

DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS ATRAVÉS DO CURRÍCULO NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO NA CHINA

Xuejiao SHANG¹

RESUMO: No contexto de globalização e superdiversidade, com o objetivo de desenvolver novas competências de letramentos dos alunos de português como língua estrangeira (PLE) para a sociedade da informação, por meio de teorias dos currículos e dos multiletramentos, exploramos ativamente novos métodos e modelos de ensino de português. Através da análise dos componentes curriculares, nomeadamente os objetivos, o conteúdo, o modo de aprendizagem e a avaliação de aprendizagem, encontramos uma relação lógica entre esses quatro componentes: por que aprender – o que aprender – como aprender – qual é o efeito da aprendizagem. Assim, discutiremos práticas para desenvolver os multiletramentos dos alunos no processo de ensino de português.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Multiletramentos. Ensino de PLE na China.

DEVELOPMENT OF MULTILITERIA THROUGH THE CURRICULUM IN TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE: A CASE STUDY IN CHINA

ABSTRACT: In the context of globalization and super-diversity, with the aim of developing new literacy skills for students of Portuguese as a foreign language (PLE) for the information society, through theories of curricula and multiliteracies, we actively explore new teaching methods and models of Portuguese. Through the analysis of the curricular components, namely the objectives, the content, the way of learning and the learning assessment, we find a logical relationship between these four components: why learn – what to learn – how to learn – what is the effect of learning . Thus, we will discuss practices to develop students' multiliteracies in the process of teaching Portuguese.

KEY-WORDS: Curriculum. Multiliteracies. Teaching PLE in China.

¹ Docente do curso de Português como Língua Estrangeira da Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong (GDUFS). Doutoranda da Universidade de Macau. Endereço eletrônico: <catarina.shang@qq.com>.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, o rápido desenvolvimento da tecnologia da Internet proporcionou maior comodidade à comunicação e cooperação humanas. O processo de globalização tem se acelerado e pessoas de diferentes países e regiões têm cada vez mais oportunidades de realizar cooperação econômica e comercial e fazer intercâmbios culturais. Depois de entrar no século XXI, sentimos cada vez mais o profundo impacto da globalização. BIANCO *et al.* (1999) definem a globalização como uma forma pela qual países e populações do mundo são integrados em um sistema global único e interconectado. Com o rápido desenvolvimento da globalização e da alta tecnologia representada pela tecnologia da Internet, todos nós estamos enfrentando o impacto da superdiversidade (VERTOVEC, 2007), o pluralismo é num sentido amplo, o reconhecimento dessa diversidade. A superdiversidade pode se manifestar em muitos aspectos, como cultura, sociedade, língua, identidade e entre outras. A sociedade atual está mostrando a superdiversidade da comunicação e o rápido desenvolvimento das modernas tecnologias de informação. Ocorrem grandes mudanças nos modelos de comunicação, nos métodos de aprendizagem e nos canais de divulgação de informações.

Na vida diária, com o advento do rádio, televisão, Internet, *smartphones*, bem como o surgimento de vários aplicativos, a tecnologia digital continua a atualizar a maneira como as pessoas se comunicam. A aplicação combinada de vários modos simbólicos, como linguagem, texto, imagem, som, postura e espaço também se tornou uma característica significativa da comunicação, e os recursos multimodais têm se tornado cada vez mais proeminentes. Neste contexto, o modo de interação dos alunos e a forma como obtêm novos conhecimentos e informações também sofre-

ram grandes mudanças. O objetivo principal da educação é formar cidadãos que possam participar com sucesso em atividades sociais e culturais. Portanto, os métodos de aprendizagem e interação que contam com um sistema de símbolos de uma única língua como meio estão sob impacto, conseqüentemente, as limitações do letramento tradicional no ensino superior são gradualmente reveladas.

Em nosso caso, as atividades interativas enfrentadas pelos alunos de português não se limitam mais a duas línguas e duas culturas, mas muitas vezes ocorrem em um ambiente multilíngue e multicultural. Isso requer integrantes com base no domínio dos pontos comuns da cultura humana, respeitando as diferenças culturais, tolerando pontos de vista, posições e atitudes de diferentes culturas, integrando-se em grupos interativos e desenvolvendo uma comunicação eficaz. Para responder razoavelmente ao avanço dos tempos, a formação de talentos² em línguas estrangeiras necessita de acompanhar a conjuntura internacional e desenvolver a capacidade comunicativa transcultural para se adaptar à superdiversidade.

Portanto, no contexto de globalização e diversificação, com o objetivo de formar as novas competências de letramentos dos alunos de língua portuguesa para se adaptarem à prática de letramento da sociedade da informação, por meio de pesquisas aprofundadas sobre a teoria dos multiletramentos, exploramos ativamente novos métodos de ensino de multiletramentos. Através deste trabalho, tentamos chegar aos objetivos de investigar as interações entre os componentes curriculares em sala de aula de PLE e, tentar explorar o espaço para promover os alunos a usar essas

2 Devido ao fato de haver divergências na tradução e uso do conceito “人才 (quadros especializados)”, em nosso trabalho, assim como sugerido por Jatobá (2020), para o contexto de ensino de línguas estrangeiras na China, traduziremos “人才” como “talento”.

multimodalidades para transmitir efetivamente informações no mundo globalizado e diversificado de hoje.

