

**Ensino de língua e o multilinguismo, multiculturalismo/interculturalismo: a
necessidade de uma nova postura pedagógica****Language teaching and multilingualism, multiculturalism/interculturalism: the need for
a new pedagogical stance**

Maria José Basso MARQUES*
Flavia Girardo Botelho BORGES**

RESUMO: Este artigo tem por objetivo expor algumas reflexões teóricas para o papel docente diante de um alunado multilíngue e multicultural/intercultural bem como fazer um breve relato refletindo sobre a necessidade de mudança na postura pedagógica frente às produções híbridas, desenvolvidas pelos alunos, que são resultados da sociedade contemporânea. Sendo assim, o estudo dialoga com autores como Leffa e Irala (2014), Bauman (2005), Canclini (1997, 2000), Hall (2006), Rojo (2012, 2013), entre outros, os quais discutem o contexto plural da sociedade globalizada e a necessidade de uma pedagogia crítica acompanhada de letramentos múltiplos. As considerações apresentadas revelaram que pensar o multilinguismo e a interculturalidade, pautados na diversidade de linguagem em diferentes gêneros, desenvolve mecanismos para ofertar um ensino de qualidade emergindo assim uma nova pedagogia. Espera-se que as reflexões aqui contempladas possam contribuir para os espaços de educação, tanto na recepção de culturas e linguagens híbridas quanto na produção de novos gêneros visando ao aperfeiçoamento de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento do multiletramento, letramento crítico e da autoria.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua. Multilinguismo. Multiculturalismo. Letramento crítico.

ABSTRACT: This article aims to expose some theoretical reflections for the teaching role in the face of a multilingual and multicultural / intercultural student body as well as a brief pedagogical report reflecting on the need for a change in the pedagogical posture in the face of hybrid productions, produced by students, which are the results of contemporary society. Thus, the study dialogues with authors such as Leffa e Irala (2014), Bauman (2005), Canclini (1997, 2000), Hall (2006), Rojo (2012, 2013), among others, who discuss the plural context of this globalized society and the need for a critical pedagogy accompanied by multiple literacies. The considerations presented revealed that thinking about multilingualism and interculturality, based on the diversity of language in different genres, develop mechanisms to offer quality teaching, thus emerging a new pedagogy. It is hoped that the reflections contemplated here, can contribute to the spaces of education, both in the reception of hybrid cultures and languages and in the production of new genres aiming at the improvement of pedagogical practices aimed at the development of multiliteracy, critical literacy and authorship.

KEYWORDS: Language teaching. Multilingualism. Multiculturalism. Critical literacy.

*Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2061-7222>, e-mail: marialider@gmail.com.

**Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1736-849>, e-mail: flavia.borges@ufmt.br.

1. Introdução

Os processos de globalização, quando acompanhados por outros fenômenos, como as migrações, fronteiras fluidas, possibilitam o contato entre pessoas de diferentes culturas, línguas e origens intensificando a pluralização das sociedades e o multilinguismo. Para Leiria (2004),

A nossa história de colonização, emigração, imigração e de relações com outros povos e culturas criou para a Língua Portuguesa uma diversidade de **situações de contacto** e de **contextos de aprendizagens** de que têm resultado **produtos linguísticos**, de grupo ou individuais, diferentes entre si. (LEIRIA, 2004, p. 1) grifos da autora.

Esse contexto, com suas multiplicidades de culturas, línguas e linguagens, está imbricado na educação e, por isso, as práticas de ensino/aprendizagem precisam adotar metodologias voltadas para a construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças e para as mudanças e inovações, o que produz uma pedagogia mais produtiva, inovadora, visando a uma transformação de vida. Para Kalantzis e Cope (2006, apud ROJO, 2013), as escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências para torná-los aptos a lidar com as diferenças e com as identidades múltiplas, suas pluralidades culturais as quais poderão se traduzir nas diversas vozes e origens que constituem cada aluno na sala de aula.

