

Multimodalidade e ensino de língua inglesa na perspectiva dos letramentos/*Multimodality and EFL teaching in the literacies perspective*¹

Walter Vieira Barros*
Marco Antônio Margarido Costa**

RESUMO

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa (PIBIC/CNPq-UFCG 2015-2016) que investigou práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos em cursos de formação de professores de língua inglesa. Tal perspectiva teórica busca capacitar o professor para atender às novas formas de comunicação e construção de conhecimento da sociedade atual – globalizada, tecnologizada, heterogênea e complexa (COPE; KALANTZIS, 2000; MATTOS, 2015; MENEZES DE SOUZA, 2011a). Para essa investigação, foi realizado o estudo dos dez capítulos que compõem a obra *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa* (ZACCHI; STELLA, 2014), visando identificar quais práticas apresentavam de forma mais evidente os fundamentos dos letramentos. Neste artigo, discutimos acerca dos exemplos apresentados nos capítulos de Façanha (2014), Maciel (2014) e Silva (2014), por abordarem a multimodalidade de acordo com a perspectiva teórica aqui adotada. Ademais, procuramos identificar, como base nos estudos de Kalantzis e Cope (2005), os movimentos do conhecimento mobilizados em tais práticas. Com a análise, percebemos que as referidas práticas possibilitam a compreensão de que as interpretações e as verdades tidas como únicas são contingentes e situadas. PALAVRAS-CHAVE: Letramentos; Multimodalidade; Ensino de Língua Inglesa

ABSTRACT

*This paper presents part of the results of a research (PIBIC/CNPq-UFCG 2015-2016) that investigated pedagogical practices guided by the literacies perspective in English teacher education courses. This theoretical perspective seems to better prepare teachers to deal with new forms of communication and meaning making in today's society – globalized, technologized, heterogeneous, and complex (COPE; KALANTZIS, 2000; MATTOS, 2015; MENEZES DE SOUZA, 2011a). In order to accomplish such investigation, the ten chapters that compose the book *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa* (ZACCHI; STELLA, 2014) were analyzed so as to identify which practices presented the literacies theories bases more evidently. In this paper, we discuss the examples presented by Façanha (2014), Maciel (2014), and Silva's (2014) chapters, once they approach multimodality according to the literacies principles. Besides that, based on Kalantzis and Cope's (2005) studies, we tried to identify the knowledge movements mobilized in each practice. In the analysis, it could be observed that these practices enable an understanding of how interpretations and truths deemed as unquestionable ones are contingent and situated.*

KEYWORDS: *Literacies; Multimodality; EFL Teaching*

1 Introdução

¹ Este artigo tem como base a pesquisa intitulada: “Práticas orientadas pelos novos letramentos na formação de professores de inglês”, desenvolvida pelos autores deste artigo no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq), na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) com vigência de agosto de 2015 a julho de 2016.

* Mestrando e bolsista (CAPES) do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande, Paraíba, Brasil, waltervieirabarros@gmail.com.

** Doutor em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH/USP. Professor da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande, Paraíba, Brasil, marcoantoniomcosta@gmail.com.

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de iniciação científica (PIBIC/CNPq-UFCG 2015-2016), que investigou práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos (novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico) em cursos de formação de professores de língua inglesa de diferentes contextos educacionais brasileiros.

Essa pesquisa teve como objeto de análise o livro *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa* (ZACCHI; STELLA, 2014), uma vez que a obra apresenta estudos que foram empreendidos por pesquisadores brasileiros de diversas IES (UFPR, UFS, UFAL, UFMG, UFRRJ, UFCG e UEMS), de diferentes estados, que estão envolvidos com o Projeto Nacional Novos Letramentos². Para o recorte que apresentamos neste artigo, nos detemos aos exemplos apresentados nos capítulos de Façanha (2014), Maciel (2014) e Silva (2014), por investigarem, com base nos pressupostos dos letramentos, maneiras de abordar a multimodalidade em aulas de língua inglesa.

