

Multiletramentos críticos: revivendo a construção de sentidos à luz de uma concepção bakhtiniana de linguagem

Critical multiliteracies: reviving meaning construction in the light of a bakhtinian language conception

Rogério, TILIO (UFRJ)¹
Victor, SCHLUDE (Unicamp)²

RESUMO

Publicado em 1996 por 10 pesquisadores de diferentes áreas e instituições, o manifesto que apresenta a pedagogia dos multiletramentos é uma reconhecida proposta de ensino que pretende abarcar diferentes práticas e saberes da contemporaneidade (THE NEW LONDON GROUP, 1996). No Brasil, a pedagogia dos multiletramentos é bem recebida e disseminada, integrando até mesmo os componentes curriculares da BNCC e subsidiando explicitamente pelo menos uma coleção didática para o ensino de Inglês aprovada pelo PNLD (TILIO, 2016). Partindo de reflexões sobre a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012; 2013; TILIO, 2015; 2017), pretendemos revisitar os aspectos do “como” desse fazer pedagógico. Nesse movimento, integramos uma concepção socioideológica da linguagem (VOLOCHÍNOV, 1929) a essa pedagogia. Especialmente no que tange ao esforço de pensar uma pedagogia que possa formar cidadãos globais críticos, investimos no diálogo da concepção bakhtiniana de linguagem com os multiletramentos a fim de promover um trabalho pedagógico que permita um olhar essencialmente social para os sentidos. Após essa discussão, apresentaremos uma atividade para ensino de língua inglesa dentro dessa proposta. Visamos, com a análise dessa proposta pedagógica, exemplificar nossa discussão teórica. Nesse sentido, defendemos que a pedagogia dos multiletramentos seja orientada por práticas críticas de ensino, em especial por meio de uma concepção bakhtiniana de linguagem.

Palavras-Chave: Multiletramentos, Círculo de Bakhtin, Práticas críticas de ensino, Ensino de inglês como língua adicional.

ABSTRACT

Published in 1996 by 10 researchers from different areas and institutions, the manifesto that presents the pedagogy of multiliteracies is a recognized pedagogical proposal that aims to encompass different contemporary practices and knowledge (THE NEW LONDON GROUP, 1996). In Brazil, the pedagogy of multiliteracies is well received and disseminated, integrating even the curriculum components of the BNCC, and explicitly subsidizing at least one coursebook series for the teaching of English approved by the PNLD (TILIO, 2016). Based on reflections on the pedagogy of multiliteracies (ROJO, 2012; 2013; TILIO, 2015; 2017), we intend to revisit the aspects of the “how” of this pedagogical proposal. In this

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3635-9395>; e-mail: rogeriotilio@letras.ufrj.br

² Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Instituto de Estudos da Linguagem, Mestrado em Linguística Aplicada. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8663-2356>; e-mail vschlude@gmail.com

movement, we integrate a socioideological conception of language (VOLOCHÍNOV, 1929) to this pedagogy. Especially with regard to the effort to think about a pedagogy that can educate critical global citizens, we invest in the dialogue between Bakhtinian language conception and the multiliteracies in order to promote a pedagogical work that allows an essentially social look at the senses. After this discussion, we will present an activity within this proposal. With the analysis of this pedagogical proposal, we aim to exemplify our theoretical discussion. In this sense, we advocate that the pedagogy of multiliteracies be guided by critical teaching practices, especially through a Bakhtinian conception of language.

Keywords: *Multiliteracies; Bakhtin Circle; Critical teaching practices; Teaching English as an additional language*

1. Introdução

Em 1994, 10 pesquisadores de educação linguística de diferentes países e instituições se reuniram para discutir possíveis rumos da Educação para o século XXI. Em 1996, o Grupo de Nova Londres (doravante, GNL) publica seu manifesto, no qual cunha o termo “multiletramentos” para definir modos culturais de construção de significados (ver, descrever, explicar, entender e pensar) e apresenta uma proposta pedagógica que transpusesse para o ensino tal entendimento acerca da linguagem. Segundo o GNL, o prefixo “multi” dos multiletramentos considera duas dimensões. A primeira se refere à multiplicidade de culturas, algo fundamental para os cidadãos do século XXI, uma vez que todos transitam constantemente por diferentes espaços e contextos sociais. A segunda diz respeito à multiplicidade de modos de expressão de linguagens, considerando que os textos se constituem por variados modos além do verbal (linguístico – escrito e oral), dentre eles, o visual, o sonoro, o gestual e o espacial, além do tátil e da representação de sentimentos e emoções (acrescentados por COPE; KALANTZIS, 2009). Ao longo do manifesto, o GNL irá definir “o quê”, “por quê” e “como” para uma pedagogia dos multiletramentos.

