

TECNOLOGIAS E TEXTOS MULTIMODAIS: A LEITURA DE INGLÊS EM ESCOLAS ESTADUAIS DO PIAUÍ

TECHNOLOGIES AND MULTIMODAL TEXTS: THE ENGLISH READING IN STATES SCHOOLS IN PIAUI

Sílvia Mônica Moura Lima¹

silviammonica@yahoo.com.br

Beatriz Gama Rodrigues²

biagrodriques@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo apresenta, de forma sintética, uma pesquisa científica de estudo de caso que relata e discute os resultados de um projeto de pesquisa implementado em 2010, durante um curso de formação continuada para professores de língua inglesa da rede estadual de ensino do Piauí. Neste texto, objetivamos analisar como é abordado o ensino de leitura em língua inglesa no contexto estudado, refletindo sobre a importância de uma leitura multimodal. Destacamos a necessidade de um ensino de línguas à luz da Teoria da Multimodalidade pela exuberância do crescimento e inserção de novas tecnologias em nossas vidas. Embora seja constatada a presença das tecnologias em congruência com o ensino, sobretudo nos textos, por toda sua realidade multimodal, ao envolver imagens, layouts, palavras, sons, vídeos etc., percebemos que o ensino de leitura em língua inglesa, nas salas de aula investigadas, ainda está, em muitos casos, distante dessa realidade, pois a maioria dos professores apresentou evidências de fazer uso monomodal do texto. Desse modo, enfatizamos a relevância deste estudo por se constituir em uma pesquisa que conjuga aporte metodológico quantitativo-qualitativo com foco na reflexão do quadro atual do ensino de leitura em aulas de língua inglesa. O referencial teórico baseia-se em Kress e Van Leeuwen (2006), Kleiman (2008), Santaella (2007) e Gomes (2010), dentre outros. Nossos *corpora* é composto por questionários semiestruturados, observações participantes e análises de materiais utilizados pelos professores. A partir das sessões reflexivas, foram observados indícios de abordagem multimodal de leitura e de desenvolvimento crítico-reflexivo dos professores participantes.

Palavras-chave: Leitura. Ensino. Multimodalidade. Tecnologias. Formação continuada.

Abstract: This paper is a scientific research of case study that, synthetically, reports and discusses the results of a research project implemented in 2010 through a continuing education course for teachers of English schools of Piauí. We aim to analyze how it is approached the teaching of reading in English, reflecting on the importance of a multimodal reading in the context analyzed. We highlight the need for a language teaching in the light of the theory of Multimodality because of the exuberance of growth and integration of new technologies into our lives. Although it is regular the presence of technology in congruence with teaching, especially in texts throughout their multimodal reality by engaging images, layouts, words, sounds, videos, etc. we realized that English teaching reading in the classrooms surveyed is still, in many cases, far from this reality, because most teachers presented evidence to use text as monomodal. Thus, we emphasize the importance of that study as it presents a study that combines quantitative and qualitative methodological

¹ Estudante do mestrado acadêmico em Letras da UFPI (Biênio 2013-2015). Especialista em Tecnologias Digitais e Novas Educações.

² Professora do Departamento de Letras da UFPI. Assessora Internacional, UFPI. Coordenadora do ISF, UFPI. Doutora em Linguística Aplicada - PUC-SP.

approach focusing on the reflection of the current situation of teaching reading in English lessons. The theoretical framework is based on readings of Kress & Van Leeuwen (2006), Kleiman (2008), Santaella (2007), Gomes (2010) among others. Our corpora consists of semi-structured questionnaires, participant observation and analysis of materials used by teachers. From the reflection sessions, evidence of multimodal approach to reading and critical-reflective development of the participating teachers were observed.

Key words: Reading. Education. Multimodality. Technologies. Ongoing education.

