



Multimodalidade e multiletramentos: uma proposta de formação inicial docente pelo viés interdisciplinar

Limerce Ferreira Lopes¹
Maria Cristina Morais de Carvalho ²

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo analisar as contribuições das práticas de multiletramentos e multimodalidades no processo de formação docente a partir de um relato de uma prática interdisciplinar realizada Instituto Federal de Goiás (IFG-Campus Goiânia), com alunos do primeiro período do curso de Licenciatura em Letras. O trabalho, desenvolvido durante a pandemia de COVID-19, envolveu três disciplinas: Prática como Componente Curricular I, Prática de Leitura e Produção Textual e Literatura Infantojuvenil. Buscamos integrar discussões temáticas que contemplam as três áreas, partindo de reflexões sobre letramentos, multiletramentos e multimodalidade (COPE; KALANTZIS, 2000; COSCARELLI, 2016; COSCARELLI; KERSCH, 2016; MONTE MÓR, 2015; PINHEIRO, 2016; RIBEIRO, 2017; ROJO; MOURA, 2019; VAN LEEWEN, 2011). Planejamos em conjunto a estrutura do estudo, que contemplou a leitura e discussão de textos (integrados às ementas das três disciplinas), a troca de experiências, o estudo da ferramenta *Padlet* e a produção multimodal (mural virtual). Como resultado, identificamos que esse plano de ação contribuiu para a realização de atividades mais efetivas e integradoras entre as disciplinas, para o envolvimento dos alunos ante as temáticas trabalhadas; para as discussões sobre letramentos, multiletramentos e multimodalidade e, por fim, possibilitou a produção de um gênero digital (mural virtual) que inseriu os discente, e futuros docentes, em práticas de letramento digital.

PALAVRAS-CHAVE:

Interdisciplinaridade;
Multimodalidade;
Multiletramento;

¹ Doutoranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG/Faculdade de Letras). Professora do Instituto Federal de Goiás, Campus Goiânia

² Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB) Professora do Instituto Federal de Goiás, Campus Goiânia.

1 Contexto da proposta

A pandemia causada pela COVID-19 desencadeou uma série de medidas sanitárias que visavam à preservação da saúde e da vida da população. Dentre as medidas tomadas, o isolamento social provocou grande impacto nas relações de ensino-aprendizagem no âmbito da educação pública, dado que a suspensão das atividades escolares e acadêmicas no início da pandemia evidenciou ainda mais as desigualdades sociais e justificou os cortes aos investimentos nas instituições públicas de ensino, precarizando-as ainda mais. Com o retorno das aulas em formato remoto, outras questões voltadas para a importância da ressignificação do uso das tecnologias no contexto educacional a fim de amenizar os impactos da pandemia fizeram-se presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse quadro, surge outra questão: como formar professores de língua portuguesa no contexto do ensino remoto? Essa questão foi bastante desafiadora, pois as particularidades do período (falta de interação entre alunos e professores, dificuldades no acesso às tecnologias etc.) contrapuseram-se à necessidade de centralizar as práticas da leitura e da escrita associadas às novas tecnologias.

Sendo assim, para atender às demandas dos estudantes do primeiro período do curso de Licenciatura em Letras, do Instituto Federal de Goiás (IFG-Campus Goiânia), em 2021, desenvolvemos um trabalho interdisciplinar voltado para as práticas de multiletramentos de forma situada. Dentre as várias ações propostas, os alunos desenvolveram como atividade final das disciplinas de Prática como Componente Curricular I (PCC1), Prática de Leitura e Produção Textual e Literatura Infantojuvenil um mural digital na plataforma *Padlet*, em que exercitaram a reflexão em torno das práticas de leitura e escrita relacionadas às três disciplinas, bem como a relação com o seu processo formativo.

Portanto, é objetivo deste artigo analisar/avaliar a experiência por nós empreendida, por meio dos conceitos de letramentos, multiletramentos e multimodalidade (COPE; KALANTZIS, 2000; COSCARELLI; KERSCH, 2016; MONTE MÓR, 2015; PINHEIRO, 2016; VAN LEEWEN, 2011), pressupostos teóricos que embasaram nosso trabalho.

2 Da perspectiva histórica em que a proposta ocorreu

Em março de 2020, foi confirmada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a crise sanitária causada pela COVID-19, e as autoridades brasileiras viram-se diante de uma situação emergencial para pensar em estratégias que impedissem a propagação

do vírus. Em decorrência do alerta divulgado pela OMS, o Brasil adotou (entre congruências e paradoxos) o isolamento social, uma atitude que colocava em risco muitas questões que envolviam implicações a curto, médio e longo prazo.

Foi nesse contexto de isolamento (apenas as empresas que prestavam serviços essenciais puderam funcionar) que o brasileiro se viu em um cenário inédito: não podia sair de casa, não podia ver os familiares, não podia trabalhar e precisava reinventar-se diante da nova realidade. A educação também sofreu com as medidas de isolamento social. Uma vez declarada a pandemia, houve o fechamento do comércio e foi decretada a paralisação das atividades escolares, tanto das instituições públicas como privadas. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e divulgada em 8 de julho de 2021,³ 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as aulas presenciais.

Após a promulgação de ações de controle da pandemia (isolamento, quarentena e distanciamento social), algumas medidas governamentais foram divulgadas a fim de orientar as escolas ante a nova realidade. Com base no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e para garantir que esse direito fosse resguardado até mesmo em um contexto emergencial, alguns textos normativos foram publicados pelo Ministério da Educação (MEC),⁴ dentre eles

- Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que “[d]ispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”;
- Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 20 de março de 2020, que apresenta “[p]roposta [...] sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia do COVID-19”;
- Resolução CEE BA nº 27, de 25 de março de 2020, que “[o]rienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial”;
- Diretrizes do CNE, de 28 de abril de 2020, voltadas “para escolas durante a pandemia e apresenta[m] orientação e sugestões para a educação básica e ensino superior”.

Como revelam esses textos, os impactos da pandemia também se mostraram de forma muito preocupante na educação. Diante da necessidade de tentar amenizar a repercussão causada pela interrupção das aulas presenciais, muitas escolas

³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 20/07/2022.

