

O lugar das práticas de análise linguística/semiótica na pedagogia dos multiletramentos: questões para o ensino de língua materna

The place of linguistic/semiotic analysis practices in the pedagogy of multiliteracies: issues for mother tongue teaching

Rafael Mota ¹

RESUMO

É um consenso entre aqueles que estudam a linguagem na sua relação com o ensino de língua materna na educação básica que tão importante quanto a prática de leitura e de produção de textos é o processo de reflexão sobre a constituição dessas práticas. Assim, a escola deve reservar um espaço em seu currículo para o tratamento sistemático de questões que envolvam as materialidades dos processos de produção de sentidos. Ocorre que, diante das transformações sociais ocorridas pelo advento e crescimento das tecnologias digitais e de informação e comunicação, em que diferentes culturas e linguagens se hibridizam e os textos perdem seus contornos essencialmente linguísticos, a reflexão sobre a linguagem na perspectiva dos multiletramentos se tornou um tema que suscita debates. Este artigo tem como objetivo trazer uma reflexão em que se busca discutir e articular a proposta da pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) com as práticas de análise linguística/semiótica (GERALDI, 2011; MENDONÇA, 2006; PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021) propostas para o ensino de língua portuguesa. Defendemos aqui que a prática de análise linguística/semiótica é um ato de *design*, uma vez que ao se refletir sobre as materialidades das diferentes semioses tem-se a constituição de significados. Nesse sentido, práticas de análise linguística/semiótica têm lugar de destaque numa perspectiva que envolve o uso de multiletramentos na sala de aula por promoverem uma reflexão sobre as linguagens de forma consciente e preocupada com o desenvolvimento da criticidade para atuar nos diferentes mundos da vida.

Palavras-chave: Práticas de análise linguística/semiótica. Pedagogia dos multiletramentos. Reflexão sobre a linguagem. *Design*.

ABSTRACT

It is a consensus among those who study language in its relation to the teaching of mother tongue in basic education that as important as the practice of reading and producing texts is the process of reflection on the constitution of these practices. Thus, the school should reserve a space in its curriculum for the systematic treatment of issues involving the materialities of the senses production processes. In view of the social transformations that have occurred due to the advent and growth of digital and information and communication technologies, in which different cultures and languages hybridize and texts lose their essentially linguistic contours, reflection on language from the perspective of multiliteracies has become a topic that raises debates. The purpose of this article is to discuss and articulate the proposal of pedagogy of multiliteracies (NEW LONDON GROUP, 1996; KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020) with the linguistic/semiotic analysis practices (GERALDI, 2011; MENDONÇA, 2006; PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021) proposed in portuguese language teaching. We argue here that the linguistic/semiotic analysis practices is an act of *design*, since by reflecting on the materialities of the different semiotes there is the constitution of meanings. In this sense, linguistic/semiotic analysis practices have a prominent place in a perspective that involves the use of multiliteracies in the classroom because it promotes a reflection on languages consciously and concerned with the development of criticality to act in the different worlds of life.

Keywords: Linguistic/semiotic analysis practices. Pedagogy of multiliteracies. Reflection about language. *Design*.

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas/SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0791-4652>. E-mail: orafael.mota@gmail.com.



1 PROBLEMATIZANDO OS CONTEXTOS

Desde os anos 90, o mundo como um todo tem experienciado um conjunto de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, muitas delas consequência direta da ampliação do fluxo de informações e do desenvolvimento de novas visões de mundo, de trabalho, de ser, de estar e de interagir em sociedade, através de diversos artefatos (SENA, 2009; ROJO; BARBOSA, 2015; NEVES; LEMOS, 2020). Grupos sociais (emergentes ou não) começaram a ganhar visibilidade através de ações públicas em prol de pautas de etnia, gênero, orientação sexual, raça etc.; projetos e políticas passaram a ser direcionados a comunidades pertencentes às camadas mais marginalizadas da população; novas maneiras de produção e consumo de bens e serviços se desenvolveram ou foram criadas devido à economia de base neoliberalista que se fixou como central no capitalismo; e a diversidade cultural se intensificou, com suas tensões demonstrando cada vez mais a importância do diferente.

Tais mudanças, é claro, não ocorreram sem o desenvolvimento e a consequente onipresença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O denominado “mundo digitalizado” (ROSENFELD, 2010), como o vemos hoje, alterou nossos modos de entender e participar da vida em sociedade e tudo que daí se toma como central: o trabalho, o eu, o outro e nossos modos de agir. A partir dos dispositivos digitais que nos acompanham, podemos ampliar ainda mais o fluxo de informações, o que permite globalizar comportamentos, hábitos e estilos de vida locais numa medida irreversível. Nesta era da informação, podemos conhecer e fazer quase tudo sem ao menos sair de casa, o que traz, por um lado, facilidades para a nossa vida prática e cotidiana, mas, por outro, possibilita a construção de um questionamento sobre até que ponto tal realidade é ou não benéfica para nós.