1 Introdução

A leitura é um ato social que se realiza desde o aparecimento do homem sobre a Terra. Se analisarmos as pinturas oriundas das formações rochosas que constituem as Sete Cidades em Piracuruca, Piauí, por exemplo, teremos uma amostra de como os homens primitivos se comunicavam. A leitura imagética é constantemente realizada por pesquisadores que buscam compreender a natureza de nossos antepassados: seus comportamentos, costumes, cultura etc. Isso demonstra o quanto esse ato possui valor sógnico e interpretativo, ou seja, é um tipo de linguagem. Dessa forma, podemos considerar as leituras codificadas pelo homem como reflexo de suas relações sociais, não importando seu código. Podemos então elaborar a seguinte questão: por que na escola, por muitas vezes, o ato de ler limita-se somente a textos escritos verbalmente? Yunes (2005, p. 14) expõe essa preocupação e a necessidade de re-conceituarmos o que seria a leitura:

Esses pequenos e complexos problemas já nos colocam diante da exigência de repensar o conceito tradicional da leitura, sobretudo aquele atrelado à escolarização: aprender sílabas, reconhecer palavras, balbuciar frases e, ainda, ser incapaz de compreender o que leu.

Para entendermos o conceito redutor de leitura apregoado por muitos, necessitamos compreender um pouco da história do ato de ler. Podemos começar com a fase apresentada como o apogeu da leitura: a expansão do livro impresso em meados do século XVIII na Europa. Naquele tempo, a leitura passou a ser exibida como um exercício nobre e de sapiência para poucos, em geral, somente famílias burguesas e membros do clero, por exemplo. Além dessa elitização, cabia ao Estado o poder de publicação, ou seja, nem tudo poderia ser impresso e lido pelas pessoas. Em 1840, no Rio de Janeiro, a população em massa começou a adquirir status de leitora através do contato com folhetins (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998). Embora a representação pictográfica já estivesse presente em muitos gêneros literários como os próprios folhetins e livros, constatamos que a atividade da leitura, muitas vezes, era reconhecida apenas como um processo de captação e decodificação de palavras. Isso se reflete

também no ambiente escolar, em que a leitura é continuamente vista como um estudo da língua.

A leitura tem como papel social contribuir para a nossa formação como cidadãos; desse modo, necessitamos compreendê-la como um ato que ultrapassa a decodificação de estruturas verbais. Na verdade, a linguagem escrita é apenas um dos diversos tipos a ser utilizado por nós como materialização de nossos discursos, pensamentos, ideologias nos textos. Portanto, identificar o seu papel em nossas práticas diárias e sociais é reconhecê-la antes mesmo da escrita verbal.

1.2 O processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa no Brasil

Sabemos que é indiscutível a importância da língua inglesa em nossas vidas nos dias atuais. A Internet, uma das mais novas ferramentas comunicativas, formadora de uma infindável lista de gêneros discursivos, possibilita às pessoas a comunhão de muitas informações presentes nesse meio, abrindo espaço para a troca de experiências, conhecimentos e cultura de um povo. Diante dessa enorme circulação de informações, mais do que nunca é ressaltada a importância do ato de ler no processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa.

O ensino de leitura tem sido tema de muitas pesquisas científicas e acadêmicas no Brasil. Podemos citar como exemplos Koch e Elias (2006), Figueiredo (2005) e Kleiman (2008). Esse interesse pelo ensino de leitura é louvável, pois realça o quanto os pesquisadores se têm preocupado com a abordagem dessa habilidade em sala de aula. Não obstante, questionamo-nos sobre o distanciamento dos resultados dessas pesquisas dos agentes do processo ensino-aprendizagem. O que transparece é que boa parte dos resultados das pesquisas ficam “engavetados”, muitas vezes publicados apenas como monografias, dissertações ou teses nas estantes das bibliotecas universitárias, sendo de difícil acesso àqueles que vivem a realidade apresentada e analisada pelos pesquisadores.