No presente texto, discutiremos as três dimensões da pedagogia dos multiletramentos. Começaremos pelo “o quê”, considerando a ideia de *designs*, uma das grandes contribuições do GNL para pesquisadores e profissionais da educação. Em segundo lugar, abordaremos o “por quê”, pensando as três esferas da cidadania propostas pelo GNL e reforçadas por Cope e Kalantzis (2009; 2012) à luz da discussão fomentada por Tilio (2015; 2017) sobre um ensino para a formação de cidadãos globais críticos. Por fim, nos atentaremos ao “como”. Nessa última e extensivamente discutida proposição - como podemos observar em Cope e Kalantzis (2009; 2012), não iremos nos ater aos quatro movimentos propostos pelo GNL. Pensaremos essa dimensão de pedagogia a partir de Rojo (2013), reconhecendo que os *designs* requerem cuidadosos olhares para o que o GNL chama de práticas de construção de sentido (*meaning-making*). Aqui, o diálogo promovido será entre as contribuições do GNL (THE NEW LONDON GROUP, 1996) e a concepção socioideológica de linguagem do Círculo de Bakhtin.

Após esse panorama e reflexão teóricos, iremos analisar uma atividade para o ensino de língua inglesa pensada para o nível intermediário superior³. Com essa análise, pretendemos demonstrar como o olhar bakhtiniano promove e resgata um propósito crítico a partir de um fazer pedagógico orientado pelos multiletramentos. Salientamos, contudo, que esse não é único caminho que pode ser seguido, muito menos que nossa interpretação da pedagogia dos multiletramentos é a única recomendável. Essa reflexão teórico-metodológica pretende simplesmente pensar como a prática de análise da multimodalidade orientada por um olhar cultural⁴ pode promover um exercício crítico e reflexivo para o espaço escolar.

2. O “o quê” dos multiletramentos

Rojo (2012; 2013) argumenta que os textos que são produzidos e distribuídos na contemporaneidade requerem novas práticas de leitura e produção textual. Por esse motivo, Rojo (2013) considera que pensar em multiletramentos no lugar de letramento significa “[...] deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (p. 8). Em suas leituras da pedagogia dos multiletramentos, a autora estabelece um diálogo dessas práticas com os novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). Ao passo que os multiletramentos levantam pertinentes questões sobre a pluralidade de modalidades e culturas, os novos letramentos ressaltam as novas mídias, textos e práticas que era digital promove.

Rojo (2012) também aborda as práticas híbridas produzidas no meio digital, espaço onde hipertextos, mídias e semioses se misturam e se entrelaçam. Ainda que não penetrem diretamente esse debate, o GNL (THE NEW LONDON GROUP, 1996), ao pensar uma pedagogia que parte de *designs* disponíveis para chegar a *designs* transformados, absorve a ideia de hibridização das práticas contemporâneas. Tanto para o GNL (THE NEW LONDON GROUP, 1996) quanto para Cope e Kalantzis (2009; 2011; 2012), a ideia de *design* é interessante sob uma lógica multimodal, pois conjuga a sua ideia substantiva (o produto) e sua dimensão verbal (o processo). Cope e Kalantzis (2011) chegam a argumentar que essa perspectiva de compreender *design* tanto como produto quanto como processo muito tem a ver

³ A turma estaria no oitavo nível de uma série de oito níveis. Apesar do livro adotado não ser baseado no Quadro Comum Europeu, estima-se que os alunos estejam entre os níveis B1+ e B2. Defendemos, contudo que a proposta pode ser adaptada para outros níveis, inclusive os básicos.

⁴ Por olhar cultural, pensamos tanto na proposta do GNL (THE NEW LONDON GROUP, 1996), a qual já pensa multimodalidade associada à multiculturalidade ao cunhar o termo “multiletramentos”, quanto na concepção bakhtiniana de realidade. Embora possa parecer reducionista dizer que a concepção bakhtiniana se trata de um “olhar cultural”, reconhecemos que essa noção de que os sentidos se constroem por meio do encontro de duas ou mais consciências em uma sociedade organizada (VOLOCHINOV, 1929) é, de certa forma, uma interpretação cultural da realidade. Ademais, nossa intenção foi sintetizar na palavra “cultura” uma ideia que tanto serviria à proposta do Círculo de Bakhtin quanto à pedagogia do GNL.

com o lugar dessas estruturas e produtores (os *designers*) em nosso mundo contemporâneo, o que dá lugar ao paradigma da agência. Ao sistematizar esse objeto de estudo, o GNL (THE NEW LONDON GROUP, 1996) o divide em três momentos: os *designs* disponíveis (*available designs*), o *designing* e os *designs* transformados (*redesign*).

O primeiro momento diz respeito aos recursos e ferramentas disponíveis quando se constrói sentido. Ela seria relativa às estruturas sociodiscursivas que podem ser interpretadas ou selecionadas quando o sujeito se engaja em um processo de interação. O segundo momento envolve a análise do objeto em si, considerando sua mistura de produto e processo. O terceiro momento diz respeito à produção ou construção de novos *designs*. Os autores argumentam que após a produção de um *design*, ele volta a ser uma construção de sentido disponível (primeiro momento), o que evidencia um caráter cíclico desse modelo de construção e interpretação de sentidos.

Rojo (2013) argumenta que o modelo analítico apresentado por Cope e Kalantzis (2009) para o estudo dos *designs* acaba privilegiando o signo verbal. Como a autora mesmo explica, a consequência disso é que a análise das modalidades não verbais irá apresentar reflexões e conclusões insuficientes para um trabalho multissemiótico crítico efetivo.

