

Entrevista



A professora e pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo, **Záira Bomfante dos Santos**, é estudiosa da multimodalidade e dos multiletramentos no Brasil. Além de suas pesquisas, como a apresentada no artigo *Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte*, publicado online na revista DELTA, ela desenvolve formação continuada com professores de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras no norte do Espírito Santo.

Nesta entrevista, concedida ao professor e pesquisador do COLTEC/UFMG, **Francis Arthuso Paiva**, ela trata de multimodalidade e ensino, pedagogia dos multiletramentos, BNCC e formação de professores.

Francis: Em seu artigo escrito em parceria com Clarice Gualberto sobre os estudos da multimodalidade no Brasil, vocês descobriram que a Gramática do Design Visual é o principal livro utilizado como referência. Você acredita que há o risco de o ensino da multimodalidade se tornar gramatical e estruturalista por influência dessa gramática do visual?

Záira: O trabalho escrito em 2019 com a pesquisadora Clarice Gualberto nasceu de uma inquietação enquanto professoras e pesquisadoras na área de Multimodalidade quando participávamos de congressos ou encontros com professores. Percebíamos que muitos usavam o termo multimodalidade e a principal fonte de referência era a Gramática do *Design Visual* (GDV). Esse aspecto nos trouxe várias indagações, considerando que temos um repertório de trabalhos no Brasil e no exterior que nos ajudam pensar a multimodalidade e as suas implicações para o ensino e aprendizagem para além do que situa a GDV.

Na verdade, a Gramática do *Design Visual* não foi pensada e não pode ser vista como um conjunto de regras que deve regular ou descrever a modalidade visual. A GDV nos traz um inventário analítico, um conjunto de possibilidades, de como podemos lançar o olhar para o visual. Nesse sentido, numa sociedade textualizada em que os sentidos são produzidos pela articulação de diversos modos (cores, imagens, tipografia, gestos, sons etc.) em diferentes gêneros (propagandas, músicas, infográficos, *cartoon*, mapas etc.),

não podemos achar que os usos da língua precisam ser ensinados com uma visão de gramática reguladora que detém o controle.

Como professores, o nosso grande desafio é trabalhar a língua viva, inserida nas práticas sociais, ou seja, o seu uso que se deflagra nas interações, observando como mobilizamos os recursos que temos a nossa disposição para produzir sentidos. Não podemos fazer um movimento de 'cima para baixo' - aplicar a gramática e a sua metalinguagem nos textos, aprisionando a intenção e os sentidos produzidos a categorias gramaticais. Ao contrário, é importante olhar para os textos (orais, escritos, digitais etc.) de 'baixo para cima', buscando compreender as escolhas que foram feitas para compô-los, a intenção do produtor, os recursos disponíveis, onde esses textos circularão, o potencial leitor, dentre outros aspectos. A gramática não é e não pode ser uma camisa de força que aprisiona o nosso olhar e o nosso trabalho com a linguagem. Assim, dependendo do movimento que adotarmos o ensino pode se tornar gramatical ou pode ser profícuo na percepção de como os significados vão se construindo.

Francis: Para muitos professores, a multimodalidade se resume à leitura e análise de imagens estáticas. Como ampliar essa noção?

Záira: É importante ressaltar que a nossa sociedade não está mais atrelada a um 'logocentrismo', estamos cada vez mais visuais. Assim, olhar para a complexidade do visual requer uma postura que transcenda a um visual estático. Não podemos nos restringir a descrição analítica de imagens estáticas que aparecem nos livros didáticos, revistas, jornais impressos etc., ou seja, em suportes que eram muito comuns em nossas práticas sociais nas últimas décadas. Temos experimentado um novo habitat textual com notáveis mudanças, o que implica que nossas interações são mediadas por fontes de informações multimídia e eletrônica que têm requerido de nós lidar com outros modos e recursos para a produção de sentido. Desse modo, precisamos observar as emergências dos textos cuja composição é viabilizada por meio de imagens em movimentos, por exemplo, vídeos de *youtube*, reportagens televisivas, *lives* dentre outros, alterando formatos tradicionais bem como formas de interação e representação.



Grande parte de nossos alunos tem contato, consome e produz textos utilizando recursos com imagens em movimento. Aguçar o olhar para as escolhas que eles fazem para compor e interpretar esses textos é necessário, pois é importante levá-los a uma reflexão em torno das escolhas, intenções, recursos, sentidos produzidos, dentre outros. Enquanto professores, temos, em muitos momentos, resistência ou pouca familiaridade com esses novos modos não canônicos ou não tradicionais de produção, sendo necessário sensibilidade. Em suma, a imagem em movimento sempre foi multimodal, uma vez que esse fenômeno sempre esteve presente em trabalhos televisivos, produção fílmica etc.; e os teóricos e praticantes dessa arte já discutiam e teorizavam a respeito dos processos de filmagem e edição na produção de sentido, da relação entre imagem e som etc., apesar de eles não utilizarem explicitamente o termo “multimodalidade”.

Francis: Como aliar a multimodalidade e a Base Nacional Curricular Comum, uma vez que esse termo é muito citado na BNCC?

Záira: É muito. A BNCC traz reiteradamente o termo multimodalidade no documento justamente por destacar uma característica que é comum a todos os textos e a necessidade de se olhar para todas as partes que o compõem na produção de sentido. Apesar de a BNCC não aprofundar nesse aspecto e não trazer referências ou direcionando concretamente o trabalho do professor quanto ao uso da abordagem multimodal.

