

MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE: DIÁLOGOS E DIMENSÕES PARA O ENSINO

Záira Bomfante dos Santos¹

Vanessa Tiburtino²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo fazer uma reflexão sobre a paisagem semiótica da comunicação e suas mudanças em decorrência das características da sociedade contemporânea, marcada por transformações contínuas e rápidas, tornando-se cada vez mais tecnologizada ou digitalizada. No primeiro momento, por meio das contribuições de Kress (2010) e Cope e Kalantzis (1997), ele centra-se na discussão das novas condições para o letramento e o modo como é concebido na literatura atual, trazendo as perspectivas dos estudos dos Novos Letramentos, Multiletramentos e Multimodalidade. No segundo momento, ele propõe discutir como essas conceptualizações de letramento podem se potencializar no contexto de ensino e, por último, ressalta as contribuições desse campo de estudo no ensino de línguas.

Palavras-chave: Multiletramentos. Multimodalidade. Ensino.

Abstract: This work aims to reflect on the semiotic landscape of communication and its changes because of the characteristics of contemporary society, marked by continuous and rapid transformations, becoming increasingly technologized or digitized. At first, based on Kress (2010) and Cope & Kalantzis (1997) postulations, it focuses on the discussion of the new conditions for literacy and how it is conceived in the current literature, bringing the perspectives of the studies of the New Literacies, Multiliteracies and Multimodality. Then, the work brings in its discussion how literacy events can be potentialized in the context of teaching, and finally it highlights the contributions of this field in language teaching.

Keywords: Multiliteracies. Multimodality. Teaching.

Introdução

O que os alunos aprendem sobre os multiletramentos e a metalinguagem está indissociavelmente interligado com a forma de sua aprendizagem. Isso, certamente, é influenciado pela interação de uma multiplicidade de fatores individuais e sociais complexos dentro da sala de aula, na escola, na comunidade e nos contextos culturais e políticos mais amplos[...] (UNSWORTH, 2001, 2004, p. 8).

¹ Licenciada em Letras (FICAB), Especialista em Letras (PUC/Minas), Mestre em Estudos Linguísticos (UFMG) e Doutora em Estudos Linguísticos – POSLIN – UFMG. Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo; Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH/UFES/CEUNES) e Professora Permanente do Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/ CEUNES, São Mateus – ES, Brasil. zaira.santos@ufes.br

² Mestranda em Ensino na Educação Básica na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CEUNES). São Mateus-ES, Brasil, email: vanessatiburtino84@gmail.com

Este trabalho buscar criar uma interligação entre pesquisa e sociedade, promovendo uma reflexão sobre o que se constitui como letramento escolar adequado num contexto de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conectividade global. Na tessitura do texto, busca-se ressaltar o papel das novas tecnologias digitais, mantendo-nos permanentemente conectados, num mundo de informação e comunicação que altera barreiras de tempo e de espaço, tornando-se, assim, as principais formas de trabalho e vida nas sociedades contemporâneas. Diante dessas considerações, ao pensarmos na função da escola nesse cenário, podemos nos questionar: Como a educação interage nesses contextos? O que os sujeitos de aprendizagem precisam aprender? Que práticas podem ser implementadas nos contextos de ensino para a inserção na sociedade e exercício da cidadania? Que diferentes tipos de textos/representações e de tecnologias estão presentes na produção de significados que circulam socialmente? Esses questionamentos se tornam viáveis e possíveis de problematizar se levarmos em consideração as características da sociedade contemporânea, altamente teorizada como global, fluida (BAUMAN, 1998) e em rede. Essas características têm afetado significativamente a paisagem comunicacional do século presente. Atualmente, na cultura ocidental e na era da tecnologia, a reconfiguração dos recursos representacionais e comunicacionais como imagem, ação, som, gesto etc. tem proporcionado novos conjuntos multimodais, acarretando mudanças profundas no terreno da comunicação, estendendo-se ao contexto escolar e à vida cotidiana, mesmo que de maneira irregular ou desigual em cada situação. Nesse sentido, segundo Taylor (2007), as transformações em ritmos nunca imaginados são uma metáfora dos tempos contemporâneos, um imaginário social moderno.

A partir dessas considerações, o presente trabalho aborda os multiletramentos, as multimodalidades e as suas dimensões para o contexto de ensino, questionando o que tais mudanças, elucidadas previamente, significam na concepção do que venha a ser um sujeito letrado nessa nova paisagem comunicacional. Se depreendermos que o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, sejam eles locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrinco contextos sociais diversos (escola, família, trabalho, mídias etc.), não é possível pensar o letramento isoladamente como uma realização linguística. Kress (2003) assevera que

Não é mais possível repensar o letramento isoladamente de uma vasta gama de fatores sociais, tecnológicos e econômicos. Dois fatores distintos e relacionados merecem destaque especial. Trata-se, por um lado, do amplo movimento, desde agora, de longo domínio da escrita para o novo domínio da imagem e, por outro lado, o movimento do domínio do meio do livro para o domínio do meio da tela. Estes dois juntos estão produzindo uma revolução nos usos e efeitos do letramento e

dos meios associados que representam e comunicam em todos os níveis e em todos os domínios (KRESS, 2003, p. 1).

Dessa ótica, o autor argumenta que há razões significativas para se lançar um novo olhar sobre este novo cenário, a fim de se estabelecer uma nova agenda de pesquisa para os estudos em semiose humana no domínio da comunicação e da representação. A tendência dos anos futuros é a produção de uma paisagem semiótica dos meios comunicacionais cada vez mais multimodais. Para tanto, há necessidade de ler e relacionar-se com esses textos de maneira adequada.

