

RELATO DE UM PROJETO DE MULTILETRAMENTOS NA LICENCIATURA DE LÍNGUA INGLESA: DA PRÁTICA SITUADA À PRÁTICA TRANSFORMADA**REPORTING ON A PROJECT OF MULTILITERACIES IN THE UNDERGRADUATE MAJOR IN ENGLISH: FROM SITUATED TO TRANSFORMED PRACTICE**Fábio Alexandre Silva BEZERRA¹

RESUMO: Na sociedade contemporânea, há uma gama de recursos semióticos que são constantemente mobilizados na construção dos mais diversos textos multimodais. Nesse contexto, a escola não pode se abster de seu papel primordial na educação de alunos/as que devem ser cada vez mais capazes de funcionar de maneira equilibrada e eficiente diante de tais demandas. O presente artigo é um relato de um projeto de multiletramentos no contexto da licenciatura em língua inglesa, com base nos elementos propostos pelo Grupo de Nova Londres (2000[1996]) para uma pedagogia dos multiletramentos, e em conceitos e categorias de análise da gramática visual de Kress e van Leeuwen (2006). Alunos/as avançados de língua inglesa, a partir de atividades de familiarização e de aprofundamento nos conteúdos da disciplina, produziram textos multimodais para serem utilizados em microaulas que tiveram que lecionar no final do semestre letivo. Resultados gerais apontam para um aumento da percepção tanto do professor quanto dos/as alunos/as sobre a relação entre os conteúdos programáticos e a realidade concreta daqueles, bem como indicam um maior engajamento nas atividades durante a disciplina lecionada. Além disso, os/as alunos/as também destacaram maior confiança em planejar o trabalho com textos multimodais em suas futuras práticas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade. Multiletramentos. Projeto. Prática docente.

ABSTRACT: In contemporary society, there is a range of semiotic resources that are constantly mobilized in the construction of the most diverse multimodal texts. In this context, the school cannot refrain from its primary role in educating students who must be increasingly able to function in a balanced and efficient manner facing such demands. The present article is an account of a project of multiliteracies in the context of English language undergraduate studies, based on the elements proposed by the New London Group (2000 [1996]) for a pedagogy of multiliteracies, as well as on concepts and categories of Kress and van Leeuwen's visual grammar (2006). Advanced students in English, engaging in introductory and developmental activities about the course content, produced multimodal texts to be used in microteachings they had to deliver at the end of the semester. General results point to an increase in the perception of both the teacher and the students about the relationship between the course content and the students' concrete reality, also indicating greater engagement in the activities during the course. In addition, the students also highlighted increased confidence to plan how to work with multimodal texts in their future teaching practices.

KEYWORDS: Multimodality. Multiliteracies. Project. Teaching practice.

1. Doutor em Língua Inglesa e Linguística Aplicada (Universidade Federal de Santa Catarina) e PhD em Linguística (University of Sydney). É professor adjunto do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: fabes10@yahoo.com.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3383-0188>.

Introdução

Muito já se tem dito sobre o caráter multimodal e multissemiótico da vida cotidiana, e de seu impacto e sua relevância em contextos educacionais (BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016; BEZERRA, 2016; HEBERLE, 2010, 2012; KLEIMAN, 2014; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011; GNL, 2000[1996]; ROYCE, 2002, 2007; ROJO, 2012; SAINT-GEORGES; WEBER, 2013). Tais estudos, dentre tantos outros, têm demonstrado a imprescindibilidade de se compreender como recursos semióticos (VAN LEEUWEN, 2005) criam sentidos ao construir representações da realidade e das relações interpessoais em sociedade. Ao pensarmos essa diversidade semiótica e cultural que permeia a teia social na atualidade, fica evidente o papel de protagonismo que o contexto escolar deve desempenhar na formação de alunos/as cada vez mais capazes de ler criticamente os mais variados gêneros textuais (MEURER, 2005), em suas também diversificadas configurações textuais e tecnológicas.

Tendo em vista esse crescente desafio que professores/as enfrentam diariamente em suas salas de aula, de ampliar o foco do trabalho com a linguagem para além do texto verbal de maneira teoricamente embasada e metodologicamente atrativa para seus/suas alunos/as, o espaço universitário de formação inicial, bem como sua inserção em ações de formação continuada, assume destacada importância. Nesse sentido, apresento, neste artigo, relato de um projeto de multiletramentos, com base na proposta do Grupo de Nova Londres – GNL (2000[1996]), desenvolvido ao longo de um semestre com uma turma de alunos/as concluintes da licenciatura em língua inglesa da Universidade Federal da Paraíba.

O presente artigo tem como objetivo geral, portanto, demonstrar a relevância de um trabalho articulado com os multiletramentos para a formação docente inicial. A partir desse objetivo mais amplo, os seguintes objetivos específicos também orientam a discussão aqui apresentada: 1) descrever o planejamento de práticas de multiletramentos em sala de aula; 2) discutir o engajamento dos/as alunos/as no desenvolvimento das ações planejadas; e 3) apresentar os resultados alcançados a partir de tais ações.