Nessa perspectiva, Bauman (2005) afirma que os avanços tecnológicos contribuíram para que houvesse a possibilidade de interação entre sujeitos de qualquer parte do mundo sendo que a utilização da internet permite um jogo com identidades múltiplas, em chats, bate-papo e outros aplicativos, possibilitando aos envolvidos assumir personalidades distintas que propiciam fantasiar e vivenciar experiências apropriando-se momentaneamente de um novo estilo, ou uma nova identidade.

Tendo em vista esse panorama, objetivamos expor, neste trabalho, algumas reflexões teóricas para uma educação linguística a um alunado multicultural e multilíngue, pertencente à sociedade pós-moderna, visando à formação de um sujeito crítico, criativo e colaborativo diante do mundo que o cerca. Em outras palavras, “é preciso enxergar o aluno como o nativo digital que é: um construtor-colaborador de criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (ROJO, 2013, p. 6).

Para tanto, buscaremos embasamento teórico que reflita sobre uma pedagogia crítica e suas práticas de letramentos para lidar com o contexto vigente bem como com as produções *híbridas*, presentes na sociedade atual, e, ainda, a fim de abrir possibilidades de contribuições que discorram acerca do tema proposto, será apresentado um relato de prática docente, diante das produções híbridas dos alunos, com a intenção de elucidar algumas dúvidas nessa relação conflituosa entre educação e tecnologia na formação para a criticidade na contemporaneidade.

2 Pedagogia crítica: breve histórico

A história do desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras é marcada pela presença do método, o qual, segundo Leffa e Irala (2014), pressupõe a criação de dois inventários: o primeiro, composto de elementos linguísticos que devem ser apresentados ao aluno, e o segundo, de elementos didáticos, quer dizer, o modo como esses elementos são apresentados ao alunado os quais dependem dos conceitos que se tem da língua.

Historicamente, conforme os autores, houve uma evolução do método de Ensino de Línguas (EL) que se desdobra em 3 paradigmas: O primeiro tratava-se de ênfase no sistema, passando pelo Método da Gramática e Tradução, o Método Direto e o Método Audiolingual, os quais consistiam no ensino voltado para o sistema da língua, ou seja, unidades lexicais e regras sintáticas para combinar as palavras em frases, esse processo era entendido como competência linguística.

Rojo (2013) destaca que essas práticas sedimentadas se encontram nos materiais didáticos com caráter normalizador, priorizando trabalho temático, estrutural e normativo. Essa política estabilizadora também é demonstrada em trabalhos com reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua, ocultando as formas orais coloquiais e suas respectivas variedades sociais ou geográficas.

O segundo paradigma visava a ênfase na função e tinha uma visão funcionalista da língua, ou seja, a língua não é um exercício meramente linguístico, como sistema, mas algo que deve ser usado para agir sobre o mundo de várias formas: pedir um favor, elogiar alguém, recomendar um procedimento, responder, criticar, passa-se então para o Ensino Comunicativo em que aprender uma língua estrangeira é desenvolver a competência linguística e comunicativa. (LEFFA; IRALA, 2014).

O terceiro paradigma, trata-se da ênfase na ideologia, cujo molde vê a língua como uma instância que constitui o sujeito invertendo assim a posição sujeito/língua. É a língua que controla o sujeito, provocando a instabilidade do indivíduo. “A diversidade é celebrada e prega-se a intolerância a qualquer verdade que se pretenda universal, emanada da autoridade ou dos especialistas”. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 24).

Em relação à aprendizagem apresentam os autores que há uma redução de paradigmas, o instrucionismo em que o conhecimento é passado pelo professor ao aluno e o construtivismo em que o conhecimento é construído pelo aluno com os recursos de seu entorno. Com isso, inicia-se um período de valorização da individualidade e liberdade do ser humano com vistas à construção de uma sociedade melhor.

O aluno deixa de ser o depositário de um saber e passa a construir um conhecimento compartilhado que inclui a colaboração, a afetividade e a interação com o outro. (LEFFA; IRALA, 2014). Dessa maneira, o construtivismo, centrado no aluno, substitui o instrucionismo, centrado no professor, língua e aprendizagem se fundem e filiam-se à grande corrente da Pós-Modernidade.

