



Entrevista

Convidamos a professora **Reinildes Dias**, **Professora Associada da** Faculdade de Letras da UFMG, Ph.D. em Tecnologia Educacional, Montreal Concordia University para responder algumas questões sobre as perspectivas da Linguística Aplicada, Letramentos, linguagem e Tecnologia. Ela gentilmente aceitou. Segue nossa conversa.

Záira: Recentemente, são muitos trabalhos que têm se dedicado a falar sobre letramento a ponto de termos uma série de terminologias, tais como: multiletramentos, letramento crítico, novos letramentos, letramento literomusical, dentre outros. Na sua percepção, qual a contribuição desses trabalhos para o ensino, mais precisamente, para a Linguística Aplicada?

Pesquisadores, de um modo geral, gostam de cunhar novos termos com base em teorias atualizadas, para expressarem o viés de sua pesquisa, de maneira mais específica. Por exemplo, o termo literomusical deve se referir ao letramento musical, mas é novo para mim, não sei sua origem nem quem o cunhou, embora possa ter uma ideia geral das capacidades relativas ao modo semiótico sonoro (Kress, 2003) que serão desenvolvidas pelos aprendizes nesse tipo de letramento. Na minha posição, todo letramento é crítico por definição e pressupõe mudanças sociais, se tivermos em mente a posição da Professora Magda Soares (2003) ao nos esclarecer que a pessoa letrada “passa a ter uma outra condição social e cultural” e que ela muda “seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura” (p.37), embora a pesquisadora faça referência

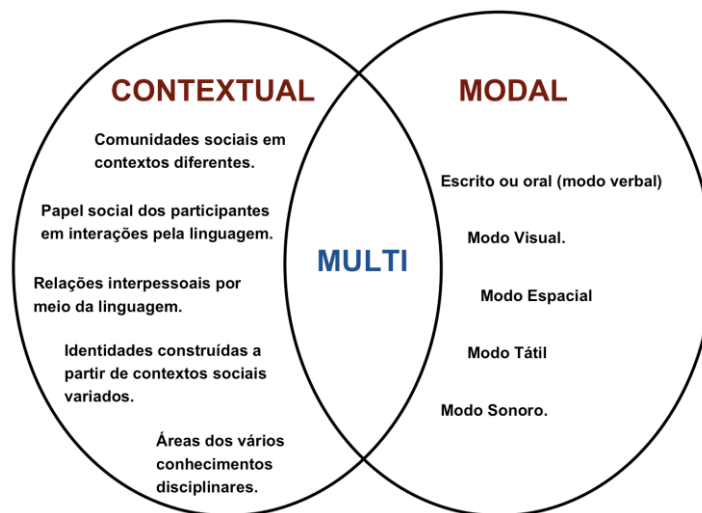


Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.1, p. 01-170, jan.-abril.2018.

