

A CONCEPÇÃO DE AULA COMO ACONTECIMENTO E AS PRÁTICAS
DE MULTILETRAMENTO: UM DISCURSO PEDAGÓGICO POLÊMICO

THE AS EVENT CLASS DESIGN AND PRACTICES MULTILETRAMENTO:
A SPEECH EDUCATIONAL CONTROVERSIAL

Silvane Aparecida Freitas

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
silvaneafreitas@hotmail.com

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
cteno@uol.com.br

Sandra Noeli Rezende de Oliveira Barboza

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
noelifer70@yahoo.com.br

RESUMO:

O objetivo deste artigo é realizar um estudo teórico acerca da concepção de aula como acontecimento e a relação com a Pedagogia dos Multiletramentos, propondo uma reflexão acerca do discurso pedagógico. Dessa relação emerge um discurso polêmico, envolvendo professores e alunos como interlocutores, produtores e coprodutores de seus discursos, dentro e fora das salas de aula. Como metodologia de pesquisa, recorreremos à pesquisa explanatória de cunho bibliográfico com teóricos como: Bakhtin (1996), Geraldi (2015), Rojo (2012), Orlandi (1996) e outros. Nessa perspectiva a reflexão sobre a aula torna-se uma possibilidade de discussão das novas práticas pedagógicas, de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: discurso pedagógico polêmico; acontecimento; multiletramentos;

ABSTRACT:

The purpose of this article is a theoretical study on the design class as an event and the relationship with the Pedagogy of multiliteracies, proposing a reflection on the pedagogical discourse. This relationship emerges a controversial speech, involving teachers and students as actors, producers and co-producers of his speeches inside and outside the classroom. As research methodology, we used the explanatory research lite-

rature with theoretical nature as Bakhtin (1996), Geraldi (2015), Rojo (2012), Orlandi (1996) and others. In this perspective the reflection on the class becomes a possibility for discussion of new pedagogical practices of Portuguese language in high school.

KEYWORDS: controversial pedagogical discourse; event; multiliteracies; high school;

Introdução

A escola é por natureza o espaço em que os discursos cristalizados estão cada vez mais fortes, e sendo repassados de geração em geração, perpetuando a ideia de que nada pode ser mudado, de que tudo ‘é porque é’. Por meio do discurso pedagógico, de acordo com Orlandi (1996), o autoritarismo impera em muitas práticas de ensino, uma vez que, o referente está ausente, o discurso é circular, institucionalizado, há sempre definições rígidas e não há interlocutores. Há o professor, que revestido da cientificidade do cientista, tudo sabe, tudo fala. Ao aluno, cabe ouvir, e ver o mundo sob os olhos do professor. Neste caso, “O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização.” (ORLANDI, 1996, p. 31).

Nessa mesma vertente, pode-se considerar a escola como a sede do discurso pedagógico, pois criado nela e para ela, esse discurso institucionalizado, que serve a essa instituição, não deixa de ter outro objetivo a não ser ditar normas, regras, impor sentidos, e aí instaura-se o processo de inculcação. “As mediações, nesse jogo ideológico, se transformam em fins em si mesmas e as imagens que o aluno vai fazer de si mesmo, do seu interlocutor e do objeto de conhecimento vão estar dominadas pela imagem que ele deve fazer do lugar do professor” (ORLANDI, 1996, p. 31). Diante disso, o que mais se vê é a imagem do professor como autoritário e a do aluno como a do tutelado. O professor, revestido de saber e de poder, ensina, guia, cuida, e o aluno, que não sabe, é cuidado, ensinado, protegido, há, nessa visão alguém que faça por ele o que ele não sabe fazer.

Nessa reflexão acerca da escola e do autoritarismo de seus discursos, pode-se depreender que sendo esta a sede do discurso pedagógico autoritário, e sendo este discurso encarregado de veicular as verdades absolutas existentes, por vias únicas de significados, as relações de poder e as ideologias instituídas, está sempre a reproduzir as desigualdades culturais, sociais, econômicas e linguísticas, sendo todas consideradas normais, pois de acordo com Orlandi

(1996), por meio da convenção tudo dentro do discurso pedagógico é posto como verdadeiro, válido, legítimo, e dessa forma,

[...] se define como ordem legítima porque se orienta por máximas e essas máximas aparecem válidas para a ação, isto é, como modelos de conduta, logo, como obrigatórias. Aparece pois, como *algo que deve ser*. Na medida em que a convenção, pela qual a escola atua como modelo, como obrigatória, tem o prestígio da legitimidade. (ORLANDI, 1996, p. 23).

Entretanto, Orlandi (1996), diante dessa concepção de discurso que perpassa os meios escolares, vislumbra a possibilidade de mudança de concepção do discurso pedagógico autoritário para uma visão crítica, nesse sentido, propõe a instauração de um discurso polêmico.

Na esteira dessa concepção, o objetivo desse estudo é realizar uma reflexão acerca da proposta de aula como acontecimento instituída por Geraldi (2015), e a pedagogia dos multiletramentos que pressupõe a multiculturalidade, a multimodalidade e a multissemiótica (ROJO; MOURA, 2012), para o desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Partimos da premissa de que para se levar os estudantes a participarem de práticas de multiletramentos, tornando-se sujeitos capazes de produzir seus discursos, de interagir nas situações de comunicação dentro e fora de sala de aula, faz-se necessário o desenvolvimento de um trabalho pedagógico diferenciado. É preciso levar em consideração a interação, a participação, a aprendizagem por meio de perguntas, interlocução entre professores e alunos, a percepção do sujeito ativo que há no aluno e partir do vivido para se chegar ao conhecimento construído (GERALDI, 2015). Além disso, considerar uma concepção diferenciada de discurso pedagógico, que circule no espaço chamado escola, um discurso dinâmico, sempre em movimento.

