

REFLEXÕES SOBRE MULTILETRAMENTOS E TEXTOS MULTIMODAIS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS

Walace Rodrigues¹

Resumo

Este artigo busca pensar sobre multiletramentos, textos multimodais e sobre alguns outros temas ligados a estes e que devem ser pensados pelos educadores de todos os níveis. Nossa pesquisa para este texto foi qualitativa e baseada em uma bibliografia de referência, tendo como autores principais Paulo Freire (1996), Décio Pignatari (1997), Ana Mae Barbosa (1995), Lúcia Teixeira et al (2014), entre outros. Os resultados deste escrito de exercício de pensamento crítico revelam a importância do conhecimento epistemológico que se interliga e se relaciona através da leitura crítica de textos multimodais e da busca de sentidos para estes, formando uma rede onde temas aparentemente estanques dialogam intimamente.

Palavras-chave: Alfabetização, Leitura, Letramentos, Textos.

THOUGHTS ON MULTILITERACY AND MULTIMODAL TEXTS ON EDUCATIONAL PLACES

Abstract

This article seeks to think about multiliteracy, multimodal texts and about some other themes related to these and that should be considered by educators at all levels. Our research for this text was qualitative and based on a reference bibliography, with the main authors Paulo Freire (1996), Décio Pignatari (1997), Ana Mae Barbosa (1995), Lúcia Teixeira et al (2014), among others. The results of this critical thinking exercise report reveal the importance of epistemological knowledge that is interconnected and related through the critical reading of multimodal texts and the search for meanings for them, forming a network where apparently closed topics interact closely.

Keywords: Literacy, Reading, Literacy, Texts.

1 INTRODUÇÃO

1Doutor em Humanidades pela Universiteit Leiden (Países Baixos). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pós-Doutor pela Universidade de Brasília – UnB/POSLIT. Docente do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire) e da Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL). Pesquisador no grupo de pesquisa Grupo de Estudos do Sentido - Tocantins – GESTO e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais, ambos da Universidade Federal do Tocantins – UFT – CAPES/CNPq. ORCID < <http://orcid.org/0000-0002-9082-5203> >. E-mail: walace@uft.edu.br.

Este trabalho nasceu a partir de uma aula ofertada a uma turma de terceiro período do Curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Araguaína. A referida aula ocorreu na disciplina “Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas ao Ensino”, que ocorreu de forma online, via Google Meet.

As discussões seguiram citações escolhidas pelo professor da disciplina e versavam sobre diferentes tópicos de interesse e que se iam interligando: alfabetização, letramento, textos multimodais (ou multissemióticos, ou multisensoriais), multiletramentos, criticidade, criação de conhecimentos, interdisciplinaridade e fronteiras, entre outros. Tudo isto para falar sobre as tecnologias de informação e comunicação (TIC) aplicadas aos vários tipos de textos relacionados e em aulas de linguagens (Português, Inglês, Artes etc).

Vale informar que nossa pesquisa para a escrita deste texto brotou das discussões provenientes de uma prática pedagógica e que encontra seu aporte em uma bibliografia de referência nas áreas das linguagens, filosofia, pedagogia, entre outras. Nosso aporte, neste trabalho, é qualitativo e de cunho reflexivo, buscando instigar mais pensamentos críticos e significativos a partir do exercício cognitivo aqui praticado.

2 DOS MULTILETRAMENTOS, TEXTOS MULTIMODAIS E TEMAS AFINS

Como informado na introdução, este texto nasceu de reflexões a partir de conceitos e citações escolhidas e que nos fizeram refletir sobre multiletramentos e textos multimodais, principalmente em seu emprego na educação escolar e na prática dos professores.

Começamos, portanto, com um conceito que é fundamental para o início de nossa discussão: alfabetização. Podemos entender alfabetização como o processo específico das linguagens, como um mecanismo de traduzir signos e dar sentidos a eles. Esse processo foi uma importante ferramenta tecnológica utilizada pelos seres humanos, mas a normatização dos signos e a criação de linguagens é algo que ocorreu durante o decorrer da história humana. Lembremos que as linguagens não são estáticas e modificam-se conforme modifica-se o homem que a utiliza.

A alfabetização é, portanto, o primeiro passo para poder ler qualquer tipo de texto. A arte-educadora Ana Mae Barbosa (1995) fala-nos da importância educacional, social e política da alfabetização:

Nosso problema fundamental é alfabetização: alfabetização letral, alfabetização emocional, alfabetização política, alfabetização cívica, alfabetização visual. Daí, a **ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos.** Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura da imagem é fundamental e a leitura da imagem artística, humanizadora (BARBOSA, 1995, p. 63, negrito nosso).