Para estudar as práticas pedagógicas apresentadas nos capítulos dos autores mencionados anteriormente, analisamos as características dessas práticas, a maneira como foram planejadas e avaliamos as abordagens e metodologias adotadas. Na análise, buscamos enfatizar em quais aspectos da formação docente as práticas pedagógicas baseadas nos estudos dos letramentos provocaram maiores impactos nos professores de língua inglesa. Para isso, selecionamos os fragmentos que evidenciam os pressupostos dos letramentos e, no caso do recorte aqui apresentado, que demonstram a abordagem da multimodalidade de acordo com a perspectiva teórica adotada. Utilizamos, também, os estudos de Kalantzis e Cope (2005) sobre os princípios da pedagogia dos multiletramentos com o intuito de identificar e categorizar esses fragmentos selecionados para análise, de acordo com os movimentos (experenciar, conceituar, analisar e aplicar) pelos quais, segundo esses autores, o conhecimento se constitui.

O presente artigo está estruturado em duas seções, além desta Introdução e das Considerações finais. A primeira, “Ensino de língua inglesa na contemporaneidade”, trata do referencial teórico utilizado; e a segunda, “Práticas orientadas pelos pressupostos dos letramentos: textos multimodais nas aulas de língua inglesa”, apresenta a análise de práticas

² O Projeto Nacional Novos Letramentos é coordenado pelos professores Walkyria Monte Mór e Lynn Mario T. Menezes de Souza, ambos da Universidade de São Paulo.

abordadas em três capítulos que compõem a obra analisada na pesquisa (PIBIC/CNPq-UFCG 2015-2016) mencionada anteriormente.

2 Ensino de língua inglesa na contemporaneidade

Os processos de globalização e o constante surgimento de novas tecnologias provocam inúmeras e incessantes transformações em todos os setores (educacional, profissional, pessoal etc.) da sociedade atual. Dessa forma, além de estarmos vivenciando constantes mudanças que vêm ocorrendo em diversos setores da sociedade e de estarmos diante de um mundo cada vez mais tecnológico, os processos de globalização propiciam o contato com diferentes povos e culturas ao redor do mundo. Isso nos faz perceber um emergir crescente de diversidades locais que, embora tenham suas especificidades, estão em conectividade com o global, estabelecendo, assim, uma relação em que o global influencia e é influenciado pelo local (MATTOS, 2015).

Esses argumentos evidenciam que cada contexto possui características próprias, sendo a linguagem praticada de modo contextualizado em diferentes sociedades (e comunidades) que usam diferentes formas para se expressarem (KRESS, 2000). Assim, pensadores como Cope e Kalantzis (2000), Kress (2000), Lankshear e Knobel (2011), Menezes de Souza (2011a), entre outros, discutem sobre a perspectiva teórica dos letramentos, ressaltando as novas habilidades ou as novas maneiras de se pensar e de se aprender que devem ser desenvolvidas em um contexto tecnológico/digital na contemporaneidade.

A educação também tem sido fortemente influenciada pelos avanços do mundo tecnológico/digital e globalizado (COPE; KALANTZIS, 2000). Entendemos que seria importante que as instituições escolares buscassem acompanhar e se adaptar às exigências das novas formas de comunicação e construção de conhecimento na contemporaneidade. Dessa forma, concordamos com Mattos (2015), ao defender a necessidade de atualização na educação em geral e, mais especificamente, na formação de professores de língua inglesa e no seu ensino – nossa área de interesse. Como um dos caminhos possíveis para essa atualização, a autora aponta as teorias que têm embasado nossas discussões: as teorias de letramentos.

Portanto, entendemos que seja necessário investir em práticas pedagógicas que considerem as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e os impactos dessas para a

educação, valorizando o diferente, o heterogêneo e o complexo no intuito de diminuir o descompasso entre escola e sociedade (MENEZES DE SOUZA, 2011a). Acreditamos, assim, que se faz necessário valorizar e incorporar os pressupostos dos letramentos em cursos de formação de professores para que esses profissionais consigam atender às novas formas de comunicação e de construção de conhecimento na sociedade atual. Por isso, a importância da pesquisa realizada (PIBIC/CNPq-UFMG 2015-2016), cuja proposta foi investigar práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos em cursos de formação de professores de língua inglesa em contextos educacionais diversos em diferentes estados brasileiros.