apenas ao modo semiótico verbal ou linguístico e seus recursos (Kress, 2003). Soares também afirma que a pessoa letrada é aquela que “aprende a ler e a escrever [...] e que passa a fazer uso da leitura e da escrita” e a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita” (p.30). Embora referindo-se a letramento no singular, presentes estão, em sua posição, as noções de criticidade e de transformação social, pois o estado ou condição de ser crítico impulsiona múltiplos olhares e um agir consciente, tendo em vista o exercício da cidadania. Paulo Freire (1975), por sua vez, defende uma pedagogia crítica que traz em seu bojo as noções de educação transformadora, criticidade, emancipação do aprendiz e o agir cidadão agentes sociais de mudança. Embora nunca tenha utilizado a palavra letramento, esse grande pesquisador brasileiro pode ser considerado o mentor das atuais perspectivas teórico-pedagógicas relacionadas à educação crítica de fomento à agência do aprendiz e à sua formação para a cidadania. Há um grupo de pesquisadores com trabalhos consolidados que se dedica ao conceito de *letramento crítico* e seus desdobramentos, sendo as Professoras Walkyria Monte-Mor, Cláudia Rocha e o Professor Roberval Maciel alguns dos pesquisadores brasileiros mais proeminentes nessa área. Sugiro, inclusive, que leiam o artigo de Rocha, Maciel e Morgan (2017), onde discutem os conceitos básicos das perspectivas críticas em educação e linguagem. Para esses autores, tanto a pedagogia crítica quanto o letramento crítico apropriam-se de uma perspectiva social em seus trabalhos, enfatizando a agência dos aprendizes e seu papel de agentes sociais críticos. Em relação aos multiletramentos, adoto a perspectiva de Kalantzis e Cope (2012), advinda dos trabalhos do New London Group (1996), tendo em vista os preceitos freidianos, especialmente a ênfase na formação dos aprendizes para a cidadania. O livro, *Literacies*, de sua autoria, nos fornece uma discussão aprofundada sobre a “pedagogia dos multiletramentos”, tendo em vista a era digital e seu impacto nos textos contemporâneos e no processo de comunicação entre nós. Essa pedagogia enfatiza não só a leitura e a escrita, mas outros modos de interação, como, por exemplo, o oral, o visual, o sonoro, o gestual e o espacial. Ademais, leva em conta que os textos contemporâneos variam muito, dependendo do contexto social onde são produzidos. Para esses pesquisadores, como mostrado na Figura 1, os dois “multi” em uma “pedagogia dos multiletramentos” referem-se a dois aspectos essenciais de uma educação crítica: a diversidade linguística, social, cultural e étnica à qual estamos todos envolvidos e à multimodalidade dos textos da era atual (p. 2-3). Nas palavras desses

pesquisadores, o plural para letramentos refere-se aos “vários modos e espaços da mídia contemporânea e a gama extraordinariamente variada de identidades e interesses expressos nesses espaços” (p. 222). (Tradução minha).

Figura 1: Os dois “multi” dos multiletramentos (minha tradução)



Fonte: Adaptado de Kalantzis; Cope (2012, p. 2).

Todos esses trabalhos, brevemente discutidos acima, são de capital importância para a Linguística Aplicada por enriquecerem essa área de pesquisa e ampliarem o seu escopo, quando o nosso principal artefato cultural, a linguagem, está sendo considerada em trabalhos teóricos ou em práticas pedagógicas informadas. A pesquisa de Kress (2003) e seus seguidores, por exemplo, foi desenvolvida na área da Semiótica Social (Hodge; Kress, 1988) e dela fazemos uso, em nossos trabalhos sob a égide da Linguística Aplicada, no processo de ensino de línguas materna e adicionais.

Záira: Grande são as contribuições dos estudos dos gêneros textuais/discursivos e da Linguística Textual, no que se refere a concepção de texto, para o ensino de línguas. Que abordagem você utiliza para se ler e analisar os diferentes gêneros discursivos? Quais as vantagens de se usar essa abordagem?

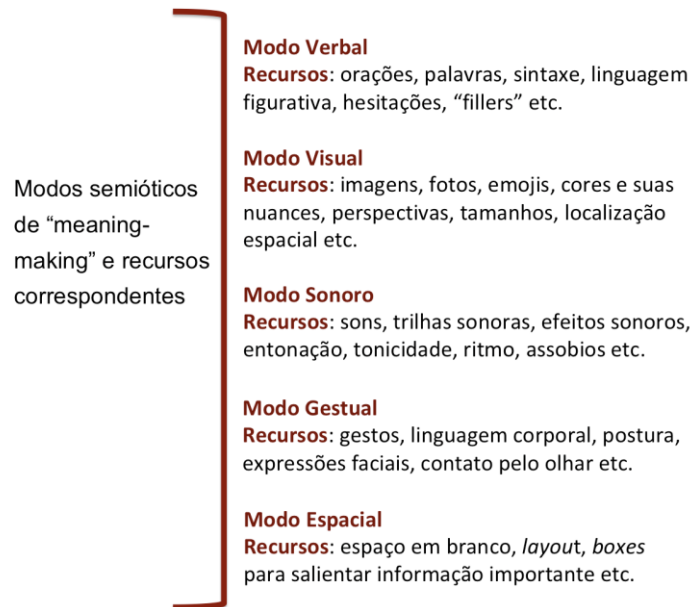


Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.1, p. 01-170, jan.-abril.2018.

