


Multiletramentos plurilíngues na educação básica: perspectivas contemporâneas anticoloniais e emancipatórias


***Plurilingual multiliteracies in basic education: anti-colonial and
emancipatory contemporary perspectives***

***Multiliteracidad plurilingües en la educación básica: perspectivas
contemporâneas anticolonial y emancipadora***

Sabrina de Oliveira Melo¹

 0009-0007-9989-6909

Reinildes Dias²

 0000-0001-6140-463X

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo discutir sobre a linguagem e seus aspectos contemporâneos na era digital globalizada, com ênfase na educação bi/multi/plurilíngue no contexto brasileiro. Partindo das implicações da globalização nas relações sociais contemporâneas em interface com uma política linguística brasileira para as línguas estrangeiras altamente limitada, destacaremos documentos oficiais brasileiros relevantes para este cenário. Levantaremos questionamentos sobre a relevância do ensino de línguas adicionais/estrangeiras na educação básica pública em contraste com o setor privado, o qual tem assumido uma posição proativa para as demandas bi/multi/plurilíngues na atualidade, embora motivado por uma série de razões econômicas. Discutiremos os conceitos de bilinguismo português-ínglês e de multiletramentos (NLG, 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), além de centrar uma breve discussão sobre a histórica cultura colonial dos saberes no ensino de inglês em nosso país. Posteriormente, analisaremos e teceremos reflexões sobre abordagens emancipatórias para a aprendizagem da língua inglesa com ênfase em temas locais relevantes para o engajamento e agência dos aprendizes, como preconizado pelo *The New London Group*, NLG (1996).

PALAVRAS-CHAVE: Educação linguística; multiletramentos; perspectivas anticoloniais e emancipatórias.

ABSTRACT: This article aims to discuss language and its contemporary aspects in the globalized digital age, emphasizing bi/multi/plurilingual education in the Brazilian context. The

¹ Mestranda em Linguagem e Tecnologia do Programa de Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG. E-mail: sabrinaom@ling.mest.ufmg.br

² Professora associada da Faculdade de Letras da UFMG. E-mail: reinildesdias@ufmg.br

starting point for our reflection is the implications of globalization in contemporary social relations in conjunction with a highly limited Brazilian language policy for foreign languages. Thus, we will highlight Brazilian official documents relevant to this scenario. We will raise some questions about the relevance of additional/foreign language teaching in public basic education in contrast to the private sector, which has taken a proactive position for bi/multi/plurilingual demands nowadays, although motivated by several economic reasons. We will discuss the concepts of Portuguese-English bilingualism and multiliteracy (NLG, 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), as well as focus on a brief discussion on the historical colonial culture of knowledge in the teaching of English in our country. Subsequently, we will analyze and weave reflections on emancipatory approaches to learning English as an additional language, with an emphasis on local relevant topics to the engagement and agency of learners, as advocated by The New London Group, NLG (1996).

KEYWORDS: Language education; multiliteracies; anti-colonial and emancipatory perspectives.

RESUMEN: El presente artículo tiene por objetivo discutir sobre el lenguaje y sus aspectos contemporáneos en la era digital globalizada, con énfasis en la educación bi/multi/plurilingüe en el contexto brasileño. Partiendo de las implicaciones de la globalización en las relaciones sociales contemporáneas en interfaz con una política lingüística brasileña para las lenguas extranjeras altamente limitadas, destacaremos documentos oficiales brasileños relevantes para este escenario. Levantaremos cuestionamientos sobre la relevancia de la enseñanza de lenguas adicionales/extranjeras en la educación básica pública en contraste con el sector privado, que ha asumido una posición proactiva para las demandas bi/multi/plurilingües en la actualidad, aunque motivado por una serie de razones económicas. Discutiremos los conceptos de bilingüismo portugués-inglés y de multiliteracidad (NLG, 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), además de centrar una breve discusión sobre la histórica cultura colonial de los saberes en la enseñanza del inglés en nuestro país. Posteriormente, analizaremos y tejeremos reflexiones sobre enfoques emancipatorios para el aprendizaje del idioma inglés con énfasis en temas locales relevantes para el compromiso y la agencia de los aprendices, como se advierte por *The New London Group*, NLG (1996).

PALABRAS CLAVE: Educación lingüística; multiliteracidad; perspectivas anticoloniales y emancipatorias.

Introdução

Vivenciamos na sociedade contemporânea as implicações da globalização, orientada pela lógica capitalista, e os impactos marcantes das tecnologias digitais. Com isso, estamos diante da ampliação das relações sociais tanto em âmbitos locais e regionais quanto internacionais, embora sem a equidade necessária para impedir a segregação social. Mais especificamente, o fenômeno da globalização reflete em setores variados como na regulação da economia e na produção científica, com foco no neoliberalismo, nas políticas educacionais que

desconsideram os contextos locais, nas relações trabalhistas precárias e nas mais diversas esferas da atividade humana, buscando o desenvolvimento de um discurso hegemônico, global e superior (Lander, 2005).