Assim, os sujeitos devem enxergar as práticas de linguagens não separadas da vida e do mundo que o cerca para promover um conceito de educação com significados, sentidos, ideias que proporcionam maior acesso à diversidade cultural e linguística direcionadas a um pensamento de ensino diferente, voltado para os diálogos interculturais e para a diversidade de expressão. Isso difere do ensino tradicional, ampliando o acesso ao meio digital e atendendo às exigências dos diálogos interculturais e educação para a diferença. (ALENCAR, 2015).

Nesse sentido, compreende-se que trabalhar sob a forma de uma pedagogia crítica envolve não só o trabalho com as novas tecnologias, mas também a importância de se trabalhar com as culturas de referência do alunado e com os gêneros, mídias e linguagens que fazem parte do conhecimento deles, levando-os a um letramento crítico (ROJO, 2012).

3 Pluralidades cultural e linguística: um novo termo, um desafio para a escola

A multiplicidade de canais de comunicação e o aumento da diversidade cultural e linguística que perpassam a sociedade, levou O Grupo de Nova Londres (New London Group), uma equipe de pesquisadores com representantes de vários países, a se reunir para

discutir o problema das disparidades dos resultados educacionais. Desse encontro, surgiu o termo “multiletramentos”, que se apoia em dois argumentos: a) na multiplicidade de canais de comunicação e mídia para atender ao contexto de sociedades globalizadas; b) no aumento da diversidade linguística e cultural para dar conta da variedade de formas textuais associadas à informação e às tecnologias.

Conforme Rojo (2013), o conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de múltiplos, por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidos pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Assim, para essa autora, que se reporta a Kalantzis e Cope (2006, apud ROJO, 2013), uma educação linguística adequada a um alunado multicultural deve considerar 3 dimensões: “a *diversidade produtiva* (no âmbito do trabalho), o *pluralismo cívico* (no âmbito da cidadania) e as *identidades multifacetadas* (no âmbito da vida pessoal)” (ROJO, 2013, p.14).

Para a primeira, no âmbito do trabalho, a autora alerta para o fato de que a modernidade tardia não o organiza de maneira fordista, a partir da divisão do trabalho em linha de produção e da produção e consumo de massa, mas que se espera um trabalhador multicapacitado para a *diversidade produtiva*, dizendo de outra forma, que ele esteja preparado para as mudanças constantes e se adapte com facilidade, enfim um sujeito versátil. Educar com essa perspectiva, segundo os autores, indica que será oferecido ao aluno aprender e conhecer o mundo em que a diversidade local e a proximidade global tenham importância crítica.

Sobre a importância de entender o global, Massey (2000) em seu artigo intitulado *Um sentido global do lugar* enfoca que é preciso questionar a etnocentricidade da compreensão de tempo-espaço e a sua aceleração atual. Para o autor, entender o que determina nossos níveis de mobilidade e influência, bem como o senso que temos de espaço e do lugar, é importante para a compreensão de tempo-espaço e do dinheiro que fazem o mundo girar e, concomitantemente, nós girarmos em torno do mundo. Assim, é preciso compreender que tempo-espaço se refere ao movimento e à comunicação através do espaço, à extensão geográfica das relações sociais e a nossa experiência de tudo isso.

No que diz respeito à segunda dimensão, o *pluralismo cívico*, a escola precisa desenvolver a habilidade de expressar e representar as identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida, ampliando repertórios culturais com intuito de promover um engajamento político colaborativo e integrador. Para isso, é necessário ler o mundo criticamente, conforme já mencionado pelos autores e por Massey (2000).

O terceiro enfoque trata das *identidades multifacetadas*, refere-se, na atual sociedade globalizada, ao fato de as pessoas viverem em muitas *culturas híbridas*¹ as quais contribuem para as identidades “fragmentadas”, conforme é denominado por Bauman (2005) e Hall (2006). Nesse caso, os autores reforçam que a escola pode buscar um pluralismo integrativo, antídoto necessário à fragmentação identitária, ou seja, buscar novas práticas de ensino/aprendizagem com sensibilidade para as diferenças visando a formação de um sujeito crítico, colaborativo e consciente.