Consideramos que a habilidade de leitura necessita ser mais discutida, principalmente em relação ao ensino de leitura em língua estrangeira, pois, em nossas pesquisas anteriores (RODRIGUES et al., 2009), foi evidenciado que a maioria dos professores ainda vive do tradicionalismo expressado por ensinar a leitura como sinônimo de tradução, com suporte contínuo do dicionário, ou apenas como pretexto para o reforço estrutural da língua já abordada em sala de aula. Sabemos que a leitura com propósitos sintáticos, semânticos, fonéticos, dentre outros, foge do real sentido de lermos textos, que é a compreensão. Se o

professor impõe esse tipo de leitura, os resultados são previsivelmente catastróficos: discentes acríticos e passivos diante de suas “leituras”.

Seguimos a ideia de que compreender textos seja um procedimento complexo que envolve a interação de diferentes conhecimentos como o “linguístico, o textual e o conhecimento de mundo do leitor”, (KLEIMAN, 2008, p. 13). Implícitas à interatividade de leitura, temos as uniões dos processos ascendente e descendente, modelos psicolinguísticos (*bottom-up* e *top-down*) propostos inicialmente por Goodman e Smith (1971). Concordamos parcialmente com a conceituação desses processos apresentada por Carrell (1990 *apud* Gadelha 2010, p. 19), que afirma que o modelo *bottom-up* é a decodificação das informações linguísticas presentes no texto, e o modelo *top-down* é a ativação de nossas previsões baseadas no conhecimento de que já temos sobre o assunto abordado. Compartilhamos a ideia de que essas informações não sejam apenas linguísticas, provenientes unicamente da linguagem verbal, mas também se estendam a outras linguagens como a visual, a sonora etc., ou seja, uma união de diferentes linguagens.

Desse modo, nossa concepção de leitura permeia seu papel sociointeracionista, englobando a tríade: autor, texto e o leitor. Em sala de aula, a interação estaria no envolvimento de múltiplas leituras, visto que abrangeria a interação de todos os alunos presentes. De acordo com esses conceitos, tratamos a leitura como uma atividade exclusiva, pois cada leitor terá suas previsões baseadas no seu conhecimento prévio e na sua cosmovisão, que são únicos. Observamos que é no ambiente escolar que se restringe boa parte de nossas concepções em crer que a prática de leitura ocorre somente na linguagem verbal. A abordagem em sala de aula, pelo professor, pode solidificar a maneira como os alunos leem, e esses resultados podem prolongar-se em sua vida pessoal e profissional.

Infelizmente, os entraves em relação ao ensino da leitura estão posicionados ainda na formação dos professores. Segundo Kleiman (2008, p.15), um grande número de profissionais da escrita não são leitores, e isso deriva de uma formação precária. Apesar disso, devem ensinar a ler e a gostar de ler. Como desconhecem a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem, tais professores não conseguem desenvolver a leitura em sala de aula e, por conseguinte, os problemas perpetuam-se. Mello (2000, p. 156 *apud* ZYGMANTAS; FREITAS, 2003/2004) afirma que

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir.

Não é profícuo crucificar o ensino de leitura exercido por grande parte dos professores. É possível que a problemática esteja em sua educação básica ou profissional. Boa parte do papel do professor dependerá de seus conhecimentos, de suas experiências de leitura durante sua formação. Se não houve uma reflexão sobre o papel sociocognitivo da leitura durante a graduação, possivelmente, os professores terão como espelhos os seus antecessores durante a educação básica; por conseguinte, temos um ciclo vicioso amparado por uma “leitura linguística”. Se almejarmos mudar essa realidade, precisamos dar foco aos cursos de licenciatura, além de propiciar e inculcar o desejo da formação continuada daqueles professores atuantes. Assim, poderemos deixar de perpetuar os erros cometidos por um ensino centralizado principalmente na gramática e na “tradução” de textos e despertaremos o prazer de uma leitura voltada para a realidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