⁴ Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 29/05/2022.

resolveram adotar o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para seguir as orientações do MEC, todos os IFG incluindo o Campus Goiânia, decidiram também instituir o ERE por meio da Resolução nº 60/2021, aprovada em 17 de maio de 2021 pelo Conselho Superior da instituição. No capítulo V, mais especificamente no parágrafo 1º do artigo 7º e no artigo 8º, assim define-se ERE:

§ 1º As atividades remotas, síncronas e assíncronas, deverão, prioritariamente, ser mediadas pelas TICs, resguardadas as particularidades de cada campus [...].

Art. 8º As atividades síncronas são aquelas que permitem a interação, em tempo real, entre docentes e estudantes, tais como aulas on-line ou chats em plataformas definidas institucionalmente, e as atividades assíncronas são aquelas disponibilizadas pelo docente, em uma plataforma virtual de aprendizagem, e acessada pelos estudantes para realizar seus estudos em tempos distintos (IFG, 2021, p. 34).

A partir desse momento, cada campi, juntamente com seus gestores, realizaram reuniões frequentes para traçar estratégias de trabalho que pudessem trazer menos prejuízos para a comunidade acadêmica. No caso da Coordenação de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Instituto Federal de Goiás (Campus Goiânia), onde este estudo foi realizado, organizamo-nos de modo que os professores de cada turma (os que atuavam tanto no ensino médio quanto no ensino superior) pudessem realizar um trabalho interdisciplinar. Foram muitas reuniões referentes a esse planejamento, pois as práticas interdisciplinares dão lugar a uma dialogização constante de movimentos, construções e reflexões diárias. Por isso é necessário buscar o diálogo e a troca de ideias, pois assim podemos contribuir para superar a fragmentação do saber. A partir dessas reuniões, conseguimos traçar um plano de ação, entrelaçando temas, metodologias e estratégias avaliativas em comum, o que nos levou a pensar em um trabalho mais integrado.

Dessa forma, a interdisciplinaridade deve antes provocar uma mudança de perspectiva no modo como o “objeto” será ensinado, isto é, ela exige que o educador perceba a totalidade dinâmica da realidade “histórica” (isto é, em movimento) para que o conhecimento seja compreendido como algo dialético, o que para nós é sempre um desafio. Portanto, o conceito de interdisciplinaridade visa

juntar os dispersos especializados, numa percepção de totalidade, de síntese [...] e não de soma. Nesse sentido, é um processo de apreensão da realidade que tende à desalienação, uma vez que exige apropriar-se da complexidade, da contradição, das formas concretas da produção da vida material e cultural, tudo isso, na movimentação histórica. (BARBOSA, 2014, p. 39)

Diante da possibilidade do trabalho interdisciplinar, nós, professoras do primeiro ano do curso de Letras do IFG (Campus Goiânia), propusemos um trabalho

cujo eixo era a prática de leitura e produção de textos. Para fundamentar esse percurso, a teoria dos multiletramentos mostrou-se adequada, haja vista a especificidade e as demandas da modalidade do ensino remoto. Na próxima seção, apresentamos alguns dos seus pressupostos.

3 Das reflexões teóricas

Existem vários estudos sobre letramentos e, em todos eles, é possível observar a investigação do impacto social da escrita (KLEIMAN, 1995). O ponto de partida do recorte de nosso estudo é a abordagem ideológica (STREET, 1984), que teve seus primeiros estudos na década de 80, pois seus fundamentos estão em sintonia com nossa ação pedagógica.

A abordagem ideológica de Street (1984) prevê que o letramento é uma construção social e resultante de relações de poder. Portanto, faz parte das condutas sociais. Nesse sentido, o ambiente social é fortemente levado em conta, e isso provoca uma mudança na perspectiva sobre o papel da oralidade e da escola no processo de letramento.

Street (2014) ainda afirma que, na perspectiva ideológica do letramento, a visão sobre sociedades que antes eram consideradas “não letradas” muda, uma vez que nossa visão etnocêntrica ocidental superestima a escrita como a única fonte do saber e do conhecimento. Com isso, se letramento é uma prática social, as sociedades orais também são altamente letradas. Nesse caso, a função da escola de ser a principal agência de letramento é redimensionada.

Isso não quer dizer que a escola e a escrita perdem seu papel na concepção ideológica de letramento; esta apenas amplia o escopo com a denominação de práticas sociais que podem ser orais ou escritas, escolares ou não. Para Rios (2010), a coexistência de outras agências de letramento apenas fortalece o papel da escola e contribui para ampliar as práticas sociais das comunidades.

Nesse contexto, os conceitos de práticas de letramento (STREET, 1984) e de evento de letramento (HEATH, 1983) são centrais. O primeiro diz respeito à articulação entre as práticas sociais e os significados que a leitura e a escrita possuem em uma dada cultura, já o termo evento de letramento consiste no modo de proceder diante de uma situação real de letramento. De acordo com Street & Castanheira (2014) esses dois conceitos estão intrinsecamente ligados e são modelos de análise em estudos que adotam a concepção de letramento como prática social.

Diante desses conceitos, acrescenta-se o impacto das tecnologias nas práticas de leitura e escrita. Surge, então, o conceito de multiletramentos, desenvolvido pelo Grupo de Nova Londres em 1996, para apontar as especificidades das sociedades

urbanas contemporâneas: as múltiplas culturas e semioses que constituem os textos produzidos e lidos nesse contexto (ROJO, 2012).

Quando buscamos conhecer novos modos de comunicação, identificamos que estes estão estreitamente ligados a novas modalidades de expressar o conhecimento – novos gêneros discursivos surgem, novos suportes de leitura e escrita também, enfim, uma nova linguagem configura esse tempo tecnológico. Hoje, o texto não é apenas constituído pela linguagem verbal, sendo totalmente híbrido, integrado por imagens, cores e disposição gráficas. Nesse contexto tecnológico, muitas são as questões que podem ser mobilizadas para se pensar o “fazer pedagógico”. Este perpassa a compreensão dos letramentos críticos, uma vez que, ao nos posicionarmos criticamente mediante a linguagem, consideramos o fato de que ela é um instrumento de luta e resistência e, em virtude de seu caráter plurissignificativo, jamais será neutra em função de sua natureza histórica, social, cultural.