Freire (1987, apud BALTAR; BEZERRA, 2014), menciona que uma prática educacional em que as estruturas sociais nunca são discutidas, são práticas mitologizadas que reforçam a consciência falsa dos educandos e, por isso, configura-se como uma prática domesticadora independente de qual nível ele for atuar, se na alfabetização ou no Ensino Fundamental, Médio ou Superior. E acrescenta que são necessárias práticas educativas enraizadas em uma posição política consciente.

Frente a este novo desafio do global, infere-se que as teorias e os métodos educacionais desempenham um papel determinante na vida dos alunos, regulando seus discursos, modelando os futuros cidadãos. As escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências e isso implica, segundo Rojo (2013), negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos, como interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, criando estilos e registros presentes na vida cotidiana, entre outros.

3.1 Híbridação intercultural: A necessidade de uma nova prática docente

Ao analisar a sociedade, Canclini (1997) observa que não podemos entender a cultura de hoje sem antes lembrar das mudanças que foram desencadeadas por migrações, massas de

¹Processo socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. (CANCLINI, 2000, p. 29).

desempregados entre outros que compõem o mercado informal. Isso levou a cultura popular a uma nova organização e nessa estrutura se apresenta a hibridação de classes, de etnias. Esse olhar foi tratado pelo sociólogo como uma *hibridação intercultural*.

Ainda para o autor, uma primeira causa para essa *hibridação* seria, então, a mobilidade social, isto é, a migração dos povos. Assim, o excessivo número de habitantes, formado a partir dessa migração nas localidades, leva à urbanização, e, como resultado, proporciona muitas possibilidades, entre elas, o contato linguístico, a luta por territórios, a mistura de culturas e, também, a insegurança e a violência, fazendo com que as pessoas se sintam mais seguras em suas casas.

Consequentemente, o mercado consumidor tratou de acalmar o indivíduo e ofereceu a esse ficar em seu lar recebendo as informações através do rádio, da televisão e, posteriormente, das tecnologias eletrônicas, as quais fizeram surgir outro processo de *hibridação*, a publicidade, os grafites e os movimentos sociais modernos, tais como os feministas, étnicos, ecológicos, juvenis, entre outros. Dessa maneira, os interesses mercantis cruzam com os saberes históricos, estéticos e comunicacionais.

Mediante tal situação, surgem, então, várias estratégias que, segundo Canclini (2000), busca *reconverte* um patrimônio, uma fábrica, um conjunto de saberes e técnicas para reinseri-lo em novas condições de produção e mercado, as quais fundem as estruturas e práticas sociais para gerar novas estruturas. Às vezes, isso não é planejado, “mas frequentemente, a hibridação surge da criatividade individual e coletiva, não só nas artes, mas também na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico” (CANCLINI, 2000, p. 22). E assim, percebem-se estratégias onde o pintor se converte em *designer*, os operários reformulam sua cultura de trabalho ante as novas tecnologias produtivas, enfim, são processos de hibridação que interessam a quem queira apropriar-se dos benefícios da modernidade.

Pelo que foi dito acima questiona-se: como ficam as práticas docentes em meio a tudo isso? Rojo (2012) declara que para tal realidade são requeridas *nova ética e novas estéticas*. A primeira, baseada no diálogo entre os novos interpretantes e no letramento crítico, seja na recepção, seja na produção cultural ou no *design*. Para as *novas estéticas*, essas também devem emergir com critérios próprios de apreciação, de valor estético que podem diferir do outro totalmente, porém devem ser respeitados.