Como solução para essa questão, Rojo (2013) elabora um modelo de análise multissemiótica mesclando a pedagogia dos multiletramentos com a filosofia da enunciação do Círculo de Bakhtin. É por meio desse diálogo que promovemos a reflexão a ser realizada mais adiante neste artigo. A linha de raciocínio que essa reflexão suscita é a compreensão de que a multimodalidade enquanto elemento ou categoria essencial para interpretação holística dos sentidos não pode mais ser excluída do espaço escolar. Trata-se de compreender que os sentidos são sempre construídos em determinados contextos culturais, e essa percepção crítica da enunciação é o que realmente permite potência a um ensino baseado em (multi)letramentos.

3. O “por quê” dos multiletramentos

Ainda em seu manifesto de 1996, o GNL defende que as novas configurações das interações sociais requerem uma outra pedagogia do letramento (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Segundo os autores, isso promove uma outra compreensão sobre o que significa ser cidadão nessa realidade plural e globalizada. Esse sentido de cidadania explicitado pelo Grupo considera três diferentes dimensões. A primeira seria a do trabalho, o que incluiria as novas relações empregatícias, abarcando princípios como horizontalidade, trabalho cooperativo e liderança. Tais princípios estariam orientados pelo o que o Grupo define como capitalismo acelerado, ou modelo pós-fordista. Essas supostas novas dinâmicas trabalhistas,

portanto, vão de encontro a outras mudanças da contemporaneidade, privilegiando um tipo de cidadão que saiba circular por diferentes espaços sociais.

A segunda dimensão da cidadania seria a vida pública. O GNL (THE NEW LONDON GROUP, 1996) defende que a diversidade presente em nossa sociedade penetra a realidade civil, de modo que circular por diferentes espaços enquanto cidadão requer conhecimentos de pluralidade cultural bem como textual. É nessa dimensão que entraria a escola. Reconhecida como uma instituição que sempre teve o papel de socializar para uma determinada ordem social, agora seu desafio é a diversidade. Educar inclui pensar a formação desse aluno para um mundo cada vez mais plural e complexo, no qual novas práticas de letramento são produzidas e distribuídas a todo momento.

A terceira dimensão seria a vida privada. Cope e Kalantzis (2009) retomam algumas ideias do manifesto original e desenvolvem seus pontos centrais, reconhecendo que essa dimensão diz respeito às identidades multifacetadas. Outro ponto em questão é a agência. Essa pluralidade que questiona os tão estabelecidos impulsos de homogeneização da escola e outras instituições requer um papel ativo do sujeito no mundo. Não só a atuação pública demanda habilidades que o permitam lidar com essa pluralidade social, mas também sua vida privada, a qual inclui suas relações interpessoais e o reconhecimento de variadas identidades e práticas ao seu redor.

Compreendemos a didatização dos autores ao separar em três dimensões a noção de cidadania que defendem. Contudo, acreditamos que tal divisão simplifica alguns aspectos, ao passo que evidencia majoritariamente uma tendência muito específica do mercado de trabalho. Apesar de repensarem as questões relativas à dimensão do trabalho, Cope e Kalantzis (2009) mencionam os princípios desse “novo capitalismo” como essenciais para a escola. Longe de querer questionar a legitimidade de ideais como horizontalidade, colaboração e agência, levantamos somente dois pontos para reflexão. Quais são os trabalhadores cujos empregos privilegiam tais práticas? Tais princípios são primordialmente relativos à esfera do trabalho?

Primeiramente, consideramos que as dinâmicas trabalhistas que pensam esses princípios de interação não são representativas de um cenário global do mercado de trabalho da atualidade. Essa talvez seja uma das linguagens do capitalismo, a qual vem certamente crescendo a partir de lógicas como o empreendedorismo e a economia criativa. Contudo, será que em um mundo tão desigual e conflituoso podemos pensar em um capitalismo - mesmo em países ditos desenvolvidos - que se orienta principalmente por uma lógica pós-fordista? De que sujeitos e empregos estamos falando? Essas práticas são realmente representativas do mercado de trabalho como um todo e, portanto, seriam exatamente o que nossos alunos necessitam?

O segundo ponto é sobre a origem de tais práticas. Os princípios desse novo mercado de trabalho, em especial os listados por Cope e Kalantzis (2009), são certamente produtivos e condizentes com uma sociedade diversa. Entretanto, cremos que eles deveriam estar no centro de qualquer sociedade que se enxergue enquanto plural e democrática. Ao nosso ver, trata-se de práticas importantes para a vida na sociedade contemporânea. Como o próprio GNL (THE NEW LONDON GROUP, 1996) pontua, o olhar para a pluralidade é o caminho para o respeito às diferenças. Pensamos que entender essas práticas como necessariamente vinculadas à esfera do trabalho é similar aos efeitos do que Graff (1982) entende como o mito do letramento. Em outras palavras, é defender que a escola é o espaço concreto do desenvolvimento social e econômico, onde todas as mazelas se resolvem e são combatidas. Defendemos que além da escola não ser a única responsável por essas questões, o compromisso primeiro de qualquer espaço educacional deve ser com a formação do sujeito e suas potencialidades.