TEORIA DOS COMPONENTES CURRICULARES

A fim de obter uma compreensão mais profunda do currículo, é necessário reconhecer os seus elementos, ou seja, os componentes curriculares. Já em 1942, Giles *et al.* (1942) dividiram no seu *The Eight-Year Study* o currículo em quatro componentes: objetivos específicos, conteúdo, método e organização, avaliação. Esses autores usaram o termo “componentes (*components*)” para mostrar a relação entre as partes básicas, mas incluiu experiências de aprendizagem sob “método e organização”. A relação entre essas quatro partes é mostrada na figura abaixo:



Gráfico 1: Componentes curriculares (GILES *et al.*, 1942, p. 1)

A divisão de Giles *et al.* (1942) é uma divisão clássica dos componentes do currículo. Da mesma forma, o raciocínio de Tyler (*the Tyler rationale*)

contém quatro perguntas, que são usadas como a estrutura básica para o processo de *design* curricular. As perguntas são (TYLER, 2004, p. 1):

- 1) What educational purposes should the school seek to attain?
- 2) What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?
- 3) How can these educational experiences be effectively organized?
- 4) How can we determine whether these purposes are being attained?

O objetivo dessas quatro perguntas é guiar o projetista do currículo para identificar os elementos curriculares e estabelecer um vínculo entre os elementos. Com base nisso, Tyler acredita, ainda, que o processo de desenvolvimento do currículo inclui os quatro passos ou etapas: objetivos; experiências de aprendizagem; organização; e avaliação, corroborado por Lewy (1991, p. 67). Podemos ver que os componentes curriculares propostos por Taylor são muito semelhantes aos componentes do currículo propostos por Giles *et al.*. A diferença é que Taylor mostra uma relação linear entre os quatro componentes enquanto que Giles *et al.* revelam a interação entre os quatro componentes.

Embora o modelo linear do raciocínio de Tyler para o design do currículo tenha sido criticado desde o início dos anos 70, do ponto de vista programático, as quatro questões que ele propôs como a base do raciocínio de Tyler são razoáveis. Essas quatro questões enquadram de forma sucinta uma estratégia de *design*.

Por muito tempo, a visão internacional mais comum sobre as partes curriculares é que o currículo consiste nos cinco componentes seguintes (LEWY, 1991, p. 67-69): 1) *the Individual and the society as a framework*;

2) *aims and objectives*; 3) *form of subject matter (scope and sequence)*; 4) *modes of transactions*; 5) *evaluation*.

De acordo com Marsh (2004, p. 21), uma estrutura curricular geralmente inclui os seguintes componentes:

- 1) *a rationale or platform*;
- 2) *scope and parameters of the curriculum area*;
- 3) *broad goals and purposes of subjects within the curriculum area*;
- 4) *guidelines for course design*;
- 5) *content*;
- 6) *teaching and learning principles*;
- 7) *guidelines for evaluation of subjects*;
- 8) *criteria for accreditation and certification of subjects*;
- 9) *future developments for the area*.

Acreditamos que o currículo consiste nos seguintes quatro componentes básicos: Primeiro, os objetivos, ou seja, o resultado esperado a ser alcançado pelas atividades de aprendizagem, também é o resultado esperado do desenvolvimento físico e mental do aluno. A determinação dos objetivos de aprendizagem é uma parte importante do desenvolvimento curricular. Ele desempenha um papel de orientação para os outros componentes. Em segundo lugar, conteúdo, que representa a reunião de vários conhecimentos e habilidades que os alunos dominarão através de atividades de aprendizagem. O conteúdo inclui tanto a escolha quanto a organização do conteúdo de aprendizagem. Em terceiro lugar, o modo de aprendizagem, que se refere a como aprender e envolve os tipos e métodos de atividades de aprendizagem, bem como o tempo, espaço e procedimentos das atividades. No processo de desenvolvimento curricular, é necessário orientar e projetar o modo de aprendizagem. Em quarto lugar, avaliação, isto é, como julgar o processo e os resultados de aprendizagem. Deve-se notar que a avaliação da aprendi-

zagem é diferente da avaliação curricular: aquela é parte integrante do currículo, enfatizando em como avaliar a aprendizagem dos alunos; a avaliação curricular é para o próprio currículo, ou seja, é o processo de julgar o valor do próprio currículo. Em suma, a relação lógica entre esses quatro componentes é: por que aprender – o que aprender – como aprender – como está o efeito de aprendizagem.

CONCEITO DE MULTILETRAMENTOS

Multiletramentos são uma generalização dessa realidade. Cole e Pullen (2010, p. 1) apontam que “[...] o múltiplo não significa infinito, nem significa um número vago mais que um. O múltiplo significa um número definido de fatores que convergem em um ponto do comportamento letrado.”. Para eles:

[...] o ensino com a perspectiva de letramento tradicional tem sido dominada pela leitura e escrita de textos impressos há vários anos. Os alunos são obrigados a ler um texto impresso e escrever respostas que expliquem sua compreensão do texto. Esse tipo de atividade – chamado de compreensão de leitura – também passou a dominar os exames de letramento de habilidades básicas. Em termos de multiletramentos, as questões inerentes aos exercícios de compreensão de leitura são expandidas além de uma noção dualística de leitura e escrita, e incluem aspectos como letramento visual (*visual literacy*) se as imagens estão envolvidas no material e letramento crítico (*critical literacy*), que é o questionamento proposital do texto por preconceitos ou silêncios e por aquilo que pode determinar o uso político ou social do texto em questão. Multiletramentos é, portanto, uma plataforma para os elementos múltiplos que convergem na prática educacional, uma vez que é realizada em situações formais e informais. (COLE; PULLEN, 2010, p. 2)