Nesses propósitos, este trabalho é organizado em três momentos, no entanto, sem a pretensão de fazer um panorama exaustivo das acepções em torno dos multiletramentos e da multimodalidade. No primeiro momento, ele centra-se na discussão em torno das concepções de letramento na literatura atual, trazendo as perspectivas dos estudos dos Novos Letramentos, Multiletramentos e Multimodalidade. Em seguida, propõe discutir como as conceptualizações dos multiletramentos e a noção de *design* podem potencializar o ensino no contexto escolar e, por fim, o trabalho ressalta as contribuições da epistemologia dos multiletramentos e da abordagem da multimodalidade para o ensino na era pós-moderna, considerando o processo de produção de significados (*meaning making*), como eles podem ser criados e considerados na apreciação do texto.

Do letramento aos letramentos: entre o velho e o novo

Os estudos do letramento preconizados no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, no cenário brasileiro, inauguraram uma nova perspectiva, fazendo uma ruptura epistemológica com a noção de alfabetismo. A concepção semântica do termo rompe com a ideia de leitura individual, estritamente cognitiva, e a aquisição de uma tecnologia da escrita que tangencia os aspectos socioideológicos inerentes às práticas sociais de usos da linguagem. Essa nova noção conceitual é impulsionada por fatores como a pedagogia crítica de Paulo Freire, a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos nos anos sessenta e a emergência dos estudos culturais.

Dentre os pesquisadores engajados com tais estudos, destacamos a figura de Street (2014) que traz, também, uma concepção de letramento ligada às práticas sociais, estabelecendo uma distinção entre o modelo de letramento autônomo – compreensão da leitura e da escrita como um conjunto monolítico de habilidades a serem adquiridas de forma isolada do contexto ideológico e cultural do qual os sujeitos fazem parte – a um modelo

ideológico de letramento - práticas de leitura e escrita situadas em um determinado contexto sociocultural.

Nesses moldes, começamos a perceber nos espaços de ensino, mais precisamente no que concerne à língua materna e adicional, o uso recorrente do termo letramento. Esse uso não aparece apenas com frequência, mas também de forma pluralizada, designando os diversos letramentos a nossa disposição, de acordo com a variedade de demandas da vida social. Assim, cada vez mais deparamo-nos com expressões como letramento, multiletramentos, multimodalidade, letramento crítico, letramento cultural, letramento acadêmico, letramento afetivo, letramento literomusical etc. numa perspectiva de situar o que as pessoas fazem da leitura e escrita e como as usam em diferentes contextos históricos e culturais, rompendo com o entendimento de que a leitura e a escrita são apenas mediadas de forma singular por um conjunto de procedimentos e/ou técnicas neutras com vista a uma formação homogênea.

Para discussão dos termos, trazemos a visão de Kress (1997) ao tratar a questão, pois o autor defende o uso da expressão letramento no singular, considerando a linguagem e o letramento fenômenos que se realizam no ambiente social, assim, suas variações se devem tanto à linguagem quanto ao letramento, dispensando outras nomenclaturas. Desta forma, Kress (1997) sustenta que

Se assumimos que o idioma é dinâmico porque é constantemente remetido pelas respostas de seus usuários às demandas de seu ambiente social, nós não precisamos então inventar uma pluralidade de letramentos: é uma característica normal e absolutamente fundamental da linguagem e do letramento serem constantemente refeitos em função das necessidades do momento; não é autônomo ou estável, nem é um fenômeno único e integrado. É desorganizado e diversificado e não precisa de pluralização (KRESS, 1997, p. 115).

Nessas considerações, Kress (1997) deixa claro a relação dialética do uso da língua com seu ambiente social, sendo redundante mover-se para um inventário de nomes. No entanto, Street (2014, p. 147) situa que, numa perspectiva estratégica, “a noção de (multi)letramentos é crucial para contestar o modelo autônomo”, defendendo, assim, a pluralidade do termo como correlata à heterogeneidade da linguagem.

A rigor, segundo Kress (1997), o foco da teoria do letramento na contemporaneidade recai sobre o uso, abrindo o leque para indagações como: Quem faz o quê? Sobre quais circunstâncias e propósitos? Qual o *status* que o letramento tem em uma determinada comunidade? Como os direcionamentos são trazidos para o contexto de ensino? Quais grupos estão incluídos ou excluídos? Com quais efeitos? Quais valores estão ligados ao letramento? Por quem? etc. Tais questionamentos refletem a forma pluralizada que o termo assume no

discurso educacional. Diante de tais perguntas, podemos concluir que a compreensão a respeito dos letramentos transcendeu a noção do domínio de um código ou técnica da escrita e leitura como um processo individual, monolítico, a ser adquirido de forma isolada do contexto ideológico e cultural do qual os sujeitos fazem parte.

Em um escopo mais amplo, depreender o letramento como uma prática situada histórico, social e culturalmente significa colocá-lo numa perspectiva que ultrapassa a ideia de um conjunto de competências que um sujeito escolarizado desenvolve para usá-lo. O maior esforço, então, está em saber como as pessoas empregam e o que fazem dos textos escritos em diferentes contextos, superando, assim, a noção de um letramento autônomo, cujos sujeitos são tidos como tábuas rasas, à espera da transmissão de algumas habilidades técnicas.

Diante dessas ponderações, podemos asseverar, a partir das contribuições de Unsworth (2001, 2004, p. 7), “que o habitat textual que nos afeta e que afetamos experimentou mudanças notáveis no século XX e continuará a fazê-lo no século XXI, à medida que os alunos que ensinamos atingirem a idade adulta”. Para o autor, mesmo que muitos dos fundamentos estabelecidos da pedagogia do letramento baseada na linguagem permaneçam necessários, eles não são suficientes para o desenvolvimento dos tipos de práticas de letramento que já caracterizam a era da informação em constante evolução do novo milênio. Isso porque muitas crianças já estão criticamente envolvidas com textos, em formato eletrônico e convencional, de forma muito mais ativa e funcional do que quando entram em salas de aula.