Nesse sentido, é necessário revisitar uma concepção de texto e possibilitar um trabalho que tenha o texto como ponto de partida, pois ele é o espaço da produção de sentido, da instabilidade, da abertura para o novo e para o dinamismo da comunicação que vai se alterando à medida que novas mídias vão aparecendo. A BNCC ainda destaca no que se refere à leitura

Considerando as afirmações do documento, vejo que além de uma visão mais ampla de texto, conseqüentemente, é necessário ter uma concepção de leitura que ultrapasse os modelos mais tradicionais (altamente linear) cujo foco estava centrado na ‘palavra’. A preocupação do documento em destacar um repertório de leitura em diversos gêneros de textos marcados por diferentes



linguagens reside na necessidade de incluir nossos alunos em mundo cada vez mais textualizado. Leitura e escrita estão por toda parte. O que circula na rua ou em ambientes comunitários, são modos de inscrição específicos (placa, propagandas, vídeos, faixas, outdoors) de grande força comunicativa e que merecem atenção. Consumir e saber produzir os inúmeros textos que se distribuem nos mais variados contextos sociais é uma forma de inclusão e exercício de cidadania. Logo, aliar a multimodalidade a BNCC perpassa pela visão de texto e de leitura.

Francis: Como trabalhar os multiletramentos em escolas sem muito ou quase nada de recursos materiais?

Záira: Essa pergunta é desafiadora se levarmos em consideração a desigualdade de recursos e desenvolvimento de regiões num país tão extenso como o nosso. Ao imaginarmos as condições ideais, enquanto profissionais da educação, poderíamos mencionar: carreira profissional reconhecida, boa infraestrutura nos prédios com acessibilidade aos alunos com deficiência, laboratórios, bibliotecas, material didático e paradidático, recursos tecnológicos disponíveis, internet etc.; uma realidade totalmente distinta que a pandemia desnudou. Contudo, apesar de recursos limitados, umas das preocupações centrais do Grupo de Nova Londres (1996), onde o termo multiletramentos foi cunhado, era propor reflexões em torno de educação inclusiva, considerando a diversidade cultural, linguística bem como compreender como a educação interage em contextos tão diversos.

No mundo da comunicação, cada comunidade possui seus recursos. A comunidade surda possui um repertório de recursos que não estão tão presentes em uma comunidade ouvinte, para ela há a proeminência do gestual, do movimento do corpo em relação ao oral; uma comunidade de assentamento e alunos quilombolas a oralidade está mais presente do que a escrita; os alunos que estão situados em escolas de periferias possui uma disponibilidade menor ou, às vezes, nenhuma em termos de conexão e tecnologia, mas se defrontam com práticas letradas distintas, textos que estão presentes na suas interações (propagandas, notícias, *folders*, horóscopo, jornais, santinhos de propaganda



política, convites, cartazes, carteira de vacina, recibos de pagamentos, mensagens de aplicativos, vídeos, dentre outros). Penso que o nosso ponto de partida é compreender os movimentos de linguagens presentes da vida dos nossos alunos, que textos produzem e consomem para se comunicar, quais recursos mobilizam.

Em tempos tão difíceis que estamos vivenciando, inclusive de constantes ataques à educação pública, as leituras de Paulo Freire têm me trazido esperança, principalmente porque encontro nelas ecos do que tenho aprendido com os estudos dos Multiletramentos. Precisamos ter como ponto de partida o sujeito, o aluno no centro no processo de ensino, sua cultura, sua história, seus dilemas, sua consciência, suas necessidades. Isso implica na nossa capacidade de perceber o outro, a sua totalidade, seus sentimentos, emoções, desejos. Ao tomarmos consciência desse mundo, podemos tecer uma educação mais humanizadora, inclusiva, marcada por uma diversidade que não pode ficar à margem, mas com potência de ir se transformando, (re) criando outros sentidos.

Francis: Fale para nós sobre o seu trabalho com os professores do estado do Espírito Santo.

Záira: Atualmente tenho trabalhado num campus universitário na região do norte do Espírito Santo. Essa região tem muita necessidade de formação de professores para atuarem na educação básica. Desenvolvo meu trabalho a partir desse lugar e da experiência de 15 anos de docência na educação básica nessa região. Buscamos nos aproximar dos docentes da região, tentando focalizar o processo formativo dos professores de línguas materna e adicional e como utilizam as práticas de letramento. Nesse movimento, privilegiamos a análise de materiais didáticos, problematizamos concepções essenciais para o ensino como de linguagem, leitura, escrita, texto, avaliação etc.

Consequentemente, elaboramos projetos com esses docentes para que possam desenvolver em suas escolas, buscando valorizar a multiplicidade cultural e de linguagens presentes na vida dos seus discentes. Nosso foco recai em tentar inserir os alunos em práticas letradas para que possam exercer sua cidadania, como também os docentes em formação compreendam que o



processo de leitura e escrita envolve refletir sobre o texto (verbal ou não) além de colaborar para a formação de sujeitos críticos que interfiram de forma positiva na construção da sociedade.

Esse trabalho nos oportunizou a criação do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas - LEAL onde os professores da educação básica podem participar de encontros de formação e um grupo de pesquisa em Multiletramentos, Leitura e Textos - GEMULTE com registro no dgp/CNPQ que fomenta nossas reflexões. Os participantes (pesquisadores e professores da educação básica) relatam suas experiências na docência e na pesquisa para que, colaborativamente, possamos refletir e qualificar nossas ações. Em síntese, o nosso grande desafio é desenvolver trabalhos e reflexões que ajudem o professor da educação básica ampliar sua formação docente, qualificar suas aulas e contribuir com o desenvolvimento educacional da região.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 3rd ed. London: Routledge, [1996, 2006] 2021.

The New London Group. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard Educational Review 66 (1), 1996, pp. 60–93.