Entendemos que a perspectiva teórica e filosófica dos letramentos, pelo viés do letramento crítico, nos ajuda a pensar sobre a maneira como a materialidade linguística reflete uma prática social (e, por conseguinte, uma ideologia). Conforme destaca Monte Mór (2013, p. 42), “o letramento crítico parte da premissa de que linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes”. Vem também dessa pesquisadora a noção de “expansão de perspectivas” (cf. MONTE MÓR, 2013), que está relacionada ao desenvolvimento da construção de uma reflexão crítica que visa provocar deslocamentos a respeito de concepções socialmente construídas. Pensar, então, sobre a formação de professores na perspectiva dos letramentos implica uma preparação do futuro docente para o reconhecimento e a compreensão de diversas formas de comunicação e construção de conhecimento, formas essas que dialogam e se articulam.

A construção dessa criticidade na formação de professores deve levar em consideração as diferentes interpretações dos fenômenos linguísticos em um processo denominado de *meaning making* (construção de sentidos) (MENEZES DE SOUZA, 2011b; CERVETTI et al., 2001). Desse modo, requer-se também uma ampliação do conceito de leitura que, segundo Cervetti et al. (2001), deixa de ser entendido como um processo de busca e extração de um sentido preconcebido para um processo de construção, em que leitores são entendidos como construtores de significação.

Indo ao encontro do que discutem Cervetti et al. (2001) acerca da ampliação do conceito de leitura, Menezes de Souza (2011a; 2011b) argumenta sobre a importância de entendermos a leitura como construída sócio-historicamente nas comunidades (heterogêneas) das quais pertencemos e somos por elas constituídos. Segundo o autor, é necessário percebermo-nos como complexos e heterogêneos, e que os significados por nós produzidos

são sempre situados e, portanto, múltiplos, uma vez que refletem valores e fundamentos das comunidades das quais fazemos parte.

Para isso, precisamos, também, ampliar a concepção de texto, e do próprio processo de construção de sentidos, que deixam de ser entendidos como relacionados apenas ao modo verbal-escrito para considerarmos outros modos de representação (KRESS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). A multimodalidade, segundo Kress (2000) e Bezemer e Kress (2010), diz respeito à descentralização da escrita como único ou principal modo/recurso para construção de sentidos. Com isso, outros modos de representação (visual, sonoro, espacial etc.) se igualam ao *status* da escrita na produção de sentidos à disposição do leitor e/ou do autor.

Dessa forma, a imagem, por exemplo, recurso semiótico frequentemente encontrado em livros didáticos e, portanto, presente no contexto de sala de aula, poderia deixar de ser entendida como “[...] redundante, conteúdo secundário subordinado ao texto escrito”³ (LEMKE, 2006, p. 3, tradução nossa⁴). Isso porque a utilização de diferentes modos representacionais implica, nos dizeres de Lemke (2006, p. 6), “uma multiplicação, no sentido de que o resultado não é apenas uma soma das contribuições [desses modos], como se eles fossem independentes um do outro”⁵, mas uma mútua interação em que cada modo “contextualiza e especifica ou altera os sentidos que construímos com a contribuição de cada um dos outros [modos]”⁶ (ibid.).

Nesse sentido, Ferraz (2014) e Mizan (2014) discutem sobre a importância do uso de imagens nas aulas de língua inglesa, pois, segundo os autores, elas favorecem a criatividade na construção de sentidos, evitando que aprendizes, principalmente os que têm pouco conhecimento linguístico, fiquem presos à decodificação e à procura do sentido e das intenções do autor em um texto escrito.