Por sua vez, falar de TDIC e suas implicações na hipermodernidade (CHARLES, 2009) é, também, falar de linguagem. Na verdade, linguagens. O surgimento e o advento das tecnologias digitais promoveram encontros antes inimagináveis entre as diferentes linguagens características de vários povos, comunidades e suas respectivas culturas. A diversidade cultural e linguística de comunidades e a hibridização de suas manifestações causaram uma explosão de novos modos de produzir e consumir textos (ROJO; MOURA, 2012). Ao texto convencional escrito, como o conhecemos e como é característico da nossa sociedade grafocêntrica, se (re)uniram outras formas de significar pelas linguagens, em que imagens, sons, gestos, cores, aromas e outras formas significam tanto quanto (ou mais até) o texto verbal, que agora passa a dividir espaço com outras semioses, denunciando que, conforme nos aponta Lima-Lopes (2020, p. 19), “a língua pode não mais se caracterizar como o principal sistema de construção de significados”. Obviamente, se há mais recursos para significar, mais interações pelas





diferentes linguagens se constroem e, num movimento contínuo de mudança, se (re)transformam e se (re)constituem.

No interior desse cenário, pensamos aqui em destacar a figura da instituição Escola, enquanto lugar histórico, político e cultural (GOERNER, 2020). Produtora de saberes indispensáveis ao convívio social e ao crescimento autônomo e crítico de um indivíduo, a realização de práticas de ensino e aprendizagem alinhadas às necessidades de uma época é mais do que necessária para a construção de sujeitos críticos, éticos e cidadãos, que reconheçam e respeitem suas identidades, as do outro e a diversidade de onde vivem. Hoje, ser plural é necessário e, mais do que isso, vital. É por isso que a escola do século XXI precisa reconhecer e valorizar as diversidades sempre ali existentes de seus sujeitos, desenvolvendo pedagogias que busquem considerar as diferentes culturas, articular identidades e promover a construção de projetos de vida.

Para garantir tal diversidade, a questão do *o quê ensinar na escola* é central nessa discussão. Historicamente, como é de nosso conhecimento, a escola sempre buscou reproduzir um ideal de cidadão, alinhado aos interesses de uma parcela pequena da sociedade, detentora do capital, mas cujas influências moldaram (e ainda moldam de certa forma) as práticas pedagógicas realizadas diariamente em sala de aula. O destaque escolar aos saberes, culturas e ideologias das classes dominantes silenciam a diversidade acima mencionada a partir do estabelecimento de formas canônicas de conceber certos fenômenos e estigmatizando outros, considerados errados, deturpados, impróprios.

Assim foi e, em alguns casos, ainda é com o que denominamos aqui de *práticas de reflexão sobre a linguagem*. O chamado “ensino de gramática” (NEVES, 2008) é exemplo visível do silenciamento da pluralidade das culturas juvenis (PAIS, 2002), aspecto constitutivo da diversidade de diferentes comunidades. Ao selecionar arbitrariamente uma forma única de produzir sentidos — a forma ideal da gramática normativa tradicional — a escola acaba por esvaziar de sentido e função as formas construídas/aprendidas/trazidas pelos estudantes quando de sua entrada na escola. Nossa defesa aqui é que não se exclua o tratamento do cânone, mas que o seu ensino seja complementado com outras formas de linguagem, tão autênticas e legítimas quanto as formas prestigiadas.

Como sabemos, a prática de reflexão sobre a linguagem na escola é, ainda, um tema que suscita os mais diferentes debates, principalmente quando levamos em consideração e reflexão o *como ensinar* tais conhecimentos. Consideramos interessante o fato de que, a despeito da leitura e da produção de textos — práticas de linguagem que há muito se discute e, inclusive, que já se materializaram inúmeras propostas pedagógicas —, o processo de reflexão sobre a linguagem e mesmo sobre o ensino de gramática ainda necessita ser revisitado, proposto, modelado constantemente e ter reforçada a sua importância, embora aqui reconheçamos que o mesmo ocorre com as outras práticas de linguagem. Isso se tornou ainda mais





salutar quando se aliou a tais discussões a questão dos diferentes *letramentos*, em que o uso social do texto escrito (considerado aqui como uma espécie de letramento convencional) passou a conflitar no mesmo espaço com outras formas de significar pelas diferentes linguagens.

Diante dessas reflexões, alguns questionamentos merecem um aprofundamento teórico-analítico. Em primeiro lugar, inquieta-nos a ideia de que se a escola é a instituição por excelência responsável pelo desenvolvimento de competências e habilidades para um convívio satisfatório numa sociedade hoje marcada pela pluralidade linguística e cultural, como o professor de língua portuguesa pode relacionar a prática de reflexão sobre a linguagem com os saberes propiciados (*affordances*) pelas outras formas de significado? Em se tratando de outras semioses — visual, gestual, sonora, tátil etc. — e a importância que hoje elas possuem para o engajamento pleno dos estudantes nos diferentes usos das linguagens, o que se pode focar em seu estudo do ponto de vista de suas formas? Como desenvolver um trabalho formativo e crítico com os diferentes tipos de texto em uma escola ainda centrada ideológica e estruturalmente no grafocentrismo?

Refletir sobre essas questões, notadamente amplas, foge ao espaço e propósito deste artigo, focado principalmente na relação entre as práticas de reflexão sobre a linguagem e o trabalho com os letramentos, revelada pelas práticas de análise linguística/semiótica (GERALDI, 2011; MENDONÇA, 2006; BRASIL, 2018; PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021). Nosso objetivo aqui com este trabalho é trazer uma reflexão e articular os pressupostos teóricos alicerçados na pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO; MOURA, 2012; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) com a prática de análise linguística/semiótica — um dos eixos didático-metodológicos para o ensino de língua portuguesa na educação básica —, no intuito de compreender o seu lugar dentro da pedagogia dos multiletramentos. Em outras palavras, este artigo busca responder à seguinte questão: qual o lugar das práticas de análise linguística/semiótica na pedagogia dos multiletramentos?