Considerando que as fontes de informação multimídias e eletrônicas estão rapidamente ocupando a comunicação de muitas mensagens apresentadas apenas em estruturas tradicionais de texto, as formas de letramentos convencionais estão mantendo um papel complementar, além de serem (co)optadas e adaptadas na evolução do nosso habitat textual. De acordo com Unsworth (2001, 2004, p. 8),

[...] no século XXI, a noção de letramento precisa ser reconcebida, já que a pluralidade de letramentos e a alfabetização devem ser vistos como anacrônicos. Como as tecnologias emergentes continuam a impactar na construção social desses múltiplos letramentos, tornar-se letrado é a descrição mais apropriada. Se as escolas devem fomentar o desenvolvimento desses múltiplos letramentos mutáveis, é necessário primeiro compreender as bases de sua diversidade. Estas incluem não apenas as possibilidades da tecnologia da computação, mas também o crescente destaque das imagens nos formatos eletrônico e convencional, a diferenciação das práticas de letramento [...].

Nesse cenário, tornar-se participantes engajados nas práticas multiletradas é necessário à compreensão sobre como os recursos da linguagem, da imagem e da retórica

digital podem ser empregados independente e interativamente na construção e orquestração de diferentes significados. Diante desse panorama, assume-se a existência de uma variedade de letramentos em diferentes contextos; em outros termos, práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação. Considerando esse cenário, na seção seguinte apresentamos o desdobramento da noção pluralizada do termo (multi)letramentos.

Dos (multi)letramentos à (multi)modalidade

O termo multiletramentos foi introduzido no campo educacional a partir das contribuições do *New London Group* (1996), com a preocupação de ressaltar o que se constituiria um letramento escolar adequado em contextos de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e conectividade global. Algumas preocupações do grupo repousavam em como agregar as particularidades linguísticas e culturais no espaço globalizado, os novos modelos e tecnologias da comunicação e as mudanças no uso do texto em locais de trabalho reestruturados. Perante essas preocupações, o grupo propõe uma pedagogia do letramento para responder as condições de mudanças sociais do capitalismo e as exigências que ele coloca na força de trabalho.

Com as grandes transformações na comunicação contemporânea (multiplicidade de linguagens, culturas, práticas sociais e contextos) e no mercado de trabalho, o processo de ensino-aprendizagem, na ótica dos multiletramentos, hoje, deve ser um que tente responder a essas novas demandas, que busque valorizar e agenciar a subjetividade dos sujeitos, desafiando a antiga forma engessada que por décadas foi a orientação no ambiente educacional.

Nesse contexto, a escola tem um papel importante na valorização das novas práticas de letramento e das subjetividades, pois ela não é o único espaço de aprendizagem, mas é considerada o lócus politicamente estruturado para os processos de ensino. Diante disso, os multiletramentos têm se envolvido numa agenda pedagógica internacional para redesenhar a paisagem social e educacional, levando em consideração, nas palavras de Jewitt,

O aumento significativo da diversidade cultural e linguística em uma economia global, e a complexidade dos textos no que se refere a formas não linguísticas, multimodais de representação, comunicação, não somente limitado a isso, como também aquelas afiliadas as novas tecnologias (JEWITT, 2008, p. 245).

A visão dos multiletramentos frente às mudanças do ambiente comunicacional projeta uma estrutura que propõe o processo de ensino-aprendizagem articulado por meio de quatro ângulos ou orientações. De acordo com Kalantzis e Cope (2008), esse processo de *design* de significados deve incluir uma mistura de:

- ✓ Prática Situada – remete à imersão nas múltiplas práticas significativas onde os alunos desempenham um importante papel de valorização das suas experiências e identidades.
- ✓ Instrução explícita – envolve uma compreensão sistemática, analítica e consciente. Requer uma introdução de metalinguagens explícitas que escrevem e interpretam os elementos do *design* de diferentes modos de significação.
- ✓ Abordagem crítica – refere-se a desconstruir o que se sabe; significa interpretar o contexto social e cultural de *designs* particulares de significado. Isso envolve a retomada dos significados que os alunos estão estudando e relacioná-los criticamente ao seu contexto de produção.
- ✓ Prática transformadora – compreende a recontextualização por meio das novas formas de significação que faz com que o aluno desenvolva formas de refletir e aprender em um ambiente mais heterogêneo e diversificado. A referida heterogeneidade diz respeito à intertextualidade (as conexões, influências, recreação de novos textos com diferentes experiências) e hibridismo.

A agenda transformativa dos multiletramentos delimita-se em (re)desenhar o futuro social dos estudantes através dos limites da diferença. Seu objetivo pedagógico consiste em atender os diversos textos multimodais em uma ampla variedade de práticas letradas em que os estudantes se engajam, questionando, assim, o relacionamento monológico e tradicional entre professor e aluno, “com o objetivo de tornar as paredes da sala de aula mais porosas para levar as experiências dos estudantes, os interesses, os recursos tecnológicos e discursivos existentes como ponto de partida” (JEWITT, 2008. p. 245).

Nesses propósitos, a pedagogia dos multiletramentos pode ser descrita como o desenvolvimento de modelos de um efetivo engajamento crítico com os valores dos educandos, identidades, poder e *design(ing)*, pois traz para o centro da discussão a

participação dos atores sociais (educandos e educador) como *designers* ativos do futuro social. Isto posto, podemos dizer que os multiletramentos apontam para a pluralidade de culturas e semioses presentes em nossa sociedade, rompendo dicotomias entre culto/inculto, letrado/iletrado, popular/erudito etc. que considera a diversidade de linguagem e de modos - multimodalidades - sensível em cada contexto cultural. Nos termos de Kress (2010), há uma revolução no terreno da comunicação que desafia a estreita noção de texto como língua escrita ou como imagem. Essa revolução tem como elemento-chave a instabilidade e as dificuldades que ela coloca a modelos de comunicação estáveis, livre de conflitos, além da mudança no conceito de autoridade.

