

## **A ABORDAGEM MULTIMODAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE LETRAMENTOS DIGITAL E CRÍTICO**

### **THE MULTIMODAL APPROACH: A DIDACTIC-PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR DIGITAL AND CRITICAL LETTERING**

Mítia Risi dos Santos Costa\*

**RESUMO:** Este trabalho investiga a compreensão e a escrita de textos multimodais produzidos por alunos de uma turma de 9º ano de uma escola da rede municipal de ensino, localizada na cidade de Maceió/AL. A pesquisa de natureza interventiva seguiu a abordagem qualitativa e foi desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Fundamentou-se nos pressupostos teóricos de Kress; Leite-Garcia; Leeuwen, (2000), Xavier (2002), Rojo (2010), Almeida (2010), Almeida; Valente (2012), ressaltando, no ensino de Língua Portuguesa, a necessidade de assegurar aos alunos o domínio do letramento digital e do letramento crítico. Os resultados apontam que as produções desenvolvidas possibilitaram, não somente, o uso pedagógico das novas tecnologias, como também favoreceu o trabalho colaborativo, estimulando os aprendizes a expressarem suas subjetividades, produzindo e utilizando arquivos de múltiplas semioses.

**Palavras-chave:** Leitura e escrita multimodal. Letramento digital. Letramento crítico.

**ABSTRACT:** The purpose of this paper is to investigate the comprehension and the writing process of multimodal texts produced by students of a 9th grade class from a school in the municipal educational system, in the city of Maceió, state of Alagoas. The study was interventional with a qualitative approach, and was conducted in the Professional Master's Degree in Language - PROFLETRAS. It was founded on theories by Kress; Leite-Garcia; Leeuwen, (2000), Xavier (2002), Rojo (2010), Almeida (2010), Almeida; Valente (2012), among others. It emphasized, in the teaching of Portuguese, the need to provide students with the mastery of digital literacy and critical literacy. Not only did the findings show that the productions developed enabled the pedagogical use of new technologies, but it also favored collaborative work, stimulating learners to express their subjectivities by producing and using multisemiotic texts.

**Keywords:** Multimodal reading and writing. Digital literacy. Critical literacy.

#### **Introdução**

Se houve um tempo em que se podia debater sobre a influência das mídias digitais (tanto as físicas quanto as virtuais) para os processos educacionais, no atual panorama mundial, parece irrefutável a necessidade de a escola repensar seus currículos, levando em conta que o ensino a distância passou a ser uma necessidade.

Cumprir destacar que essa modalidade de ensino suscita novos modos de letramentos, uma vez que as interações, bem como as atividades que se processam nos ambientes digitais, pressupõem outras habilidades além da capacidade de utilizar os dispositivos móveis para interagir nas mídias virtuais. Quanto a isso, tornou-se pertinente ponderar sobre a importância dos multiletramentos no âmbito educacional na atual conjuntura.

Na área relacionada ao ensino da linguagem, por exemplo, nunca se fez tão evidente a importância da Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2009; 2010 e 2012). Isso se deve, entre outros fatores, à necessidade dos alunos – e, também, de boa parte dos profissionais da área - de desenvolverem novos letramentos.

Nesse sentido, destacamos a importância do letramento multissemiótico (ROJO,

---

\* Possui licenciatura em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal de Alagoas (2005), mestrado (2018) em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atualmente, é docente, atuando em uma escola da Rede Municipal de Ensino, onde leciona a disciplina Língua Portuguesa, assumindo cargo efetivo na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). E-mail: mitiarisi@gmail.com.

2012; SOARES, 1998) e do letramento digital (ALMEIDA, 2005; ALMEIDA; VALENTE, 2012; GOMES, 2011; SOUZA, 2007) para que os indivíduos possam interagir com as mídias digitais nas mídias virtuais, independentemente de suas funções sociais. Isso se deve às novas formas de interação e aos novos formatos de texto, que agregam múltiplas semioses para construção dos sentidos (imagem, som, figuras, gestos e outras formas de expressão ou semiose além da escrita), como já pressupõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a utilização de diferentes linguagens como uma das competências específicas de linguagem.

Mais que isso, faz-se pertinente refletir sobre a necessidade e as implicações do letramento crítico (BRANDÃO, 2002; PINHEIRO, 2014), visto que não se pode pensar em letramentos se não se levar em conta a capacidade que os internautas precisam desenvolver para agirem de forma reflexiva e crítica ante os discursos que se propagam nas redes sociais nas quais se comunicam.

Nessa perspectiva, o nosso objetivo principal foi desenvolver práticas didático-pedagógicas de letramento digital mediante a produção de textos multimodais. Como objetivos específicos, tencionamos: • Promover atividades de produção de texto e práticas didático-pedagógicas de letramento digital mediante a produção de textos multimodais; • Circunstanciar as vantagens de se explorar as multissemioses em sala de aula; • Analisar procedimentos e práticas por meio dos quais o uso das mídias digitais promovam a inclusão digital e o letramento crítico dos aprendizes.

Neste artigo apresentamos, inicialmente, uma análise sobre os pressupostos teóricos acerca da Pedagogia dos Multiletramentos e os novos paradigmas de ensino da Língua Portuguesa, tecendo considerações sobre o letramento digital e a abordagem multissemiótica, além do letramento crítico em sala de aula. Em seguida, descrevemos a experiência de criação de textos multimodais com alunos de uma turma de 9º ano de uma escola pública, ressaltando as potencialidades educativas da multimodalidade em termos de literacia, expondo ponderações acerca do impacto dessas ferramentas para o letramento digital.

## **1 Letramento (s), novos letramentos e multiletramentos**

O estudo da escrita, tendo em vista seus múltiplos aspectos, tornou-se interesse de várias áreas do conhecimento. Há muito que os questionamentos referentes às concepções de aprendizagem da escrita, à sua relação com a oralidade e outras semioses, levaram muitos estudiosos a desenvolverem pesquisas nas mais variadas áreas.

No âmbito desses estudos, as reflexões sobre a compreensão das práticas de letramento como construções culturais, sujeitas a variações no tempo e no espaço, resultaram da articulação entres os vários campos do conhecimento. É nessa perspectiva de letramento, compreendendo-o em termos de práticas concretas e sociais, que se fundamenta esta seção do trabalho em questão, buscando desvelar o conceito multifacetado e as concepções do termo letramento, bem como as suas implicações para o ensino de língua materna.