Na próxima seção, apresento o suporte teórico-metodológico da experiência com multiletramentos ora relatada, bem como chamo atenção para a necessidade de se pensar tais ações a partir de um olhar contextualizado sobre os interesses e as necessidades dos/as alunos/as, tendo-se como principal norteamento pedagógico a promoção de uma experiência sócio-interacionista de aprendizagem (VYGOTSKY, 1991a, 1991b).

Fundamentação teórica

Com vistas à consecução dos objetivos previamente descritos, foram utilizados conceitos e categorias de análise da gramática visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), bem como foram desenvolvidas ações com base nos elementos de uma pedagogia dos multiletramentos propostos pelo GNL (2000[1996]), quais sejam: **prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada.**

Em sua pedagogia dos multiletramentos, o GNL chama atenção para o fato de que as ações educacionais planejadas devem ser relevantes e contextualizadas, para que o/a professor/a possa apresentar metalinguagem que auxiliará o trabalho com a leitura de textos multimodais. Com base nesse trabalho de análise, espera-se que esses/as alunos/as se tornem cada vez mais críticos, transformando, assim, suas práticas de leitura e de produção textuais.

Em termos mais amplos, a **prática situada** se refere ao trabalho com textos a partir das experiências e das necessidades pessoais dos/as alunos/as, levando-se em consideração elementos sociais e culturais dos contextos de aprendizagem em questão, visto que “significados pertencem à cultura” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2). Os momentos de **instrução explícita** consistem em viabilizar a aprendizagem da metalinguagem necessária para se desenvolver análises textuais. Vale ressaltar, contudo, que esse foco no ensino de metalinguagem também deve ser feito de maneira contextualizada, deixando claro para os/as alunos/as a relevância desse compartilhamento de termos e categorias de análise para futuras discussões sobre textos multimodais que eles/as terão que ler e produzir.

Os conceitos e categorias de análise que foram apresentados aos/às alunos/as para o projeto ora relatado são propostos por Kress e van Leeuwen em sua gramática visual (2006), tendo em vista significados que se referem às representações construídas no texto multimodal, bem como suas relações com o leitor, além dos significados que surgem a partir da composição dos elementos textuais (verbais e imagéticos). Por questões de espaço, essa metalinguagem não será descrita neste artigo, mas pode ser vista, em língua portuguesa, e de maneira ilustrada, em Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), por exemplo.

Essa fase de preparação e de prática para análises mais consistentes também é permeada por uma necessidade de se criar oportunidades para que os/as alunos/as possam se posicionar diante do que leem dentro e fora de sala de aula, desenvolvendo, dessa maneira, sua capacidade de construir uma argumentação crítica sobre os textos multimodais utilizados (**enquadramento crítico**). Percebe-se, então, um desenvolvimento da capacidade do/a aluno/a de perceber elemen-

tos textuais (verbais e imagéticos) que devem ser considerados ao se fazer uma leitura crítica, bem como a maneira pela qual tais elementos podem ser mobilizados na produção de seus próprios textos, de maneira consciente e articulada (**prática transformada**), tendo-se em vista o trabalho com multiletramentos de modo contextualizado e relevante em sala de aula.

É importante destacar, contudo, que esses quatro elementos de uma pedagogia de multiletramentos não obedecem a uma ordem sequencial rígida. A prática situada, por exemplo, deve permear todas as fases das ações propostas. A instrução explícita não precisa acontecer em apenas um momento isolado, podendo, na verdade, acontecer em momentos diversos – o que possibilitaria uma maior percepção de conexão entre a metalinguagem aprendida e outras fases das ações planejadas.

Além disso, é evidente que o enquadramento crítico não acontecerá apenas a partir de certo momento, visto que, desde o início das ações planejadas, devem ser criadas oportunidades para os/as alunos/as exercitarem seu olhar crítico na medida em que vão se familiarizando com o suporte teórico-metodológico necessário para as ações a serem desenvolvidas. A prática transformada, por sua vez, não é percebida apenas na fase final do projeto, apesar de ser um momento em que essa questão fica mais destacada. O/A professor/a deve estar atento/a, evidentemente, às pequenas (e, por vezes, significativas) transformações que forem ocorrendo durante todo o processo, quando, então, poderá explicitar para os/as alunos/as os avanços que já têm sido percebidos.

Este projeto de multiletramentos também se desenvolveu com base em ações que primaram pela colaboração entre os/as alunos/as, entre eles/as e o professor, bem como entre aqueles/as e os materiais que leram tanto para a aprendizagem dos conceitos e categorias de análise, como para a frequente prática analítica em que foram inseridos durante todo o semestre. Com base nos estudos de Vygotsky (1991a, 1991b), essa escolha teórico-metodológica se dá devido à crença de que a construção de conhecimento ocorre de maneira mais eficaz e significativa quando os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem interagem, trocam experiências, compartilham dúvidas, e servem de mediadores para a solução de problemas.

