

OS MULTILETRAMENTOS E A CONSTRUÇÃO MULTIMODAL DE SENTIDO

Themis Rondão Barbosa (UEMS)

themisrb@gmail.com

RESUMO

As novas formas de comunicação em função da digitalidade e as diversidades culturais e linguísticas implicam mudanças tanto no contexto da vida pessoal e pública quanto no âmbito do trabalho. Segundo Cope e Kalantzis (2000), os reflexos da conexão global por meio da internet e o aumento da diversidade local são fatores que tornam imprescindível saber negociar diferenças nas diversas comunidades, sejam reais ou virtuais, das quais participamos. Para tanto, propuseram uma pedagogia que considere os efeitos cognitivos, culturais e sociais decorrentes dos variados contextos e culturas, a pedagogia dos multiletramentos. Nesse sentido, o presente trabalho visa a discutir, por meio de um breve relato de experiência, o que e como seria necessário ensinar neste contexto em que os modos de significação são múltiplos e integrados e exigem uma construção de sentido cada vez mais multimodal.

Palavras-chave: Multiletramentos. Construção de sentido. Multimodalidade.

As mudanças na sociedade e nas formas de comunicação apontam novos caminhos para o ensino, uma vez que as necessidades de aprendizagem já não são as mesmas. Trata-se de um cenário de novos hábitos e valores e principalmente de novas formas de interação (real e virtual). É com base nessas transformações que surge a teoria dos *multiliteracies* ou multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000).

A escolha do termo multiletramentos é motivada pela multiplicidade de canais de comunicação e a grande diversidade cultural e linguística. O termo envolve modos de representação que variam de acordo com a cultura e o contexto, sendo mais amplos que apenas a língua (COPE; KALANTZIS, 2000).

De acordo com Cope & Kalantzis (2000), os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem, sendo o significado construído de modo cada vez mais multimodal. Discutem, também, o aumento da diversidade local e da conectividade global, que nos traz a necessidade de “negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas” (*Idem*, p. 6).

A digitalidade, de acordo com Kress (2000), fez com que a lin-

guagem escrita perdesse a posição central ocupada até então na comunicação, dando espaço para outros modos de comunicação. Nesse contexto, surge o termo multimodalidade, que diz respeito às diferentes maneiras de expressar e formatar mensagens através de complexas combinações entre mídias (um livro, uma tela), modos (fala, escrita, imagem, música) e recursos semióticos (fontes, entonação, cores). Essas mídias, modos e recursos semióticos a partir dos quais os sentidos são construídos mudam constantemente de acordo com o contexto e são socioculturalmente definidos (KRESS, 2003).

Cada modo de transmitir uma informação a representa de uma maneira diferente, e dentre as múltiplas opções disponíveis, a escolha é feita pelo usuário de acordo com o que considera adequado ao que deseja comunicar a seu destinatário em um contexto específico. Em se tratando do contexto escolar, mais especificamente, as salas de aula são “espaços multimodais, locais onde os significados são construídos por muitos meios diferentes, e onde recursos como gestos, olhares postura, e a disposição de objetos visuais são de importância crucial para a construção de significados” (KRESS, 2005, p.13-14).

Ao tratar das mudanças nas formas de representação e disseminação, Kress (2003) enfatiza as diferenças entre a escrita na página de um livro e as imagens na tela do computador. O autor entende que a leitura do texto impresso obedece a uma sequência pré-fixada que aponta para uma leitura linear, numa ordem culturalmente determinada em que se deve ler de cima para baixo, da esquerda para a direita seguindo as linhas, e através dessa leitura o leitor busca compreender o que o autor pretendia ao escrever este texto. Em contrapartida, ao ler uma página da internet, o leitor pode traçar seu próprio caminho de leitura e o *designer* da página não é considerado um autor, mas um fornecedor de materiais que são escolhidos visando a corresponder ao interesse desse leitor (KRESS, 2003).

Nesse sentido, apresento a seguir um breve relato de uma experiência em que busquei investigar como um grupo de alunos constrói sentidos de um texto multimodal. As interações se deram em aulas inglês que foram preparadas segundo uma abordagem metodológica que busca desenvolver o senso crítico nos alunos.