O termo letramento (do inglês, *literacy*) foi cunhado entre o final da década de 70 e início da década de 80, contexto no qual o conceito de letramento era usado como sinônimo de alfabetismo. De acordo com Rojo (2012, p. 129), em relação ao cenário internacional, o termo e seu significado chegaram ao Brasil tardiamente, mediante a obra de Mary A. Kato, intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

Consoante os fundamentos de Kleiman (1995), o conceito de letramento surgiu com o intuito de distinguir os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização. Por sua vez, Dionísio (2007) defende que o termo letramento aparece como uma via de mão dupla, podendo se referir a um conjunto de competências ou dizer respeito a práticas sociais, histórico e culturalmente situadas.

Com isso, o termo *literacy* ganha relevância e impõe aos pesquisadores o desafio de compreender que “uma reconfiguração do letramento como prática social crítica exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula (...) ajuda a situar práticas de linguagem de maneira mais geral” (STREET, 2014, p. 149).

Quanto às considerações de Oliveira e Kleiman (2008, p. 7), “os estudos do letramento [...] refletem a inter e a transdisciplinaridade características da pesquisa sobre a escrita e o ensino de língua materna nesse campo do saber [...]”. Para as autoras, esses estudos também expressam o caráter heterogêneo de questões e problemas de pesquisa que se formam no campo da Linguística, como as questões que envolvem as concepções de ensino e as formas de socialização da linguagem; as relações de interdependência entre a fala e a escrita; e os processos sócio-históricos e culturais que influenciam os usos da língua escrita.

Sendo assim, o termo letramento decorreu da necessidade de reconfigurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita para além do domínio do sistema alfabético e ortográfico, ou seja, para além da alfabetização. Soares (2010, p. 21) explica que o ato de letrar transcende o ato de alfabetizar, na medida em que letrar é desenvolver a habilidade de ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido por fazer parte da vida do aluno.

Ainda conforme o pensamento da autora, mediante a aquisição de uma tecnologia - a alfabetização – o indivíduo se insere no mundo da escrita; mas só atingirá o letramento a partir do desenvolvimento de competências de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvam a língua escrita (SOARES, 2004, p. 90). Harmonizando-se com esse pensamento, Rojo (2009) defende que ser letrado significa estar apto a utilizar a tecnologia da escrita nas variadas práticas sociais, e não somente nas práticas socialmente valorizadas.

Nesse sentido, os estudos sobre letramento têm contribuído para refutar a visão monolítica do uso da escrita a partir da compreensão de que a escrita se manifesta de acordo com diferentes finalidades, nas variadas situações interacionais.

A respeito da resignificação do termo letramento para o plural, Rojo (2012, p. 130) explica que o desenvolvimento de estudos sobre *literacy* suscitou o uso do termo letramentos. No âmbito desses estudos, o nome de Brian Street é o mais representativo, cujos pressupostos firmam-se na natureza social do letramento e no caráter múltiplo das práticas letradas. Segundo Street (apud ROJO, 2012), por volta da década de 60, o conceito de *literacy* ganhou novos significados em virtude da nova realidade social e de novas descobertas. Assim novas expressões, como tipos e níveis de letramentos, letramentos (no plural), práticas de letramentos, eventos de letramento, multiletramentos e novos letramentos, surgem como uma tentativa de consolidar a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas. Para Street (apud ROJO, 2012), a resignificação da perspectiva de letramento recebeu influência de uma perspectiva etnográfica. O autor explica que a expressão *letramento autônomo*, tomada à priori, refere-se à competência de uma pessoa em relação à escrita. Posteriormente, a expressão passou a designar as práticas sociais que envolvem a escrita, ideia corroborada por Kleiman (1995, p. 19), que define letramento “como um conjunto de práticas sociais

que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”.

Destacamos a proposição de Street (2003) de que o letramento consiste em um conjunto de práticas sociais culturalmente específicas, com contornos bastante complexos, refutando, assim, a visão etnocêntrica e hierárquica do modelo autônomo de letramento. Conforme o autor, o letramento ideológico é mais coerente porque leva em conta o fator cultural.

Com isso, Street chama a atenção para o fato de o modelo ideológico de letramento considerar que as práticas letradas não podem ser desvinculadas dos fatores inerentes ao contexto sociocultural, uma vez que o letramento é uma prática social, e não um conjunto de capacidades cognitivas, e que os letramentos são múltiplos, variam no tempo, espaço. A essência desse modelo está na importância dada “ao processo de socialização na construção de significado por participantes”, considerando as instituições sociais de um modo geral, pois esse processo não está restrito às instituições explicitamente educacionais (STREET, 1984, p. 2).

O termo multiletramentos eclodiu como uma possibilidade de ressignificar o ensino (a partir de um colóquio<sup>1</sup> realizado por um grupo de professores e pesquisadores americanos do Grupo de Nova Londres (*New London Group*, 1996)<sup>2</sup>, visando a abranger a multimodalidade e a multiculturalidade existentes na sociedade. Ademais, buscou-se, naquela ocasião, corresponder às possibilidades de uso das novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico.

Conforme os pressupostos de Motta-Roth; Hendges (2010, p. 61), o sentido de multiletramentos refere-se ao desenvolvimento de competências para analisar as mais variadas formas de discursos próprios da sociedade contemporânea, o que possibilita a interação linguística entre as pessoas nas agências de letramento. De acordo com Rojo (2012, p.13):

Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais esta se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos** (ROJO, 2012, p. 12, grifos da autora).

Concernente, ainda, às considerações da autora, os questionamentos relativos à importância da educação linguística trazem à reflexão o valor social das práticas de multiletramentos, consolidado em princípios éticos, críticos e democráticos. Sendo assim, Rojo (2012) propõe a adoção de práticas pedagógicas situadas, transformadoras, fundamentadas no enquadramento crítico.

Esse pensamento harmoniza-se com as ideias de Street (2014), o qual explica que conferir ao letramento um caráter de prática social crítica exige a consideração de perspectivas históricas e transculturais nas práticas de sala de aula, e que possam ajudar os alunos a situar suas práticas de letramento. Abordar a teoria dos multiletramentos, pois, constitui um trabalho que leva em conta as culturas do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens que eles conhecem, e com os quais eles se identificam, conduzindo-os a “um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de

---

<sup>1</sup> Colóquio realizado na cidade de Nova Londres, em Connecticut

<sup>2</sup> Dentre os estudiosos, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels, Norman Fairclough, Martin Nakata. (ROJO, 2012)

outros letramentos” (ROJO, 2009, p. 8).

