

"MAS PROFESSORA, IMAGEM NÃO É TEXTO!": AS IMPLICAÇÕES DOS MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ruberval Franco Maciel¹
Vanderlis Legramante Barbosa²

Professora.: Pessoal, vamos ler esses textos?
Aluno: Mas professora, não é um texto, é uma imagem...

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir como os sentidos são construídos e interpretados pelos alunos no processo de leitura por meio da multimodalidade em diferentes contextos de produção. Nesse sentido, discorre-se a respeito da construção de sentidos e das proposições metodológicas da Pedagogia dos Multiletramentos, analisando passagens de interação nas aulas de Língua Portuguesa, tendo como base as modalidades da linguagem. Trata-se de um recorte de uma pesquisa qualitativa desenvolvida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Os estudos fundamentaram-se nas perspectivas dos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos (COPE E KALANTZIS, 2000, 2016; MACIEL, 2013; ROCHA e MACIEL, 2015; MONTE MOR, 2013, 2015; MENEZES DE SOUZA, 2011; DUBOC, 2012, 2015a, 2015b). Esse estudo resultou na reflexão acerca das linguagens (multimodais) e suas interfaces com o ensino de Língua Portuguesa no sentido de expandir as concepções de construção do conhecimento a partir dos multiletramentos.

Palavras-chave: Multimodalidade. Multiletramentos. Língua Portuguesa. Construção de sentido.

Introdução

Iniciamos este texto com uma epígrafe coletada em um momento de interação entre professora e aluno durante a observação de uma das aulas de Língua Portuguesa³. Essa passagem tornou-se o ponto de partida na discussão sobre as concepções textuais e a importância das linguagens no ensino de língua que visa ampliar as percepções acerca da aprendizagem significativa e que dialoga com as várias linguagens. Nesse sentido, a perspectiva do aluno de que imagem não representa um texto, reforça a valorização da aprendizagem voltada para uma visão grafocêntrica, reconhecendo o texto e a produção

¹ Doutor em Estudos Linguísticos e Literários de Inglês pela USP. Campo Grande, MS, Brasil. E-mail: ruberval.maciell@gmail.com

² Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, Brasil. E-mail: vanderlis1@yahoo.com.br

³ Pesquisa realizada no curso de mestrado pelos referidos autores deste trabalho.

de conhecimento por meio da escrita. Essas acepções foram o foco de pesquisa e estudos sobre letramentos denominados conforme será brevemente discutido neste artigo.

Os multiletramentos possibilitam que diferentes abordagens de letramento não legitimadas passem a fazer parte da aprendizagem no contexto das aulas como atribuição e construção de sentidos do texto. Dessa forma, os novos letramentos ressaltam para os outros campos semióticos além da escrita e da leitura pragmática e para isso, levam-se em conta aspectos socioculturais como valores, perspectivas, costumes, normas e convenções praticadas em sociedade (MONTE MÓR, 2012). É nesse viés que os novos letramentos assinalam para uma nova epistemologia de letramento inserindo as mídias digitais em um processo educacional convencional pautado no impresso (DUBOC, 2012). Outro fator a se analisar está nas possibilidades de leitura na atualidade frente às transformações tecnológicas, “o leitor contribui diretamente como sentido do texto lido na medida em que assume o papel de autor, publicando seus comentários ou relacionado o texto lido a outras publicações” (BRAGA, 2013, p. 45). Nessa perspectiva, Maciel e Ono (2017) discutem sobre o ensino com enfoque na mudança de postura de algumas práticas escolares, de maneira que a relação professor-aluno ocorra de forma dialógica, considerando o aluno como agente participativo na construção do conhecimento democrático.

Os multiletramentos e a concepção de linguagem

Os sentidos são construídos e interpretados pelos alunos no processo de leitura, sobretudo, em se tratando de textos multimodais em variados contextos de produção. As proposições metodológicas da Pedagogia dos Multiletramentos acenam para concepções de estudos das linguagens, ampliando a visão de texto e sentido. Essa visão de valorização dos aspectos sociais e interativos do indivíduo como contribuição no processo de leitura, reconhece outras possibilidades de produção de conhecimento a partir da multimodalidade.