No bojo dessa discussão, a reflexão sobre o discurso pedagógico polêmico torna-se relevante, uma vez que carrega em si a busca de sentidos outros, ao questionarem sentidos postos e instituídos, a luta contra os sentidos únicos, e a abertura para a polissemia, bem como os discursos que permitem aos sujeitos envolvidos nos atos discursivos agirem ativamente, sendo consideradas as condições de produção desses discursos (ORLANDI, 1996). Para tanto, é necessária a quebra do discurso pedagógico autoritário existente nos processos de ensino e aprendizagem das escolas, nas salas de aula de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

A partir das discussões a respeito do discurso pedagógico autoritário, pas-

samos a discorrer sobre as concepções de aula como acontecimento proposta por Geraldi (2015), refletindo sobre os conceitos de linguagem, a questão escolar e a identidade profissional do professor para a efetivação de uma metodologia diferenciada de ensino de língua portuguesa, revendo, conforme diz o autor, “nossa concepção de aula, entendida sempre como um encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados de transmissão de conhecimentos” (GERALDI, 2015, p. 81), para em seguida, traçarmos uma relação com os estudos e pesquisas realizados na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

1. A aula acontecimento

Tomar a aula como acontecimento pressupõem, antes, uma análise e um entendimento acerca da concepção de sujeito, linguagem e de discurso que permeiam os espaços escolares que definem os momentos de docência, os quais se encontram marcados, por desacertos, erros, conflitos, relações de poder, marcas ideológicas e também de inúmeras iniciativas que se fazem necessárias e que precisam ser valorizadas e divulgadas, assim concordamos com Geraldi (2015), quando, em relação à questão da leitura argumenta,

Apostar em políticas de leitura, sem a elas associar políticas de transformação e rupturas, torna-se mera política de inclusão. É o risco que corremos em nossos projetos internos à sala de aula. E ainda assim vale a pena que apostemos, porque construir a escola que queremos impõe-nos ações na escola que temos. (GERALDI, 2015, p.43-44).

Diante dessa reflexão, a aula como acontecimento torna-se essencial para que se instaure nas escolas um trabalho pedagógico voltado para a conquista da escola que queremos, em que os sujeitos que nela convivem sejam os sujeitos sociais, aqueles “sujeitos mergulhados no social que o envolve, e preso, pois, da contradição que os constitui” (ORLANDI, 1996, p 33), e, sejam capazes de se envolver nos processos de interlocução.

Para tanto, na busca de soluções para uma escola que seja mais transformadora diante de contextos rígidos e de discursos impostos, faz-se necessário que os sujeitos reais da escola, professores e estudantes, reajam criticamente contra os discursos do poder, que decidem sobre a educação, pois de acordo com Cardoso “o sujeito ocupa um espaço tenso entre a reprodução do instituído e o desejo de subverter” (CARDOSO, 2005, p.52). Nesse sentido, cabe a cada sujeito, na interação com o outro lutar contra as forças instituídas, pois a autora

ênfatisa que a “o sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro, numa relação dinâmica entre alteridade e identidade.” (CARDOSO, 2005, p.53).

Ademais, faz-se importante também considerar, a concepção de Geraldi, para quem, com base nas concepções bakhtinianas, o sujeito é um ser inconcluso, que na interação com os outros sujeitos, daí a importância da alteridade, nas lutas diárias, nos trabalhos conjuntos, na convivência cotidiana de enfrentamento de desafios, de interesses contraditórios, de relações de poder e de ideologias, vão se constituindo, tornando-se sujeitos de suas ações. Nesse sentido, Geraldi (2015) ressalta que,

Professor tal teoria do sujeito é aceitar que somos inconclusos, de uma incompletude fundante e não causal. Que no processo de compreendermos a nós próprios apelamos para um conjunto aberto de categorias, diferentemente articulados no processo de viver. Somos insolúveis (o que está longe de volúveis) no sentido de que não há um ponto rígido, duro, fornecedor de todas as explicações. (GERALDI, 2015, p. 32).

Ainda de acordo com o autor, a educação e a leitura como forma de interação entre os homens, por serem processos que ocorrem por meio da mediação entre os sujeitos, tem um papel importante e fundamental em seu processo de constituição, assim, de acordo com Geraldi (2015),

A leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos. Ao ‘lermos’ o mundo, usamos palavras. Em cada palavra, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente que se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam. (GERALDI, 2015, p. 32).

Somando a essas questões, refletimos a questão da linguagem que, como interação social e verbal, permite aos sujeitos por meio das enunciações, comunicar-se, relacionar-se e, assim, transformar as coisas ao seu redor, conforme explica Bakhtin (2006):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Além disso, a linguagem não é pronta e acabada, “porque as línguas se (re) constroem incessantemente pelo processo ininterrupto de interação, porque envolve falantes e contextos” (CARDOSO, 2005, p.55). Assim, conforme Geraldi, a linguagem vai se reconstituindo, na interação entre os sujeitos que se constituem socialmente, e são constituídos pela e na linguagem, num movimento de recomeço, de relações sociais, de interações que constituem o *locus* de produção destes sujeitos e desta linguagem. Conforme observamos em Geraldi (2015),

[...] o lugar privilegiado é o da interação tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos. Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular de interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento. (GERALDI, 2015, p. 34-35).