As desigualdades sociais do Brasil geram falta de acesso à educação de qualidade; dificuldade de acesso aos serviços básicos como saúde, transporte público e saneamento básico, extrema pobreza, fome, entre outros. O nosso *status quo* é o de uma nação monoglóssica, sendo o português brasileiro a sua única língua oficial. Embora o multilinguismo seja inerente à nossa formação histórica e cultural, antes mesmo do processo expansionista marítimo do século XV, faltam-nos políticas educacionais e linguísticas para uma educação bi/multi/plurilíngue inclusiva e democrática no contexto brasileiro. Para isso, problematizamos os efeitos da globalização e dos impactos das tecnologias digitais que requerem sujeitos plurilíngues, críticos e que saibam se posicionar em um projeto de educação humanista e libertadora.

Este artigo traz reflexões sobre a linguagem e seus aspectos contemporâneos na era digital globalizada com ênfase na educação bilíngue português-inglês no Brasil. Destacaremos os documentos oficiais brasileiros para esse cenário ações educativas de língua adicional/estrangeira no ensino básico público em contraste com o setor privado, o qual tem assumido uma posição proativa para as demandas bi/multilíngues na atualidade, embora motivado por uma série de fatores mercadológicos.

Discutiremos os conceitos de bilinguismo e de multiletramentos, além de centrar uma breve discussão sobre a histórica cultura colonial do saber no ensino de inglês em nosso país. Então, teceremos reflexões sobre uma aprendizagem emancipatória³ desse idioma e analisaremos duas *WebQuests* como recurso que possibilita a inserção de temas locais relevantes ao engajamento dos alunos nas ações de aprender criticamente e de exercer a cidadania.

³ Lançaremos mão do pensamento freireano sobre o conceito de “emancipação”. Para o autor, é necessário que haja uma pedagogia emancipadora, mediante a uma luta libertadora de transformação social “[...] seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de ‘invasão cultural’, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas ‘invasão cultural’ sempre” (Freire, 2005, p. 99).

Linguagens na era digital: qual a importância dos dois “multis” na educação bilíngue?

As tecnologias digitais impactaram a sociedade trazendo enormes mudanças na comunicação humana e nos sistemas da economia (bancos, pagamentos on-line, empresas de *commodities* etc.). Na educação não poderia ser diferente. Hoje, o ensino remoto e os cursos de educação à distância estão em grande demanda, tanto para os que os oferecem quanto para aqueles que desejam e buscam aperfeiçoamento acadêmico e profissional. Com isso, a necessidade de comunicação em diversos idiomas é premente no mundo inteiro, e, no Brasil, as escolas bilíngues com foco no inglês como a língua adicional foram e ainda estão sendo criadas em uma velocidade surpreendente, especialmente no setor privado. No entanto, os órgãos responsáveis pela educação pública não vislumbram a importância do bi/multi/plurilinguismo no processo de formação integral dos alunos. Com isso, cria-se uma diferença abissal entre as oportunidades de aprendizagem de uma língua adicional entre os estudantes matriculados no setor público daqueles que cursam escolas particulares.

Na comunicação humana, foco deste capítulo, as tecnologias digitais propiciam a construção de textos orais ou escritos pela orquestração dos vários modos de representação da linguagem, discutidos pela primeira vez por Hodge e Kress (1988) no trabalho seminal, *Semiótica Social*. Esses pesquisadores salientaram que a linguagem verbal (na escrita ou na fala) não é a única na construção de significados, mas outras mais compõem as paisagens semióticas no meio impresso ou no digital. São elas: a linguagem visual ou imagética (estática ou em movimento), a sonora, a gestual, a espacial e a tipografia como discutida nos trabalhos de *design* gráfico (Miles, 1987). Os textos de todos os gêneros passam a ser cada vez mais multimodais, sendo que a linguagem verbal pode não ser a predominante na expressão/construção de significados.

Na educação bilíngue português-ínglês contemporânea e em seus materiais de ensino, ganham ou precisam ganhar destaque os dois “multis” dos

multiletramentos (NLG, 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020): a multimodalidade e os múltiplos contextos socioculturais onde ocorrem as interações pela comunicação entre sujeitos de identidades diferentes. A proposta inicial desses pesquisadores sobre mudanças no processo educativo para a cidadania partiu de um grupo, denominado *The New London Group*, NLG (1996) que se reuniu para discussões exaustivas sobre o cenário de mudanças trazidas pelas tecnologias digitais. Pontuaram, naquela época, e continuam enfatizando que a educação precisa englobar letramentos múltiplos, pois o processo de letramento que considerava apenas os três fundamentos básicos (a matemática, a leitura e a escrita) não era e ainda não pode ser visto como suficiente para “atender às necessidades relacionadas às práticas de letramentos atuais” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

A noção de multiletramentos (diversidade e multimodalidade) nos parece muito apropriada ao contexto brasileiro de educação bilíngue português-ínglês. Defendemos que um trabalho produtivo nessa área requer uso de interações em “múltiplas linguagens [...] e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias” pelos alunos da Educação Básica (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20). As diferenças linguísticas, socioculturais, étnicas, raciais e de identidade de gênero, por exemplo, precisam estar presentes no processo de aprender duas ou mais línguas, sendo essencial o desenvolvimento do respeito e do acolhimento ao diferente. Assim, é urgente que os materiais didáticos para a educação bilíngue integrem aspectos de diversidade para levar em conta a formação integral dos educandos. Como o NLG (1996), defendemos “um ensino voltado para projetos que considerem as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20).