A partir dessas considerações, ao debruçarmos o nosso olhar para a multidimensionalidade dos diversos letramentos por meio das relações que são estabelecidas entre as representações verbais e visuais, agasalhamos a afirmação de que todo texto escrito é sempre multimodal, visto que ele é produzido usando um roteiro ou tipo de letra específico, com cor e formatos variados, dispostos de uma maneira particular e em certos tipos e qualidade de papel ou outro material. No que se refere, especificamente, à tipografia, segundo Machin (2007), ela reflete a variação na representação de múltiplas vozes em um texto. Nesse universo, podemos observar que a tecnologia digital maximizou não somente o aproveitamento sem esforço de uma ampla variação tipográfica em termos de fonte, cor, tamanho, dentre outros aspectos, como também o uso dinâmico do texto, que pode parecer voar através da tela, girar, cair e deslizar etc. A grafologia da linguagem verbal precisa ser lida multimodalmente. Ao fazê-la, considerando esses aspectos multimodais da escrita da linguagem, torna-se possível visualizar diferentes tipos de significados, visto que eles são essenciais para assumir um posicionamento na leitura e, conseqüentemente, ampliar visões a respeito das múltiplas formas de como o texto pode ser interpretado.

Logo, compreendemos a abordagem da multimodalidade como eclética, ancorando-se em várias teorias linguísticas, dentre elas, as contribuições de Hodge e Kress (1988) a partir da teoria sociosemiótica da comunicação desenvolvida por Halliday (1978). Conforme Kress e van Leeuwen (2001), o termo multimodalidade emerge com o objetivo de perceber o processo de produção de significados (*meaning making*) a partir do interesse de seu produtor em um contexto comunicativo. Ora, evidentemente, se a paisagem comunicacional é marcada por uma diversidade de linguagem e formas de negociar significados, os textos “materializar-se-ão” por vários modos semióticos. Assim, nas palavras de Kress,

[...] uma abordagem semiótica multimodal assume que todos *os modos de representação* são, em princípio, de igual significância na representação e comunicação, como todos os modos têm *potenciais para significar*, embora de forma diferente com *maneiras* distintas. [...] Os significados potenciais dos modos são o efeito do trabalho de indivíduos como membros das sociedades durante períodos muito longos. Estes potenciais de significados tornam-se partes dos recursos culturais de qualquer sociedade (KRESS, 2010, p. 104, grifos do autor).

Em um mundo textualizado, cada vez mais dialogamos com inúmeras interfaces semióticas no processo de comunicação e representação. Desta forma, a multimodalidade atenta-se para o significado e como ele é produzido e articulado por meio de configurações situadas em diversos modos (imagem, gesto, olhar, postura corporal, som, música, fala, escrita e assim por diante). Na perspectiva socialmente orientada, o modo é o que uma comunidade considera como tal e utiliza em suas práticas sociais. Se há uma comunidade que usa recursos, como fonte, *layout*, cor, com uma regularidade, consistência e suposições compartilhadas, esses recursos são modos para este grupo. Nesta via, os significados são acordados socialmente e específicos culturalmente.

Vemos, então, que a multimodalidade que abrange os textos, os gêneros, as formas de se comunicar e de expressar visões é um reflexo do que hoje apresenta nosso contexto: tecnologias diferentes que se integram concomitantemente (mandamos e-mails, falamos ao telefone, enviamos mensagem de voz, escrita, imagem etc) e pluralidade de práticas discursivas que trazem em si traços da diversidade cultural e social que nos circundam e nos constituem. Por isso, para além de entender a abordagem multimodal somente como um conjunto de modos e recursos que se combinam no momento do ato comunicativo, devemos compreender também que ela abrange o reconhecimento das distinções entre estes diversos recursos e modos, bem como os caminhos que eles percorrem na instância da construção do significado, identificando seus princípios semióticos e suas formas de realização nos variados meios de distribuição do texto. Isso quer dizer que a multimodalidade exige que repensemos nossos conceitos e nossas práticas do ato de ler, uma vez que os caminhos da leitura passam a ser não mais regulares e lineares, mas sim estabelecidos de acordo com os princípios do que seja relevante para o leitor.

Nesses parâmetros, reconhecemos as muitas possibilidades (*affordances*) que as tecnologias para a informação e comunicação nos oferecem, visto que são exclusivas dessa era digital. Dentro dessas possibilidades, incluímos os hipertextos, salas de bate-papo, *e-mails*, *blogs*, vídeos, recursos de pesquisa, dentre outros. Essas características suscitam novos tipos de práticas de letramento. A multimodalidade não é um traço exclusivo dos textos

e, conseqüentemente, das interações eletrônicas, mas o seu uso extensivo, a natureza e qualidade da sua articulação aumentaram significativamente nos formatos eletrônicos. Assim, devido à dimensão digital dessas práticas letradas e ao acesso crescente a espaços com possibilidades de arranjos multimodais, os alunos têm oportunidades de se engajarem como produtores e consumidores de materiais textuais.

Nessa visão, mesmo navegando e fazendo incursões nos ambientes digitais na condição de produtor e consumidor de textos, reconhecemos que suas formas convencionais de linearidade coexistirão com matrizes textuais do hipertexto eletrônico, sem explorar o potencial da retórica digital. Contudo, ao situarmos o papel da expressividade digital dentro dos links hipertextuais, é notório que eles desempenham funções que possibilitam ao leitor vários caminhos, por meio de combinações com muitos outros textos. Esses arranjos engendram produções de significados, além de revelar as posições de valores dos autores/*designers*. Essas conexões não são aleatórias e, portanto, precisam ser lidas de forma crítica para a problematização do que aparentemente pode estar representado como natural, invisível a partir das escolhas semióticas, revelando, assim, quais discursos estão construídos e articulados nas mensagens. Nesses parâmetros, o potencial eletrônico dos textos para o realce de uma apresentação multimodal tem produzido um impacto e fomentado a discussão de que os letramentos visuais são proeminentes na negociação de significados.

