ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CONTEMPORANEIDADE: NOVAS IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN CONTEMPORANEITY: NEW IMPLICATIONS IN THE FRAMEWORK OF PEDAGOGICAL PRACTICE

Aline Pereira Sousa[*]
Aluíza Alves de Araújo[**]

Resumo: As novas formas de comunicação e interação que surgiram nas últimas décadas podem ser de grande valia para o ensino de língua estrangeira. Assim, acredita-se que uma prática pedagógica que englobe a multiculturalidade presente nas sociedades atuais possa favorecer um ensino mais interdisciplinar e, consequentemente, mais contextualizado. Contudo, admite-se que o contexto formal e regular de ensino e a formação docente podem não ser, muitas vezes, aliados. Conclui-se que, de fato, existem desafios que precisam ser superados para a implementação de novas abordagens no ensino de LE que favoreçam o posicionamento crítico do estudante. Todavia, defende-se a necessidade de tentar enfrentá-los de forma analítica e consciente ao longo da carreira acadêmica: um bom professor não é aquele que sabe mais, mas o que está em constante formação e não perde do seu horizonte o compromisso com o ensino responsável e responsivo.
Palavras-chave: Ensino de língua estrangeira. Multiletramentos. Multimodalidade. Letramento digital.

Abstract: The new forms of communication and interaction that have emerged in the last decades, can be of great value for foreign language teaching. Thus, it is believed that a pedagogical practice that encompasses the multiculturalism present in today's societies may favor a more interdisciplinary and, consequently, more contextualized teaching. However, it is admitted that the formal and regular context of teaching and teacher training may not often be allies. It is concluded that, in fact, there are challenges that need to be overcome for the implementation of new approaches in the teaching of LE that favor the critical positioning of the student. However, we argue for the need to try to confront them analytically and consciously throughout the academic career: a good teacher is not one who knows best, but one who is in constant formation and does not lose the commitment to responsible and responsive teaching.
Keywords: Foreign language teaching. Multilistings. Multimodality. Digital literacy.

1 Introdução

A pertinência deste trabalho pode ser constatada no enfoque dado às questões atuais e significativas para pesquisadores em Linguística Aplicada (LA) e professores de língua estrangeira (LE). Observa-se, aqui, tópicos que vêm despertando o interesse de estudiosos e tornando-se objetos de estudo de numerosos trabalhos ao longo dos anos, como a LA transdisciplinar, a transdisciplinaridade e os multiletramentos no ensino de línguas e a formação atual de docentes de LE.

[*] Graduada no curso de Letras Português/Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente, cursa Mestrado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLa (UECE). Vinculada à Linha de Pesquisa 1 - Linguagem, Tecnologia e Ensino, estuda Gêneros Acadêmicos e Culturas Disciplinares no Grupo de Pesquisa em Discurso, Identidade e Letramento Acadêmicos (DILETA). E-mail: alineeps_@hotmail.com

[**] Possui graduação em Letras (Português/Literatura) pela Universidade Estadual do Ceará (1996), mestrado (2000) e doutorado (2007) em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professor Associado da Universidade Estadual do Ceará. Atualmente coordena o projeto Descrição do português oral culto de Fortaleza - PORCUFORT (fase II): uma pesquisa em tempo real. Também é coordenadora do Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará (LAPESCE). Lidera o Grupo de Pesquisas Sociolinguísticas de Fortaleza-Ce (SOCIOFOR). E-mail: aluizazinha@hotmail.com

Nos últimos anos, a autonomia e a transdisciplinaridade da LA vêm sendo amplamente tratadas e defendidas por diversos autores (CELANI, 1998; MOITA LOPES, 1999, 2008, 2009; SIGNORINI; CAVALCANTI, 2004; FABRÍCIO, 2008, 2017; SCHEIFER, 2013, para citar apenas alguns). Em linhas gerais, os estudiosos reconhecem a necessidade de uma visão holística na produção do conhecimento, isto é, a possibilidade de atravessar fronteiras disciplinares, especialmente do campo de estudos linguísticos.