Em nossa prática docente, o olhar e o movimento pedagógico ainda se fazem para o letramento sedimentado nas normas e na forma, esquecemos, por vezes, que o alunado que se

faz presente é um nativo digital, aquela geração que nasceu quase digitando e que domina as Tecnologias Digitais de Informação (TDICs), ou seja utiliza celulares com maestria, comunica-se pelas redes sociais, acessa informações com velocidade e parecem protagonistas e criadores de tecnologias digitais, enfim pertence ao mundo onde os processos dialógicos e os interesses são diversificados (BRASIL, 2018).

Ainda propomos na escola um estudo que diferencia as culturas do erudito, do popular e das massas², tentamos o tempo todo posicionar o aluno nessa dicotomia quando ele, jovem, a partir de suas necessidades e objetivos, desenvolve novas maneiras de criar e negociar significados. E, no final, frustramo-nos porque algo não deu certo.

Entende-se, então, que o desconhecimento do assunto leva à repetição de práticas docentes sedimentadas, portanto é preciso emergir novas formas de ensinar, de apreciação estética e de valor estético que possam contemplar esse mundo digital em que os alunos estão inseridos.

Como exemplo da necessidade de se conhecer o mundo acerca desse aprendiz e a necessidade de novas estéticas de avaliação, será relatado o estranhamento diante do resultado de um trabalho com o gênero documentário que foi desenvolvido com alunos do 3º ano do Ensino Médio, visando a uma prática que proporcionasse letramentos (múltiplos) para um alunado nativo da era tecnológica e digital. Sobre os letramentos múltiplos Rojo conceitua:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplo)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois significados específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Ressalta-se que, a princípio, a ideia era desenvolver com os alunos do 3º ano a multiplicidade e as variedades de práticas letradas para possibilitar a autonomia, no entanto, quando as produções dos documentários ficaram prontas, foi perceptível a *multiplicidades de linguagens* na produções organizadas pelos docentes, as quais permitiram entender que o processo realizado com esse alunado estava além do pretendido.

²Para saber mais sobre a cultura erudita, popular e de massa, ver: Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade. Canclini (1997).

4 Metodologia: Breve relato: revendo as “coleções”

No início de 2019, durante as reuniões pedagógicas, as professoras de Língua Portuguesa, 04 ao todo, da Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros, situada no município de Colíder- MT, distante de Cuiabá 650 km, decidiram exigir dos alunos, como produto final da leitura dos clássicos literários, um documentário. A escolha dessa dinâmica, a princípio, era porque a atividade possibilitava variedades de práticas e uso de instrumentos tecnológicos que todos os alunos possuíam, no caso o *smartphone* e o computador.

Os critérios para a produção do documentário eram que esses deviam conter: contexto histórico, vida e obra do autor, enredo da obra, além de controle do tempo (até 10 min. de produção) e uma exigência: todos os participantes do grupo deveriam aparecer nas imagens, para evitar que apenas dois ou três alunos da equipe trabalhassem. A data de apresentação era para o 3º bimestre e o trabalho foi dado no início do 1º bimestre, havia tempo suficiente para a produção, 6 meses.

Diante do planejamento em equipe, foi necessário o aprofundamento em novos conhecimentos para explicar aos alunos a proposta desse trabalho. As professoras buscaram embasamento em leituras e práticas adquiridas durante o curso “Educomunicação: mídia aliada à educação”, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com o propósito específico de possibilitar aos alunos o conhecimento básico de edição de vídeos, permitindo a inserção desses atores no universo digital da produção de vídeos escolares.

Sobre a Educomunicação, Soares (2006, apud NASCIMENTO et al. 2019), expõe que essa perspectiva interdisciplinar representa um campo de estudos recente, nascida em um momento em que por todos os lados verifica-se a presença da era das novas tecnologias (hipertexto, hipermultimídia, blogs, Twitter, Instagram). Mas observar a Educomunicação não equivale apenas a enxergá-la sob a ótica dos conceitos isolados de Mídia mais Educação, atendo-se a suas definições etimológicas. Pelo contrário, tê-la enquanto campo, “permite o cruzamento de saberes, promovendo a interlocução ou a conversa entre os que constroem ou se utilizam desses saberes”. (SOARES, 2006, apud NASCIMENTO, 2019, p.265).