Diante do exposto e considerando a linguagem enquanto processo interativo, torna-se necessário, dentro de todo processo educacional, uma mudança de concepção, uma revisão no que tange às questões formais. Para isso, seria necessário deixar de lado as estruturas prontas e fixadas, as dicotomias existentes, entre certo/errado, regras/exceção, local/universal, e que os processos constitutivos dos sujeitos e da linguagem sejam valorizados e vivenciados nos momentos de interações discursivas, o que para Geraldi (2015), constituem-se nos eventos discursivos os quais são singulares e de suma importância para a reconstituição da linguagem. Nesse sentido, conforme o autor, temos que

[] o evento discursivo singular reconstitui a linguagem. É presente que, sendo história, faz história e por isso mesmo participa do trabalho de constituição da língua, sempre em movimento, sempre se fazendo, inacabada e provisoriamente acabada para oferecer os recursos para o trabalho presente que continua a constituir-la. (GERALDI, 2015, p. 35-36).

Sob a ótica da linguagem que está sempre se reconstituindo, emerge uma questão bastante importante que deve ser considerada, que é a questão da língua culta ou língua padrão, isso porque, numa visão bastante estruturalista da língua(gem) a questão das variações linguísticas não são levadas em consideração, surgindo, então, muitos entraves, que precisam ser superados. Na vertente que considera a língua em constante transformação, as questões dialetais são entendidas dentro do processo coletivo e interacional da linguagem. Nesse

prisma, há a valorização da linguagem e dos falantes, independente de quem ou do lugar que se fala, o que podemos ver em Geraldi, (2015) “não há fronteiras determinadas, explícitas”. E não poderia deixar de ser assim: “se a língua vai-se constituindo nos inúmeros processos de interação, é de sua natureza ser *vária*” (GERALDI, 1015, p.37). A aula como acontecimento encontra terreno fértil para o desenvolvimento de um ensino de língua centrado na interação, na autoria, na interlocução e na linguagem enquanto constitutiva de sujeitos e saberes.

Nessa direção, Cardoso (2005) coloca que por meio de um ensino produtivo que envolva a produção de textos e discursos, haja a oportunidade para o desenvolvimento de um ensino transformador em que os espaços de sala de aula sejam ambientes transformadores de sentidos e de sujeitos. Ressalta, ainda, que nas escolas, o ser sujeito, deve ser entendido como aquele que ao mesmo tempo em que ocupa o cargo imposto pela instituição, procura agir e ultrapassar as normas e regras fixas que geram dominação e relação de poder. É preciso, pois, que nos ambientes escolares, as aulas de língua, sejam transformadas em momentos privilegiados de interação, em que os interlocutores, sujeitos reais, professores e alunos, possam dizer o que querem dizer, por meio de sua língua, num processo real de enunciação, em momentos de interação para mudar o que está estabelecido. (CARDOSO, 2005).

Dessa reflexão surge um grande desafio, aquele que se constitui no segundo ponto de reflexão acerca da aula como acontecimento, qual seja, o perfil profissional do professor, sujeito desse processo, que para atuar nessa abordagem que ora se apresenta em nossas salas de aula, precisa conscientizar-se de seu papel, sua importância, imbuído de criticidade, criatividade e responsabilidade, presente, tanto na proposta de Geraldi, quanto na Pedagogia dos multiletramentos, também foco desse nosso estudo.

Cabe então perguntar, qual o perfil do professor do século XXI, em meio às constantes transformações econômicas, sociais, culturais e comunicacionais? Em época dos conhecimentos dinâmicos, distribuídos e colaborativos das novas teorias, atrelados à grande valorização dos usos da linguagem na era digital, (DUBOC, 2007), em que os multiletramentos demandam envolvimento com a cultura de referência dos alunos? Com o uso das tecnologias da comunicação e da informação, com a multiplicidade de linguagens e de modos de interpretar e dar sentido às coisas Monte-Mór (2010), como levar, aos “letramentos críticos que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação desses designs e enunciados”? (ROJO, 2012, p.30).

Há que se ter em conta, que ao longo da história, de acordo com Geraldi (2015), o perfil profissional do professor se constituiu muito mais em relação ao

conhecimento do que em relação dele próprio com o aluno, na ação pedagógica. Isso porque, ao longo dos tempos, a relação entre aluno/professor/conhecimento foi intensa e cheia de contradições. Da concepção de mero transmissor de conhecimentos dos outros a aplicador de instrumentos e manuais didáticos e controlador de salas de aula, se fez o percurso histórico do perfil profissional do professor. O que, na atualidade, já não é mais possível admitir, pois, com o avanço das novas tecnologias e as mudanças sociais, econômicas e culturais, bem como as crises subjacentes a elas emerge a nova identidade do professor, que “terá profundas relações com as novas formas dos conhecimentos: sempre parciais, locais, incertos. Talvez nossa grande aprendizagem com os novos paradigmas científicos e culturais seja a aprendizagem das instabilidades”. (GERALDI, 2015, p. 92).