Monte Mór (2015), ao discutir os letramentos críticos, faz um percurso que nos leva a pensar, primeiro, no que é ser crítico e nas implicações deste para as práticas pedagógicas. A partir dessa perspectiva, a autora defende ainda que é importante pensar a criticidade sob o ponto de vista das práticas sociais e da ideologia, uma vez que a linguagem é afetada por relações de poder e, por isso, a leitura e a escrita são atividades sociais cujos sentidos são construídos socialmente, em função de demandas sociais, históricas e ideológicas emergentes. Daí a importância do “pensar” criticamente essas novas demandas, principalmente porque os modos como a linguagem e a produção dos sentidos são instituídos nesse contexto também são modificados, já que o contexto tecnológico disponibiliza outros recursos (imagens, cores etc.) que, associados à palavra escrita, gera novas construções.

Nesse percurso, a multimodalidade, que abrange o uso integrado “de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668, tradução nossa), assume o centro das construções sintáticas, e compreender essas novas formas de representar a linguagem é também um desafio que contempla duas perspectivas. Segundo Coscarelli e Kersch (2016, p. 9), “de um lado, na multiplicidade de formas de comunicação usadas para a construção de sentido; de outro, no aumento da diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea”. E é nesse contexto que é preciso investir nos multiletramentos, isto é, buscar estratégias pedagógicas que valorizem e explorem a multiplicidade das linguagens e semioses na produção dos textos e na significação dos sentidos.

O termo “multiletramentos” aparece a partir do manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (COPE; KALANTZIS, 2000), de autoria de um grupo de pesquisadores conhecido como *The New London Group* (NLG). O intuito do grupo foi discutir os impactos que as mídias digitais causam nos textos

escritos, resultando na identificação de novas formas híbridas na constituição dos textos. Essa pluralidade aponta, segundo Rojo e Moura (2019, p. 20),

para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, isto é, letramentos em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita).

O NLG pautava suas discussões em algumas questões importantes, tais como as diferentes possibilidades de construção dos sentidos (tendo em vista a hibridização dos recursos semióticos com o texto verbal) e a variedade de formas de comunicação possíveis para a realização das práticas de linguagem, a partir do universo cultural linguístico e pragmático presente na sociedade (PINHEIRO, 2016). Essa diversidade por meio da qual se manifesta a linguagem, tendo em vista as tecnologias digitais e o modo como estas se movimentam a partir da circularidade e recepção dos textos, mobiliza a produção de textos mais híbridos, com elementos semióticos que vão além da representação da linguagem por meio da modalidade escrita. O manifesto, apesar de elaborado por pesquisadores de várias áreas, apresenta uma questão convergente: o fato de possibilitar que os estudantes participem plenamente da vida pública, comunitária e econômica (COPE; KALANTZIS, 2000).

Então, ao incorporar os multiletramentos nos currículos, favorecemos a compreensão, por parte do nosso alunado, de que o texto também é plural, de que pode ser constituído por muitas semioses, como parte de sua estrutura e como forma de expressar essa diversidade na linguagem.

Esse foi um dos nossos objetivos ao desenvolver o trabalho com a plataforma *Padlet* na turma de Letras. Queríamos que os alunos produzissem um mural de memórias contando um pouco de sua relação com a leitura, a literatura e o cinema. Nessa produção, precisavam explorar todos os recursos semióticos disponibilizados na plataforma: imagens, sons, cores etc. Dessa forma, a proposta escolhida, bem como o percurso que traçamos até chegar à apresentação da atividade, possibilitou explorar os dois pilares propostos pelo NLG nas discussões sobre multiletramentos: a multiplicidade de linguagens e a pluralidade e diversidade cultural.

Em relação ao primeiro pilar, os discentes tiveram contato com as várias possibilidades de construção da linguagem a partir da variedade de semioses disponibilizadas no *Padlet* para a criação de seus textos memorialísticos. E, no tocante ao segundo pilar, ao compartilhar suas experiências pessoais no *Padlet*, puderam conduzir, aprender e perceber que todos nós estamos inseridos em diferentes grupos, o que constitui nossa identidade cultural. Essa identidade pode ser representada pela linguagem a partir das diferentes mídias disponibilizadas no ambiente digital,

contribuindo, assim, para novos modos de significar, de fazer sentido e de circular discursos na sociedade contemporânea (KALANTZIS; COPE, 2008).

Desse modo, o ensino remoto viabilizou o contato mais estreito desses alunos com a realidade virtual, por meio da produção dos gêneros digitais e o nosso acompanhamento, apesar de remoto. Assim, os discentes puderam explorar os recursos digitais, desbravando os caminhos possíveis de construção dos novos modos de sentidos para a linguagem e superar as lacunas de aprendizagem advindas do contexto em estudo.

Além disso, na medida em que tais alunos serão futuros professores, não apenas apresentamos uma proposta de atividade com os gêneros digitais, mas a cada aula, leitura e discussão dos textos teóricos, instigamos a importância de saber lidar com essas ferramentas tecnológicas e, sobretudo, de selecionar e identificar a aplicabilidade e a relevância dos conteúdos e das ferramentas digitais no contexto de sala de aula. Portanto, o trabalho com o *Padlet* possibilitou, sobremaneira, a formação crítica em relação ao uso da tecnologia, já que ponderamos a importância de realizar uma seleção crítica dos novos suportes ou gêneros digitais, a fim de contribuir não apenas para o uso efetivo desses recursos, mas também para a inclusão social (BUZATO, 2006).

Ao assumir essa direção, o professor ocupa um lugar de adesão ao letramento digital, naturalmente, sem perder de vista seus objetivos e as especificidades de seus alunos. Busca, junto com eles, o exercício mútuo da tecnologia, assim como pratica o uso da linguagem, uma vez que incorpora em seu planejamento estratégias necessárias, sejam tecnológicas ou não, para a realização das aulas. Com os fundamentos teóricos estabelecidos, a próxima seção apresenta o percurso metodológico do estudo.