Ao reconhecermos que todos os textos precisam ser lidos de maneira multimodal, torna-se relevante compreender como as diversas modalidades separadas ou articuladas constroem diferentes dimensões de significados. No que se refere a essas dimensões, acolhemos as contribuições hallidayanas (2004) sobre o uso da linguagem dentro de um contexto cultural e situacional para construir significados na dimensão ideacional – que se reporta às pessoas, animais, objetos, eventos e circunstâncias envolvidas e representadas; na dimensão interpessoal – relativa à definição das relações entre os participantes da comunicação, questões de poder, atitudes, afeto; e na dimensão textual – referente ao canal de comunicação e os valores informacionais dos aspectos informados. A compreensão sobre como essas dimensões de significados são construídas pela estrutura da linguagem e pela imagem requer conhecimento do tipo de gramática visual e verbal que relaciona tais elementos e estruturas aos significados e, finalmente, à natureza do contexto no qual os textos visuais e verbais funcionam.

A implementação e a instanciação de vários modos simultâneos possibilitam gradativamente arranjos/disposições textuais marcados por uma linguagem coreografada. Nesses termos, o entendimento a respeito do letramento demanda uma investigação dos

variados usos num conjunto multimodal em qualquer evento comunicativo, sendo elementar, portanto, incorporar a representação não linguística dentro da compreensão de letramento no contexto de ensino. Nesse viés, encontramos diálogo com as palavras do filósofo da linguagem Bakhtin ao abordar a natureza dialógica do discurso, apontando para a multimodalidade do sujeito no momento de se colocar nas interações; para ele,

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar resposta, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no decorrer de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal (BAKHTIN, 1961, p. 293).

Ao tentarmos assimilar e situar os letramentos no âmbito escolar e analisar como estas práticas de letramentos³ são produzidas e ganham sentido, buscando romper com um conceito único, neutro e singular, é ponto pacífico afirmar que os letramentos desafiam o paradigma de escolarização tradicional, visto que questionam modelos dominantes no que se refere às demandas comunicativas e tecnológicas da sociedade digital contemporânea. De maneira geral, o letramento escolar é criticado por conferir um foco proeminente em noções baseadas na língua. Logo, o que se coloca como novo em letramento para as práticas escolares pode ser considerado como algo dado e comum para muitos jovens. A rigor, as paisagens comunicacionais que esses alunos ocupam emergem de contextos extraescolares.

Com base nessas considerações, torna-se elementar entender os novos *designs*, como eles projetam e organizam um arranjo de escolhas de diferentes modos para realizar e (re)contextualizar posições e relações sociais para um público específico. Assim, o domínio da multimodalidade impõe-se como elemento facilitador da mobilidade do indivíduo, capaz de implementar diálogo de culturas. Compreende-se o termo cultura como a concentração de todos os outros significados (social, espiritual, lógico, emocional, moral, estético) da existência humana. Após depreendermos que o processo de construção de significados em múltiplas semioses assume um papel central nas perspectivas aqui compartilhadas, passamos a especificar na seção seguinte a noção de *design*.

Da noção de *Design*

³ Tomamos as contribuições de Heath (1983) e Street (2014) para compreender práticas de letramento como um conjunto de abstrações que se refere ao comportamento e conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita, enquanto eventos de letramento se refere a qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes.

A acepção da noção de *design* e seus desdobramentos ao se lançar um novo olhar sobre a paisagem comunicacional são centrais e desafiadores para o trabalho semiótico. Segundo Kress (2010), o termo *design* tem sido recorrente nas ciências humanas e sociais, buscando recobrir as mudanças dos ambientes marcadas por uma fluidez e não convencionalidade. Nesses parâmetros, a ideia de *design* identifica um processo ativo e dinâmico da comunicação contemporânea, designando como as pessoas lançam mão de recursos disponíveis em um determinado momento da comunicação para realizar seus interesses como produtores de signos. Logo, *design* é um termo central e primordial no trabalho semiótico.

Design, então, é o uso do recurso semiótico em todos os modos e combinações de modos, é a forma de expressão dos discursos no contexto de uma dada situação. Ele projeta e organiza o arranjo de todo um conjunto de escolhas cujo resultado é o texto, sempre embasado nas relações sociais. Nas palavras de Kress e Selander (2011),

[...] a palavra “*design*”, a partir de uma perspectiva interacionista social e multimodal, refere-se ao planejamento de algo novo acontecer, ou visto a partir da perspectiva do ponto de vista do *designer* (autor) como um produtor, ou do *designer* (autor) como um usuário. O *design* diz respeito a moldar produtos, mas também diz respeito a moldar a interação social. *Design* é uma forma para configurar ambos recursos comunicativos e interação social (KRESS; SELANDER, 2011, p. 266).

Considerando a possibilidade de escolhas de recursos na produção de significados advindos dos meios tecnológicos, os textos têm adquirido variadas disposições/arranjos. Esses arranjos refletem a produção de um conhecimento a partir do interesse do seu produtor em selecionar os artefatos mais aptos e plausíveis na situação de comunicação. O conhecimento e o significado, assim como os textos e objetos – que são realizações materiais – são resultados do processo de um *design* motivado.

A noção de *design* na perspectiva dos multiletramentos é vista como uma tentativa de professores e alunos adaptarem-se às novas alterações no cenário global no âmbito das variadas formas de comunicação. Nesse contexto, o *design* modifica a paisagem contemporânea, onde professores não ditam mais regras e conteúdos prontos, mas estão o tempo todo articulando mudanças que possam se adaptar e dialogar com as demandas globais e locais; os alunos, por sua vez, são os agenciadores nesse processo pedagógico, porque são os que contribuem ativamente como produtores de significados nessa nova organização educativa. Em contraste ao modelo tradicional de pedagogia, a percepção de *design* é vista

pelo Grupo de Nova Londres como um processo ativo, dinâmico e central para a comunicação na sociedade contemporânea.