A comunicação multimodal pela leitura, escrita, fala e escuta, tanto no meio impresso quanto no digital, faz também parte de um trabalho produtivo no contexto bilíngue. Defendemos que os alunos da educação bilíngue sejam incentivados a compreender a orquestração de modos semióticos nos textos multimodais de vários gêneros textuais e a produzir gêneros orais e escritos, tendo em vista aspectos da multimodalidade. Os alunos precisam expressar significados por meio de *memes*,

enquetes, *podcasts*, vídeos (entre outros gêneros e suportes de circulação) para aprenderem como os dois “multis” funcionam nos textos da era contemporânea. Ensinar letramentos envolve também a criação do *design* multimodal dos textos orais e escritos e o aprendizado de ferramentas que facilitam a orquestração dos vários modos semióticos, como, por exemplo, o *Canva*, o *Prezi*, o *Jamboard*, o *Voki*, o *YouTube*, entre outros.

Particularmente relevante na educação bilíngue português-inglês é a socialização/divulgação dos trabalhos escritos e orais dos alunos, pois eles precisam sentir que são autores e precisam ter sua autoria reconhecida e apreciada. Seus trabalhos não devem ser lidos apenas pelo professor e devolvidos com *feedback*. Os trabalhos não podem ser vistos apenas como tarefas escolares, mas como meios de expressão de seus pontos de vista e de sua atuação no mundo. Podem ser publicados, por exemplo, em *blogs* das turmas, em *e-books* criados pelos próprios alunos, nas paredes da sala de aula ou até mesmo em uma revista impressa para ser colocada na biblioteca da escola.

Ser bi/multilíngue: que sujeito é este?

A própria noção de sujeito bi/multilíngue parece não ser consensual na comunidade científico-acadêmica e entre educadores. Grosjean (2008) aponta que, na maioria das vezes, os falantes bilíngues são avaliados em termos dos padrões monolíngues, sendo definidos bilíngues somente aqueles indivíduos que possuem o domínio comunicativo em ambas as línguas. Por outro lado, o autor observa que ser bilíngue não equivale à soma de dois monolíngues em uma pessoa, pelo contrário, esse falante possui uma configuração linguística única e específica. Como tal, a coexistência e constante interação entre ambas as línguas produzem no bilíngue um repertório diferente, ainda assim completo, de seus respectivos sistemas léxico-gramaticais. Ainda nesse sentido, para Kroll *et al.* (2015) ser bilíngue *a priori* descreve o sujeito que usa ativamente mais de uma língua, enquanto o multi/bilinguismo pode ser manifestar de várias maneiras como resultado da história e do contexto linguístico-discursivo desse indivíduo.

Em conformidade, Wei (2000) reconhece que o falante multi/bilíngue não necessita possuir o mesmo domínio de conhecimento em cada língua. Para esse pesquisador, indagar quem é ou não um falante bilíngue é mais complexo do que se pressupõe. O autor, portanto, faz um levantamento de 37 termos classificadores do indivíduo bilíngue e sugere que sejam consideradas algumas reflexões antes de tentar defini-lo. Tais considerações incluem, por exemplo, sua autopercepção enquanto um falante bilíngue, seu domínio no uso das línguas e seus níveis de habilidades linguístico-discursivas, uma vez que o bilinguismo engloba uma vasta gama de variáveis (Wei, 2000). Para nós, a competência linguístico-discursiva-multimodal de reconhecer, compreender e produzir gêneros textuais que se inserem nas várias esferas discursivas (por exemplo na escolar, na cotidiana, na publicitária etc.) é de suma importância para o ser bilíngue ao se comunicar nas duas línguas.

Quanto ao nível de proficiência como instrumento para mensurar um sujeito bilíngue, Souza elucida que

[...] na psicolinguística do bilinguismo, debate-se se o nível de proficiência atingido em uma L2 é suficiente ou não para demarcar a ocorrência de fenômenos linguísticos próprios dos bilíngues, e que são interpretados como interação de representações associadas a cada uma das línguas dos falantes bilíngues, ou multilíngues, no processamento linguístico (Souza, 2019, p. 2).

Em consonância com os autores supracitados, nossa compreensão do ser multi/bilíngue é daquele indivíduo que usa ativamente mais de uma língua, independentemente do seu domínio linguístico-discursivo-multimodal. Tal entendimento inclui ainda as razões e circunstâncias que ensejam o seu uso, como geopolíticas, culturais, educacionais, econômicas, tecnológicas, religiosas, eventos ambientais etc. Vale ressaltar que mesmo em países onde diversas línguas coexistem e o multilinguismo é uma questão de sobrevivência, ainda assim seus falantes possuem variados estágios de conhecimento dessas línguas e alternância entre elas. Dessa forma, o bi/multi/plurilinguismo pode ser individual ou social e os sujeitos que utilizam diferentes línguas não possuem necessariamente o mesmo domínio linguístico-discursivo-multimodal em cada língua.