Como visto na epígrafe deste trabalho, muitas asserções acerca de texto têm se configurado, enfocando a linguagem verbal escrita como determinante de produção e estudo textual no âmbito escolar. Essas acepções foram o foco de pesquisa da primeira e segunda geração dos estudos sobre letramentos. Nesse sentido, discute-se o percurso pelo

qual o termo *letramento* vem sendo redefinido e apontado para novas perspectivas quanto à valorização e à emancipação revisitada do sujeito crítico.

Diversos autores discorrem sobre o termo letramento, que começou a ser empregado na década de 1980, no Brasil, tendo como preocupação inicial o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita (SOARES, 1999). Dessa forma, a seguir, para situar o leitor sobre os diferentes enfoques e os vários momentos sócio-históricos, apontarei, brevemente, o que Monte Mór (2015b, 2016) vem abordando como uma proposta educacional de estudos dos letramentos, divididos em três gerações ou momentos.

A primeira geração de letramentos, conforme Monte Mór (2015b, 2016), tinha como contexto sócio-histórico a preocupação com a grande parcela da sociedade que era analfabeta, dessa forma tinha-se a necessidade de dominar a tecnologia da escrita, por meio da aprendizagem dos códigos linguísticos. Nessa ótica, Soares (1999) explica o sentido literal da palavra letramento do inglês *literacy* que significa letra do latim *littera* e o sufixo *mento* indicando o resultado de uma ação como, por exemplo, *sofrer: sofrimento*. O sentido do termo seria, então, o resultado da aprendizagem da leitura e da escrita. Essa aquisição compactua com o sujeito de forma individual ou social o que é considerado pela autora como ser alfabetizado por conhecer e decodificar os códigos linguísticos, ou seja, o objetivo da primeira geração era no campo cognitivo.

Na segunda geração, o letramento surge como prática social no intuito de compreender como se processa o ensino dos códigos de leitura e escrita no contexto histórico-social. Nesse momento, o enfoque se deu no ensino da língua materna, voltado para a leitura (MONTE MÓR, 2015b, 2016). Na mesma vertente, Carvalho (1998) aponta para o letramento como ponto relevante na educação. Para a autora, o professor determina a maneira de ensinar, sendo assim responsável pelas práticas habituais dos alunos, tornando-as mais significativas em relação ao ‘o que se ganha e o que se aprende’. O aluno-leitor passa a ser entendido em um processo social e não individual apenas na perspectiva cognitiva, isolado do contexto ao qual faz parte.

Esse entendimento também é defendido por Kleiman (2007), sobretudo a partir de situações comunicativas capazes de construir conhecimentos acerca da língua materna por meio dos gêneros textuais, em uma perspectiva funcional e de conhecimento sobre a finalidade da prática discursiva. Para a autora, as práticas letradas são responsáveis por

“mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os **modelos de uso** de textos aos alunos.” (KLEIMAN, 2007, p. 16, grifo dos autores) essa forma, o letramento era visualizado como *instrumento* para melhor adequação do currículo formalizado da escola, integrando a aprendizagem do aluno de forma inclusiva no processo de conhecimento e descobrimento nas diversas formas de usar a língua escrita ou oral.

Nesse viés, o letramento ganha tonicidade funcional, uma vez que conforme Soares (1999), “para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania” (SOARES, 1999, p. 74). Essa vertente abraçava o processo individual do aluno, não buscando alternativas mais amplas sobre valores, culturas, concepções ou críticas. Pontos esses que a terceira geração passaria a valorizar.

A terceira geração, de acordo com Monte Mór (2015b, 2016), voltou-se de forma mais ampla em relação aos aspectos de leitura e ensino da língua materna. Outras formas de letramento foram privilegiadas, com textos visuais, auditivos, explorando a multimodalidade na prática escolar. Essa proposta se deu devido à diversidade da sociedade contemporânea, – sobretudo tendo em vista o desenvolvimento tecnológico. A referida autora ressalta ainda, a preocupação da escola em integrar-se com a sociedade, assumindo uma postura de criticidade e reflexão sobre as diversas linguagens.

Nesse segmento, novos termos foram criados como os novos letramentos. Em entrevista, Monte Mór (2012) discorre sobre as percepções dos chamados “novos letramentos” no âmbito da Educação. Novas proposições, novos olhares e abordagens de leitura são destacados pela autora como sendo essenciais na aprendizagem diante do surgimento de novas formas de comunicação e uso da linguagem. O aluno de hoje não aprende como o aluno de algumas décadas atrás e os recursos tecnológicos são os principais propulsores dessa afirmativa.