A seguir, são descritos os passos seguidos para a consecução dos objetivos que informaram as ações pedagógicas de multiletramentos desenvolvidas dentro e fora de sala de aula.

Metodologia

O projeto de multiletramentos ora discutido foi concebido para ser desenvolvido no espaço de um semestre letivo. O grupo em questão era formado por alunos/as² da disciplina de Língua Inglesa – Avançado II, lecionada no último período da licenciatura em língua inglesa da Universidade Federal da Paraíba.

O conteúdo programático desta disciplina foi organizado a partir de temas geradores. Tais temas foram escolhidos nas duas primeiras aulas com a ajuda dos/as alunos/as, com base em seus interesses e suas necessidades específicas, levando-se em consideração, principalmente, o fato de que quase todos/as se formariam naquele semestre. Os temas foram: *Multimodality and Multiliteracies* (Multimodalidade e Multiletramentos), *Teaching Grammar* (O Ensino de Gramática), *Films and Songs* (Filmes e Canções), *Motivation* (Motivação) e *Lesson Planning* (Planejamento de Aula), todos no contexto de sala de aula de inglês como língua estrangeira.

Ao longo do semestre, ao serem tratados os temas descritos, também foram abordados, de maneira contextualizada, a partir dos textos de leitura básica para a disciplina, itens léxico-gramaticais, tais como: expressões idiomáticas; marcadores discursivos; figuras de linguagem; inversão; orações subordinadas; dentre outros elementos linguístico-discursivos relevantes para alunos/as com nível avançado de proficiência na língua. Dessa maneira, procuramos manter uma atenção equilibrada entre temas, formas e funções da linguagem nas atividades desenvolvidas dentro e fora de sala de aula, tornando, assim, mais significativo o trabalho com o sistema linguístico no sentido de servir para alcançarmos objetivos preestabelecidos.

O primeiro tema a ser tratado no semestre, por meio de leituras e atividades dentro e fora de sala de aula, foi **Multimodalidade e Multiletramentos**, visto que o conhecimento sobre conceitos e categorias de análise da imagem, bem como sua implicação para o contexto de sala de aula, era essencial para todo o trabalho a ser desenvolvido no restante do semestre ao abordarmos os outros temas. Todos os outros quatro temas foram trabalhados a partir de recursos semióticos multimodais, de forma a inserir os/as alunos/as em uma experiência de aprendizagem baseada na inter-relação entre diferentes modalidades de construção de sentidos em textos diversos.

O projeto de multiletramentos desenvolvido com essa turma foi descrito e discutido com os/as alunos/as a fim de que soubessem, desde a primeira semana de aulas, o objetivo maior da disciplina: a produção de um texto multimodal para

2. Pelo comprometimento com o projeto de produções multimodais, meus especiais agradecimentos aos/às alunos/as do semestre letivo 2016.2: Ademair dos Santos, Beatriz Albuquerque, Brenda Aureliano, Edilson Teixeira, Gabriela Lyra, Isabor Quintiere, Juliana de Souza, Lucas Veras, Mariane Freire e Raquel Moreira.

utilização em uma atividade de sala de aula que eles teriam que apresentar no formato de microaula, e que seria a última das três avaliações previstas. Durante todo o semestre, sempre que iniciávamos um novo tema, discutíamos sobre o andamento da criação do texto multimodal, momento em que contribuíamos com sugestões e esclarecimentos.

Além disso, todos/as os/as alunos/as tiveram que preencher um formulário no qual descreveram suas microaulas considerando os seguintes elementos: tema, objetivos, conteúdo, procedimentos, recursos, avaliação e referências. Esse formulário foi enviado preenchido, no mínimo, duas vezes para o professor da disciplina a fim que lhes fossem dados retornos com orientações quanto aos pontos fortes da microaula sendo planejada, bem como quanto aos pontos que ainda precisavam de maior atenção para que estivessem prontos para lecionar a microaula para seus/suas colegas no final do semestre.

Vale ressaltar que os/as alunos/as nunca chegaram a mostrar versões iniciais de seus textos multimodais em sala de aula, pois todos/as queriam que fossem mostrados para os/as colegas apenas durante a microaula a ser lecionada no final do semestre por cada um/a deles/as. O professor da disciplina foi o único a conhecer as versões iniciais dos textos multimodais sendo criados ao longo do semestre, visto que precisava dar orientações também a esse respeito.

As microaulas aconteceram em dois dias, o que permitiu que cada um/a dos/as alunos/as tivesse até 50 minutos para sua apresentação. Ao término das apresentações do dia, todo o grupo apresentou comentários construtivos para o aperfeiçoamento de futuras práticas de sala de aula a partir do que os/as colegas apresentaram naquele dia.