No bojo dessas considerações, a figura do professor pesquisador aparece, pois é preciso fazer diferente, é preciso traçar uma nova relação com o conhecimento produzido e sistematizado ao longo dos tempos e da história, ao que o autor chama de herança cultural. Nesse sentido, propõe a inversão da flecha dessa herança, propondo que ao invés desses conhecimentos constituírem os professores e os alunos como se esses estivessem sempre vazios e os conhecimentos sempre à disposição para preenchê-los, estes sejam buscados para a produção do conhecimento, num movimento de encontro e de novas relações entre saberes empíricos e saberes científicos, em processos contínuos de pesquisa, investigação, questionamentos, enfim, de viver e de aprender, nessa ótica aparece “o professor pesquisador, pela defesa da pesquisa-ação como forma de estar na sala de aula de todo professor, pelas parcerias constituídas nas investigações participantes, etc.” (GERALDI, 2015, p. 92).

Isso significa que o professor precisa conhecer os saberes produzidos historicamente para poder usá-los. Nesse sentido, na abordagem da aula como acontecimento, o perfil profissional do professor é o do sujeito que busca respostas, que considere o aluno enquanto sujeito que vive e que tem uma história, é o profissional ávido de perguntas, instigador, aquele que acredita que o aluno seja capaz de perguntar e buscar a resposta, que respeita o vivido do aluno e suas experiências, dessa forma Geraldi (2015) ressalta,

[...] o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. (GERALDI, 2015, p.95).

Enfim, o professor capaz de aproveitar as oportunidades de aprendizagem e assim, “tomar o acontecimento como lugar de onde vertem as perguntas”. (GERALDI, 2015, p.97).

O professor de Língua Portuguesa, nessa perspectiva, é o co-enunciador de seu aluno, sendo capaz de acreditar no seu poder de escrita, oferecendo a ele a oportunidade de produzir textos e discursos, de dizer o que tem a dizer, a quem dizer, e para quê dizer. Uma vez que, assim estará cumprindo o verdadeiro papel diante do ato de escrever, de ensinar a escrever, fugindo, portanto, do modelo padrão de produção textual que persistiu por muito tempo e que, ainda, acontece na escola, em que o aluno escreve, sem ter o que escrever, para não dizer nada a ninguém, porque seu único leitor é o professor que tem o objetivo de medi-lo, classificá-lo, rotulá-lo. Para constatar a inversão dessa visão e da importância da atuação do professor enquanto interlocutor de seu aluno para o processo de ensino e aprendizagem Geraldi (2015) explica,

[...] o professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele seu co-enunciador, um eleitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz. (GERALDI, 2015, p.98)

No escopo dessa concepção de educação e de proposta pedagógica, pressupõe-se que o processo de ensino e de aprendizagem acontece valorizando os conhecimentos dos momentos vivenciados em sala de aula e, a partir desses saberes, formular perguntas e ir além, buscar as respostas, adentrar no mundo do conhecimento produzido e acumulado ao longo da história. É no princípio da pesquisa, que esse ensino centrado nas perguntas e questionamentos para a produção do conhecimento, que envolvem novas e outras formas de produzir significados, em várias articulações entre conhecimentos disponíveis, ressignificando saberes e práticas.

Dessa forma, levar para as escolas a concepção de aula como acontecimento muito contribuirá para a aprendizagem dos alunos, bem como representa um grande desafio para as estruturas educacionais postas, que embora, muitas sejam as iniciativas e as práticas pedagógicas diferenciadas, o tradicional, as estruturas dos poderes constituídos ainda insistem em persistir. Nesse sentido, Geraldi (2015) afirma que “[...] a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. Tomar a aula, como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a

fixidez mórbida do passado.” (GERALDI, 2015, p.100).

Diante do exposto, considerando que a realidade escolar abarca múltiplas formas de dizer, escrever, relacionar com o outro, produzir sentidos, considerando os sujeitos que nela convivem diariamente, a pedagogia dos multiletramentos muito tem contribuído para uma prática pedagógica diferenciada, crítica e produtiva para o ensino de Língua Portuguesa.

2. Letramentos, Letramentos Múltiplos, Multiletramentos e Letramentos Críticos

Para início de diálogo, entendemos ser propício uma reflexão sobre o conceito de letramentos, Multiletramentos e letramentos críticos. Entende-se que o letramento está intrinsecamente ligado aos “usos e práticas sociais da linguagem, que envolve a escrita, sejam estas valorizadas ou não, locais ou globais, recobrando contextos diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p.98). O letramento é entendido por um enfoque ideológico como propõe Street (1993), para quem as práticas de letramento estão diretamente ligadas às estruturas culturais e de poder que regem a sociedade. Nesse enfoque ideológico de letramento, as variadas práticas culturais ligadas à escrita e à leitura são valorizadas, independentes dos contextos de sua produção. Poder-se-ia dizer que as práticas de letramentos, “variam através dos tempos e das culturas e dentro da mesma cultura” (ROJO, 2009, p.99). Por isso, que se pode chamar de letramentos, práticas tão diferentes, produzidas em contextos diversos e por sujeitos distintos, envolvendo diferentes conceitos valorativos, o que pressupõe diferentes enfoques de poder.