Adoto a abordagem via gêneros textuais, sob o viés da pedagogia dos multiletramentos, ancorada nos preceitos freidianos, tendo ainda por suporte estudos dessa área de pesquisa sobre a linguagem que complementam uns aos outros (Bakhtin, 1979 [2003]; Cristovão, 2002; Dias, 2012, por exemplo). Para mim, os textos dos vários gêneros (escritos ou orais) são os nossos objetos de ensino no processo de desenvolver as capacidades dos alunos relativas ao uso da língua materna e de línguas adicionais, em nossas práticas pedagógicas. Apoio-me em Bakhtin (1979 [2003, p. 283]), por afirmar que “se os gêneros do discurso [gêneros textuais] não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso [...], a comunicação [verbal] seria quase impossível.” Adicionalmente, tomo como suporte os estudos recentes da Semiótica Social (Hodge; Kress, 1988) que postula que o modo verbal (pela comunicação escrita e oral) não é o único utilizado para expressar sentidos, mas é complementado por outros de igual importância, como, por exemplo, o visual, o sonoro, o gestual, o espacial. Levo em conta, pois, que todo texto (de qualquer gênero) é multimodal e sua tessitura configura-se como uma verdadeira “paisagem semiótica” (Kress, 2003), onde os vários modos semióticos se imbricam e se inter-relacionam na página ou na tela do computador ou dos dispositivos móveis. Ressalto que adoto a abordagem via gêneros textuais não só para os gêneros escritos, mas também para os orais que podem incluir, por exemplo, os documentários, as entrevistas, os *scripts* e *trailers* de filmes, os *podcasts*, entre vários outros. Neles, a multimodalidade é também expressa por diferentes modos semióticos, o sonoro, o visual, o espacial, o gestual, ressaltando que o verbal também faz parte dessa paisagem semiótica oral, pelo uso de seus múltiplos recursos, a entonação e o ritmo da voz, as frases de efeito, a ironia e o humor, as rimas etc. Para efeitos de clareza, o diagrama da Figura 2 lista os modos semióticos e seus respectivos recursos que podem ser escolhidos pelos produtores de textos de vários gêneros para expressar sentidos.



Figura 2: Modos semióticos e seus recursos



Fonte: Elaborada pela autora.

Advogo veementemente a adoção da abordagem via gêneros, orais ou escritos, sempre vistos como multimodais, e entre as inúmeras vantagens dessa abordagem, cito estas:

- interações dos alunos com exemplares de textos (que já foram publicados) nas situações de ensino-aprendizagem;
- reconhecimento e posterior apropriação das noções relativas aos propósitos sociais dos textos de vários gêneros e suas estruturas formais prototípicas;
- entendimento que os gêneros são “relativamente estáveis” (Bakhtin, 1979 [2003]) e que o estilo de sua composição pode variar entre os produtores de textos, sendo que um texto de um gênero específico nunca é igual ao outro, embora sejam intertextuais entre si;
- identificação e posterior entendimento sobre a tessitura multimodal dos textos utilizados nas práticas sociais pela leitura, escrita, compreensão oral (*listening*) e fala (*speaking*), na sala de aula e fora dela;
- promoção de uma aprendizagem holística no processo de ler, escrever, compreender e interagir oralmente, distanciando-se do ensino descontextualizado da gramática e do vocabulário.



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.1, p. 01-170, jan.-abril.2018.

Para finalizar, ressalto que textos totalmente imagéticos como, por exemplo, pinturas e fotos, entre outros, precisam ser também incluídos em uma pedagogia que adote a abordagem via gêneros textuais, a fim de formar o aluno para a cidadania e exercê-la em sua plenitude.