Para isso, esta reflexão seguirá um percurso que vai desde o entendimento do que seja prática de análise linguística/semiótica até a ideia de *design*, promovida pela pedagogia dos multiletramentos. Assim, inicialmente traremos algumas considerações sobre a prática de análise linguística/semiótica, buscando entender como desenvolvê-la na escola e, para isso, usaremos textos-chave sobre tal prática, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que a institui politicamente como eixo que propõe a reflexão sobre a linguagem nas aulas de língua portuguesa. Em seguida, tomaremos algumas notas de leitura sobre o texto-manifesto da pedagogia dos multiletramentos, redigido pelos estudiosos do The New London Group, buscando contextualizar tal pedagogia nas necessidades educacionais e sociais contemporâneas e, por fim, num terceiro momento, buscaremos discutir como o conceito de *design*, proposto pela pedagogia dos multiletramentos, articula-se com as propostas para as práticas de análise





linguística/semiótica que se buscam desenvolver para a construção/leitura de diferentes textos, atendendo às demandas contemporâneas de uso da linguagem.

2 PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA ESCOLA: POR UM ESTUDO SEMIÓTICO DOS TEXTOS

O debate sobre o ensino dos conhecimentos linguísticos não é algo relativamente recente. Ao se olhar para a história da Linguística Aplicada, por exemplo, encontramos desde os anos 1960, dentre muitas agendas, uma incisiva discussão e questionamento sobre as práticas de ensino de língua materna no Brasil. As investigações e reflexões da época indicavam um cenário, no mínimo, preocupante: a reflexão sobre a linguagem e, conseqüentemente, o estudo da língua se concentravam na identificação e reconhecimento de formas e terminologias gramaticais, prescrição/fixação de regras ortográficas, repetição e valorização de formas canônicas, realizadas, inclusive, em atividades de leitura e produção de textos. Tais práticas, de forma equívoca, desconsideravam os contextos de recepção e produção dos textos, numa ideia de linguagem como expressão do pensamento (PERFEITO, 2006).

Das críticas a esse modelo, hoje considerado tradicional, de ensino e aprendizagem da língua surgiram algumas propostas para uma prática pedagógica de ensino de língua portuguesa de maneira mais contextualizada e mais preocupada com o desenvolvimento da denominada “competência comunicativa” (TRAVAGLIA, 2001). Baseados principalmente nos estudos da sociolinguística e da psicolinguística, muitas dessas propostas buscavam articular o estudo do texto — considerado, a partir de então, o objeto de estudo no ensino da língua — com os aspectos textuais e discursivos envolvidos em suas práticas de leitura e produção. Passou-se a valorizar, daí em diante, no ambiente acadêmico, as teorias de texto, de variação linguística, de gramática funcional etc.

Em 1980, o linguista João Wanderley Geraldi, num conjunto de textos elaborados e reunidos para um programa de formação de professores, ao tratar das práticas de reflexão sobre a linguagem dentro de uma proposta mais contextualizada, nos apresentou o termo “análise linguística” para se referir a “tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (GERALDI, 2011, p. 74). Esse trecho, já clássico nas reflexões sobre o ensino de gramática na escola, significa que a prática de análise linguística vai além da classificação e reconhecimento das formas, ampliando seu escopo para questões funcionais do texto, isto é, para aspectos textuais e discursivos em função dos objetivos comunicativos de seus interlocutores. A proposta da época e, neste caso, textualizada por Geraldi (2011) é clara: um ensino de língua portuguesa para o desenvolvimento da competência comunicativa não requer apenas o estudo da língua em seus aspectos formais; trata-se de



uma nova visão de linguagem — linguagem como instrumento de interação social (SOARES, 1998) —, em que o texto deve ser sempre estudado, lido e produzido em função de seus contextos socioculturais.

A proposta de análise linguística, na década de 90, ganhou mais notoriedade quando de sua apropriação por documentos oficiais que regulamentavam o ensino de língua portuguesa no Brasil, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Apesar de passar por problemas no processo de sua implementação nas escolas de todo o país, o documento curricular era audacioso e, até aquele momento, inovador, ao propor um ensino de língua tendo como figura central não mais a gramática normativa tradicional, mas o texto, em seus mais diversos gêneros. Ali, a proposta de análise linguística explicitava-se a partir de uma prática metalinguística, “envolvendo o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas” (BRASIL, 1998, p. 78). Em outras palavras, a análise linguística era uma prática realizada em função de outras práticas, a saber, a leitura e a escrita de diferentes textos.

Particularmente, é interessante problematizar aqui o lugar do trabalho com as regras, com a nomenclatura e com as classificações gramaticais dentro da proposta da análise linguística nos últimos trinta anos. Em primeiro lugar, essa proposta teórico-metodológica não significava o abandono da teoria gramatical tradicional, mas o seu redimensionamento numa ordem de importância. Na verdade, houve um rearranjo, uma vez que se passou a considerar que não são as formas gramaticais que condicionam os textos, mas os contextos de produção desses textos é que condicionam a escolha das formas linguísticas. Assim, o ensino das regras, da nomenclatura e das classificações gramaticais poderia ainda ser realizado, mas não com um fim em si mesmo.