4 Do percurso metodológico

Durante o primeiro semestre de 2021, as disciplinas de PCC1, Prática de Leitura e Produção Textual e Literatura Infantojuvenil incentivaram os estudantes a produzirem um mural virtual no *Padlet*,⁵ que serviu para avaliarmos o impacto das práticas de letramentos e multiletramentos no processo de formação docente dos

⁵ “O *Padlet* é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. O recurso possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilita visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino.”

Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml>. Acesso em: 12/08/2022.

estudantes participantes da pesquisa. Relatamos a seguir o percurso metodológico que propiciou essa prática pedagógica.

Para viabilizar a produção do mural, organizamos as temáticas e os textos a serem trabalhados, relacionados a questões articuladas às práticas letradas dos alunos, tais como: contação de histórias, resgate das memórias de leitura no período da infância, construção dos sentidos dos textos como atividade interativa. Os textos discutidos nas três disciplinas, de uma forma ou outra, sempre apresentavam um fio discursivo condutor, a saber, a “travessia”. Essa temática permeou os componentes curriculares do primeiro período do curso de Letras do IFG (Campus Goiânia).

Foi a partir das práticas de leitura e trocas de experiências levadas a cabo nas três disciplinas que formulamos a elaboração da obra coletiva, multimodal, de excelência, que foi o mural de memórias de leitura dos estudantes. À disciplina de PCC1 coube o trabalho específico com os multiletramentos; na disciplina Prática de Leitura e Produção Textual, os estudantes tiveram contato com o gênero memória, além de discutir os conceitos de leitura; por fim, na disciplina de Literatura Infantojuvenil, foi abordada a relação entre literatura, infância e formação de leitores.

O enunciado da atividade teve a seguinte elaboração:

Quadro 1 - Enunciado da produção do mural virtual

Queremos saber **como** e **quando** você se deu conta desse mundo repleto de linguagens. Para isso, faça um texto memorialístico contando:

- 1) Como foi o seu encontro com o mundo das letras? Você se lembra de como foi o seu processo de alfabetização? Da professora ou do professor? Do método utilizado? Como se sentiu quando começou a ler?
- 2) Como foi o seu encontro com os livros de literatura? Alguém na sua casa lia para você? Ou foi na escola o seu primeiro contato com a literatura? Algum livro marcou sua infância ou juventude? Seu encontro com a literatura foi por meio da oralidade (canções de ninar, histórias e “causos” de alguém da família)?
- 3) Como foi o seu encontro com o cinema? Foi emocionante sair de casa e ver um filme numa tela bem grande? Teve pipoca? Qual foi o filme? Quem te levou?

Pense em um título sugestivo. Preocupe-se com a coerência e coesão do texto. Lembre-se: um bom texto tem introdução, desenvolvimento e conclusão. Você deve escolher um dos itens acima (1), (2) ou (3) para redigir suas memórias. Seu texto será avaliado em PCC I, Literatura Infantojuvenil e Prática de Leitura e Produção Textual. Explore os recursos do Padlet e ilustre seu texto com fotos de arquivos pessoais, imagens da internet (não esqueça de colocar a referência), dentre outros. Use a criatividade e bom trabalho.

Fonte: Elaboração das autoras a partir da atividade executada.

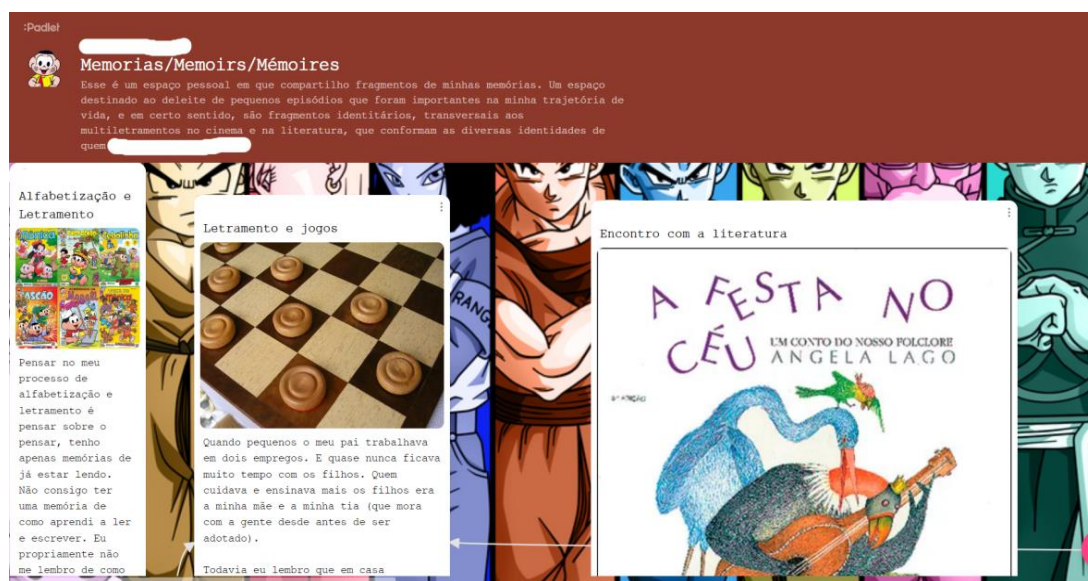
Ao final do semestre letivo, recebemos quinze trabalhos. Conforme explicitamos no início deste artigo, o objetivo da proposta foi, primeiramente, o de promover uma ação interdisciplinar que pudesse tornar as práticas pedagógicas mais

significativas e a adaptação do ensino ao sistema remoto mais efetiva. Além disso, esperávamos instigar nos professores em formação a importância de pensar a interdisciplinaridade como prática possível de ser realizada. Nesse sentido, elencaremos a seguir os elementos utilizados em dois dos murais produzidos pelos estudantes, elementos esses ancorados em questões pertencentes aos campos teóricos em tela.