Esse contexto somado ao aumento e vigor de pesquisas que enfocam a subárea de ensino e aprendizagem de línguas, explicitado pelo levantamento de Almeida Filho (2007), possibilitou a crescente discussão de novas práticas docentes, novas metodologias de ensino. Dessa forma, destacam-se os multiletramentos, a multimodalidade e os letramentos digitais na tentativa de deslocar o foco monomodal e monolíngue do ensino de línguas. Nesse sentido, as novas formas de comunicação e interação que surgiram nas últimas décadas, suscitadas, dentre outros fatores, pelo contato cada vez mais crescente com as novas tecnologias e pela grande diversidade cultural podem ser de grande valia para a LE. Assim, acredita-se que uma prática pedagógica que englobe a multiculturalidade presente nas sociedades contemporâneas possa favorecer um ensino mais transdisciplinar e, consequentemente, mais contextualizado.

Para tanto, torna-se fundamental que a formação docente seja (re)pensada. Nesta direção, defende-se que a formação inicial e continuada do professor de LE é indispensável para preparar profissionais capazes de lidarem com o alunado atual, cercado cada vez mais pela pluralidade de práticas comunicativas. Assim, este artigo tem o propósito de discutir algumas questões sobre os multiletramentos, a multimodalidade e os letramentos digitais no ensino de línguas, considerando o contexto formal e regular de ensino e a formação de professores de LE.

Finaliza-se esta seção introdutória indicando a estrutura deste trabalho. Na seção 1, discorre-se sobre a LA transdisciplinar e o ensino de línguas, com o intuito de situar suas implicações para a aprendizagem de LE. Na seção 2, reflete-se sobre as práticas comunicativas contemporâneas e os multiletramentos, bastante discutidos para abarcar a multimodalidade e os letramentos digitais. Já a seção 3 trata sobre o contexto brasileiro formal de ensino, considerando os atuais desafios frequentemente encontrados. Na seção 4, por sua vez, aborda-se a necessidade de repensar a formação profissional e intelectual do professor de línguas. Por fim, na seção 5, realizam-se as considerações finais, concluindo que abordagens descontextualizadas de leitura e produção de textos são insuficientes para a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade.

2 A LA transdisciplinar e o ensino de Línguas

Após a revisão de suas bases epistemológicas, no momento conhecido como "virada linguística" (FABRÍCIO, 2008; MOITA LOPES, 2009), a Linguística Aplicada in/transdisciplinar, "[...] informada por teorizações que têm colocado indagações para as Ciências Sociais e as Humanidades, procura criar inteligibilidade sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel central [...]" (MOITA LOPES, 2009, p. 22).

Nesse sentido, Leffa (2006) discorre sobre algumas das principais perspectivas de aprendizagem de LE, como a behaviorista e a comunicativa, e defende que nenhuma delas aparenta dar conta de explicar a aprendizagem de uma língua, abrangendo este fenômeno em sua totalidade. Além disso, o autor argumenta que as razões para essa

dificuldade são a própria complexidade da língua e a convergência de várias áreas de conhecimento para explicar um único fenômeno.

Sob esse viés, a compreensão subjacente é que nenhuma área do conhecimento é capaz da teorização necessária para compreender a complexidade existente nos processos que envolvem ensinar e aprender línguas (LEFFA, 2006). Desse modo, ainda conforme o autor, a troca de informações entre teorias torna-se uma condição básica, do contrário, o conhecimento que se pode construir será somente um conhecimento fragmentado.

Outro problema pontuado por Leffa (2006) é a distância existente entre o sujeito e o objeto a ser adquirido. Para o autor, aprender uma língua estrangeira é um ato de violência contra o próprio ser nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. Porém, advoga-se que a proposta de substituir o letramento tradicional pelo multissemiótico e multicultural facilita, em partes, a resolução desse transtorno e pode contribuir para um ensino mais transdisciplinar e, por consequência, menos agressivo.