A sociedade pós-tipográfica e os letramentos

Com o desenvolvimento das tecnologias digitais as práticas escolares expandiram-se para novas concepções de aprendizagem no contexto escolar. Maciel e

Ono (2017) ilustram aspectos de uma sociedade que passa por um momento de “transição” de uma “sociedade tipográfica” para a “pós-tipográfica” ou ambas. Essa mudança se deu a partir do momento em que a escrita passou a ser desenvolvida e valorizada como forma prestigiada de comunicação. Para os autores a sociedade desse período denominou-se como “sociedade tipográfica”. No que se refere à sociedade “pós-tipográfica”, os autores defendem a interação e ressignificação nas mais diversas modalidades textuais, amparadas pelas tecnologias digitais ou misturadas com a tipográfica. Sendo assim, a perspectiva de avaliação e elaboração das atividades ocorre de maneira ampliada e ressignificada pelos professores visto que o processo de exploração das linguagens exige muito da subjetividade e da criatividade do aluno.

Partindo desse contexto, os multiletramentos surgiram em meados dos anos de 1990 a partir da preocupação de pesquisadores conhecidos como *Grupo de Nova Londres*. Esse grupo reuniu-se em Nova Londres e Connecticut (EUA) no intuito de afirmar novas propostas de ensino que envolvessem o caráter *multi* diante do surgimento dos novos letramentos. A culminância dos debates se deu com a publicação do manifesto intitulado *Pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais*⁴, ressaltando o desenvolvimento da sociedade devido à grande diversidade de linguagens, mídias e culturas. A proposta, portanto, de novas formas de letramento abarcaria temas presentes no mundo globalizado, por isso os multiletramentos, as multilinguagens, as multiculturas (ROJO, 2012). Além dessa perspectiva, Cope e Kalantzis (2016), ressaltaram os objetivos norteadores dessa pedagogia dos multiletramentos. Para fundamentar o que para os autores deveria nortear a aprendizagem frente às mudanças do mundo na década de 1990, o grupo de estudiosos elencou três perguntas para detalhamento das novas concepções de letramento: “por quê?”, “o quê?” e “como?”. O intuito dessas perguntas é explicado pelos autores da seguinte forma:

À pergunta “por quê?” respondemos com uma interpretação do que estava ocorrendo com a elaboração de sentidos e representação dos mundos do trabalho, da cidadania e da vida pessoal e que pudesse fazer com que reconsiderássemos nossas abordagens de ensino-aprendizagem do letramento. [...] Em resposta ao “o quê?”, falamos da necessidade de conceber a elaboração de sentidos como uma forma de design ou transformação ativa e dinâmica do mundo social e suas formas contemporâneas cada vez mais multimodais com os modos

⁴ GRUPO NOVA LONDRES (2000/2006 [1996]).

linguísticos, visuais, audíveis, gestuais e espaciais de sentido se tornando gradualmente mais integrados nas práticas diárias da mídia e da cultura. [...] Para a questão “como?”, nós analisamos as limitações do ensino tradicional de letramento [...] sugerimos que uma pedagogia dos multiletramentos envolveria um leque de movimentos pedagógicos, incluindo tanto a “prática situada” quanto a “instrução aberta”, mas abrangendo também a “estrutura crítica” e a “prática transformada” (COPE e KALANTZIS, 2016, pp. 9-11).

A pedagogia dos multiletramentos propõe o desenvolvimento de habilidades que vão além do aprendizado das letras, pois perpassam pelo letramento e se relacionam nas múltiplas e diversas práticas sociais. Para esclarecer o posicionamento dessa pedagogia, Rojo (2012) expõe alguns princípios de entendimento ao que o Grupo de Nova Londres abordou como *prática situada*, *instrução aberta*, *enquadramento crítico* e *prática transformada*. Para a *prática situada* tem-se a relação de textos do espaço social dos alunos com textos e *designs* pertencentes a meios de outras esferas de convivência (familiar, trabalho, igreja, entre outros). A análise “sistemática e consciente” dessa relação consiste na *instrução aberta*, momento em que os critérios de observação permitem verificar os *designs* das diversas percepções e composições da linguagem nos mais variados contextos sociais. Para a referida autora, a *instrução aberta* funciona como uma *metalinguagem* sobre os valores culturais, uma vez que é possível observar a linguagem e os *designs* no processo de produção e recepção. Já o *enquadramento crítico* ocorre no momento da interpretação desses contextos sociais e culturais. Por fim, a *prática transformada (redesign)* permite a ressignificação, a transformação do processo de interpretação, em outras palavras, a aprendizagem de forma interativa com o espaço escolar e as outras esferas da sociedade (ROJO, 2012).