Em segundo lugar, a análise linguística buscava uma intrínseca relação com duas outras práticas de linguagem necessárias e caras para a escola: a leitura e a escrita, sempre vistas como eixos separados no ensino de língua. Os PCN consideram que a leitura e a escrita são práticas legítimas de uso da linguagem e para que tais práticas fossem constantemente aperfeiçoadas, a prática de análise linguística era utilizada como eixo promovedor da reflexão sobre tais práticas, num processo dinâmico e contínuo de uso-reflexão-uso. Em outras palavras, a proposta considerava partir da unidade textual para refletir sistematicamente sobre seus elementos constituintes em função das necessidades de interação social promovidas pela leitura e pela escrita. Era uma análise *no* uso da linguagem.

A ação reflexiva provocada pela prática de análise linguística foi mantida quando da constatação da diversidade cultural linguística evidenciada pelas TDIC. A multiplicidade de textos em circulação em diferentes mídias, as diferentes formas de construção de tais textos e mesmo a pluralidade de meios e modos de divulgação, num trânsito intercultural, trouxeram para o ensino de língua muitos desafios, não





apenas para o reconhecimento, leitura e produção dessas novas formas de significar, mas também refletir sobre os modos como esses textos são constituídos.

Os anos do século XXI fizeram o ensino de língua portuguesa buscar incluir outras linguagens, cada uma delas com seus sistemas próprios de significação e com seus modos particulares de produção e leitura. Tais características, por sua vez, exigiram mudanças nas práticas de linguagem que a escola busca desenvolver: não é só mais o texto escrito que deve ser consumido, produzido, analisado, mas textos imagéticos, sonoros, gestuais etc. Nesse contexto, do mesmo modo que o conceito de leitura e de produção de textos se ampliou, a prática de análise linguística o mesmo fez como forma de abarcar as outras linguagens e suas mídias.

É partindo dessa perspectiva que nasce a prática de análise linguística/semiótica (chamada aqui de ALS). Acompanhada das práticas de leitura/escuta e produção de textos, a ALS possui, em essência, o mesmo objetivo de quando foi estabelecida: auxiliar nos processos de reflexão durante as práticas de leitura/escuta e produção de textos, em diferentes linguagens. É o que Mendonça (2020) nos propõe quando buscou reconceituar, recentemente, a prática de ALS:

[A análise linguística/semiótica constitui] parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento das linguagens nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos orais, escritos e multimodais e da análise e sistematização dos fenômenos das linguagens que incidem na produção de sentidos. (MENDONÇA, 2020, informação verbal²).

Como podemos observar, passados mais de trinta anos do estabelecimento e uso do termo, a prática de análise linguística/semiótica mantém seu objetivo principal intacto: ser uma prática de reflexão sobre a linguagem. Diante dessa perspectiva, se tomarmos o conceito para os textos que hoje consumimos e produzimos, a prática de ALS é ampliada, sendo não só uma reflexão sobre a linguagem, mas sim sobre *as linguagens*, no plural. Isso traz consequências importantes para os desdobramentos da prática de ALS em si, como para o seu desenvolvimento nas aulas de língua portuguesa.

Uma primeira consequência está direcionada para a amplitude do próprio conceito. Analisar linguística e/ou semioticamente significa que tanto os processos de significação de base linguística como os de base não linguística (como o gestual, visual, sonoro, tátil e outros) podem ser analisados enquanto elementos e formas de linguagem. Tais processos, nesse sentido, possuem formas, modelos, contextos e

² Informação apresentada em videoconferência com o tema “Práticas de análise linguística/semiótica: reflexões a partir da BNCC”, realizada em 20 de agosto de 2020, via Youtube, no canal do Programa de Pós-Graduação Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fLLeIZgee0c>. Acesso em: 21 ago. 2020.





objetivos específicos que caracterizam a própria atividade semiótica. A complexidade dos modos de construção das diferentes outras semioses — que não só a linguística — necessita ser investigada e descrita em cada caso de uso semiótico do texto, pois ela recorre a outras metalinguagens que, não raro, não são abarcadas pelos estudos mais convencionais da linguagem.

A outra consequência recai diretamente na questão do ensino: se é função da escola inserir o estudante em um número considerável de práticas de linguagens contemporâneas, como garantir o contato, o consumo e a produção de textos audiovisuais, táteis? Que textos ensinar a ler/ouvir/sentir? Como ler uma escultura observada/tocada? Como ler uma música? Por que utilizar, na produção de um videominuto, por exemplo, imagens com câmeras panorâmicas e não imagens com câmera em formato close? Quais diferenças e efeitos de sentido cada um tem? Tais conhecimentos ultrapassam a metalinguagem já conhecida por nós, professores de língua portuguesa, o que exige investimento em formações específicas que garantam um tratamento didático-pedagógico de tais aspectos dos textos multimodais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, doravante) dá um passo nesse sentido ao nos apresentar o “o quê” tratar em sala de aula e “por que” tratar. Homologada em 2017, a BNCC é um marco na história curricular do país ao trazer um conjunto de conhecimentos e aprendizagens a serem desenvolvidos e assegurados aos estudantes da educação básica ao longo de todo o percurso escolar. No que se refere ao componente Língua Portuguesa, a BNCC é bastante clara quanto ao seu objetivo pedagógico: oportunizar na escola uma ampliação dos letramentos dos estudantes, contemplando em seu bojo não só os textos da modalidade escrita, mas qualquer forma de linguagem que implique a troca de sentidos entre os interlocutores. Isso significa dizer que a tentativa do documento é buscar favorecer em sala de aula o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem as diferentes linguagens, oportunizando aos estudantes maior engajamento nas práticas sociais.