Záira: Um dos grandes desafios para os professores de línguas e profissionais da educação em geral, é como desenvolver a leitura crítica para que nossos alunos possam exercer sua cidadania de maneira cada vez mais plena. O que você destaca sobre leitura crítica no contexto na educação básica?

A ênfase em uma educação crítica tem sido evidenciada nas últimas décadas, principalmente pelos estudos que adotam uma perspectiva social para o ensino e aprendizagem de línguas. As pesquisas teórico-práticas sobre leitura crítica remontam ao trabalho inovador de Catherine Wallace (2005) e ao arrojado *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental, em Universidades Brasileiras*, coordenado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, de 1978 a 1990 (Celani; Freire; Ramos, 2009). Ambos promoveram um avanço extraordinário no modo de conceituar a leitura, passando a considerá-la um processo dinâmico, que conta com a participação do leitor para compreender textos de vários gêneros, incluindo aí o processamento crítico do que lê e compreende. Considero essas pesquisas precursoras da visão atual sobre os (multi)letramentos e a abordagem de ensino via gêneros textuais. No contexto da educação básica brasileira, a leitura crítica tem de ser sempre privilegiada, com ênfase nestes dois aspectos básicos: nenhum texto é neutro e o questionamento e a problematização pelo leitor, durante o seu processamento, de modo a se posicionar criticamente frente ao que lê. Além da leitura, as outras práticas sociais de uso da língua têm também de fazer parte de nossas ações pedagógicas, a fim de desenvolver as capacidades dos alunos para escrever, ouvir, falar e assistir.

Záira: Como você vê a inserção e o uso do livro didático para o ensino de línguas (materna e adicional) no contexto brasileiro?

Várias são as pesquisas que evidenciam o papel importante que o livro didático de línguas exerce no ensino de português e de línguas adicionais no contexto brasileiro,



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.1, p. 01-170, jan.-abril.2018.

com as quais concordo plenamente (Dias; Cristovão, 2009; Dionísio; Bezerra, 2002). Recomendo a leitura dessas, pois vão contribuir para que construam conhecimento sobre esse recurso de uso fundamental em nossas escolas públicas. Apoiando-me em Dell’Isola (2009, p. 99), acredito que seja premente “a necessidade de investir em perspectivas educacionais relativas à linguagem e ao seu uso em uma variedade de contextos específicos”, nos livros didáticos da escola pública. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sob a responsabilidade do MEC e FNDE, é uma iniciativa de grande relevância, para que os alunos possam aprender línguas em materiais de qualidade, fundamentados em teorização recente. Cabe salientar que o(a) professor(a) de línguas pode e deve adequar o livro escolhido ao seu contexto de atuação. Para saberem um pouco mais sobre esse programa, recomendo este site: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Para finalizar, ressalto que os livros didáticos de inglês, aprovados pelo PNLD, subdividem-se em unidades de ensino sobre temas sociais relevantes e desenvolvem as capacidades do aluno para ler, escrever, ouvir e falar, sempre levando em conta seu posicionamento crítico e questionador, tendo em vista sua formação cidadã. Ressalvo ainda que, mesmo não sendo utilizado integralmente, durante o ano letivo, o livro didático deve ser visto como uma fonte rica de referência para alunos e professores de inglês.

Záira: Em suas pesquisas você destaca a relação de linguagem e tecnologia e o desdobramento para o ensino. Na era atual, como você as contribuições da tecnologia para o ensino de Línguas?