[...] A noção de *design* conecta-se poderosamente ao tipo de inteligência criativa que os melhores praticantes precisam a fim de serem capazes, continuamente, de redesenhar suas atividades no ato da prática. Ela conecta também a ideia de que aprendizagem e produtividade são os resultados dos *designs* (das estruturas) de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologias, crenças e textos (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73).

Desafiando, então, a pedagogia tradicional de letramento centrada no ensino da língua como um sistema padronizado e homogêneo, a perspectiva dos multiletramentos entende a linguagem como um processo flexível, podendo ser redesenhada a qualquer momento por seus usuários (alunos e professores) que têm um papel ativo como agenciadores de significado.

Ao discorrer sobre o termo *design* e os seus desdobramentos no processo de produção e negociação de significados na paisagem semiótica, encontramos a necessidade de buscar sua correlação e desdobramentos com a palavra agência/agenciamento. Segundo Kress (2000), agência é uma concepção norteadora para se pensar os processos de construção de sentidos nas práticas de leitura. Assim, o autor afirma que

O *design* baseia-se na agência; a toma como certo, ainda como trabalho, mas não mais como aquisição, porém agora definitivamente como ‘um trabalho de modelagem’. Nisto, o *design* procede como a base de um conhecimento completo dos recursos disponíveis para o designer e a sua capacidade em reunir esses materiais em *designs* expressando as intenções dele/dela e interesses em relação a demandas particulares (KRESS, 2000, p. 140).

As novas conceituações aqui aventadas colocam o professor numa posição privilegiada e desafiadora frente às recentes e diferentes circunstâncias que tratam da proposta curricular para um futuro próximo. Privilegiada porque o professor tem a sua disposição mais recursos e instrumentos tecnológicos que o ajudam na sua prática pedagógica, e desafiadora porque faz com que o docente esteja atento às mudanças no processo de ensino-aprendizagem, abrindo mão do que está posto de forma estável e estando pronto para adaptar e aplicar um currículo que precisa dialogar com as realidades globais e locais. A rigor, quando situamos realidades locais e globais apontamos para o exercício de ampliação de visões de mundo que leve o aluno a relacionar o saber situado no seu contexto (prática situada) para outras esferas, compreendendo a ideia de local e global como móveis. Nesses parâmetros, Monte Mor (2010) explicita essa ideia dentro do trabalho pedagógico, ao indicar que

A concepção sobre o que é local pode se referir a uma sala de aula, a um grupo de minoria social num país, a uma comunidade em alguma periferia. O global, por sua vez, refere-se aos discursos dominantes e instituições do ocidente ou ao estado-nação e várias culturas e comunidades que o constituem. Identificam-se relações de poder nas relações entre o global e local e uma fascinante mistura de centro e periferia, novo e antigo entre os dois conceitos de conhecimento (MONTE MOR, 2010, p. 59).

Nesses moldes, diante da pluralidade de escolha para o uso dos recursos semióticos, o *design* projeta o texto para a negociação de significados e representação de mundo. Logo, cada vez mais recai sobre os *designers* o agenciamento dessas escolhas, num processo dinâmico, criativo e reflexivo, revelando, assim, *designs* multimodais na recontextualização de posicionamentos sociais. Devido à diversidade de modos que tornaram-se disponíveis graças às facilidades das mídias contemporâneas, as potencialidades para novos *designs* mudaram radicalmente, abrindo brechas para o agenciamento dos produtores de textos.

Essas alterações implicam que a participação da produção semiótica dentro de um quadro mais amplo – teórico e prático – descreve melhor as características da comunicação de muitos espaços, embora em menor grau nas escolas, o que acarreta efeitos profundos na produção de conhecimento. A mudança social ressalta a ênfase na ação de todos os participantes na comunicação; mesmo que de forma diferenciada, ela possibilitou o potencial de agenciamento dos indivíduos na tomada de conhecimento. Por essas razões, agora explicitamos a relevância da noção de *design* e de agenciamento dentro da perspectiva dos multiletramentos no contexto da escola.

(Multi)Letramentos na escola

Sob o pilar de todas as considerações discorridas até aqui sobre os multiletramentos e suas perspectivas para o contexto de ensino, podemos assumir que suas preocupações centrais em torno das diversidades linguísticas e culturais no espaço globalizado, dos novos modelos de tecnologias educacionais, do aprimoramento das oportunidades educacionais para os alunos e de uma educação e um ensino apropriado para todos no contexto de fatores cada vez mais críticos de diversidades locais e conectividade global desafiam a tradicional organização educacional da atualidade, afinal,

[...] trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios,

conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado (ROJO; MOURA, 2012, p. 9).

É notório que o modelo de ensino ancorado em uma aprendizagem baseada em respostas corretas, em testes visando aquisição mecânica de respostas objetivas e em saber legitimado por verdades absolutas começa a ser questionado e desafiado, considerando que as necessidades de aprendizagem exigidas na contemporaneidade precisam ser cada vez mais contextualizadas–e não fragmentadas. Assim, na perspectiva dos multiletamentos, pensar o ensino, mais especificamente de uma língua, demanda ir muito além de sua gramática, extrapolando exigências técnicas como conhecer as orações e suas articulações, morfologia, a conjugação dos verbos etc. De acordo com Kalantzis e Cope (2008), é considerar a diversidade de realidades e necessidades que emergem nos contextos locais e globais e (re)pensar a natureza do conhecimento e o seu processo de produção. Nesse sentido, o sistema educacional tem seu valor, porém calcado numa perspectiva pedagógica diferente, cujo foco não está na transmissão de uma informação que é recebida passivamente devido a sua investidura de autoridade, mas sim na ênfase à criatividade, à resolução de problemas e à contribuição ativa de cada pessoa em um ambiente de trabalho ou comunidade.