Na primeira aula os alunos assistiram a um filme curta-metragem chamado “*Strangers – short film*”²⁰³ (2004), dirigido, escrito e produzido

²⁰³ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=RpjH5IQLPmA>>.

por Erez Tadmor e Guy Nattiv. Antes de dar prosseguimento ao relato, resumo-o brevemente, sob minha perspectiva, na tentativa de contextualizar a análise caso haja um interlocutor que não o tenha assistido.

Strangers conta a estória de dois jovens, um mulçumano e um judeu, que tiveram que superar o preconceito racial para escaparem de uma situação conflituosa quando confrontados por uma gangue de *skinheads*. É um texto sem diálogos, cuja mensagem é expressa através de recursos como trilha sonora, expressão corporal e facial, objetos, sinais e símbolos. Trata-se de um filme produzido profissionalmente com estória, embora simples, muito impactante. O filme começa com um homem entrando num trem em que havia poucas pessoas e se dirigindo a um banco perto de outro homem. Na cena seguinte, já se pode inferir a que grupo étnico cada um dos personagens pertence; neste momento os dois se encaram com ódio. O homem que entrou no trem e se sentou é judeu, o que pode ser percebido no momento em que ele mostra sua corrente que tem como pingente uma estrela de Davi, símbolo de Israel. O outro homem é mulçumano e o que evidencia isso é o jornal que está lendo. De repente, aparece no trem um grupo de quatro *skinheads* o que ficou claro quando um deles desenhou um símbolo nazista no jornal do mulçumano usando tinta em “spray”. Outro *skinhead* tinha uma tatuagem na parte de trás da cabeça que também identificou o grupo. Os *skinheads* começaram a perturbar o mulçumano, e só pararam quando o telefone do judeu começou a tocar. O toque judeu do celular o identificou, e percebendo que também seria ameaçado, se comunicou por olhares com o mulçumano para que fugissem. Levantaram-se rapidamente, saíram correndo e conseguiram escapar.

Por se tratar de uma sala de alunos em diferentes níveis de proficiência linguística, as discussões orais sobre o filme foram em língua materna. Duboc (2007) defende que as discussões em língua materna possibilitam avaliar não apenas conteúdos acabados, mas também o posicionamento dos alunos, a maneira como negociam sentidos e reconstróem significados.

Ao término do vídeo, as discussões foram iniciadas da seguinte maneira:

A3: Qual a moral?

A4: Não entendi.

A2: Não entendi.

A1: Eles são gays. Eles vão se ver lá em cima.

- P²⁰⁴: Essa é uma leitura que você fez, tá?
- A3: Homofobia reina aí, hein?
- A5: Eu gostei, eu gostei. O que eu entendi foi o seguinte um era mulçumano e o outro era judeu, atualmente eles vivem em conflitos e chegou os skinheads e eles tiveram que se unir pra não tomar uma surra nem acabar morrendo, então no final eles ainda são amigos.
- P: Eles são amigos?
- A2: Naquele momento.
- A7: Naquele momento eles tiveram que se unir.
- A11: Os dois são inimigos, mas eles têm um inimigo comum pra isso que eles se uniram para tentar fugir, o inimigo do meu inimigo é meu amigo.
- A12: Eu não entendi nada.
- A13: Ahh não sei. Dá pra perceber que eles se uniram num momento de dificuldade para tentar fugir dos caras que iam bater neles.
- A14: Eu acho q eles eram gay daí veio o skinhead que não gosta de gay e queria bater nele, eles eram gays, eles estavam se olhando!

Observando os excertos acima, percebe-se que os alunos fizeram diferentes leituras do filme, ou seja, construíram sentidos diferentes, o que está ligado justamente ao que cada um traz para o ato de ler e construir significados. Na visão de A1 e A14, os homens que primeiro aparecem no vídeo “são gays”, enquanto para A11 e A5, “os dois são inimigos” e “vivem em conflitos”. Já A4 e A12, declararam não ter compreendido. Confirmando que o significado não está no texto, mas no leitor (MENEZES DE SOUZA, 2011).