2 Reflexões sobre o ensino de leitura em língua inglesa: a possibilidade de uma abordagem multimodal

2.1 Multimodalidade - um construto teórico

Convivemos harmoniosamente com ambientes repletos de modalidades semióticas. Pelas ruas da cidade, por exemplo, temos outdoors, sons de carro, cores do semáforo, vendedores ambulantes gritando seus produtos, pássaros voando e cantando, placas de trânsito; pessoas conversando, vitrines, anúncios etc. Muitas vezes, não nos damos conta da imensidão de linguagens circulantes nesses espaços, o quanto são carregadas de valor sógnico e que podem ou devem contribuir para nossa leitura crítica da sociedade atual.

Semiótica é a ciência que estuda esses signos que estão inseridos em nossas comunicações. Leia-se signo como “sinônimo de linguagem”. Essa “ciência geral de todas as linguagens” (SANTAELLA, 2007, p. 7) vem sendo estudada há muitos anos, tendo sido inclusive parte dos estudos da medicina na Antiguidade, quando os médicos já consideravam o diagnóstico como um processo semiótico, pois a identificação da enfermidade baseava-se nos sintomas físicos do paciente, como a temperatura do corpo, a dilatação e cor dos olhos, os batimentos cardíacos etc. A Semiótica Social (parte daquela) “passou a ser a análise de sistemas de signos não estáticos e estruturas textuais de processos de significação socialmente situados” (GOMES, 2010, p. 95), ou seja, passou a estudar a vida dos signos relacionadas às

práticas sociais. A maneira como nos vestimos, as cores das roupas, o modo como falamos, as expressões faciais, tudo pode ser interpretado, tudo é linguagem e, portanto, passível de interação social; assim como o que parecem ser apenas passos simples, o caminhar, como linguagem gestual, difere dentre homens, mulheres, modelos, soldados, ou seja, apresenta expressividades e é interpretável (KRESS; VAN LEEWEN, 2005).

A Multimodalidade é uma teoria baseada na Semiótica social, que estuda e explica a união entre diferentes modalidades semióticas que ocorrem nos gêneros discursivos. Esse ambiente descrito como local de ocorrência das modalidades semióticas é definido por Kleiman et al. (2008, p. 9) como “o instrumento que permite a comunicação na vida social”³. Kress et al. (2005, p. 2) explicam a terminologia da palavra multimodalidade, como: Mode – modo, modalidade – todos os recursos culturalmente moldados que produzem significados; e Multi, referindo-se ao fato de que todas as modalidades nunca ocorrem por elas mesmas, sozinhas, mas sempre acompanhadas das demais.

A verdade é que a Multimodalidade, por muito tempo, parece ter sido ignorada nas pesquisas e no ensino, tendo privilégios maiores a linguagem verbal, embora seja comprovada a onipresença das modalidades semióticas nos contextos comunicativos. Acontece que, apesar do distanciamento ou desconhecimento de muitos sobre este fato, as tecnologias permanecem a crescer e os ambientes com finalidades comunicativas explodem em diferentes gêneros. Na verdade, os estudos atuais sobre a teoria da Multimodalidade surgiram dessa necessidade. Segundo Stein (2008, p. 24), Kress e Van Leeuwen despertaram seus interesses sobre a multimodalidade após terem percebido as deficiências das teorias de linguagem atuais para dar conta de toda a complexidade crescente envolvida nos sistemas contemporâneos de comunicação eletrônica e digital.

2.2 A tridimensão envolvida entre os jovens, os recursos tecnológicos e a educação

Os adolescentes e jovens de hoje convivem prazerosamente com os recursos tecnológicos: televisão, videogame, revistas, internet, videoclipes, músicas, filmes etc. Todo ano são inseridos novos recursos ou há o aperfeiçoamento daqueles já existentes. Antigamente, um simples telefone celular tinha apenas a função comunicativa da linguagem oral; hoje, os aparelhos podem enviar mensagens escritas, orais, imagéticas e filmográficas; possuem Internet, rádio, TV, jogos; reproduzem músicas, podcasts e vídeos em diversos formatos; além de uma infinidade de outras funções. Esses recursos multimidiáticos são

³ Tradução livre.

repletos de informações condensadas que ultrapassam o limiar de uma linguagem exclusivamente verbal e já não podem mais ser negligenciados.