O conceito de multiletramentos surgiu em 1994, quando 11 estudiosos dos Estados Unidos, do Reino Unido e da Austrália realizaram uma

conferência de cinco dias em New London, New Hampshire, nos E.U.A. O *The New London Group* foi nomeado desde então. As áreas de pesquisa desses estudiosos abrangem linguística, pedagogia, pesquisa de letramento, sociologia educacional e estudos culturais. As áreas interdisciplinares dos membros do grupo determinam uma diversidade de suas opiniões sobre letramento. Eles acreditam que, com o rápido desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs), as pessoas precisam não apenas receber o conhecimento transmitido por impressões, imagens, fitas de vídeo, etc., mas também precisam transmitir conhecimento e informações para pessoas de todo o mundo por meios diversos e complexos. A pedagogia de multiletramentos proposta pelo *The New London Group* (1996, p. 83) inclui os seguintes quatro fatores:

- 1) Situated Practice based on the world of learners' Designed and Designing experiences;
- 2) Overt Instruction through which students shape for themselves an explicit metalanguage of Design;
- 3) Critical Framing, which relates meanings to their social contexts and purposes;
- 4) Transformed Practice in which students transfer and re-create Designs of meaning from one context to another.

O *The New London Group* aponta que o ensino de multiletramentos enfatiza a realidade, a multimodalidade, a crítica e a aplicação. Em comparação com o ensino de letramento tradicional, acrescentam-se as duas dimensões: a multimodalidade e a crítica.

ENSINO DE MULTILETRAMENTOS

Em termos do ensino, os multiletramentos podem ser incorporados tanto no ensino formal quanto no informal. A diferença entre esses contex-

tos é justamente determinada pelo envolvimento ou não de instituições educacionais na organização do ensino. Assim, será considerado formal se ocorrer em ambientes escolares e em instituições de treinamento em geral. Se o contexto de aprendizagem se prender à vida cotidiana, tais como viagens, jornais e interações com a família e amigos, então é classificado como informal.

Tanto o ensino formal, quanto o informal promovem o letramento, no entanto, este trabalho discute, principalmente, os multiletramentos num contexto formal de ensino. Luo e Zeng (2017), por exemplo, apontam que a escola é o lugar principal de ensino formal, local em que se dá a aprendizagem formal por meio do acesso a conhecimentos e a habilidades fundamentais para atender às necessidades educacionais da maioria dos estudantes.

Quanto ao ensino, o letramento crítico e o letramento criativo são as partes importantes dos multiletramentos. O surgimento dessas novas formas de leitura e escrita intenta capacitar os alunos na sala de aula. Esses dois métodos exigem o aprimoramento da proficiência linguística dos alunos, promovendo sua capacidade cognitiva em questões e tópicos importantes da vida social, melhorando sua compreensão da relação entre o poder e a língua, e permitindo que eles entendam o relacionamento sutil entre a língua e a cultura (SHENG; NIU, 2017).

De acordo com Lewison *et al.* (2008), as práticas críticas de letramento incentivam os estudantes a usar a linguagem para questionar o mundo cotidiano, para interrogar a relação entre linguagem e poder, para analisar a cultura popular e a mídia, para entender como as relações de poder são construídas socialmente e para considerar ações que podem ser tomadas para promover a justiça social. De forma complementar, Andreotti (2014) acredita que o letramento crítico enfatiza que, na sala de aula, os alunos exploram o contraste

de poder por trás do texto através de analisar o poder, cultura, classe e gênero do texto. Nesse processo, os alunos podem tomar decisões por pensar, usar seus conhecimentos existentes e coletar informações diversas. Portanto, esse método exige que os professores interfiram no “senso comum” dos alunos e incentivem os alunos a testar o mesmo tópico de perspectivas múltiplas.

O letramento criativo é um método de ensino em sala de aula derivado e desenvolvido com base no letramento crítico. A esse respeito, Ada e Smith (1998) apontam que o letramento criativo requer que os alunos sumariem, analisem e reflitam sobre o conteúdo da leitura com base na descrição e interpretação do conteúdo da leitura. Esse processo proporciona aos estudantes uma maior operacionalidade e permite que eles pensem sobre como esses recursos de letramento influenciam suas vidas. A criatividade é o último passo após a descrição, interpretação e reflexão. Depois que os alunos chegarem à conclusão, eles poderão encontrar uma solução.

O núcleo dos multiletramentos representa nomeadamente a crítica e a multimodalidade. Nesse sentido, o propósito do ensino de multiletramentos é capacitar os alunos a compreender e aceitar criticamente os significados expressos por várias modalidades, e usar essas multimodalidades para transmitir efetivamente informações. Portanto, o *design* das atividades em sala de aula com a perspectiva de multiletramentos deve ser baseado no conteúdo e realizado a partir das três dimensões: a linguagem, a multimodalidade e a criticidade.

METODOLOGIA

NATUREZA DA PESQUISA

Consideramos fundamental iniciar esta seção, indicando a importância e a natureza da pesquisa qualitativa.

Segundo Neuman (1997, p. 7), “A pesquisa qualitativa é uma interpretação para evitar números e prestar atenção aos fatos sociais.”. Essa definição considera a pesquisa qualitativa como uma maneira e estratégia de interpretar os fatos sociais. Para Strauss e Corbin (1990), o objetivo da pesquisa qualitativa não é verificar ou inferir, mas explorar o significado do mundo esotérico e abstrato. Portanto, o processo de pesquisa atribui grande importância à participação do pesquisador e à integração de ideias. Ao mesmo tempo, os resultados da pesquisa qualitativa não atentam para os procedimentos de análise matemática e estatística. A pesquisa enfatiza a coleta completa e abrangente de dados e faz uma interpretação profunda dos resultados da pesquisa.