Entendida como um eixo de ensino no interior do documento, perpassando a leitura, oralidade e produção de textos, a prática de ALS tem importante papel, ao ser considerada, pelo documento, como um eixo estruturador das outras práticas de linguagem: Segundo a BNCC:

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BRASIL, 2018, p. 80).





A BNCC oficializa, então, que a prática de ALS é um eixo que se embrica em todas as práticas de linguagem no interior do ensino de língua portuguesa, visto que ela permite, a seu modo, construir uma metalinguagem sobre os processos de leitura/escuta e produção dos diferentes textos. Como podemos perceber, a ALS é uma prática importante a ser desenvolvida no ensino de língua portuguesa não só porque ela constitui parte dos outros processos, mas porque permite ao estudante a prática da reflexão sobre o uso da linguagem e favorece a construção de descrições a serem mobilizadas crítica e oportunamente nas diversas práticas de uso da linguagem que o indivíduo poderá encontrar em sua vida. Tal possibilidade de agir sobre e com a linguagem para produzir sentidos constitui o processo de *design*, que passamos a discutir na seção seguinte.

3 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: CONSTRUINDO *DESIGNS* EM SALA DE AULA

Toda prática de sala de aula está, em essência, assentada em uma visão de educação, de pedagogia, de ensino e de aprendizagem. Tal fato ocorre porque não há ação pedagógica sem um conjunto de concepções que fundam e engendram nossas práticas, ideias essas que, como apontamos acima, são concebidas por segmentos sociais que ditam o quê e como ensinar de acordo com seus interesses. Quando pensamos na chamada “hipermodernidade” (CHARLES, 2009) e em todos os aspectos de que é constituída e que ela faz resultar, pensamos a escola como instituição que promove um conjunto de aprendizagens e valores que se alinham com as necessidades e ideologias desse momento histórico, político e econômico. Nesse sentido, a escola deve, na formação e implementação de suas concepções, promover práticas que oportunizem aos seus estudantes acesso, consumo e produção críticas e conscientes dos bens, serviços, práticas e linguagens da sociedade hipermoderna.

No campo da linguagem, a sociedade dos “multiletramentos”, isto é, da diversidade de usos sociais da linguagem, exige para a escola de hoje uma pedagogia mais customizada, que favoreça o desenvolvimento de articulações entre práticas culturais e linguísticas globais e locais, respeitando a riqueza da diversidade e da diferença. Essa tal pedagogia não excluiria as práticas tradicionais, mas as ampliam, as modificam, abarcando outras práticas que a sociedade agora busca explorar: o fluxo em tempo real de informações, a tensão entre diferentes culturas e o mundo digital, cada um com suas linguagens e textos específicos. Nessa perspectiva, uma pedagogia dos multiletramentos é essencialmente plural, crítica e participativa, na e através da qual os estudantes, sob orientação do professor, constroem práticas, reformulam posturas e promovem projetos diversificados a partir da ação crítica sobre os objetos que se busca estudar.





É nesse pensamento plural de valorização do diferente que nasce a proposta de uma Pedagogia dos Multiletramentos manifestada através de um famoso texto escrito por um grupo de estudiosos norte-americanos, ingleses e australianos. O New London Group (NLG), em 1996, se organizou para discutir as grandes transformações pelas quais passavam as sociedades e seus impactos para a educação de crianças e jovens. A partir do consenso de que o mundo estava em constante mudança, visivelmente impactando três esferas dos “mundos da vida” (NLG, 1996) — o trabalho, a vida pública e a vida privada —, o grupo resolveu pensar em como tais mudanças impactavam o ambiente escolar e o que a escola poderia fazer para não só se adaptar a tais transformações, mas também preparar os alunos para enfrentá-las com responsabilidade, criticidade e cidadania. Dessas reflexões, surgiu um poderoso texto em forma de manifesto que, em tradução livre para o português, se chama *Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais*. O texto é um marco quando se pensa nos multiletramentos característicos da nossa sociedade do século XXI e traz uma série de concepções fundamentais para se pensar a educação como um processo não só de preparação para o enfrentamento dessas mudanças, mas principalmente, como um processo que busca incluir o sujeito como participante ativo dessas transformações, a partir da construção protagonista de seus próprios projetos de vida, de futuro.

Gostaríamos de comentar, em forma de breves notas, três pontos importantes destacados nesse texto e que contribuem diretamente para nossos propósitos neste artigo. O primeiro deles é o entendimento do NLG de que devido às mudanças ocorridas no mundo moderno, impulsionadas pelo desenvolvimento de novas formas de linguagem e a crescente diversidade cultural e linguística, não é mais possível pensar em uma escola que trabalhe apenas uma vertente de letramento, mas que se possa considerar, ampliar e desenvolver outras formas de letramentos, condizentes com as outras formas de linguagem. O impacto dessa proposta assume proporções importantes para a escola e para a nossa própria sociedade. Isso porque, como o próprio manifesto diz, “o uso de abordagens da pedagogia dos multiletramentos permitirá que os alunos alcancem duplamente objetivos de aprendizagem [...], evoluindo no acesso à linguagem [...] e fomentando o engajamento crítico” (NLG, 1996, p. 60, tradução nossa). Em outras palavras, o desenvolvimento dos diferentes letramentos pode permitir não só o acesso a essas novas formas de linguagem, como também o uso participativo e crítico no consumo e na produção de diferentes textos, participando ativamente das práticas sociais.