Apesar de a concepção do ser multi/bilíngue ainda parecer incongruente, pesquisas atuais sobre linguagem e cognição apontam que o cérebro humano é perfeitamente capaz de lidar com o uso de duas ou mais línguas desde o nascimento. Pesquisadores renomados indicam que o bi/multilinguismo traz benefícios que abrangem desde aspectos cognitivos e comunicativos até os socioculturais e econômicos (Wei, 2000). Ainda nesse sentido, estudos recentes demonstram que o uso de duas ou mais línguas impactam funções cognitivas, bem como aspectos relevantes das estruturas cerebrais e o processamento da linguagem nos primeiros anos de vida do indivíduo. Quando o falante bilíngue faz uso da linguagem, ambas as línguas permanecem ativas, mesmo em contextos monolíngues. Desse modo, os efeitos do bilinguismo podem corroborar a proteção das consequências deletérias do envelhecimento cognitivo. Entendemos, portanto, que falantes bi/multilíngues podem se beneficiar da exposição a duas ou mais línguas tanto na tenra idade quanto na senescência, estágios da vida em que os processos cognitivos humanos estão mais propícios à vulnerabilidade (Kroll *et al.*, 2015). Dito isso, compreendemos que propor uma política educacional bi/plurilíngue no ensino público se torna importante para a promoção da equidade na formação integral de cidadãos. Assim, os alunos em escolas públicas terão oportunidades de desenvolver processos cognitivos nos níveis de raciocínio e criatividade mais altos (Churches, 2008) e, ao mesmo tempo, suas capacidades linguístico-discursivo-multimodais e socioculturais no uso bilíngue de línguas, aspectos essenciais para a construção de uma educação transformadora.

Diretrizes para o contexto educacional plurilíngue: O que dizem os documentos oficiais brasileiros?

Nos últimos anos, temos observado uma perceptível e crescente demanda pelo ensino-aprendizagem de línguas adicionais no setor privado da educação básica no Brasil. Tal busca impulsionou significativamente o crescimento de escolas bilíngues no país, sobretudo de língua inglesa. Conforme aponta o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, “o crescimento da

demanda e oferta pelo ensino-aprendizagem de línguas adicionais pode ser observado a partir do Censo Escolar de 2018. As estimativas eram de que 3% das escolas privadas ofereciam algum tipo de educação bilíngue/plurilíngue” (Brasil, Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020, p.18).

Diante da crescente ampliação desse público, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (Parecer CNE/CEB nº 2/2020, 9 de julho de 2020). A resolução aborda definições e regulamentações significativas com o objetivo de orientar as instituições de ensino no desenvolvimento da concepção da escola plurilíngue. Ademais, o parecer enfoca os direitos linguístico-discursivos por meio de práticas sociais pela linguagem na educação básica, especialmente da língua inglesa. Contempla também as populações surdas e indígenas quanto a uma aprendizagem emancipadora de línguas adicionais que tenha o aluno como protagonista e que integre os contextos locais culturais brasileiros. Essa nova regulamentação marca os primeiros passos rumo à construção de uma política educacional dessa modalidade de ensino, em âmbitos público e privado, contemplando pressupostos teóricos, metodológicos e didáticos (Brasil, Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020, p.17).

Sob esse viés, lançamos mão da indagação levantada por Chaguri e Tonelli: “de que forma [...] pode ser criada uma política educacional para o ensino-aprendizagem de LEC [Língua Estrangeira para Crianças], sem desconsiderar, a base do neoliberalismo educativo centrado por meio das políticas públicas no ensino fundamental?” (Chaguri e Tonelli, 2019, p. 295). Diante disso, acrescentamos a esse debate as seguintes reflexões: bastaria a normatização de uma educação bi/multi/plurilíngue sem que haja a preocupação de sua implementação na educação básica do setor público? Como possibilitar a formação de indivíduos que exerçam sua cidadania de forma ativa e crítica sem garantirmos condições para que todos tenham acesso a políticas educacionais e linguísticas?

Acreditamos que, embora as crianças da escola pública tenham seus direitos usurpados em relação ao convívio com uma língua adicional, grande parte das que estudam no setor privado da educação básica tem acesso ao ensino e aprendizagem de inglês para construir conhecimentos das várias áreas do saber em

duas línguas, o que nos remete à educação bi/plurilíngue em efervescência atualmente no Brasil. A ausência de uma política linguística que determina que estudantes da escola pública dos anos iniciais não tenham acesso ao ensino de uma língua adicional/estrangeira contribui para o aprofundamento das diferenças socioculturais entre os dois grupos, os que têm e os que não têm.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de uma língua adicional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define a língua inglesa como a única língua estrangeira obrigatória na área de Linguagens a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Contudo, se vislumbramos a democratização e a formação plural em todas as etapas da educação básica, precisamos considerar os (multi)letramentos em pelo menos uma língua adicional com o intuito de garantir a igualdade de direitos e oportunidades para todos e todas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A construção do saber em inglês: por que incorporar práticas emancipatórias e anticoloniais na educação básica?

À luz da pedagogia crítica freiriana, compreendemos que o ensino-aprendizagem de uma língua adicional deva possibilitar a educação para a liberdade e a emancipação dos sujeitos que intervêm no mundo. Em referência ao conceito neoliberal de educação, Freire afirma que

[d]o ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade”. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra (Freire, 1996, p. 99).

A reflexão acerca da conjuntura brasileira na atualidade evidencia os novos desafios e a necessidade de políticas educacionais que garantam uma educação emancipatória e democrática para todas e todos e, por isso, o direito à educação linguística-discursiva-multimodal precisa estar pautado nos espaços escolares. Desse modo, entendemos que a proposição de línguas adicionais no ensino básico

brasileiro deva fundamentar-se sob óticas que possibilitem a aprendizagem crítica de uma ou mais línguas e que contribua para a dar voz e visibilidade aos povos silenciados e marginalizados, aqui entendidos como alunos da escola pública brasileira.