Perante os fatos apontados, Santos e Alves (2006, p. 24) perguntam-se: “E a escola diante disso tudo? Como repensar o processo de aprendizagem mediante os elementos tecnológicos? As teorias de Piaget e Vygostsky ainda atendem à compreensão do processo de construção do conhecimento?” A educação, aliada a essas tecnologias, pode trazer para as aulas de língua inglesa uma diversidade de recursos que dinamizam o saber e que possibilitam a automotivação dos alunos. Desse modo, emerge a necessidade de a escola e de o ensino acompanharem não só o uso das tecnologias, mas o interesse em abordar, compreender e analisar as múltiplas linguagens que imperam nesse meio.

2.3 Compreendendo a leitura multimodal no ensino de língua inglesa

A Internet trouxe uma infinidade de informações, que antes eram dificilmente acessadas por pessoas do mundo inteiro. Hoje, encontramos mais de oitenta por cento das informações desse ambiente digital em inglês, como e-books, notícias, artigos, papers etc., principalmente esses dois últimos, com crescentes publicações em outros países. O mercado editorial, por sua vez, não dispõe da mesma velocidade na tradução ou publicação desses trabalhos. O ensino de leitura em língua inglesa é creditado como um fator visivelmente positivo por permitir a compreensão desses textos, principalmente por aqueles que anseiam ingressar no mundo acadêmico.

Antes de entendermos o que são os textos multimodais, precisamos seguir uma concepção sobre o que significaria o texto, agora de modo mais amplo do que o fizemos na introdução deste trabalho. Diferentemente de muitas definições que existem, a concepção adotada por Kleiman et al. (2008, p. 8) parece melhor defini-lo:

Chamaremos texto a toda unidade de sentido em contexto, numa situação de comunicação. A sua extensão não importa: pode ter uma palavra, uma imagem, uma frase ou vários capítulos; pode ser falado ou escrito; o que importa é seu funcionamento na situação.

Nesse sentido, todos os textos apresentam mais de uma modalidade semiótica. Kress e Van Leeuwen (2006, p. 41) relatam que a própria língua falada é rica em diferentes modos de representação, tais como gestos, expressões faciais e postura. Além disso, eles afirmam que os textos escritos envolvem muito mais do que a língua ao serem cunhados em materiais como

papel, madeira, pedra, metal etc., por apresentarem fontes variadas, dentre outros aspectos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 41).

Essa voracidade humana em tecnologias e no colhimento de informações faz crescer as múltiplas linguagens presentes nos recursos multimidiáticos. Devido a este fato, os textos estão ficando cada vez mais multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 16). E por isso há a necessidade de compreendê-los em sua plenitude e não em partes, como o que ocorre na maioria das aulas de leitura em língua inglesa, nas quais o trabalho acontece de forma fragmentada, por uma metodologia arcaica, explorando apenas o verbal. Isso negligencia as outras linguagens, não menos importantes, mas essenciais para uma compreensão crítica do aluno, adicionando-se a isso sua cosmovisão e sua realidade.

3 Metodologia

Este trabalho é fruto do projeto de pesquisa de iniciação científica desenvolvido em Teresina, PI (RODRIGUES et al., 2009), o qual, em sua segunda fase, apresentou como contexto e participantes o curso de extensão intitulado “Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa”, realizado no primeiro semestre de 2010, pelo Departamento de Letras, UFPI, com o apoio da Secretaria de Educação do Piauí. O curso teve duração de três meses e contou com a presença de vinte professores de inglês das escolas públicas estaduais teresinenses.⁴ Nosso *corpora* é constituído por questionários semiestruturados, observações participantes das sessões reflexivas e de aulas e análises de materiais utilizados pelos professores em suas unidades didáticas. Preservamos os nomes dos participantes e das escolas em que atuam e iremos identificá-los como: P1 a P11. Os dados obtidos com esses instrumentos serão detalhados no tópico subsequente.