Como vemos a partir da citação de Barbosa, há uma necessidade urgente de alfabetização em todos os níveis do conhecimento, com especial atenção às leituras que podem surgir a partir da compreensão das mais variadas formas de linguagens humanas. Ela enfatiza, em sua área de estudo, a alfabetização para a leitura de imagens, demonstrando preocupação com o que as imagens artísticas podem nos oferecer de proveitoso.

Dos “Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa” (BRASIL, 1997) temos o conceito de alfabetização como um processo de construção de conhecimentos conceituais e de sentido:

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, **o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual:** ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997, p. 15, negrito nosso).

Neste caminho, pensar em alfabetização para as letras, como fazem as instituições escolares, coloca-se como um exercício primeiro para pensar sobre outros tipos de alfabetizações. No entanto, não basta apenas alfabetizar nossos estudantes e a nós mesmos nas diferentes formas de linguagens, mas utilizar essa prática socialmente, ou seja, em nosso dia a dia, por meio das múltiplas leituras que podemos apreender do mundo e das coisas que nos cercam, para, finalmente, intervir neste mundo.

E a este uso social da linguagem, depois de devidamente alfabetizados, damos o nome de letramento. Novamente utilizamos uma passagem dos “Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa” (BRASIL, 1997) para esclarecer mais este conceito:

Letramento, aqui, é entendido enquanto produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de

letramento pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1997, p. 21, **negrito nosso**).

Assim, a partir da citação anterior, podemos compreender o mundo como um complexo de textos a serem lidos, revelando variados discursos. Devemos, portanto, buscar sentidos para esse mais vários textos com os quais temos contato socialmente. A partir dos pensamentos do filósofo francês Michel Foucault, Wallace Rodrigues (2014, p. 94) vê os discursos como uma arma crítica para entender as batalhas conceituais que nos cercam socialmente:

[...] o discurso, seja ele literário ou imagético, demonstra a força de poderes de quem o cria, sendo um instrumento de batalhas ideológicas e significativas, daí a importância em compreendê-lo e decifrá-lo por meio do letramento dos estudantes. A partir do letramento imagético e midiático, os alunos terão armas críticas para entrar nas batalhas conceituais que se lhes apresentam.

Vemos que o autor nos fala de letramento imagético e midiático, levando à compreensão de que é necessário ser letrado em várias formas de linguagens e compreender os mecanismos destas linguagens para poder compreender como funcionam e os possíveis sentidos dos discursos veiculados.

Assim, pensamos que os estudantes devem ser letrados em várias linguagens e compreender os discursos dos mais variados textos combinados, como acontece na atualidade, onde os textos se colocam de forma relacional e síncrona. Tais textos que se utilizam de várias linguagens relacionadas são chamados de textos multimodais (ou multissemióticos). Poderíamos, expandindo o entendimento sobre textos multimodais, chamá-los de textos multisensoriais, pois fazem com que utilizemos todos os nossos sentidos para compreendê-los, como no caso de uma revista de venda de perfumes, por exemplo, onde se vê as imagens do produto, lê-se sobre ele e sente-se o cheiro da amostra colada na página da revista. Tais textos necessitam de relações de conhecimentos sensoriais e cognitivos para criarem sentido, não sendo somente uma forma de linguagem suficiente para dar conta de “vender” o produto.

Estes textos multimodais são muito utilizados, também, em nossas sociedades atuais, pois “a multimodalidade é um modo de produção de conteúdos próprio das sociedades pós-industriais” (TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014, p. 314), como das sociedades tecnológicas de hoje em dia.

Também, as tecnologias de informação e comunicação trouxeram-nos novas configurações para os textos, sejam eles quais forem, revelando uma transcendência da modalidade escrita da linguagem (ex: imagens relacionais, texturas, cheiros, etc).

Um livro didático de língua portuguesa na atualidade pode ser um bom exemplo de utilização de textos multimodais, pois incorpora linguagem escrita; linguagem para ser lida em voz alta (como no caso de um poema, por exemplo); linguagem visual (das múltiplas imagens que traz); entre outras formas de linguagens.

Vemos que, em muitas escolas de periferia urbana ou rurais, o livro didático é, em muitos casos, o único subsídio pedagógico para o trabalho docente, sendo este um indispensável objeto da prática docente. A multimodalidade encontrada nos livros didáticos é elemento que pode auxiliar sobremaneira no multiletramento dos estudantes e prepará-los para a leitura crítica de textos diversos.