Nesse sentido, Durkheim (2014) argumenta que cada sociedade ao longo da história estabelece seu próprio sistema educacional e produz sistemas pedagógicos diferentes para cada um dos grupos sociais que a compõe. O autor argumenta que o Estado desempenha um papel central no processo de desenvolvimento do ser humano. Portanto, a partir de suas análises percebemos que, historicamente, a formação e o desenvolvimento dos sistemas de educação sempre dependeram da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado, da indústria etc. Dessa forma, para Durkheim,

[é] obvio que a educação dos nossos filhos não deveria depender do acaso que os faz nascer aqui ou lá, de tais pais em vez de outros. Porém, mesmo que a consciência moral do nosso tempo tivesse sido satisfeita neste ponto, nem por isso a educação seria mais uniforme. Mesmo que a carreira de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada por uma cega hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de exigir uma grande diversidade pedagógica (Durkheim, 2014, p. 101).

Para nós, a construção do saber em inglês como língua adicional para as práticas sociais da leitura, escrita, fala e compreensão oral ainda está muito longe de um processo que se distancie de um ensino colonial. Prevalece ainda, na nossa posição, um fervor enorme pelas grandes editoras internacionais que ditam o que ensinar e o que aprender no cotidiano das salas de aula brasileiras. Pouco espaço é dado a uma educação linguística-discursiva-multimodal e, sobretudo, crítica que seja emancipatória e libertadora, pois as metas de aprendizagem são globais e muitas vezes acríticas em relação aos países de origem dos estudantes onde tais materiais são adotados. Numa perspectiva anticolonial⁴, tais metas deveriam estar mais

⁴ Chauvin (2015) define “anticolonialismo” como um termo amplo e multifacetado que envolve indivíduos interessados em estudar, questionar e resistir ao estatuto colonial. Neste artigo, referimos a anticolonial as implicações sociais e culturais que vigoram no Brasil. Assim, o conceito de anticolonialismo “[...] também diz respeito à substituição de modelos culturais estrangeiros por representações e manifestações culturais genuinamente nacionais” (Chauvin, 2015, p. 54).

centradas nos “saberes locais e colocadas em diálogo com saberes globais, de forma crítica, reflexiva e valorizando epistemologias do sul” (Cadilhe; Leroy, 2020, p. 265).

Em *Peles Negras, Máscaras Brancas* Fanon (2020) historiciza a dimensão social do negro antilhano com o uso da língua francesa na França. Sob o viés sartreano do “ser para o outro”, o autor elucida os conflitos desse falante com a sua dicção e os possíveis “erres” suprimidos, seu tom de voz, seus gestos e a obstinação com o domínio da linguagem do “outro”. Esse indivíduo colonizado tem consciência de que em grande parte será julgado pelo uso de sua linguagem.

Estabelecendo um elo com Fanon, percebemos que a hegemonia dos saberes do norte global, isto é, as referências linguístico-discursivas, culturais, geográficas, socioambientais entre outras, apresentadas nos livros didáticos de língua inglesa, apagam os conhecimentos prévios, histórias e culturas locais dos aprendizes brasileiros.

Compreendemos que, apesar das peculiaridades históricas e sociais entre o Brasil contemporâneo e a Martinica de Fanon, o ensino e aprendizado de uma língua adicional, sobretudo das originárias do norte global, carrega em si traços coloniais em nosso país. Por isso, o sentimento de inferioridade linguística e cultural muitas vezes observado em aulas de língua inglesa no contexto brasileiro pode ser interpretado a partir da reflexão do autor,

Todo colonizado – isto é, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local – se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer, da cultura metropolitana. O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar valores culturais da metrópole. Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva. [...] (Fanon, 2020, p.32)].

Embora todas as editoras internacionais (ou a maioria delas) tenham a interculturalidade como um dos eixos em suas propostas pedagógicas, interações reais e dialógicas de alunos brasileiros com outros falantes da língua inglesa na mesma faixa etária são pouco incentivadas. Tal incentivo contribuiria para a colaboração em projetos on-line disponibilizados em *websites* que são criados para esse fim, como, por exemplo, o *E-pals* (www.epals.com). Parece-nos que

comunidades de prática oral não são criadas para interações entre alunos brasileiros e de outros países. Tampouco percebemos trocas de experiências entre professores de países diferentes que fazem uso dos mesmos livros didáticos de uma mesma editora, por exemplo.

Por outro lado, as escolas bilíngues que privilegiam as línguas português-inglês fazem uso da BNCC (2018) para balizarem os seus currículos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o que reflete consonância com nossas políticas públicas. Todavia, as práticas pedagógicas para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental são criadas sem o suporte de diretrizes do Ministério da Educação e Cultura, pois o Estado ainda não cumpriu o seu papel de garantir direitos iguais a todos e todas em relação ao aprendizado de uma língua adicional na educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020) revela que o aumento significativo de escolas que se intitulam bilíngues ocorre principalmente na rede privada. Em contraposição, esse mesmo documento ressalta que cerca de 80% dos estudantes brasileiros da educação básica estão matriculados em escolas públicas. Por isso, discutir a igualdade de direitos e oportunidades para as diversas classes sociais e diferentes faixas etárias se faz importante para que seja possível

[...] garantir que as já existentes desigualdades educacionais não sejam aprofundadas pela impossibilidade de as classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as mesmas possibilidades de vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras de educação (Brasil, Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020, p.14).