A partir de documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998), Tilio (2017) defende que a escola tem como função a formação cidadã de seu alunado. Para tal, o autor argumenta que seu processo de ensino e aprendizado deve ser orientado por práticas críticas. Definindo o fazer “crítico” com base em Pennycook (2004), Tilio (2017) privilegia a prática problematizadora. De acordo com o autor, essa postura “[...] procura apenas (e sempre) questionar os discursos, buscando entender suas causas e seus efeitos múltiplos em determinadas esferas e condições” (TILIO, 2017, p. 23). Apesar de criticar algumas interpretações da ideia de letramento crítico de Cope e Kalantzis (2012), Tilio (2017) concorda com os autores quando afirma que o objetivo maior de uma educação orientada por uma prática problematizadora seria o engajamento do aluno com questões sociais situadas. Essa preocupação teria como foco a agência dos alunos, procurando torná-los agentes de transformação.

Acreditamos que essa prática problematizadora defendida por Tilio (2017) reorganiza as três dimensões de cidadania apresentadas pelo GNL (THE NEW LONDON GROUP, 1996) e Cope e Kalantzis (2009; 2012). Nesse diálogo, podemos ainda acrescentar a perspectiva bakhtiniana, a qual será explorada em detalhe na próxima seção. Volochínov (1929) argumenta que a sociedade é dividida em esferas sociais, cada qual com tipos de discursos diferentes. O autor defende que a percepção do caráter ideológico e valorativo dos signos e seus significados é o que permite a consciência dessas diferenças discursivas. Portanto, para além da diversidade crescente com as evidentes mudanças sociais e tecnológicas da sociedade contemporânea, Volochínov (1929), ainda na primeira metade do século XX, nos apresenta uma perspectiva de linguagem e discurso que considera a diversidade e as diferenças - de certa maneira, como princípios básicos da sociedade. É a partir dessa linha de raciocínio que consideramos ser necessário reorganizar a noção de cidadania inicialmente apresentada pelo GNL (THE NEW

LONDON GROUP, 1996)⁵. Acreditamos que a base de uma sociedade cidadã só pode ser a pluralidade do sujeito, antes mesmo de considerar qualquer mudança recente ou esfera social específica. Trata-se, antes de se apresentar os desafios e problemas da contemporaneidade, de aguçar o olhar para as práticas de sentido. E é sobre isso que falaremos agora.

4. O “como” dos mutiletramentos

Em seu manifesto de 1996, o GNL discorreu sobre quatro movimentos que deveriam compor uma pedagogia de mutiletramentos. Embora não haja necessariamente uma linearidade entre esses movimentos, espera-se que, de alguma forma, a prática situada (*situated practice*) funcione como uma espécie de ponto de partida, e a prática transformadora (*transformed practice*) como algum tipo de ponto de chegada.

No momento da prática situada (*situated practice*), os alunos seriam situados/imersos, mesmo que por simulacro, em contextos socioculturais específicos, familiares e/ou relevantes para os aprendizes, de forma a tornar a aprendizagem significativa. Esse também seria o momento para os professores compreenderem melhor as realidades de seus alunos, pensando sobre as práticas e os gêneros que atravessam seus cotidianos. O segundo momento é a instrução explícita (*overt instruction*). Os professores são responsáveis, nesse estágio da aprendizagem, por apresentarem uma metalinguagem crítica para fomentar uma análise mais cuidadosa dos objetos investigados em sala de aula, investindo, inclusive, na análise e exploração de gêneros e práticas. O terceiro momento da pedagogia seria a postura crítica (*critical framework*)⁶. Segundo os autores, essa etapa tem como objetivo ajudar os alunos:

[...] a enquadrarem seu crescente domínio na prática (a partir da prática situada) por meio do controle e compreensão conscientes (a partir da instrução explícita) em relação às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centro valorizadas de determinados sistemas de conhecimento e práticas sociais. (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 89)⁷

⁵ Compreendemos que Cope e Kalantzis (2012) de certa forma negociam esses princípios do trabalho anteriormente apresentados, ainda que vinculem a existência de um “velho capitalismo” de modelo fordista a países ditos subdesenvolvidos e a relações trabalhistas de base proletária.

⁶ Embora a tradução literal seria “enquadramento crítico”, adotamos a tradução de Tilo (2015), por considerar que “postura” traz uma ideia mais dinâmica do que “enquadramento” (pelo menos na língua portuguesa), coadunando, assim, com os ideais difundidos pelo GNL.

⁷ Tradução livre de “[...] the goal of critical framing is to help learners frame their growing mastery in practice (from situated practice) in conscious control and understanding (from overt instruction) in relation to the historical, social, cultural, political and ideological, and value-centered relations of particular systems of knowledge and social practice” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 89).

Por fim, o quarto movimento seria a prática transformadora (*transformed practice*)⁸, quando se espera que os alunos se tornem capazes de produzir sentidos levando em consideração suas práticas e contextos situados, que passam não apenas a ser transformados, mas transformados pelos próprios aprendizes.

Os quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos são bastante coesos com diferentes pontos de toda proposta pedagógica. Um importante e interessante ponto ressaltado pelo GNL é que esses quatro movimentos não são lineares. Apresentamos, na Figura 1, a seguir, uma proposta de representação gráfica da Pedagogia dos Multiletramentos. Segundo essa representação, a prática situada funcionaria como uma espécie de ponto de partida, e a prática transformadora como uma espécie de ponto de chegada – e que passaria a configurar, então, uma nova prática situada para o desenvolvimento de novas práticas transformadoras. Todo o processo é perpassado por uma postura crítica, e, em algum momento (não fixo e não necessariamente obrigatório, conforme evidenciado pela borda tracejada), pode haver instâncias de instrução – tantas quantas necessárias a depender dos objetivos pedagógicos e do decorrer do processo em cada contexto. Na verdade, os movimentos se entrecruzariam e constantemente fariam referência um ao outro, evidenciando muito mais um processo cíclico de aprendizagem do que uma trajetória de ensino linear. Essa observação complementa a interrelação desses quatro movimentos ou momentos pedagógicos com a centralidade pedagogia do GNL: a análise e produção críticas de *designs*.