No que tange ao "hibridismo teórico metodológico" (FABRÍCIO, 2008) discorrido até aqui, finaliza-se esta seção com a seguinte reflexão: "[...] em sociedades que se constituem cada vez mais de forma mestiça, nômade e híbrida, não seriam as epistemologias de fronteira essenciais para compreender tal mundo?" (MOITA LOPES, 2009, p. 22). A seguir, abordar-se-á sobre as práticas comunicativas contemporâneas e os multiletramentos, bastante discutidos para abarcar a multimodalidade e os letramentos digitais.

3 Os multiletramentos no/para o ensino de LE

As transformações sofridas nos modos de participação e interação social, sobretudo em função das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), geraram novas formas de enunciação e de textos. Nesse quadro, conforme Silva (2016), essas transformações na sociedade implicam mudanças em vários contextos socias, inclusive no âmbito escolar, sendo necessários novos caminhos para o ensino e a aprendizagem. Posto isso, faz-se relevante abordar sobre questões como os multiletramentos e as práticas de produção de texto e leitura.

Nesta direção, torna-se oportuno apresentar brevemente algumas considerações sobre a pedagogia dos multiletramentos, uma vez que, assim como Baptista (2016), acredita-se que os postulados por essa proposta podem nortear as práticas de compreensão e produção textuais nas aulas.

3.1 A pedagogia dos multiletramentos

De acordo com Cope e Kalantzis (2000), o termo multiletramentos envolve modos de representação que variam em função da cultura e do contexto, sendo mais amplos que apenas a língua. Destarte, os autores propuseram uma pedagogia que valoriza os efeitos cognitivos, culturais e sociais advindos dos diversos contextos e culturas, a pedagogia dos multiletramentos (SILVA, 2016).

A autora supracitada acentua que essa pedagogia tem uma noção de mente, sociedade e aprendizagem baseada no pressuposto de que a mente humana é incorporada, situada e social. Além disso, explica que a pedagogia dos multiletramentos é composta por uma complexa integração de quatro fatores, os quais foram reformulados por Cope e Kalantzis – após aplicados às práticas curriculares por quase

uma década – na obra *Learning by Design* (2005) e traduzidos como "processos de aprendizagem" ou "orientações pedagógicas", que serão apresentados a seguir.

Conforme o primeiro fator, Experienciamento, parte-se sempre do conhecimento pessoal, evidência da vida cotidiana do aprendiz, assim, os conhecimentos adquiridos fora de sala de aula são valorizados e os estudantes podem realizar conexões entre saberes prévios e novas informações. O segundo, Conceituação, relaciona-se à definição e aplicação de conceitos, sendo a partir da junção de vários conceitos que o conhecimento da disciplina é construído como um todo. Já o terceiro fator, Análise, refere-se à relação de causa e efeito e da razão de ser das coisas, sendo o momento em que se explicitam os objetivos, motivos, intenções e ponto de vista das pessoas. Finalmente, o quarto, Aplicação, trata da aplicação "correta" do conhecimento em uma situação típica e reitera que criativamente o conhecimento é aplicado de modo inovador ou transferido para uma situação distinta (SILVA, 2016).

A referida autora ainda destaca que, para Cope e Kalantzis (2000), esses quatros elementos são orientações pedagógicas – não uma pedagogia única ou sequência a ser seguida –, os quais tem a finalidade de tornar os professores mais conscientes em relação aos procedimentos pedagógicos que aplicam e capazes de incluir estudantes que aprendem coisas de diferentes formas.

Todavia, Rojo (2015) reconhece que o ensino ainda privilegia, quase que exclusivamente, a cultura dita "culta", sem considerar os multiletramentos, as práticas, os procedimentos e os gêneros em circulação na cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual. Nesse cenário, Sousa (2004) defende que as instituições educativas dialoguem com a diversidade de práticas de letramento nas quais os estudantes estão inseridos.

Nesse sentido, existem muitos trabalhos que tratam sobre os multiletramentos, consideram a diversidade cultural e linguística da contemporaneidade e/ou trazem propostas didáticas para auxiliar e inspirar docentes a formar sujeitos ativos em diversas esferas da sociedade atual – como o conjunto de artigos de estudantes que Rojo (2013) apresenta.