Harmonizando-se com a proposta de Rojo (2009) e Street (2014), Dionísio (2007) propõe ações por meio das quais os alunos possam vivenciar práticas sociais e culturais diversificadas, a fim de que as interações, em sala de aula, possibilitem ao aluno a capacidade de se transformar e, por conseguinte, modificar os contextos de interação social.

Portanto, com base na proposta de Rojo, cuja ideia sobre essa perspectiva coaduna-se com os princípios da pluralidade cultural e da diversidade de linguagens envolvidas no conceito de multiletramentos, convém reforçar que o conceito de multiletramentos não se reduz às práticas que envolvem o estudo da escrita, por isso não podem envolver somente as práticas advindas da aprendizagem da escrita (ROJO, 2009).

Diante disso, é urgente o aprimoramento das práticas docentes visando à inclusão dos sujeitos aprendizes na sociedade, verdadeiramente, letrada. Rojo, a exemplo do Grupo de Nova Londres, evidencia “[...] defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 11).

Essa questão tem impacto ainda maior para os professores de língua materna, para os quais o desafio é a habilidade para lidar com os textos multimodais, multissemióticos, e com a multiculturalidade, sem prescindir das prerrogativas para o êxito dessas novas práticas: o eixo da língua materna

## **2 Letramento Digital**

Ante as novas demandas decorrentes da influência do computador e da Internet, destacam-se os letramentos digitais. Assim, tornou-se necessário o domínio do uso da escrita em outros suportes, que suscitam novas habilidades, ou seja, os estudos sobre o letramento buscaram satisfazer às mudanças de ordem social. A partir daí, surgiu o termo agências de letramento para designar as instituições próprias de uma sociedade fortemente marcada pela globalização e pelos avanços tecnológicos.

Assim, para fazer uso dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital” (VALENTE, 2000, s/p.), faz-se imprescindível “o conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e da tecnologia para atuar em contextos específicos” (GOMES, 2011, p. 14). Nesses termos, entendemos que as habilidades necessárias para a realização de atividades no meio digital são mais abrangentes do que se imaginam.

Não obstante os letramentos envolverem práticas semióticas diversas e específicas, além de produzirem efeitos sociais que não podem ser ontologicamente capturados, tais práticas se entrelaçam e se relacionam de tal modo que, segundo Brockmeier e Olson (apud BOAVENTURA; FABRÍCIO, 2017, p. 63, 64), “podem ser situados num abrangente discurso cultural denominado episteme do letramento”.

Para explicar as diferentes perspectivas sobre letramentos digitais, Souza (2007) organizou um levantamento das diferentes definições sobre o termo, apresentando duas categorias: as definições restritas e as amplas. Desse modo, define letramento digital como “uma série de habilidades que requer dos indivíduos tanto a habilidade de reconhecer quando a informação se faz necessária e quanto a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária” (CESARINI s/p apud SOUZA, 2007, p. 57); aquelas significam “usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação

e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento" (SERIM apud SOUZA, 2007, p. 57). Dentre as considerações de Souza (2007), destacamos a ideia de que letramento digital se constitui como "uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação" (SELFE apud SOUZA, 2007, p. 59).

Nesse âmbito, o letramento digital surge para satisfazer a uma exigência imposta pelas novas práticas de linguagem. Essa exigência passou a fazer sentido desde que a tela do computador passou a ser utilizada como um suporte de textos, com propriedades diferenciadas, possibilitando a criação de hipertextos. Com isso, a respeito dos novos formatos de textos que emergiram nos meios de informação e comunicação, Marcuschi (2010) expõe que o êxito alcançado pelas tecnologias deve-se, em grande parte, à capacidade de agregar num só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo assim na natureza dos recursos linguísticos utilizados.

Ponderando sobre o letramento digital, Soares (2002) destaca que, se as pessoas, hoje, estão mais imersas na cultura digital, e, inevitavelmente, inseridas em práticas letradas, é provável que essas mudanças tendam a **alterar as relações cognitivas, discursivas e, ainda, sociais** (SOARES, 2002, p. 151, grifos nossos). Isso se dá porque, conforme Almeida (2005), o letramento como prática social não se restringe à mera apropriação de um código ou da habilidade para lidar com as tecnologias, mas à habilidade de atribuir significados às informações contidas em textos que envolvem várias semioses, isso significa que:

A fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados à informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação e empregando-as na leitura do mundo, na escrita da palavra usada na produção e representação de conhecimentos (ALMEIDA, 2005, p. 174).

Cumpramos destacar que estar letrado digitalmente pressupõe proficiência em quatro competências básicas, quais sejam, capacidade de ler segundo o modelo não-linear (ou seja, hipertextual); aptidão em associar informações, o que implica a construção do conhecimento; habilidades para lidar com a biblioteca virtual; e, sobretudo, capacidade de avaliar o conteúdo de forma crítica (GILSTER apud SOUZA, 2007, p. 60).

Na atual conjuntura, o letramento digital dos alunos ganhou mais visibilidade e repercussão devido à sua pertinência em relação à relevância da educação tecnológica, corroborando a necessidade de mudanças nas formas de ensinar e aprender, conforme Xavier (2002, p. 3), considerando o aluno o centro do processo, cuja participação deve se dar de forma ativa e coletiva. Assim o professor passa a ser um articulador, visando a motivar os alunos a agir com autonomia e criatividade em busca de desenvolver o letramento digital e o letramento crítico.

A partir dessa noção, nesta proposta buscamos estimular o desenvolvimento de habilidades (como a criatividade, o raciocínio lógico, a escrita, a sequencialidade, a espacialidade, a oralidade, a interação, a interpretação, a musicalidade) de narrar histórias explorando a multimodalidade, oportunizando o uso pedagógico das novas tecnologias de informação e comunicação, visando ao desenvolvimento da competência de ler e escrever textos multissemióticos explorando a reflexão e a criticidade.

### **3 Letramento Multissemiótico**

Já faz um tempo que a forma de composição de textos tem se diversificado. Com isso, o tratamento dado à leitura e à escrita fomenta o desenvolvimento de novas habilidades que possibilitem aos estudantes ler, compreender e produzir textos multimodais/multissemióticos. Essas novas habilidades exigidas pelos novos formatos de textos também se relacionam com a inclusão digital, possibilitando aos indivíduos a perspectiva de participar ativamente do mundo contemporâneo.