Corroborando o autor, Canclini explica que a apropriação da mídia reestruturando o tradicional desenvolve possibilidades para o uso dessas ferramentas como processos democratizadores.

A remodelação tecnológica das práticas sociais nem sempre contradiz as culturas tradicionais e as artes modernas. Expandiu, por exemplo, o uso de bens patrimoniais e o campo da criatividade. Assim como os *video games* trivializam batalhas históricas e alguns *videoclips* as tendências experimentais da arte, os computadores e outros usos do vídeo facilitam obter dados, visualizar gráficos e inová-los, simular o uso de peças e informações, reduzir a distância entre concepção e execução, conhecimento e aplicação, informação e decisão. Essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e comunicação, com usos democratizadores, como se observa na utilização do vídeo feito por alguns movimentos populares. (CANCLINI, 1997, p.292).

Nessa perspectiva, trata-se de “*descoleccionar* os monumentos patrimoniais escolares, pela introdução de novos gêneros de discurso - ditos por Canclini “impuros” – de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens” (ROJO, 2012, p.16). Assim, o critério de valor estético de uma das docentes precisou ser reconstituído diante dos documentários produzidos, pois os vídeos produzidos pelos alunos demonstraram essa remodelagem tecnológica mencionada por Canclini e da apropriação da nova ética e novas estéticas mencionadas por Rojo. Houve uma surpresa diante das produções que diferiram do gosto tradicional de apreciação da professora, conforme será exposto.

Após a organização dos trabalhos para os discentes da escola, cada professora seguiu sua metodologia. Desse modo, relata-se a experiência vivenciada por uma das docentes. Depois da explicação sobre o que é um documentário³ e a menção a diversos tipos como: aqueles que registram a vida e obra das pessoas célebres (conforme indicado para o trabalho), há também os que registram ações, manifestações da população, de comunidades, de grupos culturais, entre outros, iniciou-se uma explanação sobre como se organiza o documentário.

A primeira instrução tratou da pesquisa sobre o assunto e o esboço para o trabalho em equipe como a função de cada um, ou seja, quem seria o filmador, o iluminador, o escritor do roteiro, os atores e o editor do vídeo. Para concluir, foi apresentado um modelo de documentário sobre a obra *Auto da Barca do Inferno* do autor Gil Vicente⁴. Após todas as explicações, passou-se ao acompanhamento das equipes, agendado de acordo com as necessidades e dúvidas do grupo.

³Documentário é uma produção artística, via de regra um filme, não-ficcional, que se caracteriza principalmente pelo compromisso da exploração da realidade. Isto não significa que represente a realidade «tal como ela é»: o documentário, assim como o cinema de ficção, é uma representação parcial e subjetiva da realidade. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Document%C3%A1rio>. Acesso: jun. 2021.

⁴Fonte: Companhia das Letras: Disponível em: <https://vimeo.com/51449281>.

O dia da apresentação chegou e todas as equipes produziram um documentário de qualidade. Entretanto, para este artigo, a análise recairá sobre aquele que não estava conforme o critério de análise proposta como: ordem cronológica dos fatos, contextualização histórica, música e roupas de acordo com a época entre outras. O trabalho selecionado retrata a obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, produzido em forma de um programa de entrevistas, com um tempo de 9 minutos e 20 segundos.

No primeiro momento, o estilo do vídeo é composto pelo vestuário típico e estereotipado, entretanto, a aluna, apresentadora do programa, apresenta-se de shorts curto com camisa entreaberta e com uma vara nas mãos, como forma de ameaça. O aluno, cujo personagem era do escritor Graciliano Ramos, apresenta-se como “Francisco Ramos”, cigarro na mão, camisa despojada nos ombros. A abertura do programa é com a música “Bolinho para a Claudete” bem como a imagem do vídeo de Craudete Brancoala⁵.