Nesse escopo que valoriza as práticas de letramentos em seus contextos de produção envolvendo a cultura local, valorizada ou não, encontra-se o conceito de letramentos múltiplos que estão ligados às heterogeneidades de práticas sociais que abarcam a leitura e a escrita, o envolvimento de sujeitos diferentes, bem como a necessidade de entendimento dos multiletramentos, de caráter sociocultural e situadas práticas de letramento.

Contribuíram para a instauração dessa nova visão de letramento fatores como a mudança nas sociedades, às formas de produção e circulação de informação, o advento das novas tecnologias, diminuindo a noção de tempo e espaço. A instauração das tecnologias da comunicação e informação, as mídias e hipermídias, possibilitando multissemioses e multimodalidades diante dos textos foi possível entender que não basta mais ler apenas palavras escritas, signos outros que produzem sentidos e provocam significados. Precisamos aliar

a tudo isso, à questão da democratização do ensino, possibilitando o acesso ao ensino, às escolas públicas, sujeitos de todas as classes sociais, incluindo professores e alunos e junto com eles, questões sociais, culturais, modos diferentes de produção de sentidos, que na escola, não são valorizados como verdadeiros. Se comparados com os conhecimentos culturais valorizados pela sociedade, vamos observar os conflitos nas práticas de letramento, conforme aponta Kleimam (1995, 1998).

Perante o panorama apresentado, entendemos e concordamos com Rojo (2009) quando afirma que a escola, como está hoje constituída precisa rever seus conceitos, oportunizar aos seus estudantes práticas sociais que envolvem leitura e escrita, nos mais variados espaços de suas vidas cotidianas, sempre de forma crítica, ética e democrática. Para tanto, é necessário que a educação linguística considere os vários sujeitos, os diferentes discursos vinculados, bem como os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos.

Indo mais além, a pedagogia dos multiletramentos envolve os novos letramentos advindos das tecnologias de informação e comunicação, as culturas emergentes do mundo globalizado, vários e múltiplos sentidos e seus modos de representação. O que para Cope e Kalantzis (2016), muito interessava essa questão do significado das dimensões do “multi” letramento, em relação ao multilinguismo e ao multimodal. Multilinguismo referindo-se à “variedade de línguas existentes dentro de uma mesma língua”, isso por “questões sociais, étnicas, de subculturas ou de grupos de interesses ou afinidades”. O Multimodal, “visto na elaboração de sentidos que envolvia cada vez mais a negociação entre diferentes discursos” (COPE E KALANTZIS, 2016, p. 10).

Nessa perspectiva, para os autores, a “pedagogia dos multiletramentos teria que se voltar para esses dois multis, como um aspecto fundamental do ensino e da aprendizagem contemporânea.” (COPE E KALANTZIS, 2016, p. 10). Nessa mesma direção, Rojo (2013) ensina que para a questão do Multi, a significância dos “múltiplos” que envolve os letramentos contemporâneos é fundamental. Assim, para a autora há,

[...] dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14).

Nessa esteira, para Rojo (2012), essa pedagogia, dos multiletramentos, cunhada em 1996, pelo Grupo de Nova Londres (GNL), grupo de pesquisadores multidisciplinares, da cidade de Nova Londres dos Estados Unidos, preocupado com a situação da aprendizagem vivenciada pelo sistema de ensino anglo-saxão daquele momento, surgiu da necessidade de se desenvolver nas escolas um trabalho que atendesse aos novos letramentos, surgidos na sociedade, advindos das mudanças ocorridas no mundo por causa da globalização, além, dos aspectos da multimodalidade e do multilinguismo propostos pelo GNL. Trata de uma pedagogia que abrange os aspectos da multiculturalidade, que pressupõe, compreender a cultura do alunado, sendo, necessário, o desenvolvimento de letramentos críticos, imprescindíveis para que as práticas de leitura e escrita sejam produções transformadas, implicando em agências por parte dos estudantes, nas produções de textos, discursos e aprendizagens.

Para os teóricos, Cope Kalantzis, pertencentes ao GNL, os motivos que levaram à criação da pedagogia dos multiletramentos está intimamente relacionados às mudanças ocorridas na vida contemporânea, no modo de relacionamento das pessoas, nas questões sociais, econômicas, históricas, culturais, tecnológicas, não sendo mais permitido, à escola, continuar do mesmo jeito. Assim, os autores, ressaltam, “O mundo estava mudando, o ambiente das comunicações também estava e nos parecia que para acompanhar essas mudanças, o ensino e a aprendizagem do letramento teriam que mudar também”. (COPE KALANTZIS, 2016, P.9).

Ainda para esses autores, os multiletramentos estão relacionados às formas de significação por meio de “design ou transformações ativas e dinâmicas do mundo social e suas formas contemporâneas cada vez mais multimodais, envolvendo os modos linguísticos, visuais, gestuais, espaciais, de sentidos integrados às práticas diárias da mídia e a cultura” (COPE KALANTZIS, 2016, P.10).

Nesse sentido, os multiletramentos abarcam conhecimentos interativos e colaborativos; implicam mudanças na concepção e nas relações de poder em relação à questão de propriedade da máquina, dos textos verbais e/ou dos não verbais, das ideias, uma vez que há a possibilidade de produções colaborativas, dos usos efetivos dos espaços e das ferramentas digitais. Outro aspecto a ser considerado, é que os multiletramentos são híbridos, fronteirços, pois abrangem diferentes linguagens, modos, mídias e culturas (ROJO, 2012). Envolvem, pois, aprendizagem focada no fazer, na criação, na elaboração coletiva, na interação entre os sujeitos envolvidos nos atos de comunicação e interação verbal, na produção dos diversos discursos, nos mais variados espaços de convivência social, seja nas escolas ou fora delas.