Figura 1. Proposta de reconfiguração gráfica da Pedagogia dos Multiletramentos



⁸ Embora a tradução literal seria “prática transformada”, mais uma vez adotamos a tradução de Tilo (2015), por considerar que “transformadora” traz uma ideia de participação mais ativa do aprendiz do que “prática transformada”, valorizando, assim, a agência dos aprendizes, como parece difundir o GNL.

Fonte: Os autores.

Cope e Kalantzis (2009; 2012), ao repensar alguns pontos da pedagogia de multiletramentos, reformulam esses quatro movimentos. Os autores não descartam a reflexão do GNL, mas repensam a nomenclatura e propõem conceitos como *experenciar*, *conceitualizar*, *analisar* e *aplicar*. Segundo os autores, a intenção foi explicitar os movimentos pedagógicos de cada momento, elaborando cada um deles, os quais eles compreendem como processos de conhecimento (*knowledge process*). Apesar de certamente serem mais explícitos que os quatro pontos apresentados em 1996, concordamos com Rojo (2012) que tais conceitos e noções nos levam muito mais a uma didatização estrita, com etapas mais prescritivas, do que a um fazer educativo tão disruptivo que o ensino de *designs* parece estimular e promover. Nessa mesma linha de raciocínio, Rojo (2013) também chama atenção para o modelo de análise dos *designs*, também reforçado por Cope e Kalantzis (2008; 2009; 2012), ainda que não presente no manifesto original (THE NEW LONDON GROUP, 1996). A autora argumenta que o pressuposto de análise ainda está muito fundamentado no signo verbal, não dando conta de outras semioses e, de certa forma, promovendo um grau de formalismo e fragmentação e descontextualização.

Com o intuito de pensar mais amplamente sobre as diferentes semioses para uma análise de *designs*, Rojo (2013) recorre à teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin. Admitindo tanto as limitações dessa interpretação ao considerarmos o contexto de produção dessa teoria (voltada para o signo verbal e sem a profusão de mídias, práticas e gêneros digitais que hoje temos), Rojo (2013) elabora um modelo de análise. Inspirados nessa reflexão, iremos discutir uma outra forma de hibridação da filosofia da enunciação do Círculo de Bakhtin com a pedagogia dos multiletramentos.

A partir de Lemke (2010, p. 461), consideramos que:

não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.).

É nesse sentido que Rojo (2012, p. 22) afirma que “os ‘novos’ letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011) não são assim tão ‘novos’”. Para além da adição que as mídias, práticas e gêneros digitais promovem em nossos repertórios culturais atualmente, é importante observarmos que o mundo sempre lidou com diferentes semioses. É evidente que a contemporaneidade potencializa em altas escalas a multimodalidade, produzindo hibridações de práticas e textos nunca imaginadas. Contudo, uma questão ainda em xeque seria a inexperiência que os alunos - ou sujeitos de forma geral - ainda podem apresentar

com simples hibridações já tão comuns em nossa vida cotidiana, como a mistura do verbal e o do visual, como o exemplo dado por Lemke (2010, p. 462). O autor argumenta, então, que:

o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente.

Defendendo o ensino da hipermídia, Lemke (2010) reforça seu conceito de “significado multiplicador”, explicando que essas novas práticas contemporâneas, ao invés de simplesmente adicionarem sentido umas às outras, as multiplicam. Compreendemos a especificidade das práticas digitais nessa linha de raciocínio, ainda que consideremos que qualquer prática de sentido, pensada a partir de seus contextos e efeitos situados, tenha também essa potência multiplicadora. Na seção seguinte, daremos mais atenção a essa reflexão, em especial a partir do arcabouço teórico-metodológico da filosofia da enunciação do Círculo de Bakhtin.

5. A enunciação e os sentidos múltiplos

Atribuída a Volóchinov⁹, a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* marca a fundamentação de um método sociológico para se estudar linguagem. Volóchinov (1929) defende, portanto, que todo signo é de natureza ideológica, refletindo e refratando uma realidade. Isso significa que ao mesmo tempo que um signo representa uma esfera social, ele também é afetado por essa mesma esfera. Volóchinov (1929) argumenta que o signo pode ser constituído por qualquer material semiótico. Apesar de não explorar esse potencial em seus exemplos, aqui já percebemos uma possibilidade de interpretação para nossa reflexão sobre as multissemoses.