5 Dos resultados obtidos

Nesta seção apresentaremos nosso olhar e impressões acerca dos resultados apresentados nas produções dos alunos selecionados para este artigo⁶. Selecionamos os trabalhos dos alunos devido à diversidade dos recursos multimodais dos seus textos. As imagens a seguir mostram parte das produções analisadas:

Figura 1 - Mural produzido pelo estudante D.S.⁷

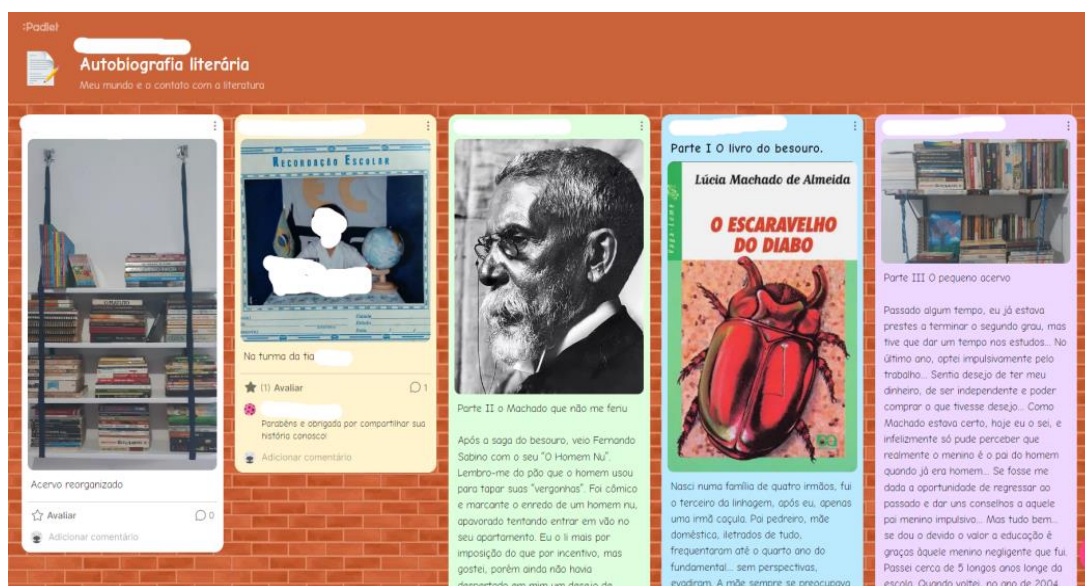


Fonte: estudante D.S

⁶Os alunos abaixo mencionados, serão identificados pelas siglas D.S, D.F a fim de preservarmos sua identidade.

⁷Os links de onde foram extraídas as produções dos alunos no Padlet não são fornecidos a fim de preservar a identidade destes.

Figura 2 - Mural produzido pelo estudante D.F.



Fonte: estudante D.F.

No tocante ao letramento, observamos que os dois estudantes conseguiram compreender o propósito da atividade, a saber, apropriar-se da escrita para representar suas experiências/práticas sociais. Segundo Rojo e Moura (2019, p. 14), “o adjetivo letrado, que significava apenas ‘que é aquele versado em letras ou literatura; literato’, agora, passa a caracterizar o indivíduo que, sabendo ler ou não, convive com as práticas de leitura e escrita”.

No trabalho de D.S., por exemplo, ele menciona que as primeiras práticas de leitura ocorreram por conta própria (“As minhas primeiras lembranças sobre a leitura são de eu pegar gibis, mas também livrinhos, principalmente da Turma da Mônica e ler por conta própria”), fora do contexto escolar e anterior ao seu processo de alfabetização (“mas também na pré-escola, no pré-zinho, eu pegava livros que gostava e ia ler, não tinha muito a ajuda da professora”). Esses trechos são indícios da apropriação do discente sobre “saber conviver com as práticas de leitura e escrita” desvinculadas do domínio formal da escrita. Ou seja, a partir da própria experiência, atrelada ao conhecimento teórico adquirido durante as aulas, D.S. entendeu que um indivíduo pode ser considerado letrado sem necessariamente ser alfabetizado, pois ele participa das práticas letradas de uso da linguagem: seja para tomar um ônibus, seja para reconhecer uma placa de “Perigo”, seja até mesmo para ler um gibi sem ser alfabetizado.

Outro ponto a ser destacado nos excertos em análise é o contato inicial de D.S. com as práticas de letramento por meio de gibis e não com a literatura infantojuvenil canônica. Sugere-se uma visão de letramento sedimentada no processo de socialização e que “se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá e não somente com as instituições pedagógicas” (STREET, 2014,

p. 44). Fica evidente no relato a importância das práticas de letramento fora do ambiente escolar, como em: “Minha mãe adotiva conta que alfabetizou os três filhos [...]. Disse que não teve dificuldades de ensinar, eu e o meu irmão. Afinal gostávamos muito de histórias e era algo bem fácil”. Esse trecho aponta que a relação de D.S. com a leitura e a escrita é anterior ao seu processo de alfabetização, já que o gosto por histórias facilitou, segundo ele mesmo, o seu aprendizado. Provavelmente, isso ocorreu em função das práticas de socialização vivenciadas pelo estudante.

No entanto, o estudante reconhece a relevância da escola como uma importante agência de letramento (RIOS, 2010). Ao citar que, “na pré-escola, no prézinho, eu pegava livros que gostava e ia ler, não tinha muito a ajuda da professora”, D.S. mostra suas primeiras experiências de leitura no ambiente escolar, destacando a falta de apoio por parte da sua professora na época. Isso é uma reflexão significativa do aluno, pois, em momentos posteriores da sua escrita, ele relata que o desenvolvimento do gosto pela leitura e literatura em geral foi um modo que encontrou para contornar as suas dificuldades de comunicação: “por conta dessa dificuldade de comunicação eu gostava muito de ler, já que o livro era uma comunicação direta e que estimulava a minha memória – eu não precisava ficar me explicando”.

Nesse excerto há uma relação direta com a afirmação de Cosson (2020) de que o letramento literário promove o encontro com nós mesmos e com nossa comunidade, e que esse encontro pode ocorrer com ou sem a intermediação do/a professor/a, conforme foi observado na história do estudante. A questão é promover a reflexão dos professores em formação para que o papel do docente no desenvolvimento das práticas de letramento literário na escola seja mais efetivo (COSSON, 2020), ampliando essas práticas entre os estudantes.