Nesse sentido, é necessário pautar uma política linguística por meio de línguas adicionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo no ensino público, se desejamos defender a equidade educacional como princípio de cidadania.

WebQuests: Agenciamento do estudante no processo de aprendizagem contemporânea

Ao considerarmos as tecnologias digitais e seus impactos sociais, econômicos e educacionais, nos amparamos nos usos de recursos digitais que busquem contribuir com a formação de cidadãos críticos e autônomos nos variados ambientes virtuais.

Segundo Dias (2012), as tecnologias digitais emancipam os cidadãos do século XXI e, portanto, deveriam instigar novas práxis pedagógicas dos professores de línguas adicionais “[...] que só poderão ser alcançadas por meio de um processo de formação que vise ao desenvolvimento das práticas multiletradas da contemporaneidade” (Dias, 2012, p. 862).

O letramento digital constitui-se de uma apropriação eficiente dos indivíduos mediante suas interações socioculturais a partir das mídias digitais. Quanto ao letramento crítico, compreende-se que a linguagem envolve o posicionamento crítico tanto dos leitores quanto dos autores de textos que permeiam “[...] as relações entre linguagem e poder e as práticas sociais pela linguagem que são estabelecidas por meio de gêneros” (Dias, 2012, p. 866). Desse modo, as *WebQuests* são definidas “como ambientes multimodais de aprendizagem colaborativa” nos quais todos os recursos utilizados para buscar soluções para as tarefas (*Quests*) são provenientes da *Web*. Assim, tais recursos são apresentados de forma organizada na própria *WebQuest* por meio de *links* que direcionam e orientam os aprendizes no decorrer do seu processo investigativo. Com esse intuito, a colaboração efetiva de todos os envolvidos em cada etapa do aprendizado propiciará o sucesso coletivo no percurso formativo de cada grupo.

As *WebQuests* são constituídas por seis componentes ou blocos, sendo eles:

[...] (1) uma introdução concisa que fornece informações relevantes, esclarecendo o que vai ser desenvolvido em colaboração entre os participantes; (2) uma tarefa factível e desafiadora para captar o interesse dos que trabalham em coautoria para alcançar objetivos comuns; (3) o processo que será vivenciado pela equipe de participantes por meio de uma descrição passo a passo do que deve ser feito; (4) os recursos necessários para o cumprimento da tarefa, como, por exemplo, as fontes de pesquisa on-line; (5) uma rubrica com os itens de avaliação; (6) uma conclusão que revê o que foi feito e que incentiva trabalhos futuros (Dias, 2010). Opcionalmente, inclui um bloco de créditos no qual as referências utilizadas são colocadas, assim como os agradecimentos aos que contribuíram para a realização do projeto. Além desses blocos, há a parte do professor que se constitui das seguintes seções: introdução; público-alvo em potencial;

objetivos curriculares a serem alcançados, processo; recursos (Dias, 2012, p. 867-868).

Diante disso, consideramos que a integração de *WebQuests* ao ensino e aprendizagem de línguas favorece o desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos em ambientes digitais multimodais tanto nos anos iniciais quanto nos finais do Ensino Fundamental. Tais ações de aprendizado mobilizam experiências de linguagens permeadas pelas práticas sociais, discursivas e multimodais.

No que tange às perspectivas de uma aprendizagem ativa e colaborativa, faz-se necessário apontar que as *WebQuests* privilegiam as interações interpessoais uma vez que os pares trabalham em pequenos grupos e buscam concluir as tarefas que estimulam o pensamento crítico de maneira cooperativa. Pontuamos ainda que a maneira como percebemos a educação na atualidade, bem como o impacto da multimodalidade das fontes de informação inerente às transformações tecnológicas do século XXI, requer o uso de abordagens que venham contribuir para uma aprendizagem emancipatória.

As agendas de letramentos diversos e plurais, defendidas por Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p. 24), propõem “formar aprendizes com experiências e vivências culturais, sociais e econômicas distintas para construir significados e ter sucesso”. Nessa perspectiva, a capacitação pessoal que propicie o acesso aos recursos tecnológicos, linguístico-discursivo-multimodais e culturais, a participação cívico-econômica bem como a equidade social torna-se fundamental para a construção de políticas educacionais emancipatórias no contexto brasileiro contemporâneo.

Considerando os preceitos da BNCC, os (multi)letramentos na área de linguagens buscam oferecer aos estudantes “possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (Brasil, 2018, p. 63). A mobilização das experiências de linguagens é permeada pelas práticas sociais constituídas fundamentalmente pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. O desenvolvimento das competências gerais e específicas de alunos do Ensino Fundamental demanda “um trabalho no ambiente escolar que se organize

em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências” (Brasil, 2018, p. 58). Desse modo, os estudantes podem compreender a realidade na qual estão inseridos, expressar-se e atuar no mundo, seja na língua materna e/ou na língua adicional.

Isso posto, elencamos alguns aspectos presentes em *WebQuests* que consideramos propícios a uma práxis educativa anticolonial e emancipatória.