Todas essas preocupações saltam aos olhos quando ponderamos a relevância de refletir sobre os modelos dominantes de letramento e sobre os caminhos atuais do ensino na maioria das escolas brasileiras, considerando a necessidade de se pensar uma prática pedagógica articulada às exigências comunicativas e tecnológicas da sociedade contemporânea e digitalizada. De acordo com Jewitt (2008), geralmente o letramento escolar é criticado, pois focaliza, de maneira restrita, a forma impressa do texto e a noção de letramento baseada em uma ideia de linguagem individual e estritamente cognitiva.

Nesse sentido, segundo as contribuições de Lankshear e Knobel (2003), as ~~novas~~ recentes práticas de letramento podem ser novas para a escola, mas já são familiares ao público juvenil, visto que a paisagem comunicacional usada pelos jovens emerge fora do contexto escolar. Esse cenário encontra-se gradualmente marcado por novas formas pós-tipográficas de práticas textuais, nas quais o texto deixa de apresentar o formato linear outrora predominante. A emergência da epistemologia digital presente no cotidiano das pessoas e ausente em décadas passadas, por exemplo, década de 50, 60 e 70, traz grandes transformações nas interações, nas formas de representação e de composição textual. Isso implicou mudanças na vida familiar e no acesso tradicional aos textos consumidos pelas crianças, possibilitando novas formas de produção e disseminação das informações.

Nesse viés, a pedagogia consubstanciada nos múltiplos letramentos estimula professores a desenvolverem um trabalho articulando o conhecimento, as experiências e os interesses dos alunos. Isso envolve, por exemplo, a integração repertório dos educandos às características e estruturas de modos visuais (filmes, vídeos e imagens) em planejamento e criação de narrativas, sejam impressas ou em multimídias. Em Rojo e Moura (2012), há um conjunto de exemplificações de pesquisadores que se concentram num viés voltado aos multiletramentos na escola a partir de atividades que possibilitam a aprendizagem da escrita e as práticas sociais de linguagem. Nesse material, Lorenzi e Pádua (2012), por exemplo, demonstram essa viabilidade ao trabalhar, nas séries iniciais, um momento de apropriação do sistema da escrita, as capacidades de comunicação e as tecnologias digitais por meio da reconstrução de sentido de um clássico infantil. Os estudiosos constroem um protótipo de aula, via sequência didática, em que os alunos entram em contato com uma diversidade de textos, hipertextos, gêneros textuais, impressos e digitais e recontextualizam as histórias em um blog, visto que o objetivo daquela aula era educar os discentes para a capacidade e sensibilidade de lidar com a multiplicidade e complexidade do mundo, considerando a diversidade linguística, semiótica e cultural que se manifesta na e fora da escola.

O trabalho de Gee (2007) demonstra como as atividades lúdicas e a aprendizagem conectam multimodalidade e multiletramentos no mundo letrado das crianças e jovens. O pesquisador observa como os jogos abrem caminhos para um novo espaço de conhecimento e, a partir desta investigação, discorre sobre o que significa ser um aprendiz no século XXI. Sua teorização está baseada na sua experiência de jogo (incluindo a observação do filho ao brincar), em que autor identifica princípios nos *designs* dos jogos que são relevantes para repensar a educação formal.

A partir dessas considerações, podemos assumir que a perspectiva dos multiletramentos e multimodalidade concentra-se na apresentação aos alunos a diferentes locais de aprendizagem e levanta questões sobre como o currículo escolar é organizado, classificado, representado e comunicado. Essa perceptiva traz à baila questionamentos sobre como diferentes representações e modos de comunicação delineiam o conhecimento, bem como localizam e conectam esse conhecimento ao mundo. Nesse sentido, múltiplos projetos de letramento constroem histórias decorrentes da vida e das experiências dos sujeitos, estabelecem formas culturais de representação para envolvê-los e possibilitam o acesso ao agenciamento, bem como a sua memória cultural dentro de contextos locais.

Logo, pensar no processo de aprendizagem de uma língua articulado com as perspectivas dos multiletramentos no ambiente escolar, implica refletir sobre as dimensões do

conhecimento imbricadas na esfera pedagógica. A dimensão do conhecimento estaria ligada aos seus diversos tipos: informal, sistemático e transformativo. O conhecimento informal ou senso comum situa-se no âmbito do entendimento que os indivíduos desenvolvem em grande medida, incidentalmente, através da experiência pessoal e/ou comunal. Esse tipo de conhecimento os alunos trazem para o espaço escolar nas situações de aprendizagem. O conhecimento sistemático é o aprendizado especializado de instituições sociais refletido no conteúdo dos currículos escolares formais. Ele inclui os conceitos fundamentais e as perspectivas hegemônicas dentro das disciplinas reconhecidas como matemática, ciência, história etc. O conhecimento sistemático possibilita uma construção alternativa da realidade ao lado da experiência do senso comum. O conhecimento transformativo, inicialmente, envolve questionar a noção de conhecimento sistemático; entender que o que parece ser uma visão natural dos fenômenos é, na verdade, uma visão produzida pela combinação particular de influências históricas, sociais e políticas e, assim, idealizar quais combinações alternativas dessas influências podem produzir diferentes visões.

Os tipos de conhecimentos anteriormente pontuados, segundo Unsworth (2001, 2004), são elaborados e comunicados pelas práticas dos multiletramentos. Concomitantemente, na e pela dimensão pedagógica do contexto escolar, articula-se o acesso do aluno às interseções dos multiletramentos e da aprendizagem dos diferentes tipos de conhecimento. Assim, delinea-se o *design* do processo de ensino-aprendizagem orientado pela prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformadora nas dimensões pedagógicas e dos multiletramentos.