Para finalizar, assim como Leffa (2012) afirma, falar do futuro é navegar na incerteza, porém, o que se pode esperar é a presença cada vez maior da cultura digital, de multiletramentos e diversas práticas reinventadas de produção de texto e leitura. Assim, é preciso ter pessoas preparadas para atuarem em um cenário de novas práticas de letramento, profissionais que encontrem, no *ciberespaço*, um lugar de possibilidades múltiplas para o ensino (ROJO, 2013).

3.2 A relação entre multiletramentos e multimodalidade

A respeito da dimensão multimodal da comunicação, destacam-se as considerações de Dionísio (2007, p. 177):

> Ao participarmos de uma interação oral, na sua mais primitiva forma (uma conversa espontânea) ou em uma forma mais sofisticada mediada por recursos da tecnologia (bate-papo virtual), estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia,

> palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. (DIONÍSIO, 2007, p. 177).

A multiplicidade de linguagens e de modos semióticos presentes nos textos pressupõem o acesso e a compreensão dessas dimensões, isto é, demandam dos usuários diversos multiletramentos e a relação entre multiletramentos e multimodalidade (BAPTISTA, 2016). Assim, torna-se necessário e urgente que as escolas preparem seus alunos para participarem efetivamente das práticas comunicativas que os cercam.

Ao tratar sobre a implicação da multimodalidade no ensino de língua espanhola, Baptista (2016) elenca três características aplicadas – relacionadas à discussão de práticas de leitura de textos multissemióticos – para a conceituação de multimodalidade, elaboradas por Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014).

Resumidamente, a primeira reconhece que a comunicação e a representação estão fundamentadas em uma multiplicidade de modos, sendo que todos eles contribuem para o significado. Já a segunda defende que a multimodalidade pressupõe que, ao longo do tempo, os recursos são modelados socialmente para gerarem sentidos, articulando os significados sociais, individuais e afetivos requeridos pelas diversas comunidades. Por fim, a terceira característica indica que a multimodalidade pressupõe que os sujeitos organizem o sentido por meio de uma particular seleção e configuração de modos, com ênfase na relevância da interação entre eles.

Barros (2009) apresenta uma proposta que pode ser uma forma de explorar os textos multimodais em sala de aula. Para a autora, selecionar, organizar e integrar informações é a solução para uma aprendizagem, de fato, significativa dos textos. Assim, explicita estratégias de observação da multimodalidade para a análise de textos, as quais serão apresentadas a seguir.

(a) Seleção e verificação das informações verbais: referem-se à ativação das capacidades de compreensão e apreensão da leitura dos textos verbais, sendo que ambas fazem parte do processo de compreensão da significação do texto como um todo.

(b) Organização das informações da sintaxe visual: diz respeito à observação de elementos pictográficos para selecionar e organizar as informações relevantes para a construção da significação.

(c) Integração das informações verbais e não verbais: versa sobre a capacidade de observar e combinar as informações da materialidade verbal à pictográfica, associando-as no ato de construção dos sentidos dos textos.

(d) Percepção do todo unificado de sentido constituído por meio da integração dos materiais verbais e não verbais: corresponde à ativação de capacidades linguístico-discursivas e de leituras relacionadas à organização e observação das informações, pelas quais o leitor constrói o todo de significação.

3.3 Letramentos digitais

Concordamos com Marcuschi (2005) ao salientar que o letramento digital ultrapassa a simples reprodução de textos no ambiente virtual, pois o surgimento das novas tecnologias de escrita suscitou a mudança de alguns aspectos de textualização. Além disso, o autor ainda frisa que não há uma nova estrutura do sistema linguístico, mas sim de novas formas de uso e manifestações a partir dos textos. Eles agora são planejados de maneira altamente visual, em que os significados e os sentidos são realizados pela multimodalidade e pelo letramento tradicional, tornando-se necessária a suplementação da aprendizagem dos *designs* multimodais dos textos no ensino tradicional (SILVA, 2016).