- P: E quem não compreendeu por que será q você não compreendeu?
- A17: Conhecimento de mundo.
- A20: O vídeo foi uma excelente maneira de aprender mais sobre outros povos e religiões, sobre o conflito de dois diferentes grupos. O interessante foi a capacidade de cada um poder enxergar diferente o que estava sendo relatado, apenas do olhar dos personagens, dos símbolos que estavam presentes e também da música que foi produzida.

Pelo formato do vídeo, o conhecimento linguístico dos alunos não interferiu na construção de sentidos, contudo o conhecimento de mundo e o conhecimento prévio cultural definiram os níveis de compreensão. Se-

²⁰⁴ As aulas selecionadas para investigação foram ministradas pela autora da pesquisa, denominada aqui professora-pesquisadora (P), logo, as descrições e análises serão feitas em primeira pessoa.

gundo Freire e Macedo (1987, p. 29 *apud* JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 99), “ler não é simplesmente decodificar a palavra escrita ou a linguagem; melhor do que isso, a leitura é precedida e entretecida pelo conhecimento de mundo. A linguagem e a realidade estão dramaticamente entretecidas”. Na leitura como prática social a interpretação é o resultado da interação entre o texto e os conhecimentos que o leitor traz para a tarefa de ler (BAYNHAM, 1995 *apud* BRAHIM, 2007). E é justamente o fato de o significado do texto não estar no próprio texto, mas no leitor, que leva à construção de significados múltiplos.

- A7: Eu quero saber o significado do colar dele, eu quero saber o significado do colar dele!
- A5: A estrela de Davi, a estrela de Davi, um símbolo judeu, e a musiquinha do celular também.
- P: Ahh... Vocês conhecem a música?
- A5: É lógico.
- A4: Eu não entendi a música.
- A1: Musiquinha de gay.
- P: Música de que?
- A1: De gay.
- A2: Lógico que não.
- A3: É por que não é a sua cultura.

Observando a construção de sentidos, no trecho acima, ao declarar “eu quero saber o significado do colar dele”, A7 evidencia saber que determinado artefato tem um significado no contexto do vídeo, embora não saiba o que é e simboliza. Em contrapartida, A5 é capaz de identificá-lo como “a estrela de Davi”, e diz que se trata de “um símbolo judeu”. Ao acrescentar “e a musiquinha do celular também”, A5 revela conhecer também a música, que é mais um elemento significativo usado no vídeo com o objetivo de identificar o personagem como judeu.

- P: Sobre o vídeo, qual era o idioma do vídeo? Em que língua...
- A5: Não tinha
- A15: Nenhum.
- P: Nenhum?
- A15: Não tinha áudio.
- P: Não tinha áudio?

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A15: Não, ninguém falou nada.

A10: Linguagem por seres humanos.

P: Gente, mas se ninguém falou nada então [...] como conseguiram compreender?

A15: É igual desenho animado, ninguém fala nada, mas você entende o que ta acontecendo.

P: Ah, não fala nada, mas você entende o que ta acontecendo.

A15: Tipo Tom e Jerry.

[risos]

P: Então, mas é verdade...

P: Como vocês estenderam alguma coisa então se ninguém falava nada?

A5: Linguagem corporal.

A10: A aparência deles.

A16: Gestos, objetos.

P: Isso! A gente não estava ouvindo vozes, mas tinha efeitos sonoros, tinha o visual, o gestual, outras linguagens, certo?

A2: Isso mesmo!

De acordo com a teoria dos multiletramentos, os significados são construídos de forma cada vez mais multimodal, pois há uma “crescente multiplicidade e integração de modos significativos de construção de significado, onde o textual também está relacionado com o visual, o áudio, o espacial, o comportamental e assim por diante” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5). Embora não houvesse falas no vídeo, outros elementos significativos permitiram a compreensão do que estava se passando nas cenas.

A6: Tive a sorte de entender o contexto do filme, tinham coisa que eu não havia percebido, mas outros colegas viram e comentaram, tiveram também pessoas que não entenderam nada, pois não tinham conhecimento das culturas.