Isso não implica, queremos deixar claro — e o próprio grupo assume tal posição também —, a supressão do letramento convencional, exclusivo do texto escrito ou mesmo baseado nas formas canonizadas de uso da linguagem, mas busca ampliá-lo para dar conta das outras manifestações de linguagens. Para o bem ou para o mal, nossa sociedade ainda é grafocêntrica, mas não se pode esquecer que cada vez mais os usos das linguagens estão mais híbridos, fluidos e dinâmicos, construindo novas





convenções (que, diga-se de passagem, são efêmeras (HOEY, 1986)). Essa característica das novas combinações e hibridizações semióticas altera nossas formas de ler e de produzir os mais diferentes textos: enquanto que no letramento convencional somos em grande medida apenas consumidores, nos multiletramentos podemos nos constituir como “lautores” (ROJO, 2013), “prosumidores” (GARCÍA-CANCLINI, 2011) ou “produzuidos” (BRUNS, 2007), radicalizando nossa relação com os textos.

O segundo ponto se refere à proposta do New London Group a respeito do *o quê* ensinar diante das transformações sociais ocorridas no mundo do trabalho, da vida pública e da vida privada. Ancorados no conceito e nos desdobramentos dos *multiletramentos*, termo cunhado para satisfazer a multiplicidade de canais de comunicação e mídias, bem como a diversidade linguística e cultural, característicos do século XXI, os autores propõem o desenvolvimento de uma pedagogia dos multiletramentos baseada na ideia de *design*, isto é, a partir de um processo dinâmico de construção de significados. Uma “pedagogia do *design*” significa, de acordo com o grupo, que “qualquer atividade semiótica, incluindo o uso da língua, para produzir ou consumir textos, [é] uma questão de *design*” (NLG, 1996, p. 74). Nesse sentido, a escola se transforma num local onde *designers* constroem diferentes significados de modo a atender suas demandas do trabalho, da vida pública e privada.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), ao tratarem do conceito de *design* dentro da pedagogia dos multiletramentos, corroboram com o caráter dinâmico e processual do *design* e os impactos que tal aspecto possui para o ensino. Para os autores:

Na pedagogia dos multiletramentos, todas as formas de significação, incluindo a língua, são consideradas processos dinâmicos de transformação e, não processos de reprodução, ou seja, os construtores de significado não reproduzem simplesmente as convenções de *design*. [...] As implicações pedagógicas dessa mudança de concepção que subjaz o significado são enormes, pois uma pedagogia dos multiletramentos requer que conheçamos o papel central da agência no processo de construção de significado. Por meio desse reconhecimento, busca-se, assim, criar uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até emancipadora. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 177).

Compreender esse aspecto do processo de *design* pontuado pelos autores é fundamental para que se reconheça a proposta da pedagogia dos multiletramentos como uma pedagogia preocupada em olhar para as diferenças e, na mesma medida, preocupada em assumir a importância de uma postura protagonista dos sujeitos envolvidos nos processos de *design*. Como podemos perceber, a proposta dos estudiosos de New London vislumbra não apenas um ensino de língua, mas um ensino de linguagens, constituído por práticas de *design*, em que significados diversos são construídos por sujeitos ativos e participativos no processo semiótico.





Esse caráter dinâmico do processo de *design* nos leva ao terceiro ponto que passamos agora a comentar brevemente: o *como* da pedagogia dos multiletramentos. Como antecipamos, essa pedagogia proposta pelo New London Group parte da ideia de que o trabalho com as diferentes linguagens na escola deve ser uma prática plural, o que demanda a construção de pedagogias calcadas na “suposição de que a mente humana é corporificada, situada e social” (NLG, 1996, p. 82). Isso significa que uma pedagogia que busque desenvolver letramentos deve conceber as linguagens como entidades sociais, cuja utilização se dá através de e em contextos sociais, mediando as ações humanas. A prática escolar com as linguagens deve, assim, contemplar os usos sociais dessas próprias linguagens, pois são nessa dimensão onde elas constituem os sujeitos e suas relações uns com os outros.

Tão importante quanto situar as linguagens em práticas autênticas, o é da mesma maneira o estudo de suas formas e modos de constituição. Os pesquisadores do New London Group, aqui, são explícitos: “a metalinguagem dos multiletramentos descreve os elementos do *design* não como regras, mas como uma heurística que explica a infinita variabilidade de diferentes formas de construção de significado às culturas” (NLG, 1996, p. 88, tradução nossa). Tal assertiva implica considerarmos o estudo metalinguístico dos processos de *design* não como formalizações, mas principalmente como descrições dos processos de constituição dos diferentes significados. A proposta de uma pedagogia dos multiletramentos não é criar novas regras ou uma nova gramática, mas descrever, conhecer e entender para usar e reformular em outros processos. Eis o caráter dinâmico do processo de *design*.

A proposta da pedagogia dos multiletramentos, que enxerga a prática pedagógica como um processo de *design*, não traz uma inovação no sentido estrito do termo, mas assertivamente propõe um outro olhar para as práticas de ensino de linguagens, um olhar que vê tal ensino como uma prática que questiona, descreve, analisa, descobre, remodela, explica e promove o desenvolvimento da criatividade, constitutiva das diferentes linguagens, se quisermos aqui citar Franchi (2011) quando diz que linguagem é criação, uma atividade constitutiva de significados. Produzir *designs* de significado é criar, em um movimento perfeito de apropriação, criação e transformação. O mundo contemporâneo exige, mais do que nunca, que sejamos *designers*, que sejamos criativos em nossos “mundos da vida”, apropriando-se de diferentes recursos, criando outros e transformando nossa vida e nossa relação com os outros através das linguagens de forma ética, cidadã e responsável. É esta a função da escola do século XXI que, através das práticas de análise linguística/semiótica, pode permitir essa apropriação crítica, como se verá a seguir.