Por fim, houve uma grande discussão na qual os/as aluno/as puderam expressar os pontos positivos e negativos da experiência durante o semestre, e também comentar acerca da relevância de se incluir textos multimodais em suas futuras aulas a fim de que também possam desenvolver em seus/suas alunos/as a capacidade de ler e de produzir textos que utilizem recursos semióticos além da linguagem verbal em seu cotidiano, i.e. sua competência comunicativa multimodal (BEZERRA, 2016; HEBERLE, 2010; ROYCE, 2007).

No tocante à coleta de dados para o presente relato, foram mantidos, pelo professor da disciplina, diários de aulas nos quais foram anotadas questões relevantes durante o trabalho desenvolvido ao longo do semestre, tanto no tocante aos temas a serem tratados quanto aos aspectos léxico-gramaticais abordados nas aulas, tais como: 1) facilidade/dificuldade encontrada pelos/as alunos/as em compreender os conceitos e categorias de análise da gramática visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), que lhes seriam úteis ao produzirem seus próprios textos multimodais para

a microaula que teriam que lecionar ao final do semestre; 2) desenvolvimento da compreensão sobre multiletramentos na medida em que outros temas eram abordados; 3) retorno dado pelos/as alunos/as sobre o processo de produção de seus textos multimodais, a partir dos quais foram dadas novas orientações sempre que necessário. Além desses diários de aulas, os formulários preenchidos por cada aluno/a para suas microaulas também foram úteis para entender o foco das atividades planejadas, quer sejam nos temas ou em questões linguísticas.

As imagens ilustrativas dos cinco textos multimodais³ descritos e discutidos na seguinte seção foram escolhidas por representar uma variedade de gêneros textuais (pôster de filme e vídeo de receita, por exemplo) e por demonstrarem, de maneira diversificada, competências específicas dos/as alunos/as ao produzirem seus textos multimodais (desenho e criação de *games*, por exemplo). Tais imagens são utilizadas apenas para representar visualmente o relato que é feito sobre a experiência de produção de cada um dos correspondentes textos multimodais, visto que este é o objetivo principal deste artigo.

Vale destacar que a utilização dos conceitos e categorias de análise da gramática visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) foi feita por cada aluno/a durante o processo de produção de seus textos multimodais (e explorado adicionalmente durante a microaula) a fim de demonstrar que pensaram em cada elemento de seus textos em termos das representações sendo feitas, das relações sendo construídas, e da composição textual criada. Neste relato, a ênfase está em delinear essa experiência com um projeto de multiletramentos a partir das potencialidades e dificuldades encontradas no caminho.

Resultados e discussão

Como já explicitado, foram lecionadas, no final do semestre, as microaulas a partir dos textos multimodais criados por cada professor/a em formação. A seguir, são apresentados, devido a restrições de espaço, apenas alguns desses textos, com comentários acerca do processo de sua criação. Chamo a atenção do/a leitor/a para a variedade de recursos tecnológicos que foram utilizados, bem como de gêneros textuais que foram produzidos, no intuito de criar textos multimodais significativos para a sala de aula em contexto de multiletramentos.

O primeiro texto (Fig. 1) traz um pôster de filme minimalista, que consiste em uma produção gráfica a partir da utilização de formas e traços simples, onde

3. O uso das imagens ilustrativas utilizadas neste artigo foi autorizado por cada aluno/a por meio de termo de consentimento livre e esclarecido.

menos é mais. Para produzir esse texto, a aluna, primeiramente, fez uma busca na internet por pôsteres de filmes em formato tradicional que também tivessem correspondentes em formato minimalista. Em seguida, ela procurou elencar os elementos que eram comuns em cada um dos dois tipos de produção gráfica para, então, começar a ensaiar uma produção própria de pôsteres minimalistas de filmes de sua preferência. Para tanto, ela teve que decidir quais elementos incluir em seu pôster minimalista a fim de criar uma identidade visual atrativa e eficiente.

Figura 1: Pôster minimalista do filme Harry Potter



Fonte: Imagem cedida pela aluna.

Como podem imaginar, esse longo processo de produção textual se compõe de momentos essenciais para a criação do texto final: leituras; compreensão dos elementos que compõem o gênero textual específico; conhecimento das escolhas disponíveis para a construção do texto imagético; e consideração acerca da adequação do texto produzido para utilização em atividade de sala de aula de inglês como língua estrangeira.