Eles fizeram uma descrição completa do processo e estratégia de pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1982, p. 50) indicam cinco características básicas para a pesquisa qualitativa: 1) explorar hipóteses; 2) semi-estruturado; 3) flexível para obter mais respostas; 4) raciocínio dedutivo em grande parte; 5) apreciar os contextos variáveis.

Chen (2000) acredita que a pesquisa qualitativa é baseada no próprio pesquisador. É uma atividade que acontece no contexto natural, através de uma variedade de métodos de coleta de dados para conduzir uma exploração holística dos fenômenos sociais, usando análise indutiva de dados para construir uma compreensão explicativa do comportamento do objeto da pesquisa através da interação entre o pesquisador e o objeto.

Quanto à escrita do trabalho, Alves e Silva (1992, p. 67) sugerem que a composição dos resultados deve cuidar da linguagem para que a redação seja coerente e fluida. Isso leva o leitor para a compreensão e análise do texto:

[...] redigir significa, na análise qualitativa, a sua concretização: há a eleição de tópicos e temas, uma sequência de narrativa ancorada na literatura e nas próprias verbalizações dos sujeitos, em que o cuidado com a linguagem fica por conta de elaborar uma redação coerente e fluida que encaminhe o leitor para a compreensão, análise e crítica do texto. (ALVES; SILVA, 1992, p. 67)

Godoy (1995) aponta que existem pelo menos três possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de caso e o estudo de campo. Entre as várias formas que pode assumir a pesquisa qualitativa, no que diz respeito a nossa pesquisa, faremos um estudo de caso para analisar o currículo com que trabalham os alunos e os professores do curso de licenciatura em língua portuguesa de uma universidade chinesa específica. A vista disso, indagaremos como esses componentes curriculares se confrontam no discurso de professor e na sala de aula para, desta maneira, tentarmos procurar um espaço para melhorar o currículo com a perspectiva de multiletramentos.

CONTEXTO DA PESQUISA

A fim de obter uma compreensão mais profunda do currículo, é necessário reconhecer os componentes curriculares. Acreditamos que o currículo consiste de quatro componentes básicos, que são: objetivos, conteúdo, modo de aprendizagem e avaliação da aprendizagem. Através da análise desses componentes curriculares, tentamos entender por que aprender, o que aprender, como aprender e como está o efeito de aprendizagem.

No nosso caso, realizamos a pesquisa numa universidade chinesa, a universidade tem mais de 50 anos de funcionamento e fica situada em Guangzhou, um dos maiores centros comerciais, financeiros e industriais

da China, sendo uma importante base para a formação de talentos internacionais em língua e cultura estrangeira, comércio e economia exterior e pesquisas em estratégia internacional. A universidade estabeleceu o Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa em 2009, matriculando uma turma por ano e cada turma com 25-30 alunos. Com a crescente demanda por talentos de língua portuguesa no mercado de trabalho, a partir de 2021, têm sido matriculadas duas turmas por ano, e o número de alunos matriculados aumentou para cerca de 40 a cada ano.

Entrevistamos as professoras chinesas que lecionam as aulas de PLE para saber como elas entendem o ensino e tentar entender como se desenvolvem os multiletramentos através do currículo no ensino.

CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

O *corpus* da presente pesquisa constitui de dados coletados a partir de entrevistas gravadas. O *corpus* será formado de dados do discurso oral. A pesquisadora entrevistou as professoras que lecionam aulas de PLE. As entrevistas foram feitas individualmente. O tópico inicial da entrevista começou em torno do ensino de PLE. As perguntas da entrevista foram feitas em português e foram gravadas com autorização expressa das professoras. E os dados gravados foram transcritos.

ANÁLISE: DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS ATRAVÉS DO CURRÍCULO NO DISCURSO DO PROFESSOR

Fizemos a entrevista aberta com as professoras que estão engajadas no ensino de PLE. Nesta parte, analisamos principalmente o conteúdo da entrevista com uma professora. A duração da entrevista é mais de uma hora e a língua usada na entrevista é o português. As perguntas principais

da entrevista foram as seguintes: 1) O que lhe vem à mente ao falarmos do currículo? 2) Qual é o objetivo do ensino? 3) O que se ensina na sala de aula? 4) Como você ensina e quais são os recursos, materiais e técnicas que utiliza? 5) Como você avalia o ensino e a aprendizagem? 6) Você acha que os alunos estão bem capacitados a se comunicar usando diferentes recursos, materiais e técnicas?

Com o consentimento da entrevistada, todo o processo da entrevista foi gravado e transcrito. Analisamos os materiais da entrevista na perspectiva de multiletramentos com base na teoria do currículo, de forma a entender como a professora entendia o ensino ao falar sobre seus objetivos, suas técnicas e metodologias de ensino, as escolhas de materiais e recursos.

Quanto à relação entre currículo e ensino, a entrevistada nos diz:

Entrevistada: “[...] ele (currículo) desempenha um papel como orientador, algo como orientação para minha organização das aulas. Mas eu vou modificando esse currículo durante o processo de ensino porque currículo não é algo definido, tem que ser modificado, melhorado, para se adaptar aos desempenhos (interação na sala de aula), aos requisitos dos alunos também.”