Lúcia Teixeira, Karla Faria e Sílvia Sousa (2014) explicam sobre a utilização dos textos multimodais em aulas de língua portuguesa:

A aula de português deve girar em torno da análise de um texto, que pode se apresentar nas mais diferentes materialidades e nas mais exuberantes configurações multimodais. Diante da multiplicidade de ofertas do universo da cibercultura e dos inúmeros artefatos de linguagem próprios das sociedades contemporâneas, **a escola precisa desenvolver métodos que deem conta do caráter multissensorial e das potencialidades significantes dos textos em circulação** (TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014, p. 317, negrito nosso).

A partir da citação anterior, pensando sobre a formação dos professores e das formações continuadas que devem ser oferecidas a eles quando já estão em serviço, vemos que eles precisam estar preparados para ler e interpretar estes textos multimodais e compartilhar suas experiências com os estudantes. A prática da leitura de textos e do mundo deve ser uma constante na escola. Isso tem a ver com o próprio aprender a aprender, levando a um conhecimento a partir do pensamento crítico.

Roxane Rojo (2013) fala-nos sobre as tecnologias de informação e comunicação e o novo papel dos professores em relação às TIC e aos textos multimodais por elas utilizados:

Como os dispositivos portáteis de tela de toque e seus aplicativos não exigem tantos saberes tecnológicos sobre o computador e seus programas, pois eles são muito intuitivos e amigáveis, não há muito o que saber sobre a tecnologia em si. Há o que

saber sobre os textos e como é que ele deve ser lido, analisado e produzido. Por exemplo, um professor de Língua Portuguesa terá de tratar os textos levando em conta outros aspectos, como o som e a imagem. Para isso, ele precisa começar a refletir sobre isso e conhecer mais sobre semiótica. Outra coisa que muda é a redefinição do lugar do docente. Ele passa a ter acentuadamente a postura de mediador, pois ele não informa mais. **A informação está na internet. Nesse ponto, ninguém precisa mais de professor, nem de ninguém para dar informação de nada. O saber se democratizou. O lugar do professor é de um analista crítico desses saberes, que constrói filtros éticos e estéticos e amplia as buscas pelo saber** (ROJO, 2013, p. 10, negrito nosso).

Vale ressaltar que não há somente uma leitura possível de tais textos multimodais, pois múltiplas leituras são válidas e aceitáveis, levando o professor a valorizar as leituras dos seus estudantes, criando sentido a partir delas para levantar pontos de discussão crítica.

Neste caminho, professor e estudantes devem ser multiletrados para lidar com textos multimodais. O termo “multiletramentos” foi criado por pesquisadores de letramento do *New London Group* (Grupo de Nova Londres), em meados da década de 1990, nos Estados Unidos. Eles partiram da tentativa de construir sentidos a partir de textos multimodais, pois tais textos começavam a ser extremamente utilizados socialmente.

Como os textos multimodais são extremamente recorrentes em nossas sociedades pós-industriais, eles podem levar, como já informamos, aos mais variados sentidos, entendimentos e significações. Décio Pignatari (1997), famoso poeta concreto e semioticista, informa-nos sobre este processo de mudança em relação às informações, levando-nos a compreender que estamos em uma sociedade de rupturas, de cortes e de relações. E tais características são extremamente fortes em nossa sociedade contemporânea.

Segundo Marshall McLuhan, estamos assistindo ao fim da era Gutemberg, ao fim da era iniciada com a criação do código fonético e sistematizada pela invenção dos tipos móveis de imprensa, principal responsável, segundo ele, pela destribalização da cultura, pelo individualismo, pelo nacionalismo, pelo militarismo e pela tecnologia ocidental, até a linha de montagem de Ford (hoje superada). Com o circuito elétrico, que possibilita a ionização ou simultaneidade da informação, termina a era da “implosão” da informação: **a informação complexa, antiverbal, se manifesta em mosaico, descontínua e simultaneamente** – e a televisão é o seu profeta (PIGNATARI, 1997, p. 13, negrito nosso).

A tal descontinuidade das informações, agrega-se a antiverbalidade dos textos, sendo a antiverbalidade aqui entendida como a desconexão do texto com um aporte somente “letral”, para utilizar o termo de Barbosa (1995). Essa antiverbalidade coloca o texto um espaço de várias

linguagens, ou seja, um texto multimodal e que requer multiletramentos, causando rupturas críticas na busca por uma “possível” linearidade (pelo menos cognitiva) do texto contemporâneo multimodal.