Assim, ser multiletrado relaciona-se à perspectiva de estar em contato com a diversidade de textos e contextos e de criar possibilidades de interação e não de exclusão ou de alienação a eles. Para Kalantzis e Cope (2008), ser multiletrado significa compreender como os textos funcionam e como podemos participar ativamente na negociação de seus significados com sucesso e erros. Diante dessa concepção, a aprendizagem no contexto da sala de aula deve delinear experiências baseadas em atividades colaborativas de grupo, trabalho individual e tarefas que envolvam toda a turma. O professor assume, assim, um papel de ora facilitador, ora orientador ou copesquisador, sendo encarado, em outros momentos, como uma autoridade e não autoritário.

Como orientação metodológica para o trabalho pedagógico, a pedagogia dos multiletramentos nos projeta a pensar a aprendizagem como um processo espiralado de apreensão em que o novo se edifica transformando o que já existe. Os alunos tomam por base conhecimentos já dominados para expandi-los e transformá-los. O trabalho inicial sobre um

tópico, por exemplo, pode envolver o compartilhamento de conhecimentos, observações, oportunidades e sugestões para ampliar a compreensão. Todo esse processo perpassa por uma preparação e planejamento que possibilitem a construção do trabalho didático que tenha como base a familiaridade dos educandos com o conhecimento sistemático de um determinado tópico, fazendo com que o professor se mova para enfatizar um enquadramento mais crítico, a fim de provocar o questionamento e a reflexão dos alunos e avançar para uma mudança, propiciando a emergência de um conhecimento transformador.

À guisa de algumas considerações: (multi) letramentos e (multi) modalidade para o ensino de língua

Diante das questões que nortearam a discussão do trabalho, é possível afirmar que o diálogo tecido entre as perspectivas dos modelos de multiletramentos e multimodalidade nos leva a examinar o caráter do letramento na era pós-moderna. Essa nova paisagem comunicacional pode gerar novas possibilidades e restrições para representação da comunicação no contexto de ensino. Central a tudo isso, nessa correlação, são as novas exigências sobre as práticas de letramento e os repertórios comunicacionais dos alunos em termos de suas capacidades para participar da economia mundial do conhecimento, da educação e da vida cotidiana. Essas práticas em potencial transformam o ato de ler, escrever e produzir significados. Tais considerações enfatizam o caráter multimodal do letramento na era contemporânea e a necessidade de separar a conjunção tradicional de linguagem e aprendizagem.

A multimodalidade e os multiletramentos podem auxiliar a tarefa pedagógica de desenvolver a compreensão explícita dos alunos de uma diversidade de sistemas multimodais e o seu *design*, potencializando, assim, o seu agenciamento. É primordial se afastar de uma visão monocultural e monomodal do letramento. Os textos multimodais podem ser utilizados pelos educadores em sala de aula como base para o engajamento crítico, o desenho ou o ensino explícito de como os modos constroem significados em gêneros específicos. Nesses termos, a orquestração da diversidade dos modos na veiculação dos discursos de forma ponderada, mesmo que a justaposição de imagens e textos não veiculem a mesma história, força o leitor a uma análise mais crítica, voltada para as relações de poder e para questões sócio-culturais muitas vezes omitidas na tessitura do texto.

A perspectiva dos (multi)letramentos e da (multi)modalidade para o ensino realça o complexo trabalho pedagógico, projetando um conhecimento por meio dos modos e oferecendo novas alternativas para pensar a aprendizagem por meio de um foco de produção

de significados (*meaning making*). Essa perspectiva aborda a comunicação como um processo em que os alunos produzem significados selecionando, adaptando e reconstruindo as possibilidades de recursos representacionais, composicionais e comunicacionais em sala de aula.

Referências

BAKHTIN, M. Para uma refeitura do livro de Dostoievski. (1961) Toward a Reworking of the Dostoevsky Book. In: *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Appendix II, p. 282 – 302.

BAUMAN, Z. *Globalization: The human consequences*. Oxford, UK: Polity, 1998.

COPE, B.; KALANTZIS, M. White Noise: The Attack on Political Correctness and the Struggle for the Western Canon. *Interchange*, v.28, n.4, p. 283-329, 1997.

GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

HALLIDAY, M. *Language as a social semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.

HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HODGE, R. & Kress, G. *Social Semiotics*. Cambridge, UK: Polity, 1988.

JEWITT, C. *Multimodality and literacy in school classrooms*. Review of Research in Education, vol. 32, 2008, p. 241-267.

KALANTZIS, M. & COPE, B. *Multiliteracies*. London: Routledge, 2000.

_____. *New Learning: elements of a Science of education*. Australia: Cambridge University Press, 2008.

_____. *Expanding the scope of literacy pedagogy*. 2011. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/multiliteracies/>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

KRESS, G. *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge, 1997.

_____. *Multimodality*. In Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.), *Multiliteracies*, London: Routledge, 2000, p. 182-202.

_____. *Multimodality: challenges to thinking about languages*. TESOL Quarterly, v.34. N.2.2000. pp.227-340.

_____. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

_____. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

_____. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 2006.

KRESS, G.; SELANDER, S. *Multimodal design, learning and cultures of recognition*. Internet and Higher Education. Sweden: Stockholm University, 2011, p. 265-268.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies – changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LORENZI, G.C.C.; PÁDUA, T.R.W. Blog nos anos iniciais do Ensino Fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

MACHIN, D. *Introduction to Multimodal analysis*. London: Hodder Education, 2007.

MONTE MOR, W. M. Multimodalidades e Comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Revista Letras&Letras*, Uberlândia, v.26, n.2, p. 469-476, jul/dez. 2010.

NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review, 1996, p. 60-92.

ROJO, R.; MOURA, E. (org) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1.ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAYLOR, C. *Modern Social Imaginaries*. Durham and London: Duke University Press, 2007.

UNSWORTH, L. *Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. Open University Press: New York, 2001[2004].