Há que se ter em conta, que as escolas, maiores agências produtoras de discursos, ideias, significados, sentidos, precisam tomar para si, esses novos e diferentes modos de ensinar, valorizando os sujeitos nela presentes, alunos e professores, com sua cultura, seus discursos, modos de representação da linguagem contemporânea, de convivência de novas ferramentas na elaboração de textos/discursos, tais como: lápis, papel, canetas, giz, imagens, som, cores, vídeos, edição e diagramação, áudios, e outros. Todas essas ferramentas convivem, na atualidade, na escola e fora dela.

Os professores e alunos necessitam ter acesso a elas, e para tanto, requerem novos e multiletramentos. Implicam, o uso das tecnologias da comunicação e da informação, a valorização da cultura de referência dos estudantes, sendo essas valorizadas ou desvalorizadas (ROJO, 2013), a compreensão das transformações sociais, econômicas e de transmissão e circulação da informação marcadas pela fluidez e mobilidade. Santaella (2010) aponta as características das sociedades contemporâneas, sendo nesse contexto, conceitos e termos como conectividade, ubiquidade, mobilidade, integração semiótica, hipertextos, hiper mídias, hibridismos culturais, discursos polifônicos, “gêneros impuros”, multissemióticas e híbridos (CANCLINI, 2007), muito presentes e importantes a serem considerados nas escolas, para que o benefício da aprendizagem significativa e colaborativa chegue aos estudantes.

Quaisquer que sejam as posições, a verdade é que o Letramento sob esse novo viés da multiplicidade de sentidos do texto dos discursos, das relações, passa, portanto, a “ser legitimada, num processo que entende a leitura como atividade social, não mais como atividade individual” (DUBOC, 2016, p.60). Assim, faz-se pertinente e de suma importância, considerar a concepção do “letramento crítico como uma perspectiva educacional ou uma atitude/postura filosófica” (DUBOC, 2016, p.61).

Desse ponto de vista o letramento crítico vai além de leituras críticas, pois de acordo com Duboc (2016),

O letramento crítico busca o desvelar de privilégios e apagamentos no texto, priorizando a construção de sentidos do sujeito-interpretante do EU, num exercício genealógico saudável que convida o leitor a comparar, contrastar e compreender criticamente as eventuais semelhanças e diferenças nos processos de significação do EU e do OUTRO. (DUBOC, 2016, p.62).

Concordamos com a autora ao considerarmos que o trabalho com os letramentos críticos é de fundamental importância na atualidade, “em que

toda a diversidade social, étnica, racial, de gênero, sexualidade e de condições físicas, outrora veladas, clama por um sujeito crítico, responsável, um sujeito que reconheça a diferença, e, acima de tudo, sabe com ela conviver” (DUBOC, 2016, p.62).

Como se pode notar, para o desenvolvimento do letramento crítico, é preciso que o professor seja e esteja atento, que tenha um olhar diferenciado para os acontecimentos de sala de aula, no seu entorno, mais próximo e mais longínquo, que seja capaz de partir “para uma problematização rica, comprometida com a ética, a responsabilidade e a inclusão” (DUBOC, 2016, p.63). O perfil profissional do professor deve ser o do pesquisador, atento, sagaz, que valoriza o ser humano que está na sua frente e sempre pronto a enfrentar desafios, disposto à transformações, ao *redesign* que de acordo com Janks (2016), “cada *redesign* deve contribuir para criar um mundo em que o poder não seja usado para desempoderar os outros em que a diferença seja vista como um recurso e em que todos tenham acesso aos bens sociais e as oportunidades” (JANKS, 2016, p. 37).

Diante do cenário apresentado, vislumbramos na contemporaneidade a necessitada de sujeitos atuantes, flexíveis, críticos, éticos, responsáveis, pesquisadores ávidos de saber, responsáveis, colaborativos, que sejam capazes de valorizar o outro, a diversidade das linguagens, dos modos de significar, dos modos de ser e viver no mundo globalizado, híbrido, midiático, multimidiático, hipermidiático, e dos ciberespaços conforme nos aponta Santaella (2010)

Enfim, o ciberespaço está agora mais presente do que nunca, tão presente a um simples toque de dedos em levíssimos dispositivos sempre na palma das mãos, que nem sequer nos damos conta de estarmos ao mesmo tempo no ciberespaço e fora dele, pisando o chão e simultaneamente ubíquos, viajando, pousando, entrando e saindo de espaços de informação e de comunicação à mesma velocidade com que nossos olhos piscam. (SANTAELLA, 2010, p. 89).

Vendo e entendendo o mundo que pulsa fora dos muros institucionais é que a escola que queremos poderá tornar-se realidade, isso, se for capaz de transformar-se, “revisitar suas tradições diante das novas demandas da atualidade” (DUBOC, 2016, p.76).

No entanto, compartilhamos das mesmas ideias de Janks (2016), acerca do grande desafio de realizar os *redesigns*, as transformações, nas práticas pedagógicas cristalizadas nas escolas, no que se refere a “[] realizar o redesign de práticas é que é o grande desafio, porque nosso fazer e agir no mundo estão

frequentemente enraizados em nós. Realizar o *redesign* do mundo parece ser algo impossível de ser feito” (JANKS, 2016, p. 37).