Ao longo das últimas décadas, diferentes tipos de tecnologias foram utilizadas pelos professores de línguas, especialmente pelos que se dedicam às línguas adicionais. Usamos as fitas cassetes, os slides em carrossel, as fitas VHS, os CDs, os DVDs, mas sempre exercendo o controle das ações do ensinar. Os alunos, por outro lado, mantinham-se passivamente sentados, assistindo, ouvindo e prestando atenção ao que lhes era explicado. Faziam um “role play”, de maneira artificial, para memorizar a “conversação” dos personagens do livro e isso era, usualmente, considerado o seu papel ativo nas situações de aprendizagem. Não raros eram os livros de exercícios (*workbooks*) que eram adotados para a ênfase na gramática e no vocabulário. O advento das tecnologias digitais, porém, implica mudanças profundas no cenário de ensino de



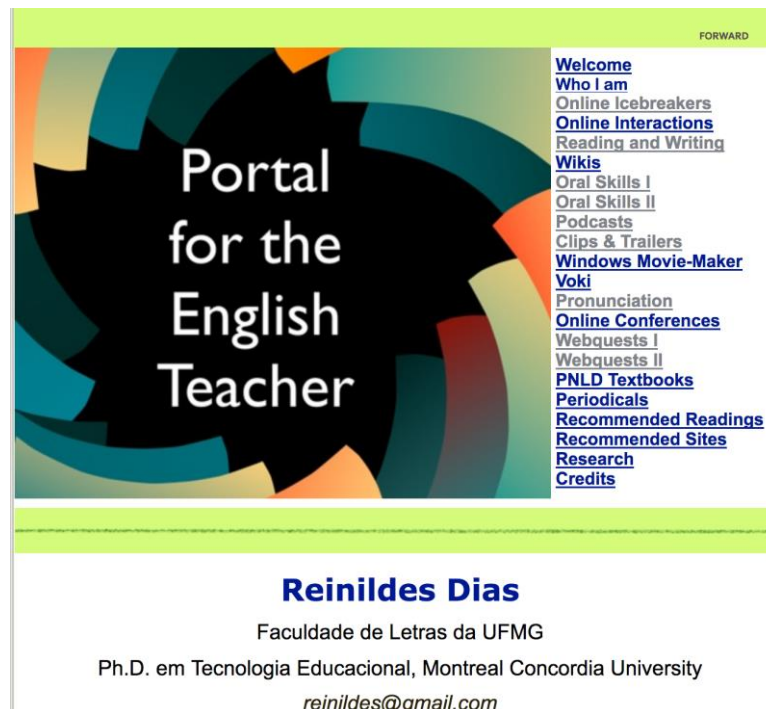
Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.1, p. 01-170, jan.-abril.2018.

línguas. Professores e alunos têm, a seu dispor, uma infinidade de recursos digitais que podem ser usados não só para complementar o livro didático, mas também para ter acesso a contextos e culturas variadas, ao redor do mundo. A agência dos alunos, para assumirem mais responsabilidade pelo próprio aprender, é totalmente viável, desde que o professor aja como um orquestrador das ações de aprendizagem. Corroboro a posição de trabalhos anteriores sobre linguagem, tecnologia e ensino que demonstram, por meio de vivências pedagógicas, o poder das tecnologias digitais para cumprirem um papel diferenciado na escola, se utilizadas de forma adequada, em prol de um aprender reflexivo e problematizador. Em 2011, em meu ano sabático, desenvolvi um portal virtual (Fig. 3), onde agrupo vários recursos digitais, de várias fontes, que podem ser utilizados por professores de inglês e seus alunos, no intuito de ampliar as oportunidades de contato com a língua inglesa, suas variedades linguísticas e aspectos culturais. Ressalto a importância dos recursos digitais que proporcionam o desenvolvimento e aprimoramento da expressão oral pelo aprendiz, pelo acesso a textos de vários gêneros que pode ouvir, a *sites* como o Phonetics Focus (http://cambridgeenglishonline.com/Phonetics_Focus/#), para ouvir e aprender os sons do inglês e o Audacity (<https://www.audacityteam.org/>), um recurso que permite ao aluno gravar textos e editá-los, podendo incluir soundtracks, por exemplo. Denomino “imersão em casa” a ação de exposição à língua-alvo por meio das tecnologias digitais e de aplicativos sobre diferentes áreas do conhecimento, acessados por meio de dispositivos móveis, vários são os espaços virtuais que podem ser utilizados para a “imersão em casa”. Muitos alunos brasileiros não podem vivenciar experiências de aprendizagem de inglês, em países onde esse idioma é falado. Porém, podem fazer uso das tecnologias digitais, incluindo os aplicativos, para vivências virtuais de uso da língua, ao serem incentivados pelos seus professores de inglês a fazerem um planejamento e segui-lo no processo de gerenciamento de sua própria aprendizagem.