No contexto educacional, Luis Boaventura, Édina Mecca e Ernani Freitas (2020) propõem que os educadores, utilizando-se dos textos multimodais, devem promover uma maior atenção crítica para a produção de sentidos dos textos:

[...] os multiletramentos são promovidos a partir da exposição dos alunos a textos multimodais, apesar de as atividades de leitura não chamarem a atenção para a produção de sentido específica dos diferentes modos semióticos presentes nesses textos (BOAVENTURA; MECCA; FREITAS, 2020, p. 16).

E sobre a leitura de imagens em textos multimodais, os mesmos autores falam-nos que devemos ler um texto, interpretar seus sentidos e posicionar-nos em relação a ele. Esse mecanismo pode servir, em nosso entender, para qualquer texto.

[...] a imagem faz parte do conjunto de recursos necessários para ensinar a ler, embora a escola ainda privilegie o letramento com foco na linguagem verbal. Assim, reitera-se a importância do letramento visual além do verbal. É nesse sentido que o letramento (...) torna-se indispensável à sobrevivência do cidadão em nossa sociedade, a qual demanda sujeitos aptos a **ler** (textos multimodais), **interpretar** (diferentes modos semióticos) e **posicionar-se** (como um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais) (BOAVENTURA; MECCA; FREITAS, 2020, p. 19, negrito nosso).

Ainda, um texto pode ser um elemento onde encontramos sentidos variados, um lugar de exercício de criticidade questionadora. Paulo Freire nos dirá que aprendemos a partir de uma “curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (1996, p. 34). E é este tipo de curiosidade que deve ser despertada em nossos estudantes de linguagens.

Esta curiosidade crítica, insatisfeita e indócil deve levar-nos a uma vontade de aprender mais, de conhecer mais, de pensar mais, chegando ao ponto de uma curiosidade epistemológica, como nos informa Freire:

[...] a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência. A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos, “admiram” o mundo. Os cientistas e filósofos superam, porém, a

ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam **epistemologicamente curiosos** (FREIRE, 1996, p. 34, negrito nosso).

Tal curiosidade questionadora aproxima-se da metodologia da Filosofia quando o perguntar é buscar fazer sentido das coisas, é ficarmos impacientes para compreender algo e sanar um pouco nossa ânsia por conhecimento e poder oferecer críticas sobre o que vemos e experienciamos. Tal atitude é a chave para a formação de um pesquisador, de um mestrando e um doutorando, por exemplo. Freire diz:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a **curiosidade** que nos move e **que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos**, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 35, negrito nosso).

Assim, indagar e investigar epistemologicamente instiga-nos a criar conhecimentos a partir do que aprendemos, seja lendo, analisando, testando, cheirando, provando, etc. A criação de conhecimentos refere-se sempre a um criar algo “novo” a partir do que já dominamos, sabemos ou temos acesso via livros, internet, jornais, televisão, etc.

Dando como exemplo a criação de textos literários, o filósofo Max Bense (1910-1990), citado por Assis Brasil (1984), revela-nos que a criação de um trabalho inovador no campo da Literatura acompanha uma ideia de “progresso”, de um avanço, de descoberta, de experimentação:

Têm-se freqüentemente razões para distinguir entre um conceito de literatura convencional (clássico) e outro progressivo (não-clássico). O conceito convencional de literatura aferra-se, na evolução da literatura, àqueles elementos e características de cunho permanente, persistente, mais ou menos constante; orienta-se, portanto, pelo herdado, pelo tradicional. O conceito progressivo de literatura esteia-se no entendimento de que **é plenamente cabível transferir para o campo do trabalho literário o conceito de progresso**; refere-se aos novos elementos e características que vão emergindo e inclui a descoberta e a experimentação dos mesmos na atividade literária (BENSE apud BRASIL, 1984, p. 235, negrito nosso).

Neste mesmo caminho, Décio Pignatari vai nos dizer que tais obras inovadoras criam “signos novos”, originais, distintos dos anteriores, com rupturas construtivas e que demandam muito esforço para sua compreensão:

[...] o **signo novo** tende a produzir isolamento, é ininteligível à primeira abordagem – por sua raridade e inesperado e pelo fato de ser mais dispendioso (para o sistema nervoso, por exemplo). Sua absorção se faz com base no repertório e na dinâmica do interpretante (podemos também entender repertório como memória e interpretante como o conjunto dos programas possíveis do receptor da mensagem) (PIGNATARI, 1997, p. 52, **negrito nosso**).