Devido à diversidade semiótica – multimodalidade – na constituição de textos por meio dos quais os indivíduos se comunicam, se expressam e se constituem na contemporaneidade, acreditamos que os princípios da pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2005), termo que designa a multiplicidade de usos da linguagem em

³ “[...] redundant, secondary content subordinate to the written text” (LEMKE, 2006, p. 3).

⁴ Todas as traduções presentes neste artigo foram feitas pelos autores. Feito este esclarecimento, não utilizaremos nas próximas traduções a expressão “tradução nossa”.

⁵ “[...] a multiplication in the sense that the result is not just an addition of these contributions, as if they were independent of each other” (LEMKE, 2006, p. 6).

⁶ “[...] contextualizes and specifies or alters the meaning we make with the contribution from each of the others” (LEMKE, 2006, p. 6).

práticas de leitura e escrita presentes na sociedade contemporânea, possam nortear as práticas docentes para que possam contemplar tal complexidade e diversidade.

Segundo Kalantzis e Cope (2005), a constituição do conhecimento de um indivíduo acontece por meio de quatro fases (prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada), mas que ao pensarmos a aprendizagem como *design*, isto é, entender a aprendizagem como um processo de construção e transformação de conhecimento, e não a mera reprodução, essas fases são mais bem entendidas como ‘movimentos’ do conhecimento. De acordo com os autores, a noção de movimento indica certo dinamismo e, portanto, não implica uma sequência linear, em que as 4 ‘fases’ (uma após a outra) deveriam ser mobilizadas nas aulas/atividades. Por isso, Kalantzis e Cope (2005) adotam uma nova terminologia, por entenderem que são mais representativas para designar o modo de constituição do conhecimento: ‘experenciar’, ‘conceituar’, ‘analisar’ e ‘aplicar’.

O primeiro movimento, ‘experenciar’, ocorre através da imersão ou exposição ao ‘novo’, que precisa ter alguns aspectos ou elementos familiares para que não seja contraprodutivo e seja percebido, pelo aluno, como aprendível. Logo, o movimento ‘experenciar’ consiste na relação entre o ‘conhecido’ e o ‘novo’. Por sua vez, o movimento ‘conceituar’ envolve um distanciamento da experiência do cotidiano para que haja uma expansão do conhecimento através da análise de estruturas, causas e relações que, por vezes, podem desafiar o senso comum. É um processo que envolve, além de conceituar, as habilidades de generalizar e sintetizar.

O movimento ‘analisar’ envolve um engajamento para se interpretar uma lógica subjacente de certo conhecimento, ação, objeto, texto ou representação: identificar propósitos, questionar intenções e interesses implícitos e explícitos, interpretar perspectivas e intenções daqueles que destas se beneficiam. E, por fim, o movimento ‘aplicar’, que requer um agir (produzir e não reproduzir) de forma ativa, aplicando um conhecimento construído em um contexto familiar, isto é, em uma situação já experienciada, ou em um contexto diferente, que não seja familiar ao aprendiz, mas que essa aplicação do conhecimento envolva a transformação do mesmo.

3 Práticas orientadas pelos pressupostos dos letramentos: textos multimodais nas aulas de língua inglesa

Nesta seção, abordamos exemplos de práticas pedagógicas presentes na obra *Novos Letramentos, Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa* (ZACCHI; STELLA, 2014), mais especificamente nos capítulos de Façanha (2014), Maciel (2014) e Silva (2014), por utilizarem a multimodalidade e por demonstrarem, de forma mais evidente, os pressupostos das teorias de letramentos nas práticas de professores de língua inglesa.

No texto de Façanha (2014), é apresentada uma aula realizada por uma professora de ensino médio de uma escola pública da rede estadual de ensino do estado de Sergipe. Para essa aula, a professora utilizou uma unidade de um livro didático, elaborado em inglês, disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). A unidade do livro, escolhida pela professora, trata de estratégias de propaganda e *marketing* que visam atrair o consumidor. Embora a unidade se constitua, a princípio, em um saber global, uma vez que não foi elaborado especificamente para a turma de ensino médio em questão, a professora valoriza práticas locais, como defende Mattos (2015), pois a escolha da unidade não foi arbitrária, mas de acordo com a relevância da temática para o contexto local de seus alunos, que são de “zona rurais sem muitos recursos financeiros” (FAÇANHA, 2014, p. 211).