A partir disso, podemos ver que currículo e ensino não são completamente independentes, a relação entre os dois pode ser demonstrada pelo modelo cíclico (Oliva, 2009), enfatizando o *feedback* mútuo entre o currículo e o ensino. Embora o currículo e o ensino sejam separados, há uma relação cíclica contínua entre eles dois, isto é, o currículo e o ensino têm sempre um impacto mútuo. No nosso caso, o currículo e o ensino constituem um ciclo: o currículo orienta o ensino, nesse processo, o ensino

também tem impacto no currículo, os problemas podem ser encontrados através do ensino, assim podemos melhorar o currículo.

Acreditamos que o currículo consiste nos seguintes quatro componentes elementares: os objetivos, o conteúdo, o modo de aprendizagem e a avaliação de aprendizagem. Em suma, a relação lógica entre esses quatro componentes é: por que aprender – o que aprender – como aprender – como está o efeito de aprendizagem. A seguir, analisamos estes quatro componentes curriculares sob a perspectiva de multiletramentos e exploramos ainda mais a relação entre o currículo e o ensino.

OBJETIVOS DE ENSINO

Os objetivos, ou seja, os resultados a serem alcançados pelas atividades de aprendizagem, também são igualmente os resultados esperados do desenvolvimento físico e mental do aluno. A determinação dos objetivos de aprendizagem é uma parte importante do desenvolvimento curricular, justamente, porque ele desempenha um papel de orientação para os outros componentes.

De acordo com a professora entrevistada, a aprendizagem tem de satisfazer a demanda da sociedade, tal como argumentou Lewy (1991). Esse autor considerou dois aspectos como importantes e ambos são atinentes aos alunos e suas necessidades sociais: (i) a primeira concepção norteadora do currículo é determinar as habilidades, as habilidades, necessidades, interesses, motivação dos alunos, bem como o seu potencial na aprendizagem de uma determinada cultura; (ii) a segunda concepção norteadora do currículo é a sociedade. Tais argumentos deslocam para o centro do planejamento os alunos, que têm como motivo mais importantes de aprender a meta de ter um bom emprego no futuro e ter um bom salário.

Além disso, a professora entrevistada explicou que a sociedade necessita de bilíngues que dominem bem a língua portuguesa, inclusive considerando a fluência discursiva com baixo índice de erros gramaticais. Por isso, ela enfatizou a importância da gramática correta no uso da língua. Assim, quando perguntamos o objetivo do ensino, a professora respondeu que o objetivo geral do ensino era a formação de:

Entrevistada: “Bilíngues que dominam a língua. Quer dizer, que fala fluentemente e também não comete muitos erros gramaticais. Então, eu acho que para a sociedade, os alunos, para satisfazer demanda da sociedade, os alunos têm de falar gramaticalmente correto e também tem que, tipo dominar as expressões para produzir uma conversa, um texto.

[...] é a dominação de gramática para os alunos produzirem o mais correto possível as frases. Segundo, é a capacidade de falar. Isso também envolve a gramática, né? Sem dúvida. E também envolve o vocabulário que é o pilar da aprendizagem da língua. E também espero que os alunos possam compreender o máximo possível as falas dos nativos.”

Segundo a professora entrevistada é esperado que os alunos consigam dominar bem a gramática, o vocabulário e outros conhecimentos linguísticos, além de, concomitantemente, adquirir as habilidades em ouvir, falar, ler, compreender, para que possam utilizar frases gramaticalmente corretas e ser compreendido ao se comunicar com falantes nativos dos países de língua portuguesa.

CONTEÚDO DE ENSINO

O conteúdo representa vários conhecimentos e habilidades que os alunos dominam através de atividades de aprendizagem. Numa perspectiva

de desenvolver multiletramentos, o currículo escolar não deve apenas transmitir conhecimento sistemático, mas também prestar atenção à formação das habilidades multifacetadas dos alunos. Ou seja, o ensino tem de ajudar os alunos a lidar com o mundo contemporâneo (COURTNEY *et al.*, 1996).

Em seguida, precisamos analisar a escolha do conteúdo de ensino. Em relação a essa questão, a entrevistada destacou que a gramática é muito importante no processo de ensino e aprendizagem, tanto para os alunos como para os professores, explicando a entrevistada que:

Entrevistada: “[...] a gente aprende a gramática, o vocabulário, as expressões baseando de leitura, tipo um diálogo ou um texto, um material.”

Podemos ver que, para a professora, equivale ao domínio gramatical a memorização do vocabulário e das normas gramaticais, sendo considerados esses conteúdos, as principais metas do ensino/ aprendizagem, com vistas a facilitar a intercompreensão. Durante o processo de ensino de gramática, ensinam-se também os textos, mas, em grande parte, essa instância de ensino visa expandir a compreensão vocabular e o conhecimento de contextos em que regras são aplicadas.

A esse respeito, Wang (2008), afirmou que a aprendizagem das normas gramaticais e a leitura de textos são mutuamente fins e meios. O ensino de conhecimentos linguísticos, especialmente da gramática, por isso é tratado como o foco nas aulas a fim de que os objetivos do ensino/aprendizagem de língua estrangeira sejam cumpridos. Além disso, em muitos casos, as diferenças de conteúdo entre a língua materna e a língua estrangeira fazem com que o ensino da língua estrangeira se concentre no conhecimento gramatical (YIN, 2009).