Além disto, o “signo novo” acaba por ser interdisciplinar, pois traz diálogos entre as várias disciplinas do saber. Acreditamos que a interdisciplinaridade no ambiente escolar pode auxiliar-nos a lidar com essas “rupturas” causadas pelos signos novos, seus sentidos únicos e de difícil acesso. Assim, construir sentidos a partir de textos multimodais (socialmente construídos) não parece ser tarefa muito fácil para professores e estudantes não treinados criticamente para tal atividade reflexiva.

Entendemos, também, que a compreensão de textos multimodais demanda multiletramentos, e estes multiletramentos devem ser sempre interdisciplinares, pois a interdisciplinaridade coloca as várias disciplinas em relação no ambiente escolar. Desta forma, elas podem dialogar a partir de seus saberes e de onde estes saberes se tocam em cada disciplina. Podendo ser abordada, nas instituições educativas, a partir da metodologia de projetos ou de temas específicos, por exemplo. Márcia Sebastiani (2009) fala-nos um pouco sobre a pedagogia de projetos:

De uma maneira geral, podemos dizer que o projeto é uma forma de trabalho que envolve diferentes conteúdos e que costuma ser organizado em torno de um tema. Pode-se dizer também que é a realização de um estudo que será desenvolvido de acordo com a faixa etária das crianças. Muitas vezes, os projetos são planejados para alcançar um determinado produto final e acabam tomando outro rumo, mudando de propostas e de trajetória. Mas isso não importa, o que vale é que eles sempre gerem novas aprendizagens e às vezes até novos projetos (SEBASTIANI, 2009, p. 133-134).

Walace Rodrigues (2017) também nos informa sobre quão produtivo, para os estudantes, pode ser a utilização da pedagogia de projetos no ambiente escolar:

Os projetos educacionais, enquanto planos de intervenção e ação educativa, são de grande relevância para que os estudantes desenvolvam uma consciência ecológica pautada no respeito à natureza e ao próximo, compreendendo que os recursos naturais são escassos e que podem acabar se não forem cuidados. Ainda mais em um país como

o nosso, tão explorado em seus recursos naturais e sem planejamento ecológico para o futuro (RODRIGUES, 2017, p. 70).

Pensando a partir de um trabalho educacional orientado por temáticas específicas, pode ficar mais fácil para os estudantes lidarem com textos multimodais como “signos novos”, ou seja, que acabam por despende muita energia cognitiva e atenção para sua compreensão.

Também, vemos que os multiletramentos necessários para o entendimento dos sentidos dos textos multimodais faz com que pensemos até onde as fronteiras dos saberes disciplinares se encontram nessas pesquisas sobre linguagens. Daí nosso caminho apontar para a interdisciplinaridade como proposta de trabalho para o começo do caminhar nos multiletramentos necessários ao entendimento dos sentidos dos textos multimodais.

Vale pensar sobre as necessidades de leituras de textos multimodais e dos letramentos necessários para tais leituras na sociedade contemporânea e como as tecnologias de informação e comunicação podem auxiliar-nos nesta tarefa de multialfabetizar e multiletrar os estudantes e a nós mesmos.

Vemos que dominar múltiplas formas de linguagens e ser capaz de fazer sentido das leituras provenientes dessas linguagens e de suas interações pode aumentar as nossas percepções diante da existência e das coisas que nos cercam. E é lendo tudo que nos cerca que tomamos contato com o mundo e podemos compreendê-lo de forma mais pessoal, sendo capazes de encontrar caminhos e modos de interagir com este mundo circundante e até interferir nele.

Podemos tomar, ainda, um texto como um mundo, cheio de histórias, viagens e aventuras possíveis. No entanto, devemos ter as ferramentas necessárias para fazer sentido de suas informações. Considerando que falamos de linguagens e de suas mais diversas relações de sentido dentro de um texto, lembramos da relevância da alfabetização de todos os nossos sentidos corporais para a compreensão dos textos multimodais, pois estes são sempre textos multissensoriais e que demandam muito esforço para serem entendidos e utilizados.

3 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Este artigo buscou explorar um pouco, a partir de reflexões qualitativas sobre multiletramentos e textos multimodais, alguns conceitos importantes para se ter em conta na análise de qualquer texto que se utilize de mais de uma forma de linguagem de maneira relacional.