4 Resultados e discussões

Nesta seção, apresentamos alguns excertos dos dados coletados nas observações durante o curso, nas aulas de leitura nas escolas e análises dos questionários. Buscamos analisar esses dados de acordo com nosso suporte teórico, que inclui o uso de tecnologias digitais e os textos multimodais nas aulas de leitura em língua inglesa.

⁴ A escolha de uma pesquisa direcionada ao contexto de ensino público deve-se às dificuldades apresentadas por alguns dirigentes e pedagogos de escolas particulares na observação de aulas e materiais didáticos.

4.1 *Visões sobre o ensino de leitura pelos professores antes do curso*

Inicialmente, planejamos conhecer as visões dos professores participantes sobre o ensino de leitura em língua inglesa, para que pudéssemos perceber a forma como trabalhavam antes de começarmos nossas reflexões. Optamos por aplicar questionários semiestruturados aos participantes no primeiro encontro. Dos vinte participantes, apenas onze devolveram o questionário.

Ao analisarmos os questionários, percebemos que as fontes de leitura mais citadas pelos professores para se manterem informados foram TV, através dos telejornais; revistas; jornais; e Internet com frequências de 72%, 63%, 54% e 54% respectivamente. Esses meios de comunicação possuem informações curtas e condensadas, avaliadas, portanto adequadas para se manterem atualizados, mesmo com pouco tempo disponível. Apenas 18% leem livros, com o intuito de manterem-se informados. É interessante notar que os professores, pela ausência de tempo, por, possivelmente, trabalharem o dia inteiro e terem afazeres domésticos, utilizam os recursos multimodais e tecnológicos em suas leituras, justamente por constituírem uma união de informações rápidas e atualizadas.

Quando questionados sobre a frequência com que trabalham a leitura em sala de aula, os professores responderam: frequentemente (54%) e raramente (36%). Uma pessoa não respondeu. A princípio, esse dado parece ser positivo, porém notamos que o conceito de leitura para aqueles professores que estavam ainda no início do curso de extensão era de o ensino como reforço gramatical, para aumentar vocabulário, ou para melhorar as outras habilidades, pois, quando perguntamos o propósito de desenvolver a leitura, alguns deles responderam:

Trabalho para estruturar sentenças e aumentar vocabulário. (P10)
Sempre no início de cada assunto gramatical. Tento com a prática da leitura aumentar vocabulário e fazer que o aluno perceba que não precisamos traduzir tudo. (P3)

Apesar de o livro didático não ser a fonte principal que os professores utilizam para se manterem atualizados, 81% deles afirmaram que o utilizam como fonte para a seleção de textos direcionados à aula de leitura em língua inglesa, O livro didático pode ser uma ótima fonte de pesquisa, mas os professores precisam checar a autenticidade dos textos, se condizem com a realidade do aluno, pois não é apenas por estar em um livro didático que o texto deverá ser o mais adequado. Em seguida, eles apontam como fonte a Internet e as revistas, 36% e

27% respectivamente. Todas essas fontes, principalmente as últimas citadas, apresentam textos multimodais, e é por isso que valoramos a prática da leitura multimodal, para que sejam incluídas e lidas todas aquelas linguagens que o autor apresentou ao produzir seu texto. No entanto, a maioria afirmou que sua seleção é feita pelo nível de conhecimento do aluno, ou seja, textos com vocabulário e gramática que eles já tenham estudado:

A seleção é feita através da classificação da série trabalhada, bem como, do contexto gramatical. (P9)

Na medida de conteúdos gramaticais, vejo textos dentro destes conteúdos [...] avaliando sempre o nível dos alunos. (P3)

No questionário, explicamos aos professores o conceito de texto multimodal e perguntamos se, além do texto escrito, eles utilizam outros recursos. A maioria respondeu que utiliza aparelhos de som, 54% para trabalhos com música, diálogos, vídeo, 36% para exibição de filmes e 27% disseram que utilizam figuras em seus textos. Esses dados são relevantes para nossa pesquisa, pois comprovam a presença dos recursos multimodais nos textos que os professores utilizam em suas aulas.