Volóchinov (1929) fundamenta seu método se opondo à perspectiva da psicologia social da época, a qual ele considera metafísica. Em oposição à interioridade desses significados, proposta por essa vertente da psicologia, o autor reforça a exterioridade como orientação primeira de sua perspectiva socioideológica. Por esse motivo, o autor afirma que o estudo da linguagem deve se preocupar com a interação verbal. Mais adiante em sua argumentação, o autor comenta que a interação é permeada por discursos verbais, os quais são vinculados a outros tipos de manifestação sígnica, como gestos e expressão corporal. Novamente, vemos uma entrada para nossa leitura sobre as mutissemoses. Volóchinov (1929 [2017, p. 107]) considera que essas formas verbais se adequam a “modos de pequenos gêneros

⁹ O Círculo de Bakhtin é conhecido como um grupo de profissionais e intelectuais de contextos e formações diversas que se reuniam em entre os anos 1919 e 1929. Os três participantes mais conhecidos são Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volóshiov e Pavel N. Medvedev. (FARACO, 2009) Neste artigo, nos atentaremos aos dois primeiros nomes, responsáveis pelas obras e conceitos dos quais iremos tratar.

discursivos”. Nesse ponto, podemos identificar o germe para o conceito de gêneros discursivos, o qual é de excepcional importância na obra bakhtiniana. Discorremos mais sobre ele adiante.

Em resumo, a perspectiva socioideológica ressalta que “todas essas formas de interação discursiva estão estreitamente ligadas às condições de dada situação social concreta, e a reagem com extrema sensibilidade a todas as oscilações do meio social” (VOLOCHÍNOV, 1929 [2017, p. 107-8]). Ou seja, a materialidade da ideologia pode ser percebida pela análise da palavra em seu processo de interação discursiva. Tal processo está estritamente vinculado a condições sociais, respeitando diferentes esferas e comunidades da sociedade. Esse vínculo dos sentidos com seus contextos socioculturais pode ser considerado uma das chaves do pensamento bakhtiniano.

É evidente aqui, como já destacado por Rojo (2013), que a reflexão realizada pelo Círculo de Bakhtin irá considerar o signo verbal. Contudo, como bem destacamos, os autores não deixam de reconhecer que o signo também se materializa em outras semioses e estas compõem, tanto quanto o verbo, a interação discursiva. A questão da primazia da palavra se dá pelo fato de que é na linguagem verbal que podemos elaborar discursos com diferentes tipologias e artifícios, nos utilizando ou não de um complexo arcabouço de nosso repertório linguístico. Isso não significa dizer que não se pode argumentar com gestos, expressões faciais ou cores, mas sim que a complexidade e amplitude da palavra permeia tanto a nossa vida que é comum possuímos soluções verbais - ainda que nem sempre satisfatórias - para traduzir essas outras semioses.

Feita essa consideração, avançamos para outra noção discutida por Volochínov (1929): a indissociabilidade de forma e conteúdo. Tal relação diz respeito à dualidade do próprio signo, o qual é formado por um material semiótico e outro ideológico. O primeiro envolve um estudo, no caso da palavra, dos tipos de discurso. O segundo, por sua vez, inclui os temas relacionados a determinado contexto sociohistórico. Os dois, contudo, são indispensáveis e devem ser pensados de maneira inter-relacionável. A separação dos dois tipos de material é impensável sob uma concepção socioideológica da linguagem. Essa noção é muito relevante para nosso debate, visto que defendemos a constante relação dos modos de construção de sentido com seus contextos situados. Tal preocupação certamente se conecta com a ideia de prática situada apresentada pelo GNL (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Entretanto, ao falar de forma e conteúdo, estamos identificando elementos a serem identificados e analisados a fim de apresentar interpretações que possam tanto visualizar um aspecto técnico ou formal (natureza semiótica) quanto um aspecto contextual e social (natureza ideológica).

Em consonância com essas formulações sobre filosofia da linguagem, Bakhtin (1952) desenvolve uma crítica à linguística do século XIX, discorrendo sobre os conceitos de enunciado e gêneros discursivos. Segundo ele, os linguistas desse período foram responsáveis por renegar à comunicação um

segundo plano no estudo da linguagem. Bakhtin (1952) aponta que enquanto a linguística compreende a oração como unidade de análise, a perspectiva socioideológica assume o enunciado como seu objeto. O autor defende que o enunciado consegue ilustrar a complexidade da interação discursiva, pois é a partir dele que se torna evidente a relação com os sujeitos e meios sociais. Diferente da oração, o “enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro [...]” (BAKHTIN (1952 [2016, p. 29])). Para Bakhtin (1952), a presença dos sujeitos é necessariamente o que explica a adequação do discurso a determinados gêneros. A fim de se comunicarem em determinadas esferas e condições, os sujeitos realizam escolhas de quais gêneros utilizar. Contudo, como os “enunciados têm formas relativamente estáveis [...]” (BAKHTIN (1952 [2016, p. 38])), toda escolha de gêneros envolve determinado grau de individualidade, o qual se conecta com a intencionalidade do falante.