Além dessa unidade (que continha textos multimodais), também foram selecionados quatro comerciais/vídeos em português que estavam sendo amplamente divulgados em rede nacional à época (propagandas de escola de idiomas, marca de carro, marca de cerveja e marca de refrigerante). Para o momento final da aula, foi escolhida “uma *charge* de um telespectador usando um babador, sentado em frente a um aparelho de TV que tinha características humanas (mão segurando uma colher, alimentando o telespectador)” (FAÇANHA, 2014, p. 214).

As perguntas elaboradas para se trabalhar com os materiais selecionados foram: a) Qual o propósito do texto?; b) Que estratégias de propaganda foram utilizadas na construção dos textos? (aqui, eles deveriam fazer referência a unidade retirada do livro didático); c) Quais interesses estão implícitos?; d) Que grupos não estão representados?; e) Porque não estão?; f) Que visão de sociedade está sendo passada? Vemos que essas questões demonstram um trabalho fundamentado por uma orientação crítica, incitando a problematização e a construção de sentidos a partir do que se lê (CERVETTI et al., 2001; MENEZES DE SOUZA, 2011b).

Após o trabalho com o material selecionado, tendo como base para as discussões as perguntas mencionadas no parágrafo anterior, a professora apresenta a *charge* mencionada anteriormente e pede que os alunos exponham suas impressões. Com o desenrolar da

discussão, os alunos argumentam que as propagandas na TV influenciam nossos comportamentos. Um exemplo disso é quando a professora pergunta o porquê de Neymar, por exemplo, não fazer propaganda de cerveja, e os alunos responderam: “acho que é porque os jovens se espelham no Neymar. [...] os jovens vão muito por ele [...] se ele fizer propaganda de cerveja, aí tipo, está influenciando eles a beber” (FAÇANHA, 2014, p. 219). Vemos que a atividade possibilita que os alunos reflitam sobre como as pessoas em geral, e eles mesmos, mais especificamente, estão suscetíveis a influências da mídia. Dessa forma, tal prática pode estimular nos alunos uma postura de questionamento dos discursos e representações dominantes aos quais são expostos (CERVETTI et al., 2001).

Essa atividade, à luz dos movimentos do conhecimento discutidos por Kalantzis e Cope (2005), promove a aprendizagem por meio de dois movimentos: o movimento ‘experenciar’, ao serem expostos às propagandas e aos textos que têm relação com o que eles vivenciam fora da escola, e o movimento ‘analisar’, uma vez que as discussões tinham como base as questões elaboradas pela professora, em que se buscava entender as estratégias, os interesses, objetivos e implicações de tais propagandas e da *charge*.

A atividade também demonstra que a professora participante considerou outras formas de expressão, outros modos representacionais no trabalho com a leitura e, portanto, como constituintes de um texto e do próprio processo de construção de sentidos. Ou seja, a professora não privilegia/valoriza apenas o modo verbal escrito como um modo superior, mas considera outros modos de representação na construção de sentidos, por meio do uso de textos multimodais em sua prática pedagógica, indo ao encontro do que discutem Kress (2000) e Lemke (2006).