No caso do mandarim, não há flexão e sim construção do tempo, por exemplo, por meio do léxico. Diferentemente disso ocorre em português, que necessita dessas flexões para compor os traços gramaticais a serviço da morfologia do tempo nos verbos. Em português também há partículas auxiliares e preposições, as quais que não existem em mandarim. Além disso, a estrutura sintática do mandarim segue muito a ordem tópico-descrição, nem sempre sendo assim para a construção sintática do português, com ordenação variável entre a direta (sujeito-predicado) e a inversa (predicado-sujeito).

Entrevistada: “[...] para satisfazer demanda da sociedade, os alunos têm de falar gramaticalmente correto e também tem que, tipo dominar as expressões para produzir uma conversa, um texto.”

Dadas essas diferenças tão grandes entre os sistemas chinês e português, visar a correção é uma forma de manter a mensagem corretamente traduzida; só assim, o significado ganhará um revestimento claro e inequívoco. São as técnicas de letramento comumente empregadas na formação desses alunos que podem servir a diferentes propósitos e disciplinas. Essas práticas de leitura e escrita que enfatizam “exatidão” e “precisão” fortalecem as habilidades de escuta, fala, leitura, escrita e a compreensão dos alunos, mas também fazem com que os alunos concordem mais com a “correção” da forma e do significado, enquanto ignorem a semântica das mesmas palavras em outros contextos.

METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM

Quando tratamos da forma de ensinar para que os alunos aprendam eficazmente as regras e o léxico, sabemos que os professores devem

mobilizar tipos e métodos de atividades de aprendizagem, considerando o tempo, o espaço e os procedimentos das atividades. Por isso, no processo de desenvolvimento curricular, é necessário orientar e projetar o modo de aprendizagem.

Nas entrevistas que recolhemos, a entrevistada afirmou que, no ensino na sala de aula do Português Básico, se usam vários recursos como livros e materiais didáticos, *PPT*, vídeos e imagens para realizar diferentes formas de atividades em sala de aula, como discussões em grupo, apresentações orais, jogos, exercícios de gramática, redação, entre outras tarefas. Esses recursos ajudam os alunos a desenvolver habilidades de audição, fala, leitura, compreensão e escrita. Em seguida, tomamos como o exemplo da redação do E-mail referido pela entrevistada para analisar os métodos, técnicas e recursos do ensino sob a perspectiva de multiletramentos. Leiamos o diálogo a seguir:

Entrevistadora: “Por que você escolheu esta forma de escrever o E-mail mas não são uma carta, ou outro gênero de texto?”

Entrevistada: “Bom. Porque eu acho que também só para pragmática. Bom, hoje em dia, é mais usado email, né? Aí os alunos também, é como a gente já falou, a gente também tem de satisfazer as necessidades dos alunos. Os alunos demonstram necessidade de encontrar um estágio, já no terceiro ano, aí eu acho que seria bom eles saberem como produzir um email oficial para encontrar um emprego.”

Podemos perceber que, a partir das necessidades reais, a professora entrevistada pediu aos alunos para produzir um E-mail com o objetivo de encontrar um emprego. É possível notar que, em primeiro lugar, a ocorrência da atividade de escrever E-mail é contextual. A visão dos multiletramentos enfatiza as situações diversas em que ocorrem as atividades de

leitura e escrita. A contextualidade aqui não representa as cenas físicas das atividades letradas, mas enfatiza os contextos sociais e culturais em que elas ocorrem. Por exemplo, a atividade de escrever um E-mail em um contexto social e cultural pode ocorrer em várias cenas físicas, tais como na sala de aula, na biblioteca, no dormitório ou em casa. O contexto da redação do E-mail aqui apresenta uma comunicação com uma empresa, mostrando dados pessoais, experiência de estudo e outras informações, de forma a encontrar um emprego. Assim, ao escrever o E-mail, os seguintes aspectos devem ser considerados: formalidade, formato, assunto, tratamento, conteúdo, dentre outros. O conteúdo do E-mail ainda pode conter anexos, gráficos e imagens se for necessário. Essas circunstâncias vinculadas ao contexto tomam as atividades letradas, em sua essência, como práticas sociais e culturais.

A tempo, Larson e Marsh (2005, p. 10) explicam que a concepção de letramento como prática social surgiu de estudos do campo da sociologia do conhecimento, os quais dão suporte à ideia de que a realidade é socialmente construída. Segundo essa visão, tanto o conhecimento quanto a realidade se constituem em processos dialéticos e contínuos de construção e reconstrução de visões de mundo que os indivíduos e os grupos sociais realizam em interação com a sociedade. Segundo as autoras, “[...] essas visões de mundo são mediadas pela linguagem e pela cultura num processo contínuo de construção da identidade.”. Assim, multiletramentos se referem a como as pessoas usam habilidades de leitura e escrita em contextos diversos (SOARES, 1998).

As atividades letradas sob a perspectiva de multiletramentos apresentam modalidades diferentes. No caso sob estudo, embora a redação do E-mail assuma a modalidade escrita, a correspondência não aparece na

forma de papel. Hoje em dia, no mundo da globalização e da disseminação da Internet, as atividades letradas já não se limitam mais aos livros e às revistas de papel, os textos digitalizados se tornaram uma forma importante para os alunos concluírem as atividades letradas dentro e fora da sala de aula. Essa nova forma tem impactos na eficiência da transmissão e comunicação das informações entre as pessoas, bem como no processo de construção da identidade das pessoas.