Ao iniciar a entrevista, “Francisco Ramos”, que aparece fumando e com trajes modernizados, é questionado sobre sua vida e ele responde, em primeira pessoa, todo o contexto da vida e obra realizados por ele, enquanto escritor. Na sequência, é questionado sobre o motivo de escrever a obra *Vidas Secas*, e o personagem explica que, inicialmente, era um conto da cachorra Baleia, escrito para um jornal no Rio de Janeiro, mais tarde transformou-se em livro e assim segue falando sobre o livro e sua biografia. Encerra-se a entrevista e começam as cenas do enredo.

O ambiente selecionado para as cenas foi verossímil à seca, terra árida onde dois sertanejos representam uma “prosa” narrando o trecho do Soldado Amarelo de *Vidas Secas*. A conversa se encerra e o documentário também. Seguem imagens.⁶

⁵Família Brancoala- um reality show de sua família em forma de vídeos no youtube: Disponível em: <http://bit.ly/youtube-brancoala>.

⁶Todas as imagens foram autorizadas pelos alunos por WhatsApp.

Figura 1 – abertura do documentário



Fonte: acervo da autora.

Figura 2 – "Francisco Ramos"



Fonte: acervo da autora

Figura 3 – A entrevista



Fonte: acervo da autora

Figura 4 – A conversa dos sertanejos



Fonte: acervo da autora

É possível perceber, pelas imagens, que o documentário foi composto pelas tomadas e vestuários híbridos bem como pelo conteúdo que ecoa essa hibridação, pois mistura assunto erudito com gêneros diversificados como a entrevista, a comédia acompanhada de uma sonoplastia moderna, *hip hop/rap*, entre outros.

4.1 Análise e discussão

Nessa aula de apresentação dos documentários, houve um grande aprendizado, sobretudo para a reelaboração dos critérios de “coleção”⁷ da educadora. A docente estava acostumada com padrões que seguiam uma linearidade como: apresentar, primeiramente, uma contextualização histórica, na sequência a narrativa e por último a biografia do autor, sendo que a reprodução do romance para o documentário deveria ser a mais fiel possível, como vestimentas, ambientação e enredo verossímil à época.

Já os discentes tinham critérios estéticos diferentes, no entanto, como produtores, foi constatado que o gênero solicitado exigia o domínio de uma diversidade de letramentos como por exemplo: o roteiro e a montagem, as técnicas de edição, ou seja, selecionar as imagens referentes ao contexto, pequenas tomadas que seriam mixadas na montagem, a escolha dos personagens e vestimentas. Tem-se ainda a linguagem verbal, imagens estáticas, enfim, uma série de (multi) letramentos que resultou em uma produção *híbrida*.

Canclini (1997) considera o videoclipe como o gênero mais intrinsecamente pós-moderno por haver: a) intergênero, como a mescla de música, imagem e texto; b) transtemporalidade, porque reúne melodias e imagens de várias épocas, além da versatilidade do vídeo para gerar obras breves, saqueando imagens de todas as partes.

Diante de tais aspectos, compreendeu-se que o documentário produzido pelos alunos também possui características do intergênero e da transtemporalidade, pois foi possível perceber no vídeo a reorganização entre o tradicional e o moderno promovendo um *descolecionamento* da obra. A produção mesclou o gênero textual entrevista com o gênero cinematográfico, comédia, os ritmos *hip-hop/rap*, *performance* da aluna dançando, no ritmo da música “Bolinho para a Claudete”, acendendo e apagando as luzes do ambiente, além de ameaçar bater nos integrantes que participavam da entrevista.

Constatou-se, ainda, que as tecnologias permitiram a cada um montar, em sua casa, um repertório que combinasse o culto com o popular, o tradicional e o moderno e, principalmente, a autoria e de forma colaborativa, reflexiva. (CANCLINI, 1997). Nesse

sentido, foi preciso compreender, por parte da docente, a incorporação de novas estéticas para a avaliação da produção seja de documentários, vídeos, textos, etc.