É nesse viés que a proposta dos multiletramentos e letramentos críticos é tão desafiadores e significa uma enorme oportunidade para que mudanças ocorram nas salas de aula, na produção de sentidos dos textos, quais sejam eles, no comportamento e na vida das pessoas, nos discursos produzidos e circulados dentro e fora das escolas. É nesse contexto, que o princípio dialógico, proposto por Bakhtin, toma força e pode tomar rumos diferenciados na produção dos discursos, tornando-se, como aponta Orlandi (1996), em relação ao discurso pedagógico, um discurso autoritário, movimento dialógico encoberto, em que há apropriação dos discursos dos outros, sendo esses apenas repetidos, ou a instauração de um discurso mais consciente, crítico, polissêmico, o que ela denomina de discurso polêmico. Nessa perspectiva, o “ângulo dialógico não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente linguísticos, uma vez que as relações dialógicas pertencem ao campo do discurso”. (GUIMARÃES, 2013, p.94).

Sob a alegação de que “um discurso é feito de sentido e não transmissão de informação” (ORLANDI, 1996, P.31), compreendemos a importância da realização de uma reflexão acerca dos discursos pedagógicos, da relevância de práticas pedagógicas diferenciadas e críticas, que levem em consideração a “linguagem como um processo de interlocução, que pressupõe a constituição de e por sujeitos numa determinada situação histórica e social” (GUIMARÃES, 2013, p.95). Nesse sentido, defendemos a relação intrínseca existente entre a pedagogia dos multiletramentos e letramentos críticos, concebida enquanto práticas sociais que consideram os acontecimentos, dentro e fora das salas de aula e a possibilidade de instauração de discursos polêmicos.

3. Discurso pedagógico polêmico: uma possibilidade

Considerando discurso como um processo de interação entre os sujeitos que estão num dado espaços social e historicamente situados, bem como analisando os três princípios da “natureza do discurso: discurso como ação, discurso como efeitos de sentidos, discurso como acontecimento” (GUIMARÃES, 2013, p.93), entendemos que é preciso buscar sentidos outros para os discursos que ainda persistem nas escolas, qual seja, o discurso que homogeneiza, massacra que diz e pronto, anulando o sujeito da interação. Assim, precisa, portanto, ser urgentemente transformado, modificado, havendo, nesse caso um *redesign*, como nos ensina Janks (2016).

Ainda nesse sentido, é necessário, pois, de acordo com Cardoso (1996), questionar os não ditos, o caráter informativo, suas unidades e atingir seus efeitos de sentido. Especificamente, em relação ao discurso pedagógico autoritário, “para que este seja redesenhado, é preciso explicitar o jogo dos sentidos em relação às informações colocadas nos textos e dadas pelo contexto histórico-social.” (ORLANDI, 1996, p.32).

Como se pode observar, concebendo a linguagem, como interação social e verbal, que permite aos sujeitos através das enunciações, comunicar-se, relacionar-se e assim transformar as coisas ao seu redor, conforme explica Bakhtin (2006). Bem como a concepção posta por Guimarães (2013) de que “a linguagem é subjetiva, uma vez que é expressa por sujeitos dominados por intenções e propósitos definidos, que se exprimem com o intuito de convencer o outro e chegar a determinadas conclusões” (GUIMARÃES, 2013, p. 96), entendemos que os processos interlocutivos, na dinâmica dos papéis do enunciador/enunciatário encontra-se a possibilidade da instauração de discursos polêmicos, com reflexões acerca de fatos e acontecimentos, confronto de sentidos, significação e polissemia presentes nas interações entre os sujeitos nos embates de interesses sociais.

Assim, “dizer não é apenas informar, nem comunicar, nem inculcar, é também reconhecer pelo afrontamento ideológico. Tomar a palavra é um ato dentro das relações sociais de grupo”. (ORLANDI, 1996, 34). Nesse sentido, instaurar o discurso polêmico em sala de aula, pressupõe dar voz ao aluno e ao professor, ver os interlocutores desses discursos como sujeitos, constituídos por suas linguagens, suas histórias, suas subjetividades, possuidores de desejos e conhecimentos, sendo capazes de propor significados outros aos conceitos postos pela sociedade, pela ideologia, pela escola.

Na perspectiva do discurso pedagógico polêmico como aquele em que a polissemia está presente, que não pode ser entendido apenas como mera transmissão de informação, de sentidos postos, mas como processo discursivo, de efeitos de sentido, desencadeando a ruptura dos sentidos cristalizados que perpetuam nas práticas pedagógicas, há muito tempo, faz-se necessária o trabalho de novas e outras práticas pedagógicas na instituição escolar, que desterritorializam as práticas arcaicas e sedimentadas da ideologia dominante, que impõe à escola modelos de discursos autoritários, que discriminam, afastam, excluem, determinam comportamentos, desvinculando os discursos de seu contexto mais amplo.

Instaurar um discurso outro, que leva em consideração os sujeitos das ações interativas discursivas, implica em “pensar práticas discursivas junto às práticas

sociais em geral” (ORLANDI, 1996, p. 34), daí a importância e a relevância, de trazer para esse estudo as reflexões a respeito da multiplicidade de culturas existentes e presentes na pedagogia dos multiletramentos e letramentos críticos Rojo (2012), Monte-Mor (2010), Street (2014) que trazem sem seu bojo, a possibilidade de práticas discursivas diferenciadas, valorizando, o que Canclini (2007) denomina de gêneros discursivos impuros, fronteiriços, os quais estão relacionados com as novas formas de conceber as linguagens, as produções textuais e a concepção de cultura que perpassa todos esses processos de criação e ressignificação de sentidos.