Para reforçar essa ideia, tem-se o fato de que a linguagem não se manifesta exclusivamente por meio da palavra, mas é estruturada por diferentes formas de expressões; e, por isso, fazem-se necessárias novas posturas diante das práticas de leitura e escrita, as quais também exigem habilidades de multiletramentos (HEBERLE apud SILVA et al., 2012). Destacamos que a linguagem, no contexto digital, explora múltiplas formas de expressão, uma vez que, nesses ambientes, as ferramentas de produção e os meios pelos quais os textos se propagam propiciam a articulação de várias formas de expressão em um único texto.

Partindo do pressuposto de que o termo letramento pode ser compreendido como o “... o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas” (SOARES, 1998, p. 37), compreendemos que o letramento multissemiótico pressupõe que as habilidades de escrita e leitura devem incluir “o campo da imagem, da música, das outras semioses” e não somente a escrita (ROJO, 2009, p. 107).

Nesse sentido, o termo multimodalidade, oriundo da Teoria da Semiótica Social, surgiu para atender a essa ressignificação no conceito de texto, levando em conta que o corpo do texto agrega outras semioses além da palavra escrita (IEDEMA apud GOMES, 2009). Por conseguinte, o conceito de texto expandiu-se a partir da ideia de que todo texto se caracteriza como multimodal, conforme defendem (KRESS; VAN LEEUWEN apud ROJO, 2012; JEWITT, 2008; DIONÍSIO, 2008).

Objetivamente, a multimodalidade refere-se ao “uso de diversos modos semióticos na concepção [do] evento semiótico [o texto]” (KRESS; VAN LEEUWEN apud ROJO, 2012, p. 151), e cada modo semiótico envolvido em toda produção ou leitura dos textos tem suas potencialidades de representação e de comunicação, produzidas culturalmente; tanto os produtores quanto os leitores têm poder sobre esses textos.

Para Kress (apud ROJO, 2012), amplia-se, portanto, a noção de texto, que passa a traduzir “Um tecer” junto, um objeto fabricado que é formado por fios “tecidos juntos” – fios constituídos de modos semióticos [...]”. Na composição de um texto, podem-se encontrar diversos modos semióticos, e é nisso que reside a noção de multimodalidade (KRESS apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015). De acordo com Murray (2003), todas essas formas de escrever representam inovações quanto às formas de linguagem e, devido à ampliação da capacidade de armazenamento dos servidores, da velocidade de processamento de dados e do amplo mercado de computadores, estamos apenas inaugurando a potencialidade educativa dessas novas formas de ler e de escrever.

Segundo Cani e Coscarelli (2016), a multissemiose presente nos textos impõe à escola promover o trabalho com a multimodalidade. Para as autoras, a insistente propagação de textos multimodais na sociedade fomenta “a reflexão sobre a leitura desses textos pelo viés de sua composição e do discurso que se forma em sua criação e circulação” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 18).

Ainda conforme as autoras, o desafio para a escola não é a combinação das linguagens que compõem os textos, dos modos semióticos, mas “a exigência de práticas escolares de leitura e de escrita que considerem essas linguagens, que discutam a diversidade de culturas e de pontos de vista que elas apresentam” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 18).

Isso significa possibilitar que os alunos possam participar com mais propriedade das práticas letradas nas quais eles já estão inseridos, e, por conseguinte, dos eventos de letramento na escola. Esse paradigma de produção mobiliza inúmeras habilidades além da motivação com a qual os aprendizes aderem à proposta de atividade, uma vez que a utilização de diversas formas de linguagens - em sua maioria, produzidas pelos próprios alunos - exige tanto habilidades para utilizar as tecnologias digitais quanto capacidade de produzir textos com coesão e coerência.

Para Rojo (2012), os novos modos de comunicação e a criação de textos multimodais exigem o desenvolvimento de diferentes habilidades, dando origem a uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos. Sobre essas habilidades, Valente (2010) defende que se faz necessário:

[...] o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, (...), relacionada[s] com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias), visual – (uso das imagens), sonoro (uso de sons, áudio), informacional (busca crítica de informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura (VALENTE, 2010, s/p., comunicação oral).

Isso porque a elaboração de arquivos de textos (escritos ou orais), imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos), incluindo, ainda, outros recursos (sonoplastias, músicas), exige procedimentos tecnológicos e estratégias mentais de escrita e leitura específicas dos textos multimodais, na medida em que as potencialidades de representação e de comunicação variam de uma modalidade para outra. Desse modo, “os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações” (KRESS; VAN LEEUWEN apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015).

Com isso, salientamos que a essencialidade desses recursos tecnológicos para a pedagogia moderna fundamenta-se em razões óbvias, dentre as quais, podemos destacar a perspectiva dos multiletramentos. É importante considerar que:

[...] se os meios mudaram, certamente a linguagem de cada formato também mudou e, portanto, não pode ser tratada como antes. As facilidades de manipulação de textos e imagens passam a alterar radicalmente a maneira como as linguagens verbal e visual são produzidas, como são usadas, interpretadas transformadas (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 65).

Portanto, em vista do caráter multimodal, multissemiótico dos textos contemporâneos, tornam-se necessários novos procedimentos de leitura e de escrita a fim de preparar os alunos para interagir com mais propriedade nos mais variados contextos do mundo moderno.

Nessa perspectiva, a proposta didática deste trabalho referiu-se, primeiramente, à multimodalidade a fim de esclarecer a natureza das produções, bem como de possibilitar aos alunos a exploração da criatividade para a expressão estética e para o uso da

imaginação, utilizando diversos aplicativos, com a possibilidade de compartilhamento dos vídeos no *YouTube*. A partir das oficinas, por meio das produções, desenvolver a capacidade dos alunos de ler, analisar, refletir e produzir textos multimodais, despertando-lhes o interesse em refletir e desenvolver um posicionamento crítico ante os discursos que eles mesmos produziram.

#### 4 Letramento Crítico

Quando se propuseram a defender a Pedagogia dos Multiletramentos, o que, na verdade, motivou os seus precursores? A princípio, pode-se pensar que essa proposta surgiu da necessidade de a escola possibilitar aos aprendizes o uso disciplinado das novas tecnologias, dos recursos disponibilizados pelos *softwares* e ferramentas com os quais os jovens, principalmente, lidam com grande fluência.