Outro aspecto importante evidenciado ao longo das discussões, diz respeito à importância das negociações entre alunos, pois à medida que cada um compartilhava suas interpretações, o grupo foi construindo sentidos coletivamente e posicionando-se sobre o tema, conforme relatado por A6 “tinham coisa que eu não havia percebido, mas outros colegas viram e comentaram”. De acordo com Menezes de Souza (2011, p. 137),

a produção de significação não é um ato aleatório e voluntarioso de

indivíduos independentes: pelo contrário, a produção de significação é um ato complexo sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo.

Numa perspectiva crítica de ensino os conhecimentos trazidos pelos alunos são valorizados na negociação de sentidos, bem com os trazidos pelo professor. E o papel do professor é “mediar as discussões e problematizar as diferentes perspectivas trazidas por si mesmo e pelos alunos” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 96), levá-los a questionarem o que estão lendo, enfatizando as leituras do texto através de várias perspectivas.

- A8: Professora, oh! Minha conclusão foi os animal entraram [...] os dois eram da mesma cidade, eram viado. Só que às vezes são da mesma cidade, mas não se conheciam, mas se conheciam de vista.
- A2: Num é viado gente para!
- A8: Deixa eu falar?
- A3: Ele também tem direito.
- A8: Aí naquele dele pro outro e do outro pra ele, aí as pessoas entraram, e como pelo jeito eles são nazistas, não gostaram da ideia...
- A9: Deixa ele falar é a opinião de cada um.
- A8: Daí eles não gostam de gay e acham que tem que bater nos gays, daí os gays se uniram pra fugir dos homens.
- [...]
- A10: Eu acho que rolou xenofobia, os skinheads viram que eles eram de outro país ali eles viram que eles eram de outro país, e os dois como o Marcos falou, tinham uma discussão consigo por causa da religião, passaram por cima disso e se uniram para fugir dos cara lá.
- [...]
- A11: Eu acho que no começo havia um desentendimento entre os dois, eles se olhando ali parece que eles iam brigar, uma rixa, aí quando chegaram o skinheads parece que eles se uniram para poder fugir.
- P: Olha que interessante, enquanto vocês falaram que eles estavam paquerando, o Felipe falou que eles estavam se olhando com ódio.

O momento de interação transcrito acima revela mais uma vez que os alunos fizeram leituras diferentes de cenas do vídeo. Sobre os primeiros personagens que aparecem no vídeo, A8 declara que “os dois eram da mesma cidade, eram viado”, e segundo ele, pelo fato de serem “gays” são perseguidos pelos *skinheads* que “não gostam de gay e acham que tem que bater nos gays”. Na visão de A10, os dois estavam separa-

dos “por causa da religião” e a gangue foi motivada a persegui-los por preconceito étnico como relatado em “eu acho que rolou xenofobia, os *skinheads* viram que eles eram de outro país”. A11, assim com A10, a partir do comportamento dos dois homens, entende que “havia um desen-tendimento entre os dois” e que “se uniram para poder fugir”. Chamei a atenção dos alunos para o fato de terem tido diferentes visões sobre o que aconteceu no vídeo, como pode ser observado em “olha que interessante, enquanto vocês falaram que eles estavam paquerando, o Felipe falou que eles estavam se olhando com ódio”. Segundo Menezes de Souza (2011)²⁰⁵, isso se deve ao fato de o significado não estar na “coisa”, mas na maneira em que a comunidade de intérpretes lida com ela, pois se atribui significados diferentes de acordo com o contexto.

A fim de ampliar e aprofundar as reflexões sobre as diferenças fiz os seguintes questionamentos.

P: Outra coisa, vocês acham que em qualquer parte do mundo que esse vídeo fosse passado, as pessoas iam compreender da mesma maneira?

A3: Não.

A1: Não.

A: Negativo.

P: Negativo?

A18: Nem aqui na sala a gente viu da mesma maneira.

P: Olha que interessante o que o Rodrigo falou. Nem aqui na sala a gente entendeu da mesma maneira, imagina em outro país.