Em contraste com o relato de D.S., a produção do aluno D.F. já mostra uma relação com as práticas de leitura e escrita bastante intermediada pelo ambiente escolar, especialmente em virtude da relação com as professoras dos anos iniciais:

O advento dos anos escolares desembacava-se diante dos meus olhos. Já estava prestes a completar 8 anos. Não frequentara pré-escola, talvez isso fosse sem importância para os adultos da casa, mas em mim, motivo de grande constrangimento. Comecei na primeira série, turma da tia C. [...] apesar dos percalços, caí nas graças da tia C. Professora afetuosa e de tamanha competência, logo me fez ler e escrever [...]. Vieram outras depois da C., a E., a S., a S. ... Todas foram marcantes, todas deixaram um pequeno fragmento de si em mim.

As memórias de D.F. demonstram seu primeiro contato com a literatura, ainda na infância: “vieram as literaturas, não lembro bem se no quarto ou quinto ano. Só lembro do título *O escaravelho do diabo*. Trazia uma figura de um besouro e no canto algo escrita “coleção vagalume”. Nesse excerto, é possível vislumbrar a interface entre

a linguagem não verbal e a constituição das práticas de leitura, visto que D.F. afirma que consegue lembrar das imagens da capa do livro, mas o conteúdo não, ou seja, a lembrança dos elementos imagéticos cria uma relação com o primeiro livro lido pelo aluno, ainda na fase infantil. Diante disso, ressaltamos a importância de oferecer diferentes possibilidades de contato com a leitura, partindo dos multiletramentos.

Nesse ponto do texto, D.F. direciona suas memórias para o letramento literário. Um trecho significativo para esta análise é referente à relação entre obrigação da leitura de textos literários na escola:

Após a saga do besouro, veio Fernando Sabino com o seu “O Homem Nu” [...]. **Eu o li mais por imposição do que por incentivo, mas gostei, porém ainda não havia despertado em mim um desejo de continuar lendo, mesmo que tenha gostado [...].** Até quando chegou ao meu conhecimento Machado de Assis. Veja bem, eu não estava preparado e mesmo assim o encarei, peguei o livro, cheirei, senti e me arrisquei [...]. Fui ler mais sobre ele. Descobri peculiaridades sobre sua vida e sua obra, mas o que mais me confortou foi um comentário de um certo crítico. O crítico escreveu que “a leitura de Machado deveria ser feita em dois momentos da vida, quando jovem e depois com uma certa maturidade”. **Isso para estabelecer e deixar bem delineados os contrastes nos momentos díspares... pra perceber o quanto a literatura ressignifica de acordo com a intertextualidade que vamos acumulando no decorrer da vida.** Realmente, hoje para mim tem um novo significado. **Lembro que li o mesmo livro há uns quatro anos e pude sentir um maior prazer pela leitura e maior admiração pelo escritor [...].** (*grifo nosso*)

A transição entre a leitura por imposição e a leitura por prazer de D.F. permite-nos refletir sobre a escolarização do letramento literário, que é uma prática necessária, mas que não deve reduzir as possibilidades de leitura dos textos, negando aos estudantes o contato direto e, assim, suprimindo o papel humanizador do texto literário (COSSON, 2020). As reflexões de D.F. sobre seu processo de leitura do texto machadiano na adolescência e na vida adulta mostram ainda o letramento literário, assim como os outros letramentos, como prática social e historicamente situada (BARTON, 1994). Sua história com o letramento literário resulta da dinâmica entre a leitura do texto machadiano e de outros textos, e o próprio estudante recorre ao termo “intertextualidade” para refletir sobre a ressignificação das suas práticas de leitura.

Ainda sobre intertextualidade, notamos que, nesse excerto, seu uso pode ser um indício da intersecção entre os letramentos literário e acadêmico. Na disciplina de Prática de Leitura e Produção de Texto, os alunos leram textos sobre esse conceito e, com base no que o excerto em análise indica, o estudante apropria-se do termo para mostrar a contextualização das suas práticas de letramento literário na fase adulta. Nesse sentido, ao inserir os alunos do primeiro ano do curso de Letras do IFG na leitura e discussão dos textos, seja nas atividades propostas, seja na integração das temáticas

articuladas à linguagem, colaboramos com a realização de práticas de letramentos, mudando a perspectiva de compreensão sobre o que é ser letrado e, conseqüentemente, afetando suas futuras práticas como professores de língua portuguesa.

Todas essas reflexões mostram que o trabalho com os conteúdos que atravessam as três disciplinas levou os discentes a compreender que, para além de decodificar os signos gráficos que tecem os textos, é preciso ler, interpretar, compreender e discutir para produzir o mural relatando suas próprias experiências. Sendo assim, o conhecimento em torno dos multiletramentos e da multimodalidade também influencia a constituição da identidade dos futuros docentes.

Nos dois murais em análise, a multimodalidade tem papel central na construção dos sentidos do texto. A disposição dos textos escritos não segue uma ordem linear, tal como é esperado em um texto escrito impresso. Em seu texto, D.S. opta por iniciar a escrita na aba “Alfabetização e letramento”, que está mais à esquerda do mural, seguindo a orientação da leitura e escrita da língua portuguesa. As demais abas que compõem a sequência do texto não estão ordenadas segundo a hierarquia temática, considerando-se que o texto pertencia ao gênero memorialístico. No entanto, essa organização não remete à falta de coesão ou coerência textual, pois as setas que o estudante adicionou ao mural, orientando os leitores, são elementos multimodais que contribuem para a constituição dos sentidos do texto.

De modo análogo, a produção de D.F. não segue o fluxo de leitura esperado, mas o recurso multimodal criado por ele para orientar a leitura é a numeração nas abas, sugerindo uma ordem de leitura. Diante desses dados, percebemos que precisamos compreender o modo como esse processo de funcionamento da linguagem verbal e não verbal se hibridiza em múltiplas relações de sentido, para então tornar possível a leitura e a produção de um texto. No caso dos textos em tela, a multimodalidade é fundamental na constituição da coesão e coerência textuais, e, para que haja a compreensão desses textos, os multiletramentos, que se situam nas “práticas e capacidades de compreensão e produção” (ROJO, 2012, p. 19) das multissemióticas, são necessários.