Inegavelmente relevante para um estudo de perspectiva interacionista da língua, tal reflexão parece, a princípio, distante de uma discussão sobre outras semioses. Contudo, se pensarmos o enunciado, a partir de Rojo (2013), como um modo de construção de sentido que é produzido em determinado tempo sociohistórico, em um contexto específico, o qual certamente se enquadra em uma esfera social particular onde circulam certos sujeitos, podemos aproximar tal discussão da pedagogia dos multiletramentos. Quando falamos de outras semioses, talvez as mídias nos sejam mais relevantes do que os gêneros do discurso, e para isso certamente os pensamentos do Círculo de Bakhtin não nos servirão diretamente. Ainda assim, trazemos essa dimensão do enunciado para o centro de nossa discussão pensando como é importante visualizar socialmente os modos de construção de sentido. Ainda que não estejamos falando de tipologias discursivas ao analisá-los, identificar o “grau de individualidade” desses sentidos, os quais dizem respeito à intencionalidade do produtor desses significados, é um movimento interpretativo proveitoso e que procura resgatar uma significação situada de determinadas práticas de linguagem.

Como destacado por Rojo (2013) ao propor seu modelo de análise, Bakhtin (1952) apresenta três elementos que compõem os gêneros do discurso: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. O primeiro se refere ao conteúdo; o segundo à seleção de recursos linguísticos; e o terceiro aos elementos organizacionais. Ao pensar em diferentes semioses, Rojo (2013) indica que a estrutura composicional estaria relativa às modalidades (visual, sonora, gestual) ao passo que o estilo diria respeito às unidades semióticas. Insistimos na reflexão de Bakhtin (1952) quando o autor se debruça sob o conceito de estilo, compreendendo que este rege a relação do falante com os recursos da língua (sistema linguístico) e do discurso (gêneros e esferas sociais), levando-o às formas a sua coloração expressiva. O estilo seria responsável, inclusive, por orientar o conteúdo temático e a estrutura composicional, uma vez que é ele responsável pelo aspecto individual do enunciado. O próprio termo “coloração expressiva” já seria uma

entrada interessante para considerarmos outras modalidades que não só a verbal. A ideia não é, por exemplo, que a cor de determinado quadro oriente exclusivamente e por si só o estilo dos traços, as técnicas e a temática que o pintor procura representar. Ainda assim, sendo essa cor fria e majoritariamente lida como triste, esse dado estilístico pode sim alterar a forma como vemos toda estrutura composicional (ângulos, traços, figuras representadas...) ou o conteúdo temático do quadro que contemplamos.

Por fim, iremos discutir brevemente o conceito de texto na obra bakhtiniana. Bakhtin (1979) concebe texto de forma ampla, considerando texto “qualquer conjunto coerente de signos” (BAKHTIN (1979 [2016, p. 71])). O autor aproxima a ideia de texto da noção de enunciado, argumentando que dois elementos equiparam esses dois conceitos: “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN (1979 [2016, p. 73])). Ao realizar uma discussão a partir outras obras do Círculo de Bakhtin, Brait (2016, p. 16) diz que Bakhtin “refere-se a texto como uma dimensão linguística atualizada por um sujeito coletivo ou individual, que se caracteriza como enunciado concreto, situado, pertencente a um contexto, a uma cultura, em diálogo com interlocutores presentes, passados e futuros”.

Dessa forma, pensar produtos midiáticos, tais como a pintura ou o filme, como textos, nos permite inseri-los nessa reflexão bakhtiniana. A vantagem dessa relação é situar esses textos ou construções de sentidos em um contexto específico. Contudo, essa noção de texto na obra bakhtiniana acaba por ser mais ampla do que a ideia de significado, o que nos permite agregar pontos relevantes ao nosso debate. Um deles é a noção de singularidade. Bakhtin (1979) argumenta que [...] cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). (BAKHTIN (1979 [2016, p. 74])). Essa afirmação diz respeito à ideia de que o texto é produto das escolhas linguísticas e, portanto, temáticas, composicionais e estilísticas, que determinado sujeito realiza. De maneira similar, podemos pensar que um produtor de sentidos, ao desenhar ou fotografar uma paisagem, faz uso de recursos midiáticos, tais como cores, filtros e ângulos, todos disponíveis pelas ferramentas que possui em sua realidade material. Contudo, o texto não é a expressão direta desses recursos ou da escolha deles, mas sim da expressão sónica subjetiva de um produtor de sentidos, a qual é essencialmente realizada com determinada intenção e em um contexto situado.

Ademais, Bakhtin (1979 BAKHTIN (1979 [2016, p. 76])) considera que o texto é único, pois sua “reprodução [...] pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva”. Aqui a singularidade diz respeito ao momento de contemplação. O exemplo fornecido acima sobre a pintura realizada como uma cor fria pode nos ser produtivo. Caso um leitor - e por isso queremos dizer um sujeito que interpreta uma produção de sentido - entenda essa mesma cor de forma alegre, a sua compreensão e resposta ao quadro será completamente diferente dos leitores que pensaram o quadro como

triste. É por isso que Bakhtin (1979 [2016, p. 76]) afirma que o sentido “[...] se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”.

Tal noção intersubjetiva da compreensão dialoga com as noções de consciência interindividual de Volóchinov (1929). O sentido, nessa perspectiva, depende sempre desse encontro de textos e sujeitos, os quais produzem interpretações intersubjetivas para os significados materializados em determinada interação social. Por esses motivos que Bakhtin (1979 [2016, p. 86]) afirma que “a interpretação de um texto sempre é um correto reflexo do reflexo”. Ao invés de considerar o contexto enquanto uma construção de elementos externos ao texto como produto acabado, essa perspectiva entende que o texto é internamente produzido por meio desses reflexos do meio social. O ato de interpretar, portanto, é inescapavelmente reflexivo, uma vez que ocorre “na fronteira de duas consciências” (BAKHTIN, 1979 [2016, p. 76]).