O foco linguístico da atividade de microaula criada pela aluna foi o ensino de gramática de maneira contextualizada, visto que esse foi o tema por ela escolhido dentre as possibilidades apresentadas no conteúdo programático da disciplina. Dentre outras atividades, ela pediu aos/às colegas em sala de aula, por exemplo, que fizessem perguntas para entenderem um pouco do processo de criação de um pôster minimalista, nas quais deveriam utilizar os seguintes itens

linguísticos: *why* (por que), *where* (onde), *when* (quando), *who* (quem), *what* (o que; qual) e *how* (como) – tendo-se em mente que sua aula foi criada para alunos/as de nível elementar de proficiência na língua inglesa.

O segundo texto (Fig. 2) é um vídeo no qual o aluno ensina uma receita de comida italiana. A escolha desse recurso tecnológico (vídeo), e desse gênero textual (receita), se explica, principalmente, pelo fato de o aluno ser *chef* de cozinha, o que tornou a experiência de assistir a um vídeo seu cozinhando muito mais significativa para seus/suas colegas.

Ademais, o processo de criação desse texto multimodal foi algo fortemente baseado nos interesses e nas habilidades do aluno, o que lhe proporcionou um grau maior de confiança em superar desafios no tocante à fluência. Esse aspecto foi destacado pelo próprio aluno durante o processo de criação do texto, e também, mais uma vez, no momento de compartilhamento de opiniões depois das apresentações.

Figura 2: Vídeo de receita de comida italiana.



Fonte: Printscreen da tela inicial do vídeo cedido pelo aluno.

O foco linguístico dessa microaula foi o trabalho com vocabulário relacionado à gastronomia, bem como também houve planejamento no sentido de estimular estratégias para compreensão oral para que os/as colegas pudessem lidar com o conteúdo do vídeo de maneira ativa durante sua reprodução, por meio de perguntas de pré-audição e de uma atividade de escrita pós-audição.

O vídeo da Figura 3, por sua vez, trata de uma história de mistério na qual o personagem principal é um profissional especializado em leitura de linguagem corporal. Esse vídeo foi produzido utilizando-se slides de *PowerPoint*, a partir de suas funções para edição de vídeo. O objetivo principal da atividade foi possibi-

litar aos/às colegas experiências de percepção sobre a relevância da linguagem corporal nos processos comunicacionais cotidianos e profissionais. Para tanto, a aluna montou uma história que seria seguida com a passagem dos slides a partir das escolhas feitas pelos/as colegas em sala de aula. Em outras palavras, dependendo das escolhas feitas, a história teria um final diferente – o que causou grande interesse e concentração nos/as colegas devido à imersão que foi criada no mundo ficcional do vídeo.

Figura 3: Slides interativos (história de mistério).



Fonte: *Printscreen* de tela do vídeo cedido pela aluna.

O foco linguístico da atividade foi o trabalho com vocabulário referente a partes do corpo, e adjetivos que descrevem atributos físicos, personalidades e estados mentais, imaginando que se tratava de um grupo de alunos/as de nível pré-intermediário de proficiência na língua inglesa. Com base no vocabulário aprendido durante a atividade preparatória antes do vídeo, os/as colegas poderiam seguir a história a partir de suas próprias escolhas (que foram feitas com base no voto da maioria). Por fim, os/as colegas tiveram que experimentar criar situações utilizando linguagem corporal para representar as situações que lhes foram entregues para atuarem – momento em que ficou bastante evidente a importância de destacarmos em sala de aula o lugar de relevância de outros recursos semióticos além da linguagem verbal oral ao tratarmos de diálogos (como também é o caso dos padrões de entonação).

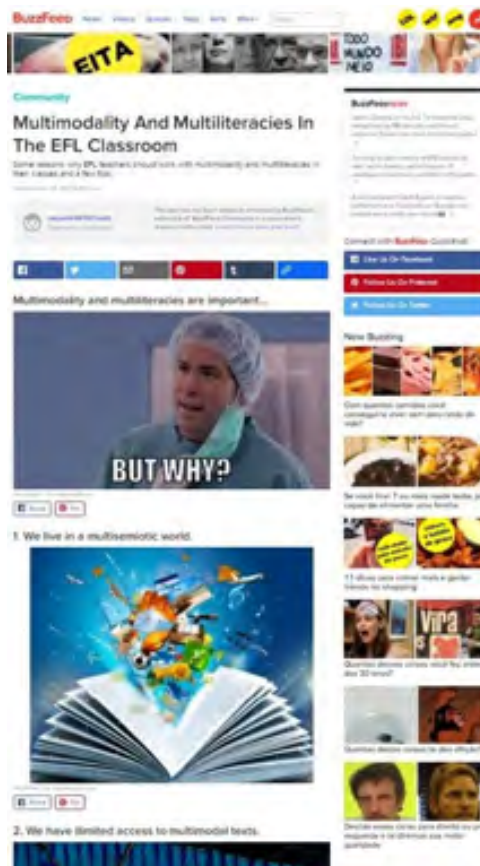
O texto seguinte (Fig. 4) consiste em uma postagem no site *BuzzFeed*, na qual a aluna teve como objetivo principal criar uma lista de motivos pelos quais professores/as devem incluir questões multimodais em seus planos de aula. A escolha da aluna em criar uma postagem (no formato de lista) nesse site se deu, principalmente, pelo fato de ser um novo gênero textual, bem característico da sociedade conectada pela internet, por meio do qual as pessoas abordam temáticas diversificadas por meio de listas de itens a serem descritos, apenas elencados, ou mesmo discutidos. Uma característica marcante desse gênero textual também é o lugar de protagonismo que as imagens ocupam na co-construção da mensagem que o texto multimodal apresenta. Outro traço que o define é o texto verbal preceder/introduzir a imagem, que tanto pode ser estática (p. ex.: fotografia) como dinâmica (p. ex.: *gif*).