Mudando o contexto educacional, trazemos um exemplo de atividade apresentado no texto de Maciel (2014). Essa atividade foi realizada por uma professora do ensino médio, de uma escola pública em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, com o intuito de problematizar o papel da mulher a partir de uma propaganda de carros importados. A questão elaborada pela professora para dar início à discussão acerca da propaganda/imagem foi *Why do they always have beautiful women next to cars?*⁷

Na aula, a discussão em torno da mulher utilizada na propaganda não se deteve apenas à sua descrição física, mas se estendeu a questões como o cuidado excessivo com o corpo, o uso de anabolizantes, uma vez que vários alunos frequentavam academia, padrão de

⁷ Porque eles sempre têm mulheres bonitas ao lado dos carros? (MACIEL, 2014, p. 256).

beleza e então o uso da imagem da mulher em propagandas (mesmo quando o produto é para o público masculino). Foi discutido, também, a respeito de como a escolha de cores e a disposição dos objetos e dos textos escritos (quando há) nas propagandas contribuem para a construção de sentidos, considerando, assim, as diferentes formas de expressão (KRESS, 2000; LEMKE, 2006). Notamos que, em consonância com o que argumentam Ferraz (2014) e Mizan (2014), a utilização dessa imagem (propaganda) possibilita que o aluno assuma uma postura mais ativa na leitura (enquanto construção de sentidos) e não uma postura passiva convencional de busca de sentidos e das intenções de um autor. Com isso, foi possível perceber “como as interpretações foram múltiplas, com suas verdades situadas dentro de cada contexto sócio histórico dos intérpretes” (MACIEL, 2014, p. 257), possibilitando a expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2013) dos alunos e da professora, por estarem em diálogo, em negociação, com essas múltiplas interpretações.

Ao analisar essa atividade com base nos movimentos do conhecimento discutidos por Kalantzis e Cope (2005), percebemos que a construção de conhecimento ocorreu por meio do movimento ‘experienciar’, ao serem expostos a imagem/propaganda e à pergunta, *Why do they always have beautiful women next to cars?*, que os fazem, também, retomar seus conhecimentos prévios. E, também, por meio do movimento ‘analisar’, ao questionar o porquê do uso da imagem da mulher nas propagandas e ao analisar os efeitos de sentidos causados pelo uso de objetos, cores e/ou pela própria disposição dos mesmos na propaganda.

Para finalizar a abordagem dos estudos que tratam de multimodalidade e das teorias dos letramentos em práticas pedagógicas, incluímos um terceiro contexto educacional. Silva (2014) apresenta uma atividade realizada pela própria pesquisadora com licenciandos do curso de Letras (português – inglês) de uma universidade do Rio de Janeiro. Essa atividade tinha a imagem do *World Trade Center* (WTC) em chamadas como texto base e, os licenciandos, a princípio, deveriam descrevê-la. Isso porque, segundo a autora, toda descrição pressupõe uma interpretação. Percebendo que as interpretações tinham tendências cristãs, ocidentais, capitalistas e etnocêntricas, Silva (2014) aplica um questionário com o intuito de gerar uma discussão sobre visões e concepções cristalizadas que estão presentes na construção da realidade, na interpretação que fazemos dela.

Com isso, a autora problematiza as identidades etnocêntricas cristalizadas dos licenciandos à medida que eles precisam se posicionar no lugar do outro (familiares e amigos dos terroristas que participaram do atentado às torres gêmeas do WTC), contribuindo para

que tais licenciandos percebam como, a depender da posição que se assume, podemos interpretar a realidade de maneiras distintas. Como é possível perceber, essa prática pedagógica está fundamentada em uma orientação crítica, uma vez que os alunos estão construindo sentidos a partir do que leem e não extraindo algo que estaria preestabelecido no texto (FERRAZ, 2014; MIZAN, 2014), além de perceberem suas próprias interpretações como parciais e situadas (CERVETTI et al., 2001; MENEZES DE SOUZA, 2011b).

Por fim, Silva (2014) relata que, ao término da aula, ela questiona os graduandos acerca do texto base da referida aula, e constata que eles não concebem imagem como texto. Dessa forma, é possível, também, inferir que, possivelmente, esses licenciandos concebem a leitura não como construção, mas busca de significados preconcebidos em textos verbais, o que não condiz com as discussões de Cervetti et al. (2001), Kress (2000) e Lemke (2006).