4 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA COMO *DESIGN*

Uma das principais ideias sustentadas aqui quando se trata, na escola, das práticas de reflexão sobre a linguagem, é que tão importante quanto as práticas de leitura/escuta e de produção de textos no ambiente escolar, é o tratamento dos conhecimentos linguísticos e semióticos manifestados através das práticas de ALS. Tal defesa parte da ideia de que para que se possa desenvolver competências no uso efetivo das linguagens, além do uso próprio dessas linguagens, através da leitura/escuta e produção de diferentes textos, a reflexão sobre esses usos é fundamental, pois permite que o indivíduo, ao buscar investigar o funcionamento de suas construções semióticas, amplie seus conhecimentos sobre eles.

Dentro dessa visão, as práticas de ALS nas aulas de língua portuguesa são um necessário e definidor exercício de muitos aspectos que envolvem o ensino de linguagens, principalmente quando se permite como objeto de investigação o modo como diferentes semioses significam no processo de construção de sentidos. Analisar linguística e semioticamente é perceber que as linguagens, enquanto *designs* de significado, são recursos cujas formas e suas respectivas metalinguagens contribuem, à sua maneira, para a produção de significados. Além disso, isso permite que o indivíduo, no processo de análise, aproprie-se do funcionamento dos modos de significar das diferentes semioses, desenvolvendo uma atividade de reflexão refinada no uso de tais recursos para satisfazer seus objetivos comunicativos e atuar participativamente nas diferentes atividades de linguagens consumidas e produzidas pelas e nas suas comunidades culturais.

Compreender a prática de ALS como uma prática necessária em sala de aula faz repensar não somente o seu desenvolvimento na escola, mas a sua apropriação por parte dos professores em seu processo de formação inicial e continuada. Por isso, ganha destaque aqui também a formação docente, uma vez que qualquer prática pedagógica passa, necessariamente, pelos conhecimentos construídos pelo professor em seu processo de formação, em todas as suas vertentes, modos e objetivos. Nesse sentido, advogamos que o desenvolvimento de uma prática eficiente de ALS na escola passa por um processo de formação docente considerável e contínuo, uma vez que seu lugar no ensino de língua portuguesa é um alicerce para boas práticas de uso da leitura e da produção de textos para diferentes demandas sociais. Ler/escutar ou produzir qualquer texto sem refletir sobre esse processo se torna uma atividade infértil, acrítica e incapaz de construir sujeitos independentes, que se tornem *designers* de seus futuros sociais.

Nesse ensejo, quando buscamos articular a prática de ALS e a necessidade de desenvolver na escola uma pedagogia para os multiletramentos, um fato se mostra claro e inquestionável: a prática de análise linguística/semiótica realizada na escola é uma prática de *design*, ou seja, é uma prática legítima de construção de significados; uma prática de letramento. É *design* porque se trata de um processo dinâmico,





em que significados são, ali, construídos e refletidos. É *design* porque permite agência de seus analistas, de seus *designers*, constituindo-se em uma prática essencialmente participativa. É *design* porque é uma prática que propõe transformar significados, num processo de apropriação de recursos, criação de significados e transformação em novos significados. É *design* porque, finalmente, constitui-se numa prática de reflexão para o uso da linguagem em seus contextos autênticos de uso.

Enquanto *design*, a prática de análise linguística/semiótica tem lugar de destaque no interior da pedagogia dos multiletramentos, o que pode direcionar nossos olhares para essas novas formas de letrar na sociedade hipermoderna. Nisso, os estudos contemporâneos acerca dos letramentos também trazem consideráveis contribuições. Com efeito, o letramento convencional, denominado também de “letramento da letra” é, ainda, uma prática importante a ser desenvolvida na escola, mas não mais sozinha, não mais em demasia. Um conjunto riquíssimo de outras formas de letramento protesta seu lugar também nas salas de aula, cada vez mais forte e necessário.

Aqui, já conseguimos ensaiar respostas preliminares para as perguntas feitas no início deste texto e que, por sua vez, tornam-se verdadeiras inquietações para trazer, em estudos futuros, respostas mais assertivas, profundas e, por que não, mais convincentes. Dito isso, uma prática pedagógica de reflexão sobre a linguagem, aliada com os saberes propiciados por outras formas de significação, é possível e, mais do que isso, necessária se pensarmos o tipo de aluno que se quer formar para atuar na sociedade do século XXI. Tal processo, nesse caso, parte de um conhecimento aprofundado por parte do professor acerca não só dos elementos constitutivos das linguagens de base linguística, como também dos elementos das linguagens de base não linguística: é preciso conhecer como essas novas formas de linguagem funcionam e como elas se combinam durante o processo de *design*. Esse ponto é fundamental para trazer para a sala de aula um trabalho efetivo com os multiletramentos.