O que os pesquisadores dos letramentos pretendiam era defender a necessidade de a escola assumir o compromisso de promover os novos letramentos que emergiram numa sociedade marcada, sobremaneira, pela pluralidade cultural e pela influência das novas tecnologias (ROJO, 2012).

É nesse sentido que se pode referir ao letramento crítico como outro domínio sobre o qual a escola deve atuar para que os jovens sejam capazes de conduzir o conhecimento conforme as suas possibilidades, suas necessidades e suas pretensões, agindo com autonomia e consciência do que deve aprender e como o fazer, e com flexibilidade, buscando colaborar com urbanidade (ROJO, 2012).

Para Rojo (2012, p. 28), a escola deve agir a fim de promover no consumidor uma postura crítica, pois “são requeridas uma ética e novas estéticas”, no sentido de se pensar - em termos de ética - no que é justo e favorável à coletividade. É com essa perspectiva que a escola deve construir suas propostas pedagógicas, baseadas numa ética plural e democrática.

Para Pinheiro (2014), é essencial reconhecer que os interesses dos alunos estão associados às vivências globais e diversificadas, levando em conta a gama de conteúdo multimodal onipresente, tanto na vida dos educandos quanto dos educadores. Promover o letramento crítico suscita uma leitura crítica em relação às influências mercadológicas e às formas de poder que vigoram no cenário social (PINHEIRO, 2014).

Em suas ponderações, Brandão (2002, p. 4) destaca que “no mundo transformado pela tecnologia mais do que nunca a educação deve estar apoiada na busca de alunos e professores inventivos e criativos, capazes de preconizar uma sociedade melhor”. O bom uso pedagógico das tecnologias depende do envolvimento dos alunos na produção de conhecimentos. Faz-se necessário, pois, preparar os aprendizes para o uso crítico desses aparatos, a fim de que eles possam utilizar os “instrumentos informáticos com plena consciência da sua viabilidade, validade e oportunidade no processo ensino-aprendizagem” (BRANDÃO, 1995, p. 42).

Harmonizando-se com esse pressuposto, a BNCC (2015, p.61) propõe, dentre as competências específicas de linguagem, a utilização de diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital como forma de desenvolver as habilidades de se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, bem como produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Enfim, a questão do letramento crítico aponta para a necessidade de que a escola venha a favorecer que os alunos se transformem em criadores de sentidos (ROJO, 2012, p. 29). Para tanto, “[...] é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de

transformar (...) os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (ROJO, 2012, p. 29).

Conforme previsto na BNCC, faz parte das competências específicas da linguagem: compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares). Com isso, fazemos menção aos letramentos digital e crítico, visando a desenvolver nos estudantes a capacidade de se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, capacitando-os para a plena participação nas diversas práticas sociais, bem como para abstrair e produzir conhecimentos e agir com propriedade para a resolução de problemas e desenvolvimento de projetos autorais e coletivos.

Com esta pesquisa, introduzimos os aprendizes no estudo do letramento visual, considerando, sobretudo, o despertar para o letramento digital e o letramento crítico. Para tanto, passamos a tratar das metafunções da linguagem iniciando pela noção sobre participantes (passivos e ativos) e sobre as relações entre eles (mas focamos apenas na relação narrativa).

Assim, privilegiamos as estratégias que eles deveriam utilizar para abstrair e construir sentidos em seus textos por meio de imagens que demonstrassem como eles percebiam os fatos, como se sentiam diante dos fatos, e como isso poderia ser representado. Trabalhamos, então, com as narrativas sobre histórias de vida, que poderiam tratar de episódios sobre experiências que deveriam ser representadas, seguindo o tempo cronológico ou psicológico, por meio dos elementos das metafunções da linguagem visual.

## **5 Análise dos Dados**

A proposta didático-pedagógica a que se refere este artigo foi realizada mediante a aplicação de uma Sequência Didática (doravante, SD) no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, no contexto de uma turma regular de 9º ano de uma escola pública. Para tanto, escolhemos um gênero multimodal: a narrativa digital, conhecida como *digital storytelling*.

A pesquisa teve como procedimento prático a realização de uma sequência didática, iniciada em abril e finalizada em novembro do ano letivo de 2016. A pesquisa contou com a participação de 32 alunos da turma do 9º ano B. As produções foram realizadas, também, pelos alunos da turma A.

Tendo em vista que, conforme Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 82), a SD refere-se a um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Tal proposta privilegiou, sobretudo, as habilidades que serão exigidas do aprendiz no ato da produção inicial, qual seja, articular o plano do conteúdo ao plano da expressão, considerando que o plano da expressão, nesse caso, abrange a multimodalidade e a multissemiose.

Para fins deste artigo, destacamos os estudos referentes ao módulo 3, que se refere às metafunções da linguagem visual. Com este módulo, tencionamos apresentar aos alunos possibilidades para aprimorar seus textos a partir da mínima noção sobre a proposta de Kress e van Leeuwen, seguindo os ensinamentos de Gomes (2015), com base no pressuposto de que “a proposta sociosemiótica abre um panorama amplo e sedutor sobre o mundo da imagem” (GOMES, 2015, p. 1).

Kress e van Leeuwen (apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015) preconizam que o mundo é representado semioticamente e que a comunicação visual encontra expressão mediante três metafunções. Esse pensamento provém dos estudos realizados por

Halliday na área da Semiótica Social, que propôs para essas metafunções três categorias: ideacional, interpessoal e textual.

A partir desse entendimento, realizamos a oficina 4, intitulada *O significado das imagens visuais*, cujos objetivos estavam relacionados à expressão por meio de imagens e outros modos de comunicação, expressos da seguinte forma:

1. Compreender as propriedades inerentes à representação das experiências de mundo por meio da imagem;
2. Abordar as metafunções da linguagem para produzir sentidos por meio de imagens;
3. Aprimorar os textos multimodais dos alunos mediante a abordagem dos significados representacionais, interativos e composicionais;
4. Compreender os modos de organização do texto imagético;
5. Organizar ou combinar os elementos representacionais e interacionais, para que produzam o sentido desejado pelo autor.

Segundo os pressupostos de Kress e van Leeuwen, o significado de uma mensagem visual é construído por meio de três metafunções que funcionam simultaneamente. Essas metafunções estabelecem significados que se relacionam entre si, e, assim, constroem o significado final da composição imagética.