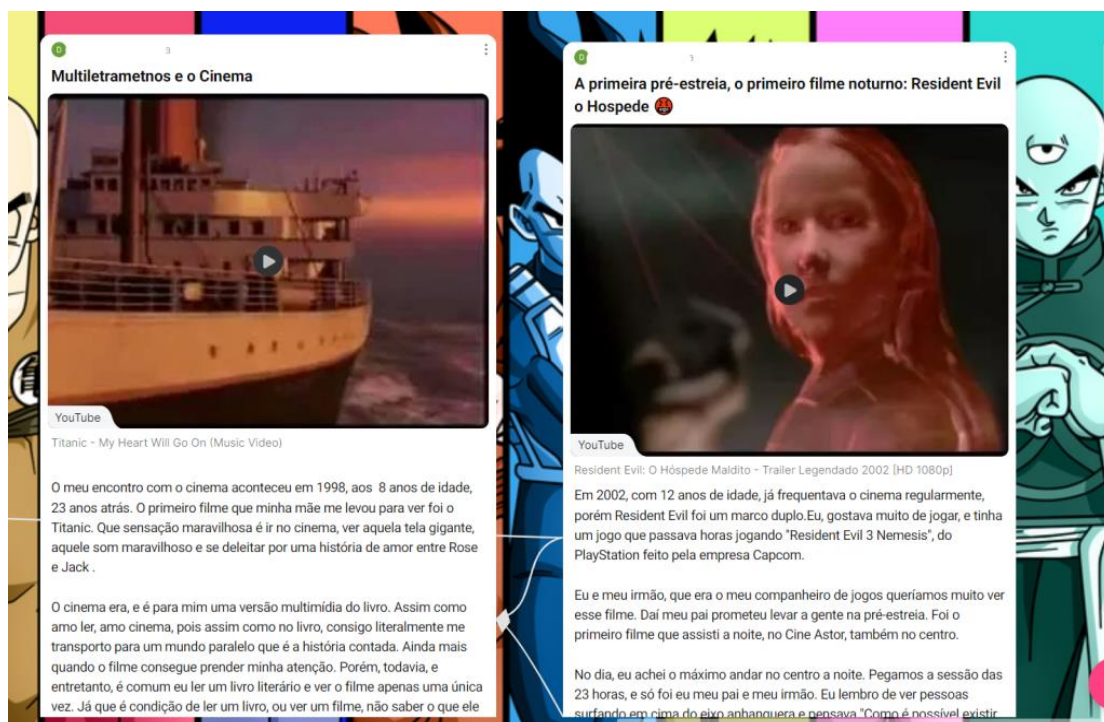
Estendemos nossas reflexões para a análise de outros recursos semióticos presentes nos murais, já que o *Padlet* oferece vários recursos para edição dos textos (imagem, vídeo, som etc.). Os alunos foram colocados ante um universo multimodal em que várias linguagens são disponibilizadas ao usuário. Tanto D.S. quanto D.F. lançaram mão de alguns desses recursos, especificamente o uso de imagens, GIFs e fotografias. Nos dois murais, a centralidade das multimodalidades está presente.

Na atividade de D.S., há uma riqueza de recursos multimodais que vão compondo os sentidos do texto. É interessante o modo como o estudante dispõe esses recursos conforme seu relato avança. No início do texto, quando aborda as suas

primeiras práticas de letramentos, faz uso de imagens, como as que estão presentes na Figura 3. Ao avançar no tempo e nas lembranças, os recursos tornam-se mais interativos/colaborativos, visto que o uso de hipertextos exige de todos os envolvidos a colaboração nas práticas de leitura e escrita.

Destacamos aqui o trecho em que D.S. apresenta suas memórias em relação ao cinema:

Figura 3- Segunda parte do mural produzido por D.S



Fonte: estudante D.S

Nessa parte do mural, o estudante faz uso dos recursos de vídeo sobre os dois filmes citados, a fim de oferecer aos leitores mais subsídios para a compreensão do seu relato, que também apresenta algumas reflexões interessantes sobre os multiletramentos:

O cinema era, e é para mim **uma versão multimídia do livro**. Assim como amo ler, amo cinema, pois assim como no livro, consigo literalmente me transportar para um mundo paralelo que é a história contada. Ainda mais quando o filme consegue prender minha atenção. Porém, todavia, e entretanto, é comum eu ler um livro literário e ver o filme apenas uma única vez. Já que é condição de ler um livro, ou ver um filme, não saber o que ele

No trecho em negrito, é possível visualizar a percepção do estudante em torno da multimodalidade e dos multiletramentos, posto que, ao ver a relação entre a linguagem literária e sua adaptação para a linguagem cinematográfica, ele reconhece a multiplicidade de linguagens presentes nas obras fílmicas. No entanto, não

desmerece a primeira, o que aponta para o reconhecimento do caráter transgressor e híbrido dos textos multimodais, tanto no texto escrito quanto no uso dos vídeos.

No mural de D.F., por sua vez, a multimodalidade e os multiletramentos constituem-se no texto de modo diferente, uma vez que o estudante tem como foco seu processo de letramento literário (não à toa, o título do mural é “Autobiografia literária”). Entretanto, os elementos multimodais levam a uma prática de leitura e escrita colaborativa, na medida em que o uso das imagens e fotografias também integra o texto. O plano de fundo escolhido pelo estudante também é sugestivo, pois a parede de tijolos aciona a metáfora da construção do seu letramento literário, perpassando diversos momentos e agências de letramento, centralizada pela escola. O mural de D.S., por sua vez, agregou à sua trajetória outras agências de letramento, como a família e o cinema, além dos ambientes escolares e acadêmicos.

6 Das contribuições e reflexões finais

Como percebemos na análise dos dados, a realização de um trabalho interdisciplinar somente se torna efetivo se houver uma participação, um planejamento de todas as etapas que envolvem o processo de realização do projeto. O modo como organizamos as aulas possibilitou o envolvimento dos alunos ante as temáticas trabalhadas em cada disciplina – não fragmentamos os conteúdos a ser ensinados, mas os integramos em uma proposta única que resultou na produção do mural virtual via *Padlet*. Desse modo, mediamos o processo, partimos da linguagem e, conseqüentemente, da integração de diversas áreas do conhecimento. Assim, durante as aulas, a leitura tornou-se um lugar de diálogo e de compreensão instituído a partir dos efeitos de sentido dos temas apresentados, interligados em uma teia de várias vozes – as de professores e alunos.