Dessa forma, a proposta da pedagogia dos multiletramentos, pelo Grupo de Nova Londres, amplia a postura de leitura conectada com o cotidiano no sentido de entender a sociedade e se enxergar dentro dela. Outro aspecto dos multiletramentos, defendidos por Cope e Kalantzis (2000) e ressaltados nas Orientações Curriculares do Ensino Médio, OCEM, está no caráter de renovação de alternativas de investigação e leitura dos textos, relacionando aspectos verbais e visuais das linguagens. Principalmente, compreender que:

- 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e

comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto (BRASIL, 2006, p. 97)

Essa visão vem ao encontro da opinião do aluno ao questionar acerca da impossibilidade de uma imagem ser um texto – *não é um texto, é uma imagem* – uma vez que não havia indicativa de escrita. Tal questionamento revela a postura tradicional de apreensão textual, alicerçada na linguagem grafocêntrica. Nesse sentido, os *multiletramentos* renovam a concepção crítica dos textos, das linguagens e da construção dos sentidos ampliando o repertório das habilidades a serem desenvolvidas na escola.

Nessa perspectiva, exemplifica-se outro momento observado durante as aulas de língua portuguesa no que diz respeito à fase de mobilização dos alunos em relação aos textos multimodais. Nessa passagem percebe-se a mudança de perspectiva de alguns alunos sobre a concepção inicial de uma imagem pode ser considerada como *texto*. Depois dessa constatação, algumas interrogações foram direcionadas pela professora a fim de observar se a consciência da composição textual a partir de outras linguagens, além da escrita, começava a ser constituída e entendida pelos alunos como um texto que agrega informações, mensagens, sentidos.

P.: Será que tudo que está num texto, todo mundo tem o mesmo entendimento? Será que texto é só aquilo **que é escrito**?

As: Não...

P.: Será que eu posso ter um texto apenas ouvido? Ou simplesmente expresso (faço uma expressão de dúvida)? Sentido?

A1: Acho que sim.

As: Sim.

P.: Que aspectos do texto nós podemos identificar, né, que fazem parte pra que, então, eles tenham um determinado sentido?

A1: Depende, né, professora? O **desenho**, né? Ele pode dar uma mensagem.

A2: **A imagem** pode mostrar uma cara de mau... tipo, já **traz uma coisa ruim**...

P.: Isso, quantas vezes em casa, com a mãe de vocês, por exemplo, ela não precisa falar nada, apenas com o olhar dela vocês já sabem o que se passa.

As: (Risadas) Ah, é verdade...

Na passagem acima, a professora conduziu a explanação da aula a fim de verificar a compreensão dos alunos a respeito da composição dos textos. A intenção da professora,

nessa abordagem, era a de examinar se o entendimento de texto para os alunos havia mudado após elucidar sobre como os textos se apresentam na sociedade. Dessa forma, ao perguntar se texto era “só aquilo que é escrito?”, diferente da primeira aula, em que um dos alunos, intrigado, havia questionado sobre uma imagem ser um texto, observou-se a mudança de concepção por grande parte dos alunos, nesta etapa da pesquisa. Associa-se a observação dos alunos de que a imagem “pode dar uma mensagem” ou “traz uma coisa ruim...” ao fato de que outras visões sobre as representações textuais passaram a ser reconhecidas pelos alunos a partir de outros tipos de linguagens não representadas pela escrita. A abertura para novas concepções acerca dos textos foram mobilizações importantes e de certo ponto até curiosas para os alunos e para a professora. Verificou-se que a perspectiva dos alunos, de reconhecer apenas a escrita como prática textual e desconsiderar as diversas possibilidades de opções linguísticas, começava a mudar e se expandir para novos olhares acerca de texto.

Portanto, quando dialogadas e apresentadas outras opções de manifestações da linguagem, como na passagem a seguir, foi analisada a mudança de concepção sobre as modalidades textuais.