[...]

P: Então gente, a gente chega à seguinte conclusão, que pessoas diferentes veem a mesma coisa de maneira diferente, vocês concordam com isso?

As: Concordo, sim.

P: De repente eu mostro um determinado símbolo, uma determinada foto aqui, pra maioria aqui pode não fazer sentido nenhum e pra alguns pode ser um símbolo muito importante.

A15: Isso.

P: Por quê? Porque o que define o significado da coisa, não é a própria coisa, o que define o significado da coisa... quem que é?

²⁰⁵ Veja também: SOUZA, L. M. *O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?* Palestra proferida na Uniderp em Campo Grande – MS, em 27 de maio de 2010.

A11: Nós.

P: Nós mesmos, nós que atribuímos sentidos, nós que atribuímos os significados, certo? E muda de acordo com cada contexto. Como nós falamos, se lá na Europa seria visto de outra maneira, né? Então assim... um país do Oriente Médio, então cada pessoa dependendo do lugar onde ela está, vai fazer uma leitura, vai atribuir significados diferentes pra aquela mesma coisa, tá?

[...]

A respeito do processo de significação no letramento crítico, Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 5) defendem que o significado “é compreendido num contexto sócio-histórico e de relações de poder, não somente como o produto ou a intenção de um autor”. Logo, é sempre múltiplo e contestável, ou seja, pessoas de diferentes contextos podem atribuir significados diferentes a uma mesma coisa.

As aulas ministradas foram pensadas numa perspectiva de multiletramentos, sendo criado um contexto de aprendizado multimodal, incorporando o uso de novas tecnologias. Abaixo, seguem alguns excertos nos quais os alunos falam sobre a experiência vivenciada.

A4: As aulas me chamou atenção, pois o modo em que ela ocorreu é de uma jeito que está no meu dia-a-dia, a internet. Trabalhar dessa forma me fez ter mais interesse pelo assunto, a ideia de registrar essas aulas, que também foi interativa, foi bem legal, mas diferente também.

A7: Juntando essas aulas diferentes, os materiais que usamos foi ótimo, teve uma participação geral da sala.

A2: A temática, foi muito bom, fizemos metade dentro de sala de aula e a outra metade na internet, foi extremamente bom.

A partir desses relatos, posso inferir que o uso da tecnologia e da internet está muito presente no dia-a-dia dos alunos, e o uso desses recursos durante as aulas, de acordo com A4, o “fez ter mais interesse pelo assunto” e foi avaliado por A2 como “extremamente bom”. Levando a “uma participação geral da sala”, conforme relatado por A7.

A partir do exposto, concluo que a disseminação das tecnologias de informação e comunicação gera mudanças de hábitos e valores na comunicação e nas formas de interação. Logo, as necessidades de aprendizado também mudam, já que o perfil do indivíduo capaz de interagir nesse contexto é diferente (COPE; KALANTZIS, 2000). A escola precisa acompanhar essas mudanças na sociedade, formando leitores críticos, capazes de questionar e avaliar a variedade de informações a que são expostos no ambiente virtual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAHIM, A.C.S.M. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. *Revista X*, vol. 1, p. 11-31, 2007.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, vol. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti>>. Acesso em: 07-2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.

DUBOC, A. P. M. *A questão da avaliação de aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos*. 2007. Dissertação (de mestrado). – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-06112007-102340>>. Acesso em: 07-2014.

FOGAÇA, F.; JORDÃO, C. M. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Linguas & Letras*, Cascavel, vol. 8, n. 14, 2007. Disponível em: <<http://revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>>. Acesso em: 08-2014.

KRESS, G. *English in Urban classes*. New York: Routledge, 2005.

_____. Multimodality. In: COPE, B; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.

_____. *Reading images: Multimodality, representation and new media*. 2003. Disponível em: <http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>. Acesso em: agosto de 2014.

SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Bauru: Paco, 2011, p. 130-142.

_____. *O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?* Palestra proferida na Uniderp em Campo Grande – MS, em 27 de maio de 2010.