4.2. Observações das aulas de leitura nas escolas pelos professores participantes do curso de Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa

Optamos por fazer observações de aulas de leitura daqueles professores participantes, almejando conhecer suas práticas durante o desenvolvimento do curso. Para tanto, perguntamos aos professores quais deles gostariam de colaborar com nossa pesquisa, permitindo que fôssemos assistir a uma aula de leitura em suas turmas. Garantimos que sua identidade não seria exposta. Apenas três professores voluntariaram-se. Ressaltamos que as observações não iriam ocorrer inesperadamente; na verdade, agendamos previamente com os professores nossas visitas às escolas, as quais ocorreram durante a terceira semana do curso.

Durante as aulas, percebemos problemas, como o descompasso dos professores com a realidade tecnológica, pois um deles não conseguiu manusear o aparelho de som. P1 e outros não conseguiram explorar os recursos disponíveis, como no caso de P2, que propôs a leitura de uma letra de música e poderia, portanto, ter ido além da linguagem verbal e permitir aos alunos terem escutado a música ou ter assistido ao videoclipe, por exemplo. No caso de P3, como os alunos são futuros técnicos da informática, P3 poderia ter explorado um texto digital, tornando a aula mais interativa para os discentes. Apesar de os três textos possuírem imagens, nenhum dos professores abordou diretamente a leitura desses textos.

4.3 Observações feitas durante o Curso de Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa

Nos primeiros encontros, dedicamo-nos a reflexões em torno da abordagem de leitura, bem como sobre as crenças que os professores carregam consigo (MOITA LOPES, 1996, p. 63), sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, a exemplo da ausência do livro didático como fator determinante para o péssimo desempenho demonstrado pelos discentes, dentre outros.

Após a terceira semana do curso, refletimos sobre a teoria da Multimodalidade e a dos Gêneros Textuais no ensino de leitura em língua inglesa. A importância de abordarmos essas teorias decorreu de seu desconhecimento, pois nas trajetórias de estudos dos docentes, participantes do curso de extensão, não há registro de uma disciplina que aborde a Multimodalidade ou, ao menos, a Semiótica. Assim, torna-se complicado esperar dos professores uma aula engajada na leitura de múltiplas linguagens, quando eles nunca estudaram essas questões.

No último encontro, pedimos aos professores que trouxessem propostas de atividades de leitura para serem discutidas conosco. Quatro deles apresentaram suas propostas. Os textos aplicados foram gêneros, como tirinha, quadrinhos, propaganda e notícia. Destacamos os seguintes pontos: a importância da leitura multimodal já refletida em suas abordagens, a mediação nas multi-interpretações sugeridas pelos textos e a interdisciplinaridade textual em suas atividades, envolvendo as ciências presentes no cotidiano dos alunos. Ao fim das apresentações, percebemos que todas as atividades de leitura possuíam linguagens visuais. Embora as cores existissem no texto original, os participantes utilizaram fotocópias, mas foi possível fazer as leituras das imagens, do *layout*, das fontes etc. Essas atividades de leitura, em nenhum momento refletiram uma abordagem focada na gramática ou em uma monomodalidade, realçando as reflexões adquiridas pelos professores a respeito da aula de leitura como prática discursiva.