P.: Será que tudo que está num texto, todo mundo tem o mesmo entendimento? Será que texto é só aquilo **que é escrito**?

As: Não...

P.: Será que eu posso ter um texto apenas ouvido? Ou simplesmente expresso (faço uma expressão de dúvida)? Sentido?

A1: Acho que sim.

As: Sim.

Na passagem em que a professora questiona se um texto pode ser ouvido, ou apenas expresso por uma expressão facial, ou simplesmente sentido, houve o direcionamento do raciocínio dos alunos sobre as diversas outras linguagens significativas que circulam em sociedade, além da escrita, e que são carregadas de sentidos. Ressaltando esses aspectos, a professora não reduz o estudo da língua materna apenas ao estudo pragmático e linguístico. Assim como Maciel e Ono (2017) defendem a ressignificação das linguagens por meio da multimodalidade, conferindo um caráter de conhecimento de forma não linear e fixo, as modalidades textuais foram relacionadas de forma colaborativa e de ressignificação por meio de interpretações e percepções não só pautadas em uma lógica tipográfica, centralizadora e vertical (professor-aluno) e unilateral “autoria do aluno para o professor”. Os referidos autores explicam que o

conhecimento deve ser compartilhado de forma colaborativa e não hierarquizada como “modelos pré-estabelecidos”.

P.: Que aspectos do texto nós podemos identificar, né, que fazem parte pra que, então, eles tenham um determinado sentido?

A1: Depende, né, professora... **o desenho**, né, ele pode dá uma mensagem.

A2: **A imagem** pode mostrar uma cara de mau... tipo, já **traz uma coisa ruim...**

P.: Isso! Quantas vezes em casa, com a mãe de vocês, por exemplo, ela não precisa falar nada, apenas com o olhar dela vocês já sabem o que se passa.

As: (Risadas) Ah, é verdade...

Ao salientar a importância de entender as mais diversas formas de linguagens que são consideradas formas textuais, o aluno A2 infere que se pode ler a partir da expressão facial, por exemplo, quando uma imagem remete a uma “coisa ruim”. Observou-se nessa colocação a subjetividade identificada pelos repertórios culturais e discursivos que levam em conta as diferentes percepções no contexto da sala de aula (MACIEL e ONO, 2017).

Congruente a esse entendimento, Rojo (2012), justifica a prática dos multiletramentos na escola, uma vez que são vivos e fazem uso das múltiplas ferramentas, além da escrita manual e impressa. Dessa forma, o envolvimento das propostas escolares extrapola os indicativos da sala de aula e ampliam as noções de texto e discurso, assim como auxiliam na construção dos sentidos e na atuação protagonista do aluno, sem contar nas práticas metodológicas rumo a uma educação pluralista.

Para socializar com outros textos, outras novas imagens foram projetadas em *slides*, entre elas, destaca-se a seguinte figura:



Figura 2. Disponível em: <http://sampleinterviewquestion.com/master-job-interview-body-language/>

Sobre a figura acima, ficou evidenciada a finalidade de observar a percepção dos alunos a respeito do processo de formação textual e as inúmeras possibilidades de composição, além da escrita. A sondagem é representada pela seguinte passagem:

P.: Há alguma palavra nesse texto?

A1.: Não.

P.: Quem que tá falando aqui para que possamos interpretar uma mensagem?

As.: O **corpo fala...**

P.: Mesmo sem a escrita?

A3.: A gente consegue entender que eles **estão expressando algo.**

A2.: Sim, **porque a gente sente...**

Nessa investigação, a interpretação se pauta nos sentidos do texto além da reprodução verbal oral ou verbal escrita. O sentido do texto constrói-se na inferência, sobretudo da linguagem visual, ressaltando percepções que se referem ao olhar sobre o que muitas vezes o outro não vê. A partir do momento em que o aluno diz “O corpo fala”, “estão expressando algo”, “A gente sente”, a noção textual está no estímulo visual que as imagens provocaram no momento da leitura. Para essa constatação, Cope e Kalantzis (2016) ressaltam que as linguagens contemporâneas, que integram outros modos de linguagem de forma ativa e dinâmica, se solidificam como textos produtores de sentidos diversos.