Sob todos esses aspectos, Rojo (2013) aponta que não se pode negar que novos suportes de textos permitem usos, manuseios e intervenções mais livres do que as formas antigas, e que esses novos suportes alteram as relações entre leitor-autor, entre leitura e escrita dando lugar a novos gêneros discursivos, devido à multiplicidade dos modos de significar, e da “multissemiose”⁷. Essa tendência educacional contemporânea exige do professor uma constante atualização de práticas pedagógicas bem como a necessidade de uma nova postura do professor frente ao mundo globalizado e às produções híbridas.

5 Considerações finais

As reflexões aqui apresentadas revelaram que a globalização teve seu impacto sobre a identidade cultural onde as sociedades modernas estão em mudanças constantes, rápidas e permanentes. Isso faz com que, conforme Canclini (1997), precisemos observar a modernidade e compreender como se estruturam seus agentes sociais e verificar as culturas híbridas que se formam para apropriarmos-nos das condições que nos envolvem e saber agir de forma que as práticas culturais sejam mais que ações.

Nesse sentido, pensar a multiplicidade de linguagens exige dos usuários a busca pelo domínio de um universo que a cada dia se movimenta pelo novo, ou seja, a globalização. Assim, assumir uma nova ética e estética, tanto na recepção de tantos híbridos de culturas e linguagens, quanto na produção de novos gêneros, faz-se necessária a fim de que haja o desenvolvimento do letramento crítico e a escola deve estar atenta para essas novas formas de ensinar e aprender.

O estudo permitiu compreender, ainda, que a multiplicidade cultural e linguística presente na sociedade globalizada exige dos docentes reflexão e suscita novas posturas para a formação de novos espaços civis e novas noções de cidadania. Dessa forma, é primordial que haja uma pedagogia do pluralismo linguístico e cultural para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e metalinguísticas nesse alunado.

⁷“Multimodalidade ou multissemiose é o que tem sido chamado dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p.19).

Referências Bibliográficas

ALENCAR, M. C. M. Breve panorama dos estudos de letramento (s) no Brasil – dos alfabetismos aos multiletramentos. **Revista UNILETRAS**, Ponta Grossa-PR, v. 37, n. 1, p.123-139. jan/jun. 2015. Disponível: https://www.academia.edu/29072904/Breve_panorama_dos_estudos_de_letramento_s_no_brasil_dos_alfabetismos_aos_multiletramentos_Brief_overview_of_literacy_studies_in_brazil_from_literacy_to_multiliteracy_studies. Acesso em: nov. de 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/uniletras.v.37i1.0009>.

BALTAR, M.; BEZERRA, C. Paulo Freire e os estudos críticos do letramento: o sulear e a relação Norte – Sul. v. 15, n. 15, 2014. **Revista Línguas & Letras**. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/issue/view/665/showToc>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editora. 2005. p. 105. DOI: <https://doi.org/10.21665/2318-3888.v3n5p290-295>.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. São Paulo. EDUSP, 1997. p. 283-350.

CANCLINI, N. G. Introdução à edição de 2001: As culturas híbridas em tempo de globalização. In: _____. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. p. XVII-XLIII. DOI: <https://doi.org/10.11606/d.11.2019.tde-20190821-124345>.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopez Louro. Rio de Janeiro, DP&A, 2006. p. 102.

LEIRIA, I. Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático*. **Revista Digital de Didática de PLNM 3**, 2004, p. 1-11. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html> Acesso em dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17771/pucrio.ple.52766>.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 2148. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1984-63982008000100007>.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-185.

NASCIMENTO, L. J. do. et al. Educomunicação: um projeto de inserção social na escola Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros em Colíder Mato Grosso. In: GUILHERME, W. D. (org.). **A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 4**. 1. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 263-272. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/2874>. Acesso em: 11 de abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.68719231224>.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p. 11-31. DOI: <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v2i1.102>.

ROJO, R. Gêneros do discurso do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H.; MOURA, E. (orgs.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.p. 13-36. DOI: <https://doi.org/10.22168/2237-6321.6.6.2.408-413>.

Artigo recebido em: 21.07.2021

Artigo aprovado em: 21.08.2021

Artigo publicado em: 21.08.2021