Em seu processo de escolha, a aluna optou por criar um texto multimodal de um gênero textual com o qual tinha contato frequente, o que lhe possibilitaria uma maior capacidade comparativa entre postagens diversas naquele site específico a fim de poder decidir quais dessas características seriam incorporadas em sua produção específica. Para tanto, ela teve que não apenas decidir quais pontos abordar no texto verbal, mas também teve que considerar quais imagens seriam mais eficazes para a construção da mensagem pretendida.

Todas essas decisões foram essenciais para a atividade que proporia em sala de aula para seus/suas colegas: a criação de uma postagem no site *BuzzFeed* a partir das características discutidas – tendo sido esse o foco discursivo da atividade planejada e desenvolvida pela aluna.

Esse processo decisório da escolha das imagens (com o critério de vê-las como corresponsáveis pelos sentidos do texto multimodal) havia sido discutido em sala de aula ao apontarmos que não podemos considerar as imagens, nos mais diversos textos multimodais, como simples adornos ou ilustrações da mensagem construída pela linguagem verbal (MARTINEC; SALWAY, 2005; UNSWORTH, 2001; VAN LEEUWEN, 2011).

Figura 4: Postagem no site *BuzzFeed*.



Fonte: *Printscreen* da postagem cedido pela aluna.

A Figura 5, por fim, apresenta parte inicial de um videogame criado por outra aluna exclusivamente para esta microaula. Esse é outro ótimo exemplo de como os talentos individuais dos/as alunos/as podem ter espaço mais real quando pensamos em atividades na quais eles/as devem estar totalmente envolvidos, da preparação à execução. Neste caso específico, o professor não imaginava que a aluna sabia criar videogames, mesmo que, na visão da aluna, ela apenas sabia utilizar ferramentas básicas, criando, assim, videogames menos complexos.

O que, para ela, parecia básico, para a turma e para o professor foi algo verdadeiramente impactante. Vale destacar que outro aluno também criou um videogame, no qual conhecíamos um personagem que sofria de depressão e que precisava da ajuda dos/as colegas de sala para avançar em desafios pré-estabelecidos. Esse outro aluno criou esse videogame para tratar de um dos temas abordados durante o semestre: a questão da motivação na aprendizagem (de línguas).

Voltando ao videogame da aluna (Fig. 5), vale informar que o tema que ela escolheu para a história criada foi, também, um daqueles previstos e discutidos no semestre letivo, qual seja: métodos e abordagens para o ensino de gramática

na sala de aula de inglês como língua estrangeira. Podemos ver, portanto, que os/as alunos/as puderam tratar de temas importantes para sua formação docente por meio de textos multimodais de sua criação a serem utilizados em atividade de sala de aula com os/as colegas nos dois dias das apresentações finais dos projetos.

Figura 5: Videogame sobre métodos e abordagens.



Fonte: *Printscreen* do videogame cedido pela aluna.

No início do jogo, o/a jogador/a é recepcionado/a pelo mestre, que o/a guiará durante a jornada para alcançar o objetivo final. O nome do mestre foi o mesmo do professor da disciplina, o que criou uma imediata reação positiva dos/as colegas durante a apresentação, visto que o professor, obviamente, também estava presente – tendo sido um momento muito envolvente e divertido para todos/as os/as envolvidos/as na atividade planejada.

A cada fase do jogo, os/as colegas tinham que escolher entre alternativas para responder uma pergunta sobre métodos e abordagens tratados em certo momento do semestre letivo. Quando acertavam, seguiam para outra fase do jogo. Quando erravam, tinham outra chance para seguir adiante no jogo. Esse momento foi muito produtivo, pois todos/as puderam revisar esse tema, que não é exatamente simples, e o mais importante: isso foi feito de maneira muito interativa e divertida.

Assim como ficou claro com esse texto multimodal em específico (videogame), os/as alunos/as também destacaram o fato de que, ao terem que pensar em todo o processo de criação para seus próprios textos multimodais, eles/as

punderam revisar o tema que haviam estudado durante o semestre, contribuindo, dessa maneira, para solidificar a compreensão. Além disso, eles/as destacaram que também foi muito útil para poderem pensar em maneiras de incluir o trabalho com textos multimodais em suas futuras práticas docentes.