De acordo com Gomes (2009), o domínio das categorias de leitura da imagem possibilita-nos a experiência de ver além do que está explícito. Ainda conforme Gomes (2009), a gramática da linguagem visual é complexa, extensa e pormenorizada. Por isso, para a didatização sobre as metafunções, fez-se necessário adaptar os planos de aula.

Logo, com esse trabalho, visamos a favorecer que os estudantes desenvolvessem as habilidades de ler e construir sentidos, promovendo atividades de análise crítica dos textos por eles produzidos. Isso significa promover o letramento crítico, conforme Rojo (2012), possibilitando que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para tanto, “[...] é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar (...) os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (ROJO, 2012, p. 29).

Analisando suas experiências, o papel social que exerce, sua identidade, os aprendizes passaram a analisar também os diferentes atores sociais, as relações que se estabelecem entre esses atores, as relações de poder, as diferenças e a luta entre classes sociais, as desigualdades, os apelos capitalistas. Enfim, desenvolver a capacidade de compreender e avaliar conteúdos que circulam nas redes sociais e em outros meios de comunicação de massa refere-se ao letramento crítico, o que suscita uma leitura crítica em relação às influências mercadológicas e às formas de poder que vigoram no cenário social (PINHEIRO, 2014).

Diante de todas essas informações, e ante as condições de aprendizagem dos alunos, eles precisaram seguir algumas orientações bem elementares, organizadas da seguinte forma: Para imagens que apresentam pessoas (participantes), classifiquem:

Quadro 1 - Orientações para o estudo das metafunções da linguagem visual

1	Quem são os participantes?
2	Que tipo de relação/relacionamento sugere?
3	Há interação entre eles?
4	Os olhares convergem para um mesmo ponto?
5	Eles se entreolham?

- 6 Há diálogo?
- 7 Há troca de mensagens por gestos, olhares, códigos?
- 8 Há participantes implícitos?
- 9 O participante dirige o olhar para o espectador/leitor?
- 10 De que ângulo a fotografia foi tirada/os objetos foram
- 11 Os participantes estão próximos ou distantes do expectador/leitor?
- 12 Há iluminação ou saliência destacando algum elemento?

FONTE: Dados da pesquisa, 2017

Posteriormente, apresentamos aos alunos as imagens expostas a seguir para exemplificar algumas categorias, por meio de uma linguagem simples, mas introduzindo, aos poucos, a terminologia própria da Gramática do Design Visual. Ante essas imagens, os alunos observaram as seguintes categorias:

Quadro 2 - Orientações para o estudo das metafunções da linguagem visual

- 1 Os participantes são representados (passivos) ou interativos (ativos)? Que tipo de relação há entre os participantes?
- 2 Quais ações estão sendo realizadas? Quais os tipos de interação?
- 3 Para onde se dirige o olhar do(s) participante(s)?
- 4 O participante está representado em qual distância do leitor/expectador?
- 5 De qual ângulo ou ponto de vista os participantes são mostrados?
- 6 A imagem representa um elemento real ou imaginário.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A seguir, apresentamos algumas capturas de telas que fazem parte do *corpus* da pesquisa.

Figura 1: Slide 14.



Fonte: ND do G1

Figura 2: Slide 8



Fonte: ND do G1

Para analisar as metafunções, os alunos foram respondendo às questões supraexpostas. Para isso, seguiram as explicações conforme os ensinamentos de Gomes (2009). Na sequência, apresentamos trechos de análises das metafunções, realizadas pelos alunos, a partir dos critérios estabelecidos nos quadros 1 e 2. Assim, os alunos analisavam as imagens que eles capturaram dos vídeos por eles produzidos com base nos critérios de cada categoria de metafunção. Com isso, o foco nessa etapa foi nas estratégias que eles deveriam utilizar para construir sentidos em seus textos por meio de imagens que demonstrassem como eles percebiam os fatos, como se sentiam diante dos

fatos, e como isso poderia ser representado.

No processo de planificação, os alunos deveriam programar as imagens que iriam utilizar com base nas metafunções. A primeira explicação foi sobre os significados representacionais, trabalhando, exclusivamente, com as estruturas narrativas. Para isso, a melhor forma que encontramos foi propor aos alunos que produzissem ou pesquisassem imagens que pudessem representar suas experiências de mundo. Diante de todas essas informações, e ante as condições de aprendizagem dos alunos, eles precisaram seguir algumas orientações bem elementares, organizadas do modo que foi apresentado nos quadros 1 e 2.

Quadro 3 - Explicações dos alunos A10 e A13 sobre as metafunções

METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL: RELAÇÃO ENTRE OS PARTICIPANTES REPRESENTADOS
Imagem 1 = Figura 1
Análise do A10
<p>A10 (que sou eu) é ator, e nós, também somos. A10 está interagindo com o leitor. Ela aponta pra o leitor. Quer passar uma mensagem, interagir com o leitor. Então é interativo. O olhar está em direção ao leitor. Ela está encarando. Se a gente olhar pra imagem, vai bater com os olhos bem nos olhos dela: transação bidirecional.</p> <p>Os participantes não estão conversando, mas ela está passando uma mensagem. Ela está bem próxima do leitor. Dá pra entender que ela quer falar, mas o assunto aqui não aparece.</p> <p>Então, é um processo mental. O ator está bem no centro. Acho que tá bem ocupando o centro da tela. Ela está próxima, bem de frente (frontal).</p>
Análise de A13
<p>Tem vários atores sociais aí. A professora e os alunos. Eles estão interagindo só entre eles. A professora explicando o assunto, e os alunos prestando atenção. Mas uma aluna tem um contato mais próximo com a professora, como se ela fosse tirar uma dúvida. Mas a professora não está olhando pra ela, mas 'pra' os outros alunos. Então acho que ela foi levar o caderno pra corrigir. A relação é de estudos, então está acontecendo uma interação com a fala nesse processo.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A partir de suas ponderações, os alunos registram o conteúdo de suas notas explicativas em uma ficha para responder conforme os elementos dispostos na lista, como nos quadros esquematizados por Gomes (2009). Na aula em que retomamos essa atividade, projetamos as imagens capturadas das ND que eles estavam construindo a fim de que pudéssemos revisar o que foi explicado, tomando como referência as fotos/imagens que eles haviam selecionado para a atividade, cuja escolha foi feita conforme o exposto sobre as categorias propostas por Kress e van Leeuwen (apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015) para a análise de narrativas visuais.