Ao entender e explicar as atividades em sala de aula, a entrevistada acredita que o professor utilize recursos variados:

Entrevistada: “[...] (ensinar) apenas com material didático não tem graças, os alunos ficam fartos, se... Então o uso de vários recursos também desperta a curiosidade, o interesse dos alunos. É essencial. E os alunos gostam.”

A entrevistada citou o exemplo do “Entrudo e Carnaval” para ilustrar ainda mais como diferentes técnicas e recursos são utilizados em sala de aula. A entrevistada encontrou a palavra “Entrudo” ao explicar o texto *Carnaval do Brasil* no livro didático, o que a leva a pensar que:

Entrevistada: “[...] Carnaval para os alunos é algo mais familiarizado mas Entrudo é algo mais estranho para os alunos. Aí eu encontrei num site um vídeo que explica a relação entre o Carnaval e o Entrudo, aí ao explicar o que é (o) Entrudo, coloco (passei) o vídeo, eu coloquei (passei) o vídeo com explicação para os alunos saberem o que é o Entrudo.

[...] O vídeo é um recurso com mais informações intensas, que é um recurso que contém mais informações, não somente o que eu explico nas aulas. Eles também podem, o vídeo também apresenta alguma coisa que eu não (sabia), nem eu notei, ou nem eu sabia. Aí os alunos conseguem saber mais.”

No mundo contemporâneo, com a popularidade de dispositivos inteligentes, a maneira de desenvolver atividades letradas é inevitavelmente influenciada pela Internet e por outras tecnologias de informação e comunicação (TICs). De fato, o impacto das TICs está mudando a natureza de leitura e escrita e criando novas formas. No entanto, isso não significa que os textos da multimídia eletrônica estão substituindo os livros. Pelo contrário, essas formas que estão surgindo atualmente são as adições poderosas aos livros, tal como fez a professora entrevistada ao explicar para os alunos o “Entrudo” que aparece no texto do livro didático, ela usou o vídeo para ampliá-lo e aprimorá-lo.

Por um lado, as imagens e as informações do vídeo facilitam a compreensão dos alunos sobre o Entrudo de forma mais intuitiva, por outro lado, as informações sobre o Entrudo do vídeo nem são conhecidas pela professora. Desta forma, o vídeo amplia os meios de obtenção de informações dos alunos, em vez de depender apenas da transferência do conhecimento da professora. O vídeo tem associado textos, imagens, filmes e sons de maneira não linear, aproveitando os modos auditivo e visual, alterando a situação de adquirir os conhecimentos a partir dos textos em papel. A multimodalidade já se torna um meio emergente e meio importante de adquirir conhecimento e construir significado.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

A avaliação é um meio eficiente para julgar o processo e os resultados de aprendizagem. Deve-se notar que a avaliação da aprendizagem é diferente da avaliação curricular: a avaliação da aprendizagem é parte integrante do currículo, enfatizando em como avaliar a aprendizagem dos alu-

nos; a avaliação curricular é para o próprio currículo, ou seja, é o processo de julgar o valor dos próprios objetos que compõem o próprio currículo.

Quando perguntamos à entrevistada como ela faz para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, ela respondeu que a avaliação dos alunos é feita por meio de exames, deveres de casa e observação do desempenho dos alunos em sala de aula, e que os resultados das provas e o *feedback* dos alunos também têm impactos para o trabalho futuro da professora:

Entrevistada: “A gente faz provas durante o semestre, e a gente também, como as tarefas que eu dei para os alunos também servem para avaliar o desempenho, a dominação dos alunos. E também na verdade, algo mais direta(o) é (que) eu já posso perceber o desempenho dos alunos durante as aulas.”

Para ela, os resultados de uma prova semifinal mostraram que os alunos tinham dificuldades na conversão de voz ativa na voz passiva. Para ajudar os alunos a esclarecer suas dúvidas, ela decidiu explicar de uma forma mais completa e detalhada as regras gramaticais sobre a conversão de voz ativa na voz passiva e organizar outras atividades. A partir disso, podemos perceber que a entrevistada avalia a aprendizagem dos alunos e ajusta seu ensino do próximo estágio de acordo com os resultados dos exames, deveres de casa, *feedback* na aula.

Quanto à questão sobre se os alunos estão bem capacitados a se comunicar usando diferentes recursos, materiais, técnicas, a professora indica que, nas atividades em sala de aula, os alunos podem utilizar diferentes recursos, materiais e técnicas para atender à diversidade e complexidade dos propósitos comunicacionais:

Entrevistada: “[...] (os alunos) são jovens, dominam bem a tecnologia. No caso de apresentações em grupo, eles usam vários recursos. Principalmente os slides (o PPT). Aí nos slides tem letras, tem música, tem imagens. E às vezes eles usam vídeos também.”

No contexto específico da sala de aula, professores e alunos usam vários recursos, materiais e tecnologias como mídia, incluindo livros, computadores, Internet, áudio, vídeo, imagens, sons e entre outros para desenvolver as atividades e completar as tarefas de ensino em sala de aula.

CONCLUSÃO

Vivemos em um mundo diverso. Somente quando estivermos familiarizados, compreender, dominar e integrar em uma língua e cultura, seremos capazes de usar a língua com facilidade e realmente apreciar a conotação e o encanto da língua e da cultura. O rápido desenvolvimento da tecnologia e informação e a diversificação e globalização da sociedade, economia e cultura influenciaram a maneira como as pessoas se comunicam e expressam significados. A tendência de globalização e diversificação também se reflete no desenvolvimento de métodos e modelos de ensino de línguas estrangeiras.