Vimos a importância da alfabetização como um processo inicial para a leitura das letras e do mundo que nos cerca. Daí fomos para compreender a necessidade das múltiplas leituras dos textos e dos multiletramentos necessários para a leitura, apreensão e utilização de textos multimodais.

Vimos a necessidade de uma análise crítica de todos os tipos de situações e textos que nos chegam para a criação de conhecimentos. Buscamos entender um pouco sobre os “signos novos” e a árdua tarefa de compreendê-los. Sendo tais signos dispendiosos em energia reflexiva e esforço epistemológico para seu entendimento e utilização.

Vale lembrar que a produção de sentido de um texto pode estar sempre vinculada a vários fatores (sociais, culturais, políticos etc), mas esta mesma produção de sentido a partir de textos multimodais será sempre algo único, sempre “signo novo” e cheio de significações pessoais e que requerem multiletramentos.

Por fim, vimos a relevância da interdisciplinaridade para o entendimento dos textos multimodais e da quebra de fronteiras entre as várias disciplinas do saber educacional e científico, dando como sugestão a utilização da pedagogia de projetos no ambiente escolar.

Assim, buscamos discutir demandas educacionais de pensar os multiletramentos na educação escolar, na formação dos professores e nas formações continuadas.

Acreditamos, também, que a falta de reflexão crítica pode levar ao controle dos indivíduos por vários tipos de organizações (como as das mídias, por exemplo). Daí a necessidade de educar bem e criticamente a população pela via dos multiletramentos, sendo a escola espaço genuíno de promoção da produção de sentidos dos vários textos com os quais nos deparamos no dia a dia. Assim, a escola pode ter uma prática social transformadora a partir do exercício cognitivo de dar sentido à vida e ao mundo que nos cerca, mas sempre sem esquecer-se das teorias educativas.

Vemos que fazer leituras dos mais variados textos multimodais que nos circundam pode revelar relações com contextos históricos, sociais, culturais, antropológicos específicos. Além

de ampliar nossa visão de mundo, tensionando as bases de nossas percepções sensoriais e ampliando nosso conhecimento com novos saberes e novos sentidos .

Ainda, leituras variadas de um mesmo texto pode adensar um determinado debate, oferecendo elementos à discussão crítica e subsídios para análises mais aprofundadas de temas específicos. Também podem trazer provocações intelectuais novas, incitando para o debate e revelando apontamentos inusitados.

Finalizando, acreditamos que o trabalho com os textos multimodais na educação, seja ela de qual nível for, revela-nos uma necessidade urgente em alfabetizar, letrar e multiletrar nossos professores e estudantes, levando à busca incessante de sentidos e a um olhar mais crítico sobre a sociedade que nos cerca e sobre os saberes que recebemos e criamos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Educação Pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular. **Comunicação e Educação**. São Paulo, n. 21, jan./abr. 1995, pág. 59-64. < <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136> >. Acesso em 21 fev. 2021.

BOAVENTURA, L. H.; MECCA, É. M.; FREITAS, E. C. de. Multiletramentos e multimodalidade: o design de significados em livro didático de língua portuguesa. **Fólio**. Revista de Letras. Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, pag. 15-34, jul./dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, A. **Dicionário do conhecimento estético**. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint S.A., 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIGNATARI, D. **Informação Linguagem Comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

RODRIGUES, W. Letramento imagético e midiático em arte-educação. **Conhecimento & Diversidade**. Unilasalle, Niterói, n. 12, jul./dez. 2014, pág. 90–101. Disponível em: < https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1607 >. Acesso em 20 fev. 2021.

RODRIGUES, W. O pedagogo e os projetos de educação ambiental em instituições escolares. **Revista Anthesis**. UFAC, V. 5, N. 9, Jan.- Jun. 2017, pág. 69-78. Disponível em: <

<https://periodicos.ufac.br/revista/index.php/antthesis/article/view/456/0> >. Acesso em 21 fev. 2021.

ROJO, Roxane. Entrevista – Outras maneiras de ler o mundo. IN: **Educação no Século XXI: Multimetramentos**. São Paulo: Fundação Telefônica, volume 3, 2013, pág. 7-11.

SEBASTIANI, M. T. **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil**. 2ª ed. Curitiba: IESDE, 2009.

TEIXEIRA, L.; FARIA, K.; SOUSA, S. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **Desenredo**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 10, n. 2, pág. 314-336, jul./dez. 2014. DOI: < <http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v10i2.4295> >. Acesso em 20 fev. 2021.

Submetido: 01/03/2021

Aceito: 25/11/2022