Considerações finais

Neste artigo, foi feito um relato de projeto de multiletramentos no contexto da licenciatura de língua inglesa. Como objetivo geral, procurou-se demonstrar a relevância de se desenvolver uma prática docente pautada pela inserção de textos multimodais em sala de aula de maneira teoricamente embasada e metodologicamente atrativa para os/as alunos/as. Para a consecução deste objetivo geral, alguns objetivos mais específicos foram estabelecidos, cujos resultados gerais estão resumidos a seguir.

Primeiro, foi definido como um passo importante da concepção de um projeto de multiletramentos a questão do planejamento, que vai desde o pensar sobre os temas que serão abordados na disciplina, bem como os itens léxico-gramaticais a serem estudados, até o estímulo de uma postura de pesquisador/a no/a aluno/a, pois a eles/as caberia a decisão do foco de suas microaulas, de qual texto multimodal seria criado, e de como ele seria explorado nas atividades propostas para os/as colegas em sala de aula no dia das apresentações.

Quanto à escolha de qual texto multimodal criar, os/as alunos/as tiveram que passar por fases decisórias ainda mais específicas, quais sejam: como o texto multimodal estaria relacionado ao tema escolhido (p. ex.: ensino de gramática, no texto da Fig. 5); quais elementos característicos do gênero textual específico estariam presentes no texto a ser produzido (o que requereu um trabalho de conhecimento desses elementos *a priori*); e como o texto seria composto a partir dos conceitos e categorias de análise da gramática visual de Kress e van Leeuwen (2006), estudados no início do semestre.

Segundo, também foi evidente quão importante foi criar uma postura engajada dos/as alunos/as desde o início do semestre. Devo salientar, contudo, que esse engajamento não aconteceu de imediato, pois houve, compreensivelmente, certa resistência à ideia de que seriam produtores de textos multimodais, e que, além disso, tais textos seriam utilizados como principal recurso para a microaula que teriam que lecionar no final do período letivo. Para superar essa questão, as atividades planejadas para apresentação dos conceitos e categorias de análise da gramática visual de Kress e van Leeuwen (2006) foram muito úteis, pois, como

elas foram eminentemente práticas, os/as alunos/as puderam ver muitos exemplos de textos multimodais, dos mais variados gêneros textuais, em diversos recursos tecnológicos, para poderem perceber como tais textos eram construídos a partir de escolhas específicas dentro das possibilidades sistêmicas oferecidas pelas imagens e também pelo texto verbal.

Outro aspecto do projeto que também causou preocupação inicial nos/as alunos/as foi o fato de que teriam que se familiarizar bem com o tema escolhido para ser abordado por meio do texto que criariam. Por exemplo, para criar o videogame sobre um personagem com depressão, o aluno precisou ler mais sobre motivação do que os/as outros/as colegas de classe – visto que esse era o tema que ele havia escolhido para ser o mote de sua microaula a partir da utilização do texto que produziria. Esse aluno, por exemplo, chegou a falar com o professor sobre a possibilidade de não participar do projeto, pois estava se sentindo muito inseguro quanto ao texto multimodal que teria que criar – mesmo já tendo decidido que seria um videogame. Felizmente, com apoio do professor, o aluno decidiu enfrentar esse receio, e, para sua própria surpresa (mas não do professor), teve sua microaula avaliada com nota máxima, também tendo sido muito elogiado pelos/as colegas, especialmente pela qualidade do videogame que havia criado para tratar de tema tão delicado.

Destaco esses dois pontos para enfatizar que o percurso de planejamento, implementação e desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em sala de aula não está livre de percalços e dificuldades, especialmente pelo fato de que os/as alunos/as, em geral, estão acostumados a lhes serem exigidos que dominem, quase exclusivamente, o conhecimento sobre a linguagem verbal (a língua inglesa, neste caso), deixando em segundo plano o trabalho com outros recursos semióticos. É justamente esse convite de mudança de olhares e de foco no ensino de línguas (e de qualquer objeto de estudo, na verdade) que um projeto de multiletramentos faz. Destaco, ainda, que esse processo de repensar a prática de sala de aula deve ser baseado nos contextos locais, respondendo a necessidades e objetivos particulares dos sujeitos envolvidos no processo, visto que “a questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento” (MOITA-LOPES, 2006, p. 85).