A fim de responder razoavelmente ao progresso dos tempos, o *The New London Group* acredita que a formação dos multiletramentos dos alunos será o foco da educação moderna e propõe a aplicação de multimodalidades ao ensino, incluindo linguagem, som, visão, espaço e gesto, bem como a aplicação abrangente dessas modalidades (COURTNEY, 1996). O conceito de multiletramentos foi proposto pela primeira vez pelo *The New London Group* em uma conferência internacional realizada em 1994. Esta teoria enfatiza o desenvolvimento de atividades dos multiletramentos cen-

tradas no design de significado para se adaptar à tendência de desenvolvimento superdiversificado no mundo hoje. A teoria dos multiletramentos leva em consideração a relação entre o ensino de línguas e as multiculturas no mundo atual, e se esforça para construir um ensino baseado na realidade para que os alunos possam melhorar suas habilidades de leitura e escrita em língua estrangeira no mundo real.

De acordo com a pesquisa realizada, o ensino de português dá demasiada atenção à aprendizagem de conhecimentos linguísticos e técnicas gramaticais, ao mesmo tempo que ignora a diversidade das culturas, sociedades e histórias associadas da língua portuguesa. A teoria dos multiletramentos pode compensar essa deficiência, uma vez que provê o conhecimento lacunar e ajuda no desenvolvimento inovador do ensino da língua portuguesa.

O *The New London Group* aponta que a instrução de multiletramentos enfatiza a realidade, a multimodalidade, a crítica e a aplicação. Em comparação com a instrução de letramento tradicional, acrescentam-se as duas dimensões: a multimodalidade e a crítica. Nesta pesquisa, o desenvolvimento de multiletramentos pelo ensino de PLE tem dois sentidos:

1) de ensino multimodal, que usa várias formas, como gráficos, vídeos, áudio, etc. para ajudar a desenvolver o letramento em PLE. O desenvolvimento da *Internet* e das TICs facilita enormemente o acesso dessas modalidades. Ao desenvolver os multiletramentos em PLE por meio dessas modalidades, devemos também deixar que os alunos compreendam o papel de várias modalidades na expressão do sentido e dominem o uso dessas modalidades para expressar o significado.

2) os multiletramentos em PLE não favorecem aprender a língua, mas também desenvolvem a consciência das diferenças entre culturas e

contextos. Como aponta a entrevistada, as TICs quebraram as restrições geográficas entre a China e os países de língua portuguesa (PLP), de modo que os alunos possam adquirir conhecimentos e informações sobre PLP através de recursos *online*, e até usar *WeChat* e *Facebook* para se comunicar diretamente com os falantes dos PLP, de forma a vivenciar as diferenças entre diferentes línguas, culturas e sociedades.

REFERÊNCIAS

ADA, Alma Flor; SMITH, Nancy Jean, Fostering the Home-School Connection for Latinos. In: GONZALEZ, María Luísa *et al.* *Educating Latino Students. A Guide to Successful Practices*. Lancaster: Technomic Publishing, 1998.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias. Análise Qualitativa de Dados de Entrevista: Uma Proposta. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, Riceirão Preto, 2, 1992.

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira. Critical Literacy: Theories and Practices in Development Education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, Belfast, 19, 2014.

BIANCO, Joseph *et al.* *Striving for the Third Place-Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia, 1999.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

CHEN, Xiangming. *质性研究与社会科学研究*. [Qualitative research and social science research]. Beijing: Educational Science Publishing House, 2000.

COLE, David R.; PULLEN, Darren L. *Multiliteracies in motion: current theory and practice*. New York: Routledge, 2010.

COURTNEY, Cazdem *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66, 1, 1996.

GILES, Harry *et al.* *Exploring the Curriculum*. New York: Harper, 1942.



GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa-tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v.35, n.3, 1995.

JATOBÁ, Júlio Reis. *Política e Planejamento Linguístico na China: Promoção e Ensino da Língua Portuguesa*. (Tese de Doutorado). University of Macau, Macau, China, 2020.

LARSON, Joanne; MARSH, Jackie. *Making literacy real: Theories and practices for learning and teaching*. London: Sage Publication, 2005.

LEWISON, Mitzi et al. *Creating critical classrooms: K-8 reading and writing with an edge*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

LEWY, Arie. *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, 1991.

LUO, Shaoqian; ZENG, Ling. *Cultivation of adolescents' foreign language literacy*. Nanning: Guangxi Education Publishing House Co. Ltd., 2017.

MARSH, Colin. *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London and New York: Routledge Falmer, 2004.

NEUMAN, W. Lawrence. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

OLIVA, Peter F. *Developing the curriculum*. 7th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2009.

SHENG, Jing; NIU, Ruixue. *Chinese Adolescents' Literacies, Discourses and Identities in Multicultural Contexts*. Chongqing: University of Chongqing Press, 2017.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Joliet. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif: Sage Publications, 1990.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1996.

TYLER, Ralph. W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. 2. Ed. Chicago: The University of Chicago Press, 2004.



VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30: 6, 2007.

WANG, Mingyu. 新编外语教学论 [Novo ensino de línguas estrangeiras]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2008.

YIN, Qin. 现代外语教学法 [Ensino contemporâneo de línguas estrangeiras]. Pequim: Central Compilation & Translation Press, 2009.

Enviado: Dezembro de 2022
Aceito: Junho 2023.