CC BY

Porém, o letramento digital é um conceito divergente entre os estudiosos. Freitas (2010), por exemplo, ao tratar sobre esse fenômeno no interior da discussão sobre a formação de professores, apresenta um levantamento realizado por Souza (2007) de diferentes definições de letramento digital. Os conceitos apresentados são classificados em dois tipos: definições restritas e amplas. Para Souza (2007), a primeira categoria de definição não considera o contexto sociocultural, histórico e político envolvidos no processo de letramento digital, isto é, são conceituações mais fechadas em usos meramente instrumentais. Já a segunda categoria, considera o letramento digital como uma prática social culturalmente constituída.

Após revisar a literatura e apresentar suas reflexões sobre a noção do fenômeno em foco, Freitas (2010, p. 339) o concebe como

> [...] conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (FREITAS, 2010, p. 339).

Nesse quadro, a autora ainda traz a proposta de Gilster (1997) que sugere a proficiência em quatro competências básicas para a aquisição de letramento digital. A primeira é a avaliação crítica do conteúdo, em outras palavras, a habilidade de julgar criticamente os conteúdos encontrados na rede. Acredita-se que essa competência auxiliaria no combate às *fake news*, tão em voga atualmente. A segunda competência diz respeito à leitura não-linear ou hipertextual. Já a terceira refere-se à associação das informações dessas diferentes fontes. Finalmente, a última competência trata do desenvolvimento de habilidades de buscas para lidar com o que o autor denomina de "biblioteca virtual".

No contexto atual, um dos grandes desafios da escola é justamente a inserção do letramento digital nas salas de aula, especialmente no ensino de LE. Porém, assim como Ribeiro (2009), defende-se que é necessário levar para dentro dos muros da escola as práticas da sociedade, "[...] trabalhar com textos de circulação social, assim como lê-los em suportes que estão nas casas e no trabalho das pessoas. De certa forma, os 'muros' da escola, que a isolam do 'mundo lá fora', podem ser mais frágeis e leves." (RIBEIRO, 2009, p. 32).

Nesta direção, Freitas (2010) advoga que os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e as linguagens digitais frequentemente usados, para a integração dos recursos digitais e as práticas pedagógicas. Além disso, a autora ressalta a necessidade de docentes e discentes se apropriarem crítica e criativamente da tecnologia, atribuindo-lhe significados e funções, em vez de apenas consumi-la passivamente.

Por fim, cabe salientar que a escola cada vez mais perde sua posição exclusiva de legitimação do saber, tendo em vista a grande rede informacional que envolve vários saberes e diversas formas de aprender, enquanto o sistema educativo ainda se encontra organizado quase que exclusivamente em torno do livro.

A seguir, será discutido o contexto brasileiro formal de ensino, considerando os atuais desafios frequentemente encontrados para a implementação de novas propostas de aprendizagem.

4 O contexto formal e regular de ensino

Apesar de reconhecer a relevância e a pertinência de trabalhar com as práticas comunicativas contemporâneas na sala de aula e trazer propostas para fazê-lo, assim como Baptista (2016), admite-se que o contexto formal e regular de ensino pode não ser, muitas vezes, um aliado. Esta seção versa justamente sobre esse tópico, isto é, os desafios encontrados no cenário regular de ensino.

Nesse quadro, a autora traz o que Lemke (1994, p. 76-85) define como "paradigma da aprendizagem regular" em contraposição ao "paradigma da aprendizagem interativa". Todavia, assume que ambas as aprendizagens não precisam ser mutualmente excludentes e que, conforme Rojo (2012, p. 27), é preciso que os sujeitos sejam capazes de orientar suas próprias aprendizagens "na direção do possível, do necessário e do desejável". Além disso, Baptista (2016), de fato, mostra-se realista frente às dificuldades que cercam a implementação de novas propostas de ensino, como os postulados da *pedagogia dos multiletramentos*. Dessa maneira, salienta que a realização de novas práticas pedagógicas ultrapassa a figura do docente. Assim,

> [...] implementar a proposta da pedagogia dos multiletramentos implica considerar o que fazer quanto à "formação/remuneração/avaliação de professores" e quanto à modificação ou não dos currículos e referenciais, no que tange à organização do tempo, espaço e divisão disciplinar escolar bem como quanto às expectativas de aprendizagem ou aos descritores de desempenho, aos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula. (BAPTISTA, 2016, p. 71).