Considerando os movimentos do conhecimento discutidos por Kalantzis e Cope (2005), entendemos que a atividade apresentada por Silva (2014) prioriza a construção de conhecimento, pelos alunos, por meio do movimento ‘experenciar’, quando são expostos à imagem do WTC em chamadas e precisam descrevê-la, mobilizando também seus conhecimentos prévios, e por meio do movimento ‘analisar’, quando precisam responder ao questionário que os levam a entender uma lógica subjacente a suas interpretações do texto, passando a entendê-las como situadas e parciais.

Como podemos perceber, as práticas analisadas abordam a multimodalidade como constitutiva do processo de construção de sentidos e não como algo “redundante, conteúdo secundário”, conforme critica Lemke (2006, p. 3). Em outras palavras, tais práticas vão ao encontro do que discute Kress (2000), ao explicar que a escrita não é um modo de representação superior, e que esse *status* de superioridade, já cristalizado, tem sido contestado na sociedade atual, devido à grande influência das novas tecnologias na forma com que usamos a linguagem para nos expressarmos, em que outros modos de representação (som, imagem, vídeo, gestos, animações etc) são igualmente utilizados na produção de sentidos.

Considerações finais

O mundo contemporâneo, complexo, globalizado e tecnológico provoca mudanças nas formas de se relacionar, de se comunicar, de se expressar e, também, de se ensinar/educar. Na pesquisa realizada (PIBIC/CNPq-UFCG 2015-2016), tínhamos como objetivo analisar as

práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos presentes no livro *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa* (ZACCHI; STELLA, 2014), cujos autores/colaboradores são pesquisadores brasileiros de diversas IES e integrantes do Projeto Nacional Novos Letramentos. Conforme sinalizamos no início do presente artigo, analisamos as características, a maneira como foram planejadas e avaliamos as abordagens e metodologias adotadas nas práticas pedagógicas apresentadas nos capítulos (FAÇANHA, 2014; MACIEL, 2014; SILVA, 2014) que compõem o recorte aqui apresentado.

Com a análise, evidenciaram-se aspectos referentes à formação docente e ao ensino de língua inglesa que apontam para uma maior relação entre a escola, o sujeito e a sociedade atual. Percebemos que os professores começam a considerar, na sala de aula, o caráter multimodal da construção de sentidos, ampliando, assim, o conceito de texto para além do texto escrito e o conceito de leitura para além da decodificação, colocando o aluno como agente ativo na construção de sentidos. Com isso, alunos e professores parecem entender a linguagem como prática sociocultural e com natureza política, além de se perceberem como sujeitos situados sócio-historicamente, e, por consequência, entenderem as interpretações e as verdades (normalmente tidas como únicas) como contingentes e situadas, levando-os a serem mais abertos e tolerantes às opiniões e às diferenças do outro.

REFERÊNCIAS

BEZEMER, J. KRESS, G. Changing text: a social semiotic analysis of textbooks. *Designs for learning*, Sweden, v. 3, n.1-2, p. 10-29, dec., 2010.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literary learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

FAÇANHA, M. A. V. Formação continuada de professores: ensino de inglês e a construção do cidadão crítico. In: ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014, p. 199-223.

FERRAZ, D. M. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 255-270.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Learning by design*. Melbourne: VSIC, 2005.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and social learning*. Maidenhead, UK: Open University Press, 2011.

LEMKE, J. Towards critical multimedia literacy: technology, research, and politics. In: MCKENNA, M.; REINKING, D.; LABBO, L.; KIEFFER, R. (Eds.). *International handbook of literacy & technology*, v.2. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006, p. 3-14.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 182-202.

MACIEL, R. F. “Eu sei o que é bom pra você!” A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores. In: ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014, p. 247-268.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MIZAN, S. Letramento visual na mídia. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 271-282.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 31-50.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação “desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011a, p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b, p. 128-140.

SILVA, S. B. Letramentos críticos com texto visual – investigando caminhos na formação de professores para a contemporaneidade. In: ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014, p. 161-180.

ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014.

Recebimento: 14/09/2017

Aceite: 21/10/2017