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.1, p. 01-170, jan.-abril.2018.

Figura 3: Portal Virtual (Dias, 2011)



Fonte: <https://tinyurl.com/Reinildes-2018>

Záira: O que você diria para os alunos de licenciatura em Letras e os professores que estão ingressando na carreira da educação básica, no que se refere ao ensino de línguas?

Todas as minhas respostas configuram-se em sugestões que podem se transformar em ações educativas, no contexto do ensino de línguas na educação básica. Acrescento, abaixo, uma lista de atitudes proativas que podem ser adotadas pelos professores de línguas, para uma atuação informada e instigante, no âmbito da sala de aula:

- Ler muito sobre linguagem e as várias perspectivas teórico-metodológicas que as discutem.
- Participar de programas de educação continuada e de eventos acadêmicos.
- Experimentar (sem medo) novas metodologias e tecnologias, em seu contexto de atuação.
- Incentivar o processo de “imersão em casa” pelo uso das tecnologias digitais e aplicativos.



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.1, p. 01-170, jan.-abril.2018.

- Buscar parcerias, na própria escola, para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. As Webquests são um bom recurso a ser utilizado para esse fim.
- Incentivar o engajamento dos alunos no processo de aprender línguas, de modo que eles se tornem seus parceiros.
- Usar as tecnologias digitais para a contextualização das ações de ensino e aprendizagem da língua que leciona.
- Contribuir para que seus alunos entendam o papel primordial da língua materna e da(s) adicional(is) nas interações verbais no cotidiano presencial e no on-line.
- Incentivar o trabalho em grupo por meio de recursos digitais, como, por exemplo, o WhatsApp.
- Criar grupos em recursos digitais (Instagram, Google etc.) que só podem ser acessados por senha compartilhada, para ampliar o tempo de uso da língua que leciona, promovendo a “imersão em casa”.
- Adequar o livro didático que adota ao seu contexto de atuação e aos interesses dos alunos. Complementá-lo com debates e atividades sobre o local onde moram os alunos. Compará-lo com outros locais / regiões, no Brasil e no exterior.
- Agir com entusiasmo em cada aula e demonstrar muita afeição aos seus alunos.

Referências

BAKHTIN, M. M. [1979]. *Estética da criação verbal*. 4.ed. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CELANI, M.A.A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. *A abordagem instrumental no Brasil: Um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 95-106.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de língua estrangeira: O que falta? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. *O livro didático de língua estrangeira, múltiplas perspectivas*. Mercado de Letras, 2009, p. 99-120.

DIAS, R. *Portal for the English Teacher* (2011). Disponível em: <<https://tinyurl.com/Reinildes-2018>> Acesso: 31 Mar 2018.



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.1, p. 01-170, jan.-abril.2018.

DIAS, R. WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-881, 2012

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. *O livro didático de língua estrangeira, múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DIONÍSIO; A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

HODGE, R., KRESS, G. *Social Semiotics*. London: Polity Press, 1988.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York: Cambridge, 2012.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, 2003.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F.; MORGAN, B. Critical perspectives in language education and literacies: discussing key concepts. *Revista de Letras Norte@mentos*. Dossiê Temático em Linguística Aplicada: horizontes multidisciplinares, Sinop, v. 10, n. 23, p. 64-79, outubro 2017.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WALLACE, C. *Critical reading in language education*. Palgrave Macmillan, 2005.