Esse posicionamento insere a formação do professor como peça central no desenvolvimento de práticas multiletradas. É bem provável que o grafocentrismo continue dominando as práticas de linguagem em nossa sociedade, já que o uso do escrito, conforme pontua Lima-Lopes (2020, p. 19), “é parte integrante do processo de produção de significados, mesmo em atos comunicacionais em que [a língua] não está presente diretamente” (em fases de pré-produção e pós-produção de diferentes textos multissemióticos, por exemplo). Porém, o fato é que outras práticas de uso, com seus textos e mídias, vieram para ficar e se reproduzir bastante e continuamente. Resta-nos aproveitar tal realidade com criticidade e buscar abarcar em nossas salas de aulas o maior número possível dessas manifestações, sempre se preocupando com seu caráter efêmero, fluido e dinâmico, permitindo conhecer, consumir e produzir textos e mídias que atendam toda a diversidade linguística e cultural.





5 CONSIDERAÇÕES AINDA PARCIAIS

Por fim, levando em consideração o que buscamos refletir sobre a prática de ALS e sobre como a consideramos uma prática de *design*, seu enfoque didático na sala de aula se bifurca em aspectos importantes. O primeiro repousa sobre o caráter reflexivo dessa prática: não há como consumir ou produzir textos sem refletir sobre as suas materialidades, sobre os modos como foram/são/serão (re)construídos. Suas formas, traços, aspectos constituintes e mesmo seus impactos semióticos e sociais merecem destaque na sala de aula, pois como já dissemos anteriormente, as escolhas feitas na produção de um determinado texto revelam muito dos contextos de produção desse texto, o que nos permite entender de forma crítica como a sociedade mobiliza as linguagens para atingir seus propósitos.

Já o segundo se refere ao caráter dependente das práticas de análise linguística/semiótica e sua relação com as práticas de leitura/escuta e produção de textos. É um equívoco pensar que se pode fazer leitura e produzir textos sem reflexão sobre os seus respectivos processos: a prática de análise linguística/semiótica deve sempre ocorrer em função da leitura/escuta e produção dos mais diferentes tipos de texto; não é uma prática isolada das demais e, muito menos, exclusiva de uma ou de outra prática. Qualquer uso efetivo da linguagem perpassa pela reflexão sobre esse uso. É daí que se constitui o sucesso da interação social mediado pelas linguagens.

Obviamente, esse texto não encerra a discussão, mas traz um olhar singular, a ser somado com outros e necessários olhares. Responder às perguntas propostas no início deste texto é uma tarefa que não se resolve apenas aqui, mas exige pesquisa aprofundada e muita reflexão para que se possam encontrar soluções plurais, respeitando as particularidades de cada caso. Essa é uma outra lição aprendida implicitamente quando nos aventuramos no mundo da linguagem e que certamente se torna condução na empreitada que é analisar os letramentos, no plural mesmo: o olhar deve ser plural, global, mas sem esquecer as especificidades características do local, do particular. São estas as demandas que são aguardadas daqui para a frente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. 5^a a 8^a séries do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998.





BRUNS, A. Prodsusage, generation C, and their effects on the democratic process. *In: MIT5 media in transition: creativity, ownership and collaboration in the digital age.* Massachusetts Institute of Technology, United States of America, Massachusetts, Cambridg. p. 1-26.

CHARLES, S. **Cartas sobre a hipermodernidade ou o hipermoderno explicado às crianças.** São Paulo: Bacarolla, 2009.

FRANCHI, C. **Linguagem – atividade constitutiva.** São Paulo: Parábola, 2011.

GARCÍA-CANCLINI, N. Comunicación y ciencias sociales: el giro transdisciplinario y la política. **Revista Oficios Terrestres**, v. 27, n. 27, p. 1-19, 2011.

GERALDI, J. (org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GOERNER, P. O sentido da educação na sociedade contemporânea. *In: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (org.). A escola: uma questão pública.* São Paulo: Parábola, 2020. p. 123-145.

HOEY, M. The discourse colony: a preliminar study of a neglected discourse type. *In: COULTHARD, M. (ed.). Talking about text.* Birmingham: University of Birmingham, 1986. p. 1-25.

KALANTZIS, M., COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** Campinas: Editora Unicamp, 2020.

LIMA-LOPES, R. Tecnologia e linguística aplicada: 10 questões para inquietação. *In: LIMA-LOPES, R.; GABARDO, M. (org.). Horizontes em tecnologia, ensino e sociedade: diálogos interdisciplinares em linguística aplicada.* Curitiba: Editora IFPR, 2020. p. 13-33.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. *In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (org.). Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-225.

NEVES, M. **Que gramática estudar na escola?:** norma e uso na língua portuguesa. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NEVES, T.; LEMOS, E. Educar na era digital: considerações sobre tecnologia, conexões e educação a distância. **Comunicação & Educação**, v. 25, n. 1, p. 18-30, jan./jun. 2020.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**; Spring 1996; 66, 1; Research Library, p. 60.

PAIS, J. **Culturas juvenis.** 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 2002.

PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

PERFEITO, A. Concepções de linguagem e ensino gramatical. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 12., 2006, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 1-13.

ROJO, R (org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.





ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROSENFELD, D. **Justiça, democracia e capitalismo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

SENA, E. Novas tecnologias da comunicação: tempos e materialidade da escola pública. **Comunicação & Educação**, v. 16, n. 2, p. 23-29, maio/ago. 2009.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. *In*: BASTOS, N. (org.) **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998, p. 53-60.

TRAVAGLIA, L. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Artigo recebido em: 21/06/2022

Artigo aprovado em: 02/08/2022

Artigo publicado em: 04/11/2022

COMO CITAR

MOTA, R. O lugar das práticas de análise linguística/semiótica na pedagogia dos multiletramentos: questões para o ensino de língua materna. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 11, p. 1-17, e02212, 2022.