Por fim, quanto aos resultados obtidos com esse projeto aqui relatado, podemos destacar alguns aspectos principais no que concerne tanto a prática do professor como a experiência dos/as alunos/as durante o semestre. Por meio deste projeto, os/as participantes envolvidos/as destacaram:

- a) Maior clareza da relação entre os temas a serem tratados na disciplina e os interesses individuais dos/as alunos/as – o que permitiu também ao professor poder abordar o conteúdo de maneira mais significativa e contextualizada;
- b) Maior engajamento dos/as alunos/as durante as atividades de sala de aula (e também com as tarefas de casa), visto que, sempre que possível, abordávamos em sala de aula, por exemplo, o progresso individual deles/as na produção do texto multimodal;
- c) Maior segurança sobre como pensar atividades para seus/suas futuros/as alunos/as a partir de textos que permeiam seu cotidiano e que podem criar maior proximidade entre o conteúdo programático a ser tratado e a realidade concreta daqueles;
- d) Maior confiança em se perceberem também capazes de produzir textos multimodais eficientes, tanto do ponto de vista de conteúdo quanto de estética, a partir do conhecimento de como esses textos constroem sentidos por meio da inter-relação entre os diferentes recursos semióticos que os compõem.

Espero com este relato ter podido demonstrar como um trabalho articulado entre professores/as e alunos/as tem rico potencial para fomentar a co-construção do conhecimento a partir de atividades que sejam significativas e atrativas, i.e. representativas de práticas situadas, especialmente quando se tem em mente uma quebra de paradigmas sobre o invariável protagonismo da linguagem verbal na sala de aula de línguas, i.e. exemplificando uma prática transformada.

É importante enfatizar, contudo, que essa quebra de paradigmas não significa dizer que a linguagem verbal vai estar, agora, em segundo plano. Ao contrário, ela deve ocupar, sim, lugar de destaque na sala de aula de línguas, pois, afinal, também precisa ser aprendida para se chegar a níveis maiores de competência comunicativa. O que se sugere com práticas de multiletramentos é que outros recursos semióticos, que não raro são esquecidos na prática diária de sala de aula, possam ser introduzidos a partir de um lugar também de protagonismo, pois, em vários gêneros textuais (p. ex.: anúncios de revistas, pôsteres de filmes, capas de CDs), a imagem pode ser responsável pela maior parte dos sentidos sendo construídos.

Por fim, gostaria de fazer um convite a professores/as das mais variadas disciplinas do currículo escolar no sentido de iniciarem e/ou ampliarem as oportunidades criadas em sala de aula para que seus/suas alunos/as possam trabalhar com textos multimodais para além da simples visão das imagens como ilustrações dos textos verbais, com base em atividades situadas em suas práticas diárias com a linguagem. Dando-se a devida importância aos diversos recursos semióticos que compõem os mais variados gêneros textuais com os quais os/as alunos/as têm que lidar no seu cotidiano, é possível estimular uma experiência de leitura e de produção textual mais inclusiva, contextualizada e emancipatória, que lhes permita transformar suas próprias práticas. Portanto, mãos à obra! A experiência tem mostrado que os resultados tendem a valer muito a pena.

Referências

- BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *RBLA*, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.
- BEZERRA, Fábio. A análise crítica do discurso e os multiletramentos: o papel da linguagem no fazer docente contemporâneo. In: NÓBREGA, C.; ARCOVERDE, R.; BRANCO, S. e FARIAS, W. (Orgs.). *Educação linguística e literária: discursos, políticas e práticas*. Campina Grande: UFCG, 2016. p. 189-204.
- GNL – GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B. e KALANTZIS, M. (Orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000[1996]. p. 9-36.
- HEBERLE, Viviane. Multimodal literacy for teenage EFL students. *Cadernos de Letras UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 101-116, 2010.
- _____. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K.; DANIEL, F.; KANEKO-MARQUES, S. e SALOMÃO, A. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares – volume II*. Campinas: Pontes Editora, 2012. p. 83-106.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. Londres, Nova York: Routledge, 2006.
- MARTINEC, Radan; SALWAY, Andrew. A system for image-text relations in new (and old) media. *Visual Communication*, v. 4, n. 3, p. 339-374, 2005.
- MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Ed. Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.
- NASCIMENTO, Roseli; BEZERRA, Fábio; HEBERLE, Viviane. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem e Ensino*, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: _____ e MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- ROYCE, Terry. Multimodality in the TESOL classroom: exploring visual-verbal synergy. *TESOL Quarterly*, v. 36, n. 2, p. 191-205, 2002.
- _____. Multimodal communicative competence in second language contexts. In: _____ e BOWCHER, W. (Orgs.). *New directions in the analysis of multimodal discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 361-403.
- SAINT-GEORGES, Ingrid; WEBER, Jean-Jacques. *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.
- UNSWORTH, Len. *Teaching multiliteracies across the curriculum*. Maidenhead, UK: Open University Press, 2001.

VAN LEEUWEN, Theo. *Introducing social semiotics*. Londres, Nova York: Routledge, 2005.

_____. Multimodality and multimodal research. In: MARGOLIS, E. e PAUWELS, L. (Orgs.). *The SAGE handbook of visual research methods*. Londres: Sage, 2011. p. 549-569.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.