A seguir, disponibilizamos outros exemplos de análise sobre as metafunções. O slide 1 (do A5), o slide 10 (do G1) e o slide 9 (do A6) foram extraídos dos textos que tratavam do tema *Histórias de vida*, sobre o qual os alunos poderiam refletir sobre episódios de experiências que tiveram em qualquer momento de sua vida, e que deveriam ser representadas por meio de textos multimodais, seguindo o tempo cronológico ou psicológico.

Figura 3 - Slide 1



Fonte: ND do A5

Figura 4 - Slide 10



Fonte: ND do G1

Figura 5 - Slide 9.



Fonte: ND do A6

Nos quadros seguintes, os comentários dos estudantes mostram suas percepções sobre os critérios relativos às metafunções da linguagem, tendo em vista os atores sociais e os tipos de relação que se estabelecem entre eles.

Quadro 5 - Explicação do G1 sobre as metafunções

**Explicação do G1:**

Somos participantes que estão interagindo; então somos atores. A relação é de alunas estudando, o texto para gravar os nossos vídeos da ND. Nossos olhares estão voltados para o mesmo assunto, mas cada uma olha para uma folha de papel. Então, não estamos olhando uma para a outra, não há troca de olhares, por isso não pode ser bidirecional. Estamos nos comunicando através de palavras (processo verbal), e também, parece que há um processo mental, não sei. Acho que é por causa da mente, que nós estamos pensando no assunto. Estamos... acho que nem perto nem distante do espectador.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Quadro 6 - Explicação do A6 sobre as metafunções

**Imagem 3. Explicação do A5:**

Minha irmã e eu somos os participantes. Há uma interação da minha parte, tentando acalmá-la. Estou respondendo à ação dela, mas ela não responde à minha, pois ela não para de chorar, e não reage ao modo carinhoso de acalmá-la. Não há outra pessoa (participante, nem há nada que possa apontar outro participante). Também não trocamos olhares, nem olhamos para a câmera. Na foto, estamos em linha inclinada, e estamos próximos da câmera, por isso, nossas imagens vão ficar próximas de quem olhar para a fotografia, ou de quem assistir ao vídeo. A imagem não tá muito boa, não, porque a câmera do meu celular é ruim.

Ainda sobre os episódios que os participantes narraram, observamos, nos comentários da A7, a percepção sobre outras formas de representação além da linguagem verbal, consolidando a abordagem multimodal, como previsto na BNCC (2015), que propõe, dentre as competências específicas de linguagem, a utilização de diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, bem como produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Ademais, o documento propõe o desenvolvimento da competência dos alunos para a utilização de diferentes linguagens em defesa de pontos de vista considerando o respeito ao outro e a promoção dos direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BNCC, 2015).

Nos próximos slides, que versam sobre o tema Histórias de vida, a aluna explora

as metafunções da linguagem para analisar sua relação com o animal de estimação, no episódio em que teve de se separar dele quando veio morar em Maceió.

Recorte da ND da A7: Regresso: de volta a minha terra

#### Explicação da A6

Eu só anotei alguns pontos, que são dois atores, que se olham (bidirecional), e talvez, eles poder ter falado alguma coisa, mas não tem como ter certeza; por isso é processo mental. E que eles têm uma relação de bullying. Sim, e eles estão bem próximos da câmera, quer dizer, bem próximos de quem olha a imagem.

Figura 6: Slide 1.



Fonte: ND do A7

Figura 7: Slide 2.



Fonte: ND do A7

#### Quadro 7- Explicação do A7 sobre as metafunções

#### Explicação da A7

Nessas imagens que temos aqui, os atores não podem se comunicar pela linguagem verbal, mas isso não quer dizer que não exista uma forma de interagir. As pessoas trocam sentimentos com os animais também, interagem com gestos, e é como se eles entendessem. Então, não posso dizer que nos comunicamos com a mente, mas posso dizer que ele entende quando recebe amor e carinho.

Então, podemos dizer que somos atores que representam sentimentos, e temos uma relação de amigos. E olha que essa pose não é só pra foto, é como eu me relaciono com ele. Na primeira foto, estamos virados pra câmera e, na segunda, estamos olho a olho, isso é bidirecional.

Fonte: dados da pesquisa, 2017.

Quanto a isso, Kress e van Leeuwen (apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015) referem-se a três categorias possíveis para análises multimodais: 1. com relação ao olhar; 2. quanto ao ângulo; 3. com referência à distância. Essas categorias dizem respeito à análise que se faz sobre os atores sociais representados pelas imagens.

Conforme os autores, a análise desse aspecto é extremamente relevante para o estudo da identidade dos atores sociais e também para o exame da construção da identidade, realizada principalmente pela interação social com os demais atores e pelo modo de representá-los em textos multimodais, tanto em imagens isoladas, quanto em interação com outras imagens.

Para finalizar essa etapa, propusemo-nos a analisar uma sequência de slides em que só aparecem imagens, as quais foram capturadas por meio de *prints* das cenas que compuseram os vídeos dos textos multimodais produzidos pelos alunos sobre um tema que eles mesmos sugeriram: *Tolerância: um jeito de acabar com a violência na escola*.

Com isso, revisamos o que estudamos sobre as metafunções. Vemos, a seguir, como o G1 realizou essa tarefa

Figura 8: Slide 3



Fonte: ND do G1

Figura 9: Slide 4.



Fonte: ND do G1

Figura 10: Slide 8.



Fonte: ND do G1

Figura 11: Slide 9



Fonte: ND do G1

Os alunos do G1 gravaram um vídeo para a ND que eles ainda iriam produzir. Eles, então, fizeram a captura das imagens em modo instantâneo. Com a projeção dessa sequência de imagens, os demais tentaram identificar os atores sociais, o tipo de relação entre os participantes representados, (metafunção representacional); o tipo de interação e os recursos utilizados (contato, distância social, perspectiva, modalidade) para representar essa interação (metafunção interativa).

## Conclusão

A abordagem multimodal em práticas de letramento ainda representa um processo complexo, que depende de estudos intensos. Essa complexidade decorre do potencial próprio dos textos que envolvem múltiplas formas de expressão. Naturalmente, quanto mais rico, os fenômenos tendem a abranger inúmeros aspectos e, por conseguinte, maior complexidade na elaboração e possibilidades múltiplas de exploração.