Dessa forma, importância em instigar e propiciar aos alunos outros ângulos de leitura e interpretação somados às percepções individuais que incluam as práticas de letramento na construção dos sentidos são considerados pela professora. A ideia de *multi* e da pluralidade de significados desvela-se além do que está previsto ou programado no currículo, permite inovações nas formas de ensinar e produzir conhecimento por meio de posicionamentos e expansão dos repertórios culturais.

Nesse sentido, a ideia de “*multi*”, “*trans*” e “*plural*” surge nos estudos de linguagens na intenção de reconfigurar o processo de ensinar, tendo em vista o currículo e o papel social que a escola desempenha hoje, diante da velocidade de comunicação e de novas perspectivas de aprendizado e conhecimento (MONTE MÓR, 2015a).

Em se tratando do prefixo *multi* relaciona-se a variedade de formas de conhecimentos, no entanto, ao que se refere aos multiletramentos, Rojo (2012) estabelece diferença entre *letramentos múltiplos* e *multiletramentos* salientando que este representa

os valores semióticos e culturais da sociedade enquanto aquele demonstra a diversidade de práticas letradas no âmbito social.

A designação de *trans*, segundo Monte Mór (2015a), “comunica a via de mão dupla, a noção de transporte, de fluxo, comumente percebida nas comunicações, nas relações culturais, linguísticas e sociais”. Nesse seguimento, busca formas não estáticas de representação da linguagem realizando uma travessia entre as normas de convenções tradicionais e a expressão dinâmica do pensamento.

No que se refere ao que é *plural*, aspectos como desigualdade são levados em conta no processo de educação. Cada indivíduo aprende de forma diferenciada, evidenciando o ensino de forma pluralista e levando em conta a heterogeneidade como um fator social real em situações reais. Tais apontamentos também são discutidos por Monte Mór (ibid) com base em Cope e Kalantzis (2000), assumindo uma postura do plural como inclusão e interação do processo de construção do conhecimento à medida que a promoção de oportunidades emerge e quebra paradigmas alicerçados na educação.

Nesse sentido, o *multi*, *trans* e *plural* completam-se e entrelaçam-se nas práticas dos multiletramentos como ações múltiplas de construção do conhecimento tendo como abordagem a formação crítica, reflexiva e cidadã do aluno, respeitando a pluralidade, a ressignificação dos sentidos e os valores multissemióticos do texto.

Ancoradas às concepções Rojo (2012), Cani e Coscarelli (2016) advogam sobre os multiletramentos para uma educação plural, abrindo caminhos para a incorporação de diversas possibilidades de participação dos alunos, atendendo a diferentes formas de pensar e interagir no contexto escolar. Segundo Cani e Coscarelli (2016, p. 23), a “incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação.”. Nessa perspectiva, os multiletramentos suscitam possibilidades de ensino e de reflexões das múltiplas formas de aprendizado nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, fazer uso dos textos multimodais, das mídias, dos modos e das culturas nas aulas da língua materna para a construção dos sentidos é uma postura inevitável no que tange a Pedagogia dos Multiletramentos. Conforme observações de Monte Mór (2015), essas perspectivas de aprendizagem podem gerar desconforto ou desestabilização para os professores em relação a novas posturas de condução nas práticas de estudo de língua e das linguagens,

no entanto, a autora reforça a relevância em expandir as possibilidades de leitura, tendo em vista as concepções dos letramentos.

Considerações finais

Os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa, neste trabalho, foram discutidos pelo viés da multissemiótica das linguagens frente às práticas sociais. Essas articulações são associadas às dimensões de interpretações emergidas no conjunto de fatores que leva o indivíduo a construir as próprias conclusões e, dessa forma, expandir para percepções além da lógica ou raciocínio esperado. Pensar na educação no enfoque plural e multissemiótico, em vez de algo que é repassado, são preceitos da aprendizagem por meio dos multiletramentos. Diversos aspectos convergem ao sentido de multiletrar, inclusive os que se sobrepõe ao ensino pragmático.

As perspectivas dos multiletramentos possibilitam “novas formas de se participar como cidadão nos espaços públicos e até mesmo talvez novas formas de identidade e personalidade” (COPE; KALANTZIS, 2016, p. 11). Esse pensamento corrobora com a intenção dos multiletramentos, uma vez que desafia o aluno para a problematização e envolvimento com o que está *lendo*.