Torna-se indispensável mencionar a negligência das escolas em relação ao estudo de uma LE, considerando a baixíssima carga horária cedida a essa disciplina em escolas públicas e privadas brasileiras, contrariando os apontamentos dos PCNs que defendem a importância do aprendizado de LE (RODRIGUES, 2016). Além disso, muitas vezes, o professor se depara com um currículo previamente determinado, o qual, geralmente, precisa ser integralmente ministrado.

No que tange à implementação das novas tecnologias no ensino, muitas instituições, principalmente públicas, carecem de aspectos essenciais para a prática, como infraestrutura de salas de aula, acesso à rede, formação necessária pelos professores e educadores para lidarem com a tecnologia digital etc.

Apesar de reconhecer que o cenário escolar nacional pode dificultar novas implicações no âmbito da prática pedagógica, a formação profissional e intelectual do professor de línguas, pode, também, contribuir para a persistência de um ensino monomodal e monolíngue. Nesse sentido, torna-se imprescindível tecer considerações acerca da formação de professores de LE.

5 A formação de professores de LE

Rodrigues (2016), refletindo sobre a atual formação do professor de LE, apresenta alguns desafios e pressões que fazem parte da agenda docente, especialmente, segundo o autor, o ciclo vicioso formado pela má qualidade do ensino e a má formação desse profissional. Nessa direção, demonstra preocupação com a capacidade das universidades de formarem efetivamente professores para atuarem em uma sociedade globalizada. Além disso, enfatiza a formação cultural e técnica necessária para o docente de hoje, defendendo conhecimentos inter/transdisciplinares que ainda parecem estarem distantes dos cursos de Letras.

CC BY

Nesse sentido, Rodrigues (2016) ressalta que muitos professores possuem um domínio bastante precário da língua que ensinam e que possuem conhecimentos superficiais das teorias de ensino-aprendizagem de línguas, atuando, muitas vezes, exclusivamente, com base em suas próprias convicções e experiências. Ademais,

> [...] não se pode esquecer de outros fatores que também contribuem para o resultado negativo, já tratados por Moita Lopes (1996): turmas muito numerosas, carga horária inexpressiva, excesso de trabalho do professor, que não tem tempo suficiente para se dedicar ao preparo das aulas, falta de material didático básico e a própria baixa credibilidade no ensino de línguas na escola, seja por parte da comunidade escolar (alunos, pais, colegas, direção da escola), seja por parte da sociedade em geral. (RODRIGUES, 2016, p. 17).

Todavia, ser um bom profissional não significa unicamente dominar o conteúdo da sua área de atuação, mas saber o que fazer com o conteúdo que se domina, decidindo que uso dará a ele, a forma como deve ser transmitido o conhecimento que adquiriu e, além disso, ter a consciência de que o conhecimento é construído e transformado mesmo após a formação inicial (RODRIGUES, 2016).

No que tange às novas tecnologias digitais na formação de professores, Freitas (2010) traz os resultados da pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), os quais demonstram que, nos processos formativos inicias e continuados de professores, os esforços de trabalhos relacionados ao letramento digital ainda se mostram tímidos. Além disso, o trabalho investigativo examinou a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas em instituições nacionais de ensino superior. Assim, as autoras concluíram que os currículos possuem características fragmentárias, apresentando disciplinas bastante dispersas, nas quais não se faz presente, concretamente, a relação teoria-prática (FREITAS, 2010).

Nesse contexto, torna-se relevante questionar sob quais condições o professor será capaz de trabalhar em uma perspectiva que compreenda os multiletramentos, a multimodalidade dos textos e o letramento digital.