- Valorização da pluralidade cultural, social, étnico-racial e de gênero: propor um ensino e aprendizagem que englobem temas locais e regionais de importância para a construção da cidadania crítica;
- Estímulo da agência em sala de aula: envolver os educandos na escolha dos temas geradores, no planejamento, na busca e nas possíveis soluções para a tarefa desafiadora, expor os objetivos e intencionalidades do aprendizado;
- Exploração de recursos multimodais e linguístico-discursivos: desenvolver a leitura, fala, escrita e escuta dos alunos, visando os aspectos linguístico-discursivos e multimodais dos gêneros com os quais vão lidar durante o desenvolvimento das tarefas;
- Desenvolvimento das práticas sociais multiletradas da era digital: oportunizar a capacidade de pesquisar on-line e de inter-relacionar saberes de diversos componentes curriculares, identificar as funções dos sites de instituições de ensino e governamentais (tais como edu, gov, ong, entre outras), reconhecer os impactos dos algoritmos em nossas buscas na internet, compreender o que significa segurança digital e distinguir as fontes de informação fake das fontes verídicas e confiáveis;
- Construção da noção de trabalho colaborativo: promover a cognição compartilhada uma vez que os estudantes atuam de maneira colaborativa para a solução de um problema investigativo especificado pela tarefa.

Com esses aspectos em mente, elegemos para a nossa análise duas *WebQuests*, *The Colors of Us* e *Cinderella around the World*. Para visualizar as páginas iniciais das *WebQuests*, [clique aqui](#) para a *The Colors of Us* e [clique aqui](#) para a *Cinderella around the World*. Estas *WebQuests* foram selecionadas a partir de buscas na internet considerando as seguintes palavras-chaves: *diversity*,

multiculturalism, gender, grades 3-5 e curriculum. As buscas foram realizadas no mês de março de 2024. Reconhecemos nelas a abordagem da reflexão para a consciência crítica das relações étnico-raciais e de identidade de gênero, temas relevantes de serem incluídos nos programas pedagógicos visto que “que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2018, p.19).

Para as análises, lançamos nosso olhar para (1) a inclusão de aspectos que busquem valorizar a pluralidade cultural, social, étnico-racial e de gênero; (2) o estímulo do agenciamento em sala de aula; (3) a exploração de recursos multimodais e linguístico-discursivos; (4) o desenvolvimento de práticas sociais multiletradas da era digital; e (5) a construção da noção de trabalho colaborativo a partir da solução de problemas entre os pares sob a “perspectiva vygotskiana que preconiza que a interação social é de importância vital no desenvolvimento cognitivo por ser considerada mediadora desse processo” (Dias, 2012, p. 871).

A *WebQuest The Colors of Us* tem como base a leitura do livro homônimo de Katz (1999), o qual pode ser acessado em plataformas de vídeos como o *YouTube*. A história levanta o debate sobre a diversidade étnico-racial, contribuindo para a formação de uma consciência crítica da própria identidade pautada na valorização das diferenças e semelhanças que conectam as pessoas em nossa sociedade.

Na seção “introdução” propõe-se um passeio pelo bairro imaginário da história, com o intuito de visualizar as diferentes culturas do cenário. Considerando a importância da construção da cidadania crítica, observamos que o envolvimento dos educandos na busca, escolha e planejamento das visitas a locais autênticos, ao invés de imaginários, tornaria as intencionalidades do aprendizado mais significativas. A seção “tarefa” objetiva que os aprendizes se tornem “*experts*” em cultura durante a exploração do tema. Contudo, não identificamos nesta etapa nenhuma situação-problema específica a ser solucionada de forma a possibilitar uma interação colaborativa. Por outro lado, notamos oportunidades de promoção da cognição compartilhada na fase da revisão mútua (*peer review*) previamente à apresentação oral de cada grupo para o restante da turma.

Apesar de a seção “processo”, inicialmente, não pressupor pesquisas on-line

ou a concepção do trabalho coletivo, compreendemos que recursos multimodais e linguístico-discursivos serão contemplados durante este percurso. As seções “avaliação” e “conclusão” corroboram a autonomia do aprendiz por meio de registros textuais, na produção de recursos imagéticos autorais que ilustrem o grupo étnico investigado e pela apresentação oral relatando o processo de aprendizagem.

A *WebQuest Cinderella around the World*, foi elaborada para estudantes do 3º ao 5º ano (grade 3-5). Contudo, consideramos seu uso mais adequado com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. A multiculturalidade é abordada para além da leitura ocidental da *Disney*, incluindo uma variedade de narrativas étnico-raciais, históricas e geográficas do clássico conto de fadas Cinderela.

Na primeira seção, “introdução”, os leitores são convidados a embarcar em uma aventura por diversos países e culturas do mundo utilizando os recursos multimodais selecionados. Aqui, o uso de plataformas de pesquisa como *Google Maps*, por exemplo, possibilitariam aos aprendizes realizar passeios virtuais e desenvolver um conhecimento mais aprofundado dos locais propostos na *WebQuest*. Na seção “tarefa” um *hiperlink* leva à leitura da origem da Cinderela. Contudo, devido à variedade lexical, semântica, gramatical e histórica deste *website*, acreditamos que essa leitura seria mais propícia para estudantes a partir do 7º ano.

A seção “processo” oferece algumas versões de Cinderela por diferentes perspectivas históricas, étnico-culturais e geográficas que perpassam pelo faroeste dos Estados Unidos, por povos originários da América do Norte e por países de quase todos os continentes tais como Zimbábue, China, México, Coréia, Irlanda e Egito. Assim, a proposição da investigação colaborativa sob o viés multicultural pode estimular o envolvimento dos educandos e propiciar a agência em seu processo de aprendizado.