Analisando o desenvolvimento das atividades, em todo o processo de escrita e refacção, entendemos o quanto foi proveitoso o trabalho com os textos multissemióticos no contexto de nossas aulas, com foco na leitura e produção textual. Dentre as melhorias relacionadas à produção de textos multimodais, destacam-se as habilidades de ler, interpretar, refletir, atribuir sentidos e compartilhar conteúdos em suas redes sociais, como foi feito em todo o percurso das produções de textos dos alunos.

Com isso, os alunos entenderam a importância de uma atitude reflexiva e crítica em suas pesquisas, como analisar e processar informações e hiperlinks antes de acessá-los, compreendendo a persuasão por eles expressa, favorecendo a análise crítica para a apreensão e construção de sentidos nos e dos textos, desenvolvendo, desse modo, os letramentos digital e crítico.

Ante a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos e da concepção sociocognitivo-interacionista da linguagem, acrescentamos que o trabalho com a multimodalidade contribuiu para a melhoria da escrita dos alunos tão logo eles compreenderam que o texto multimodal não significa apenas a junção dos modos semióticos. Aliás, isso eles já conseguiam fazer: agregar imagens e sons aos textos, mas sem critério algum.

Para abranger o letramento multissemiótico, então, eles puderam entender que a abordagem multimodal transcende esse nível, na medida em que o trabalho com a multimodalidade lhes provocou habilidades para a seleção (e a produção) dos modos semióticos, tendo em vista os modos de representação, as metafunções da linguagem visual, entre outros aspectos.

Vimos que o trabalho com a multimodalidade permitiu-nos uma abordagem mais ampla, sem que, para isso, tivéssemos que subestimar o trabalho com a produção escrita, até porque a abordagem da multimodalidade é um processo que parte do planejamento, e isso envolve a escrita. Desse modo, aperfeiçoaram as habilidades do letramento tradicional (o letramento impresso, *off-line*), agregando novas competências, que dizem respeito aos letramentos digital e crítico.

Ademais, com a abordagem multimodal, os alunos também optaram em produzir textos de gêneros variados. Vimos, com os trabalhos expostos, como os alunos foram aperfeiçoando seus textos, com a utilização das múltiplas semioses para narrar suas experiências de vida, com criatividade, trabalhando com gêneros variados para produzir textos de sua autoria.

No âmbito de nossas aulas, a abordagem multissemiótica significou um maior envolvimento dos alunos em seus trabalhos escolares, tendo em vista a possibilidade de trabalhar com as múltiplas semioses, visto que a música, a fotografia, os vídeos, os *emojis*, *gifs*, são tão apreciados, principalmente pelos jovens. É por meio do uso dessas múltiplas formas de linguagem que eles se comunicam e se expressam.

Eles passaram a conhecer o propósito de um texto multimodal, compreender o contexto de circulação, e, enfim, entenderam que os textos multimodais configuram-se como uma mais-valia para a produção de significado em seus textos.

Ante esses argumentos, existe o fato de que a escrita que temos hoje é produto de um longo processo de transformações, de aperfeiçoamento e adaptação. Ponderamos, naquela ocasião, que era preciso aceitar que, dali para frente, precisaríamos também nos adaptar a essas transformações, e que, futuramente, era muito provável que as novas mídias digitais tivessem ainda maior influência sobre a educação. Constatamos, nesses últimos tempos, que nossas ponderações foram coerentes.

## Referências

ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ALMEIDA, M. E. B. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. *Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração, currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015.

BRANDÃO, E. *Informática e educação: uma difícil aliança*. Universidade de Passo Fundo, 1995.

BRANDÃO, E.; TEIXEIRA, A.C. *Software Educacional o Complexo Domínio dos Múltiplos*. Passo Fundo, RS: Material didático, Universidade de Passo Fundo, 2002.

BROCKMEIER, J; OLSON, D. R. The literacy episteme: from Innis to Derrida. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Orgs.). *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

CANI, J.B; COSCARELLI, C.V. Textos multimodais como objetos de ensino: Reflexões em propostas didáticas. In: KRESCH, D.F; COSCARELLI, C.V; CANI, J.B. (Orgs.). *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas-SP: Pontes, 2016.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

GOMES, L. F. Relações Imagem-texto em textos didáticos para EAD: um exercício de ressignificação. In: 17º Congresso de Leitura da Unicamp – ALB, 2009, Campinas. *Anais Eletrônicos*. Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edições/anais17/txtcompletos/sem\\_05/COLE\\_174.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edições/anais17/txtcompletos/sem_05/COLE_174.pdf)>. Acesso em: 4 ago. 2017.

GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

HEBERLE, V. M. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K. A.; D, F. G.; MARQUES, S. M. K.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) *A formação de professores de línguas: novos olhares*, v. 2, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

Disponível em: <<http://rre.sagepub.com/content/32/1/241.full.pdf+html>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: Corrêa, M.; Boch, F. (Org.). *Ensino de Língua: Letramento e Representações*. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 2006, v. 1, p. 75-91.

KLEIMAN, A. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. *Letramentos múltiplos*. Natal/RN: UDUFRN, 2008. p. 17-37.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica Discursiva. In: VAN DIJK, T. A. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London, Arnold; New York: Oxford University, 2001.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, Antônio C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 3. ed. 1. imp., 2010.

MOTTA-ROTH. D; HENDGES, G. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade, *Revista Letras*, v. 20, n. 40, p. 43–66, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12025>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

MURRAY, Janet. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itaú Cultural-UNESP, 2003.

PINHEIRO, P. A. A era do “multissinóptico”: que (novos) letramentos estão em jogo? 2014. *Educação em Revista*. [online]. 2014, v. 30, n. 2, p. 137-160. ISSN 0102-4698.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000200007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 5 dez. 2016

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, 2004.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 28, n. 2, 433-465, jul./dez. 2010.

SOARES, M. Letramento: um tema de três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2016.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. Pátio, 2004.

SOUZA, V. V. Soares. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

STREET, B.V. What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.

STREET, B.V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIEIRA, A. Multimodalidade nos eventos de letramento. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social*. Brasília, DF, 2015, p. 43-74.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento digital e ensino. 2002. Núcleo de Estudos de Hipertexto e tecnologia Educacional- NEHTE. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf> Acesso: 22 mar. 2016.

*Recebido em 04 de novembro de 2020*

*Aceito em 07 de dezembro de 2020*