Partindo do explicitado e considerando que não se trata apenas de trocar as práticas pedagógicas para que os discursos sejam outros, mas que haja uma reflexão e uma ruptura nos processos de dominação, de inculcação, de predominância de ideologias dominantes, é de imensa relevância, uma transformação na postura do professor, na mudança de comportamento, de enfrentamento dos discursos postos, de uma forma crítica, consciente, participativa.

No que diz respeito a isso, Orlandi (1996) nos aponta como o professor é importante no processo discursivo, de manutenção ou reformulação dos discursos pedagógicos autoritários, pois exerce uma função extraordinária no ato de transformação em relação ao discurso educacional, pois possui o poder de decisão, dentro dos limites de sua ação docente, no trabalho pedagógico, considerando nesse interim, o que nos relata Guimarães (2013), em relação à natureza do discurso: como ação, como efeito de sentido e como acontecimento. Há que concordar com Orlandi (1996), no que concerne à atuação do professor frente ao dizer-ato-decisão, trata-se, então, em relação ao “discurso educacional, de atuarmos criticamente, nas duas direções, em relação aos discursos que nos cristalizam (os que se pronunciam sobre a educação) e aos que nós, reprodutoramente, cristalizamos (em nosso trabalho de educação)” (ORLANDI, 1996, p. 35).

Nessa esteira, o que se há a fazer é questionar o que está por trás dos discursos educacionais dominantes, presentes, nos sujeitos interlocutores, nos currículos, nos textos, analisando criticamente os conteúdos, os sentidos do poder atribuídos ao ensino e seus objetivos, além de problematizar as suas condições de produção.

Dessas reflexões, surgem, portanto, grandes oportunidades, tanto para o professor, quanto para o aluno, de produção de discursos pedagógicos polêmicos. Observemos, pois, o que nos coloca Orlandi (1996) sobre o assunto, em relação ao professor e ao aluno,

[...] uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como “sujeito”. Isto é, é deixar um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro. Da parte do aluno [...], é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe[...] é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. (ORLANDI, 1996, p. 32-33).

As considerações apresentadas, acerca das concepções de aula como acontecimento, a pedagogia dos multiletramentos, letramentos críticos e as reflexões feitas sobre o discurso pedagógico polêmico, representam, uma possibilidade profícua para o desenvolvimento de um ensino de língua portuguesa que considere os discursos produzidos e vinculados no interior das salas de aula e também fora dela, que considera os sujeitos em suas singularidades e diferenças, as múltiplas condições sociais, históricas, espaciais, modais e semióticas de construção de sentidos dos textos e dos discursos veiculados no ambiente educacional.

Considerações finais

Mediante o exposto, consideramos que o apregoado pelos especialistas em relação à educação é, na verdade também discursos que necessitam ser analisados, questionados, revistos, transformados, como nos aponta Hiraly Janks (2016) em relação ao *redesign*,

Que é o ato de transformação. A desconstrução dos textos e práticas é estéril, a menos que passemos a ver como reconstruí-los de modo a melhorar a maneira como vivemos e nos relacionamos. Como nem mesmo um texto reformulado é neutro, temos de pensar na reconstrução como um processo contínuo de transformação. (JANKS, 2016, p. 36-37).

Perante as considerações, acreditamos que as reflexões realizadas, oportunizaram a possibilidade de vislumbramento das conexões existentes entre a proposta de aula como acontecimento e as práticas de multiletramentos e letramentos críticos, desmitificando os discursos cristalizados de ensino de língua portuguesa pautado nas tradicionais propostas pedagógicas estruturais

de ensino da língua, em que o discurso pedagógico autoritário do “é porque é”, pode ser redesenhado, transformado, e entendido em toda a sua polissemia.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFMG, 2005. 166 p.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350.
- COPE, B.; e KALANTZIS, M. Multiletramentos e mudanças sociais In: JESUS, Dânie Marcelo de, CARBONIERI, Divanize. (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.7-12.
- DUBOC, A. P. M. A. *avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento*. Fragmentos, número 33, p. 263-277 Florianópolis/ jul - dez/ 2007.
- DUBOC, A. P. M. A Avaliação da Aprendizagem de Línguas e o Letramento Crítico: Uma Proposta. In: DUBOC, A. P. M (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. 57-79.
- GERALDI, J.W. *A Aula como Acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015. 208p.
- GUIMARÃES, E. *Texto discurso, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2013.
- JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico In: _____ (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. P. 21-39.
- KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.
- MONTE MÓR, W. M. *Multimodalidades e Comunicação: Antigas Novas Questões no Ensino e Línguas Estrangeira*. SR. Let. & Let. Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 469-476 jul.|dez. 2010.
- ORLANDI, E. A. *Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

- ROJO, R. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e os Multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.) *Escola Conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.
- ROJO, R. Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 127 p.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 11-31.
- ROJO, R; MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 257 p.
- SANTAELA, L. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010. – Coleção Comunicação. 394 p.
- STREET, B. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*/ Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

Recebido em 23 de setembro de 2016.

Aceito em 1 de novembro de 2016.