5 Considerações finais

A língua inglesa, atualmente, é imprescindível por sua magnitude em nossas vidas, seja por interações, pesquisa, estudos, prazer, saúde etc. Ensiná-la precisa ser uma atitude consciente e crítica, com o objetivo de permitir acesso a informações, muitas vezes presentes somente nessa língua, não porque seja a melhor, mas porque as tecnologias sobrepujaram a velocidade humana em muitas tarefas, como traduzir livros ou programas computacionais de

uma língua para outra, ou seja, pela necessidade urgente de encurtar o tempo nos atos comunicacionais.

Assim como é inimaginável utilizarmos o celular apenas como telefone, para somente fazer ligações, do mesmo modo o é na leitura de textos focada apenas em uma linguagem; portanto, urge a necessidade de compreendermos todas as modalidades semióticas presentes nos textos. O curso, destarte, provocou inquietações internas nos docentes, permitindo que pudessem repensar seu ensino de língua inglesa e buscar diferentes métodos, o que foi significativo, uma vez que percebemos mudanças de abordagem ao final do curso.

A abordagem de leitura multimodal, além de permitir uma melhor compreensão do texto, remodela a concepção atual de que ler seja apenas decodificar as palavras. Possibilita àqueles que não dominam a linguagem verbal em língua inglesa uma motivação para estudar essa língua, pois sabemos que as demais linguagens estão presentes em todo lugar, nos filmes, nas músicas, na Internet, no celular, etc., para serem significadas em conjunto com as linguagens verbais.

Necessitamos de uma mudança de postura emergente por parte da escola e, principalmente, dos professores. Eles devem propor alternativas para essa realidade, partindo para uma abordagem multimodal na leitura de textos. Agindo de tal modo, o professor possibilitará ao seu aluno uma leitura crítica, não presa à linguagem oral ou escrita do texto apenas, muito menos à estrita tradução de palavras isoladas. Deixará de se fazer acreditar que a culpa de uma aula ruim seja atribuída à ausência do livro didático, e ou ao desinteresse dos alunos. De fato, cabe aos professores reconhecerem que não são a fonte de conhecimento dos alunos, mas auxiliares daqueles que se estão tornando cada vez mais autônomos, em função da liberdade de informações fornecidas pelas novas tecnologias. Entretanto não podemos também nos abster de refletir sobre a formação de um currículo acadêmico que atenda à maneira como lemos e escrevemos, sobretudo, hoje. Como professores em serviço, precisamos ser mais reflexivos, participar de formações continuadas para o bom desenvolvimento de práticas de ensino que se coadunem a nossa realidade comunicativa.

Referências

FIGUEIREDO, C. A. Linguística aplicada – aspectos da Leitura e do Ensino de Línguas. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. de (Orgs.). **Linguística in Focus**, v. 3. Uberlândia: EDUFU, 2005.

GADELHA, I. M. B. **Compreendendo a leitura em língua inglesa**. Teresina: EDUFPI, 2007.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais** – leitura e escrita na era digital. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. 12. ed., Campinas: Pontes, 2008.

KLEIMAN, A. et al. (Coord.). Letramento nos Anos Iniciais. **Lentrando: Atividades para a formação do professor alfabetizador**. Campinas: Unicamp/Cefiel, 2008. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/20.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2010.

KOCH, I; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London/New York: Routledge Falmer, 2010.

_____. et al. **English in urban classrooms: a multimodal perspective on teaching and learning**. London/New York: RoutledgeFalmer, 2005.

_____.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. 2nd. ed. London/New York: Routledge, 2006.

LAJOLO, M. ; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada.: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 fev. 2014.

RODRIGUES, B.G. et al. Visões sobre o ensino de língua inglesa e o desenvolvimento da competência leitora em escolas públicas de Teresina. In: **XVIII Seminário de Iniciação Científica da UFPI**, 2009, Teresina. Anais. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2009. 1 CD.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

STEIN, P. **Multimodal pedagogies in diverse classrooms: representation, rights and resources**. London and New York: Routledge, 2008.

YUNES, E. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.