As seções “avaliação” e “conclusão” propõem a reescrita de Cinderela por meio da elaboração de uma história em quadrinhos. Aqui, observamos a escolha desse gênero textual como um motivador ao interesse pela escrita na educação básica. Nessa etapa, vislumbramos possibilidades de ressemiotização e integração de gêneros digitais, seja através da criação de *memes*, *fanfics online*, *podcasts*, vídeos entre outros, a fim de que os significados sejam construídos de maneira

multimodal (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Ademais, pontuamos a necessidade de uma reflexão crítica dos aspectos de gênero levantados nas versões apresentadas deste conto. Em quase todas as releituras sugeridas nesta *WebQuest*, a representação de Cinderela reforça a narrativa patriarcal de submissão da figura feminina, na qual a mulher deve contar com a sorte do destino para encontrar um príncipe, ou um homem abastado, para casar-se e garantir um futuro promissor.

Diante do exposto, salientamos que o incentivo ao uso de outros artefatos tecnológicos nas duas *WebQuests* analisadas e a publicação dos produtos pedagógicos nos ambientes escolares físicos e digitais, enfatizaria a visibilidade da autoria dos estudantes.

Considerações finais

Com base em nossas análises, parece possível afirmar que o uso de *WebQuests* favorece práticas multiletradas e permitem o agenciamento no aprendizado, tornando-o colaborativo, crítico e inclusivo, além da possibilidade de debater e refletir sobre situações relevantes à cidadania crítica como de identidade de gênero, questões sociais, étnico-raciais ou culturais. Pode-se afirmar que os multiletramentos envolvidos nesses ambientes multimodais de aprendizagem colaborativa referem-se,

[...] ao empoderamento do indivíduo para questionar as atitudes, valores e crenças nas entrelinhas dos textos. Cabe ao indivíduo crítico estabelecer os propósitos dos textos e das intenções autorais, entender que textos não são neutros, levar em conta o poder da linguagem na sociedade contemporânea, reconhecer que textos podem ter múltiplas interpretações e que o processo de ler e de escrever é dinâmico, demandando a participação ativa dos envolvidos. A posição social do autor e o lugar de onde fala são também analisados e questionados pelos indivíduos criticamente letrados (Dias, 2012, p. 866).

Desse modo, no cenário contemporâneo torna-se necessário debater agendas que incluam novas perspectivas educacionais e múltiplos contextos socioculturais e que envolvam desde a diversidade local à conectividade global na era digital. Portanto, acreditamos que as mudanças no processo educativo para a

cidadania, sobretudo no ensino de línguas, possam favorecer uma práxis educativa libertadora tanto dos educadores quanto dos educandos. Defendemos a integração de *WebQuests* seja na educação bi/multilíngue ou de línguas adicionais/estrangeiras dadas às múltiplas vantagens evidenciadas neste estudo. Consideramos que o uso desses recursos favorecem abordagens pedagógicas ativas, colaborativas, críticas e autênticas, componentes essenciais de uma educação anticolonial e emancipatória.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação plurilíngue*. Brasília, DF: Mec, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CADILHE, A.; LEROY, H. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 220-270, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.01>.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723820422019281>

CHAUVIN, J. P. Anticolonialismo. *Revista de Estudos de Cultura*, São Cristovão, v. 1, n. 3, p. 49-55, 2015. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v0i03.4773>.

CHURCHES, A. *Bloom's digital taxonomy*. [S. l.: s. n.], p. 1-49, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228381038_Bloom's_Digital_Taxonomy. Acesso em: 19 abr. 2024.

DIAS, R. 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012005000014>

DIAS, R. WebQuests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line. In: Menezes, V. L. (org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 359-394.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. Tradução Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2014.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GROSJEAN, F. *Studying bilinguals*. Oxonia: Oxford University Press, 2008.

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

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KATZ, K. *The colors of us*. New York: Henry Holt and Company, 1999.

KROLL, J. F.; DUSSIAS, P. E.; BICE, K.; PERROTTI, L. Bilingualism, mind, and brain. *Annual Review of Linguistics*, Palo Alto, v. 1, p. 377–394, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514-124937>.

LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo nas ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

MILES, J. *Design for desktop publishing: a guide to layout and typography on the personal computer*. San Francisco: Chronicle Books, 1987.

MYLES, P. *WebQuest: the colors of us*. [S. l.]: Zunal, [2024]. Disponível em: <https://zunal.com/webquest.php?w=70331>. Acesso em: 23 mar. 2024.

PATIN, N. *WebQuest: Cinderella around the world*. [S. l.]: Zunal, [2024]. Disponível em: <https://zunal.com/webquest.php?w=378469>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SOUZA, R. A. A proficiência em L2 como objeto da psicolinguística. In: MOTA, M. B.; NAME, C. (org.). *Interface, linguagem e cognição: contribuições da psicolinguística*. Tubarão: Copiart, 2019. p. 201-218.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.

WEI, L. Dimensions of bilingualism. In: WEI, L. *The bilingualism reader*. London: Routledge, 2000. p. 25-45.

MELO, S. O.; DIAS, R.
Multiletramentos plurilíngues na educação básica: perspectivas contemporâneas anticoloniais e emancipatórias

*Recebido em: 25 abr. 2024.
Aprovado em: 21 mai. 2024.*

*Revisora de língua portuguesa: Ana Carolina Guerreiro Piacentini
Revisora de língua inglesa: Ana Carolina Guerreiro Piacentini
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*