Contudo, as contribuições de Rodrigues (2016) podem ser de grande valia para este desafio. Para o autor, é preciso ter consciência de que não é dever apenas das instituições de ensino superior zelar pela formação docente, além disso, elas não podem ser, exclusivamente, responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso profissional. Assim, ainda conforme o autor, cabe ao professor sanar eventuais deficiências dos cursos de licenciaturas, por exemplo, por meio de uma formação continuada.

Dessa forma, pressupõe-se, que o professor crítico e reflexivo, abordado por Rodrigues (2016), terá maiores condições de atender o aluno-sujeito atual, envolto cada vez mais no universo de práticas comunicativas.

6 Considerações finais

O presente artigo buscou discutir algumas questões que envolvem os multiletramentos, a multimodalidade e os letramentos digitais no ensino de línguas, tendo em vista o contexto formal e regular de ensino e a formação de professores de LE.

Por muito tempo, o ensino de línguas foi dependente do método. Sendo assim, iniciou-se uma busca obstinada (e fracassada) por uma metodologia que solucionasse todas as adversidades do ensino. A falta de êxito, segundo Leffa (2012), resultou na

extinção do método, dando início ao domínio do pós-método, permitindo que o docente decidisse suas ações a partir de aspectos contextuais antes não priorizados.

Conclui-se que, de fato, existem desafios que precisam ser superados para a implementação de novas abordagens no ensino de LE que favoreçam o posicionamento crítico do estudante. Todavia, deve-se tentar enfrentá-los de forma analítica e consciente ao longo da carreira acadêmica: um bom professor não é aquele que sabe mais, mas o que está em constante formação e não perde do seu horizonte o compromisso com o ensino responsável e responsivo.

Nesse contexto, advoga-se ser ainda mais necessário repensar a formação profissional e intelectual do professor de LE, com destaque para a transdisciplinaridade e os multiletramentos no ensino de línguas. “Durante muitos séculos celebrou-se a idéia de pureza; hoje estamos descobrindo que para evoluir precisamos ser híbridos; o que é puro e não se mistura acaba definhando.” (LEFFA, 2006, p. 48).

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O fazer atual da linguística aplicada no Brasil: Foco no ensino de línguas. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística Aplicada*: Suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 115-124.

BAPTISTA, L. M. T. R. Multiletramentos, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões sobre as práticas comunicativas contemporâneas. In: BAPTISTA, L. M. T. R. (Org.) *Autores e produtores de textos na contemporaneidade*: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 65-83.

BARROS, C. G. P. de. Capacidades de leitura de textos multimodais. *Revista Polifonia*. Cuiabá, EDUFMT, v. 16, n.19, p.161-186, 2009.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: (Orgs.) SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*: questões e perspectivas. Campinas - SP: Mercado de Letras, 1998.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies*: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Routlege: London, 2000.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. *Multimodalidades e Leituras*: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 4, p. 599-617, 2017.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2008. p. 45-65.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Orgs.) *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GILSTER, P. *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons. Inc., 1997.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de estudos da linguagem*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 389-411, dez. 2012.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas. A perspectiva das Teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LEMKE, J. L. *The Coming Paradigm Wars in Education*: Curriculum vs Information. Access. 1994. Disponível em: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/cfppaper.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

MARCUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E.
(Orgs.). *Letramento Digital*: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 185-208.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada*: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 2 ed. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *D.E.L.T.A*, v. 15, 1999. p. 419-35. Número especial.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, v. 8, n. 1, p. 15-38, jan./jun. 2009.

RODRIGUES, L. C. B. A formação de professor de língua estrangeira no século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. *SIGNUM*: *Estudos Linguísticos*. n. 19, vol. 2, p. 13-34, dez. 2016.

ROJO, R. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. IN: ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 115-145.

ROJO, R. (Org.). *Escola Conectada*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHEIFER, C. L. et al. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada: um processo de desreterritorialização, um movimento do terceiro espaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 3, p. 919-939, 2013.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, T. R. B. da C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. *Revista Letras*. UFSM, v. 26, n. 52, p. 11-23, 2016.

SOUSA, J. *Educação*: textos de intervenção. Portugal: O liberal, 2004.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

Recebido em 03 de março de 2020

Aceito em 31 de maio de 2020