Quando os alunos foram colocados diante de uma atividade em que precisavam falar de suas experiências com a leitura, a literatura, o cinema etc., essa reflexão acerca de sua inserção em diferentes práticas sociais levou-os a perceber que estamos imersos em vários contextos e práticas culturais pelos quais os textos circulam e que a linguagem está imbricada na própria vida, já que ela é responsável pela manifestação individual (fala) e social (língua) instaurada na relação dos sujeitos com o mundo. Isso é letramento.

Por outro lado, o trabalho com textos multimodais permitiu que os alunos percebessem o quão importante é a inserção dos vários gêneros textuais com características multimodais no cotidiano, visto que hoje estamos imersos em uma cultura digital em que a pluralidade semiótica é mais um dos recursos para a construção da linguagem. Assim, o contato maior com esses gêneros, poderá oportunizar o letramento crítico dos leitores. Essa inserção dos discentes na produção

de textos multimodais pressupõe o domínio de algumas habilidades para que sejam compreendidos, uma vez que, além de dominar as diferentes semioses e seus sentidos, o leitor precisa também identificar como estas se manifestam concretamente e reconhecer que os textos são artefatos socioculturais. Todo esse percurso foi possível a partir de nosso trabalho interdisciplinar, uma vez que exploramos as ferramentas disponibilizadas pela plataforma *Padlet* e sua importância no âmbito da produção multimodal, para depois sugerimos a produção do mural virtual.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20 de fev. 2022.

BARRETO, Ricardo Gonçalves. Ser protagonista: língua portuguesa, 3º ano, Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: SM, 2016.

CAMPOS, M. T. A.; LUCAS, S. O. **Multiversos: Língua Portuguesa**, 1. ed. - São Paulo: FTD, 2020.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401>. Acesso em 19 de fev. 2023.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017^a

KOCH, I. G. V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2017b.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto 2017.

OLIVEIRA, Ivone Ferreira de Alcântara. Subsídios para o trabalho com o gênero discursivo redação do Enem. *Interfaces*, v. 12, n. 1, p. 242-258, 2021. Disponível em [file:///C:/Users/Asus/Downloads/6569-33070-1-PB%20\(10\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/6569-33070-1-PB%20(10).pdf). Acesso em 15 de fev. de 2023.

OLIVEIRA, J. A. de; ALVES, W. M.; BESSA, J. C. R. A construção argumentativa do dizer do aluno na produção textual escrita no ensino médio. Revista **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 801-820, 2020. Disponível em <file:///C:/Users/Asus/Downloads/pwitchs,+43.+OLIVEIRA.pdf>. Acesso em 10 de nov. 2022.

MORAIS, J. de F. dos S.; SILVA, J. M. Concepções de leitura e linguagem: diálogos com akhtin. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 4, N.1- pág. 204 - 219 – (jan. – abr. de 2018). Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/26675/23563>. Acesso em 22 de fev. 2023.

SOUSA, I. V. Bakhtin na prática pedagógica e no ensino da linguagem. In: A Produção do Conhecimento nas Letras, Linguísticas e Artes. SOUSA, I. V (Org.). 2019. Disponível em <file:///C:/Users/Asus/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/bakhtin-na-pratica-pedagogica-e-no-ensino-da-linguagem.pdf>. Acesso em 10 de fev. 2023.

SOUSA, I. V. Os gêneros textuais argumentativos na escola. Revista Linguagem em pauta| V.2., N.1., JAN.-JUN. 2022, p. 06-23. Disponível em <https://linguagempauta.uvanet.br/index.php/lep/article/view/19/19>. Acesso em 10 de fev. 2023.

TITELLO, V., D. A indissociabilidade entre leitura-escrita na educação básica: uma proposta bakhtiniana para o ensino de língua materna. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 12, nº 02 - ago/dez, 2020 ISSN: 2176-9125 Disponível em <file:///C:/Users/lvone/Downloads/pwitchs,+43.+OLIVEIRA.pdf>. Acesso em 24 de nov. 2021.

VALERIO, P. da SILVA; DIEDRICH, M. S. Produzir textos na sala de aula: reflexão teórica à luz de Bakhtin. In: **Produção textual na teoria e na prática: os caminhos da avaliação**. SILVA; P. L. O.da.; COSTA, A. R. (Orgs). 2022. Disponível em <https://www.pimentacultural.com/livro/producao-textual>. Acesso em 20 de jan. 2023.



Multimodality and multiliteracies: an interdisciplinary activity

ABSTRACT:

This article aims to analyze the contributions of multiliteracy and multimodality practices in the teacher training process based on a report of an interdisciplinary practice carried out by the Federal Institute of Goiás (IFG-Campus Goiânia), with students in the first period of the Degree in Letters. The work, developed during the COVID-19 pandemic, involved three disciplines: Practice as a Curricular Component I, Reading and Text Production Practice, and Children's and Young Adult Literature. We sought to integrate thematic discussions that encompassed the three areas, starting with reflections on literacy, multiliteracy, and multimodality (COPE; KALANTZIS, 2000; COSCARELLI, 2016; COSCARELLI; KERSCH, 2016; MONTE MÓR, 2015; PINHEIRO, 2016; RIBEIRO, 2017; ROJO; MOURA, 2019; VAN LEEWEN, 2011). We planned the study structure together, which included reading and discussing texts (integrated into the syllabi of the three disciplines), sharing experiences, studying the Padlet tool, and producing multimodal content (virtual mural). As a result, we identified that this action plan contributed to more effective and integrative activities among the disciplines, student engagement with the themes addressed, discussions on literacy, multiliteracy, and multimodality, and ultimately enabled the production of a digital genre (virtual mural) that engaged the students, as future teachers, in digital literacy practices.

KEYWORDS:

Interdisciplinarity.;
Multimodality;
Multiliteracies;