Somados a esses pressupostos, discutiu-se a vertente da Pedagogia dos Multiletramentos a partir da concepção dos modos de significação da linguagem, defendidos por Cope e Kalantzis (2000) por meio dos *designs*. Nesse intuito, salientou-se como os textos se personificam socialmente por diversas formas de expressão da linguagem, além da linguística. A esse posicionamento, infere-se a importância em relacionar, organizar e selecionar os elementos das linguagens dos textos multimodais para que os alunos desenvolvam capacidades de associação, renegociação de possibilidades de construção dos sentidos, posicionando-se, segundo Janks (2016), como leitores capazes de entender as escolhas de quem produz o texto com os sentidos que irão produzir. Esse tipo de apropriação ocorreu nos momentos de discussão e observação dos textos, situações transcritas no decorrer do trabalho e relacionadas a perspectivas teóricas que apontaram para novas direções na condução das aulas de Língua Portuguesa e na valorização de outras formas conhecimento.

Frente a essas observações, novas formas de olhar são relacionadas à educação com vistas à formação de professores teorizada a partir da prática, levando em conta fatores locais (MACIEL; ONO, 2017; MONTE MÓR, 2006). Não se trata de abolir a teoria em virtude da prática, mas sim que haja uma harmonia em se considerar aspectos ligados às questões específicas da prática e, a partir disso, estabelecer um diálogo entre pontos consideráveis no que rege os fundamentos da teoria em busca de uma educação significativa que se conecte com as múltiplas linguagens e com as possibilidades de interpretá-las.

“BUT TEACHER, AN IMAGE IS NOT A TEXT”: IMPLICATION OF MULTILITERACIES IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

ABSTRACT

This article aims discussing how meanings are constructed and interpreted by students in the process of reading through multimodality in different production contexts. In this sense, the construction of meanings and the methodological propositions of Pedagogy of Multiletradas are discussed, as well as some passages of interaction in Portuguese Language classes are analyzed based on the modalities of language. This work was developed with students of the 9th grade of Elementary School in a public school. The discussions rely on the perspectives of the multiliteracies and critical literatures (COPE; KALANTZIS, 2000, 2016, MACIEL, 2013, ROCHA and MACIEL, 2015, MONTE MOR, 2013, 2015, MENEZES DE SOUZA, 2011, DUBOC, 2012, 2015a, 2015b). This study brings reflections about a broad concept of languages (multimodal) and their interfaces with the Portuguese language teaching in the sense of expanding the conceptions of knowledge construction based on multiliteracies.

KEY WORDS: Multimodality. Multiliteracies. Portuguese language. Meaning making.

Referências

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras. In: *Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <https://goo.gl/hwVFNi>. Acesso em janeiro de 2017.

BRAGA, Denise Braga. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.) *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes, 2016.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 3ª ed. 1998.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge: London, 2000.

_____. Multiletramentos e mudanças sociais. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016.

DUBOC, Ana Paula. *Atitude curricular: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2012.

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: pontes, 2016.

KLEIMAN, Angela. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Cifiel/IEL/Unicamp: Ministério da Educação, 2005-2010.

MACIEL, Ruberval Franco; ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Desaprendendo para aprender: questionamento sobre e para a formação docente. In: SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F.; FORTILLI, S. C. (Orgs.). *Formação docente e ensino de Língua Portuguesa: resultado e perspectivas do/no Profletras – Região Centro-Oeste*. Cáceres/MT: UNEMAT, 2017.

MONTE MÓR, Walkyria. *A Mediação entre a Teoria e a Prática no Ensino de Línguas Estrangeiras*. Crop (FFLCH/USP), São Paulo, v. 11, 2006.

_____. ‘Multi’, ‘Trans’ e ‘Plural’: discutindo paradigmas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2015.

_____. *Entrevista sobre as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Língua Estrangeira – MEC*. Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel entrevista a Profa. Dra. Walkyria Monte Mór. Vídeo publicado em 18 de junho de 2011. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zwcxfy6zON4>. Acesso em janeiro de 2017.

_____. *Entrevista sobre Estudos de Letramentos*. Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel entrevista a Profa. Dra. Walkyria Monte Mór. Vídeo publicado em 23 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://goo.gl/tzL5cs>. Acesso em novembro de 2017.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola. 2012.

SOARES. Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*. Minas Gerais, 2004.