Essa perspectiva dos sentidos produzidos por meio da intersubjetividade, a qual necessariamente vincula os sentidos a seus contextos sociais situados, é exatamente o ponto que defendemos. Compreendemos as limitações de uma filosofia da enunciação voltada para o signo verbal, contudo, demonstramos em diversos momentos de nossa discussão o reconhecimento do Círculo de Bakhtin para a construção de sentidos por outras semioses. Além disso, consideramos que mais do que um ferramental ou modelo analítico, essa filosofia nos serve que como ponto de vista epistemológico, o qual embasa nossa forma de olhar para os processos de construção dos significados.

6. “*Film analysis*”: uma proposta didática

A proposta didática aqui apresentada foi elaborada para uma turma de nível intermediário superior de língua inglesa de um projeto de extensão de formação inicial de professores¹⁰ da UFRJ. A perspectiva de ensino adotada o subprojeto de língua inglesa é a pedagogia do letramento sociointeracional crítico (TILIO, 2015). Nesse sentido, as aulas sempre buscam explorar temas sociodiscursivamente relevantes para os alunos, pensando a construção da linguagem em suas múltiplas significações semióticas e culturais. A proposta didática aqui apresentada foi pensada para um bimestre no qual foram trabalhadas duas unidades: uma sobre cultura e outra sobre inglês como língua franca. Os alunos eram expostos ao discurso acadêmico por meio de alguns gêneros dessa esfera social, e, ao final da segunda unidade, deveriam elaborar um texto dissertativo argumentativo sobre multiculturalidade e linguagem. A atividade

¹⁰ O projeto em questão é o Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC). Para saber mais sobre o projeto e a produção de materiais e propostas didáticas como esta, recomendamos a leitura de Barcelos e Schlude (2018).

que destacamos neste artigo foi elaborada a fim de dialogar tanto com a produção do texto argumentativo quanto com a discussão dos temas do bimestre.

Primeiramente, os alunos foram expostos ao conceito de “*film analysis*” (análise fílmica). A partir de algumas leituras sobre esse conceito, os alunos comparavam esse tipo de análise à literária, uma prática mais próxima de suas trajetórias escolares - clubes do livro, interpretação de textos literários e resenhas literárias. Aqui podemos observar um movimento de contextualização. Os alunos são apresentados ao projeto como forma de tomarem consciência do objetivo pedagógico e se aproximarem das construções de sentido e temáticas que serão exploradas em sala. Similarmente à prática situada, é momento de se aproximarem a *designs* disponíveis. Feita essa reflexão, todos assistiram em sala um curta intitulado *Two Dosas*¹¹. O curta narra a história de um rapaz que vai a um encontro romântico com uma colega de trabalho. Apesar das expectativas dos dois serem bem altas quanto ao sucesso da noite, conflitos de natureza cultural complicam a experiência de ambos. O personagem principal é britânico de ascendência indiana, mas não se identifica em nada com sua cultura. Procurando impressionar sua colega de trabalho, ele a leva para um restaurante indiano. Contudo, à medida que seu desconforto com o lugar e a culinária fica evidente, ele descobre que sua colega, britânica e caucasiana, é aficionada pela cultura indiana, passando a explicar os pratos e sua atração por tudo no restaurante. O desconforto do encontro combina comédia e drama e provoca reflexões sobre desejo, identidade e práticas culturais. Podemos ainda que o filme é outro *design* disponível na prática situada, afinal, é o objeto da análise fílmica, a qual foi apresentada. Após assistirem ao curta, os alunos puderam discutir livremente sobre suas impressões e interpretações.

A discussão sobre o filme serviu como uma transição para um análise mais detalhada do texto. Para tal exercício, os alunos receberam quatro temas: amor e relacionamentos; identidade; cultura; inglês como língua global. Em grupos, eles deveriam escolher um ou mais temas e relacionar o filme a essas temáticas. Contudo, considerando o propósito de uma análise fílmica, eles não deveria indicar somente pontos do conteúdo e do enredo. Para interpretar as temáticas no curta, os alunos deveriam relacionar elementos como luz, enquadramento, trilha sonora, uso de cores e quaisquer outros recursos narrativos audiovisuais que considerassem relevantes. Nesse sentido, os alunos eram munidos de elementos da imagem dinâmica para analisar como os recursos semióticos serviam a propósitos narrativos específicos. Segundo a pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), estaríamos diante de um trabalho com o *designing*, no qual o texto é pensado não só partir de sua superfície, mas também a partir de seu processo de produção e elaboração. Entretanto, como discutimos anteriormente, a relevância do

¹¹ Disponível em: <https://www.shortoftheweek.com/2017/08/08/two-dosas/> (Acesso: 30/03/2019)

olhar para as unidades semióticas não se limita a uma compreensão estrutural ou detalhada do texto. Considerando a perspectiva socioideológica da linguagem, na qual forma e conteúdo são indissociáveis, é requerido que os alunos elaborarem como os elementos visuais e sonoros que percebem se associam com arcos temáticos e narrativos, se referindo a pontos específicos do enredo e metáforas, todos atravessados por suas interpretações individuais do curta e da temática escolhida.

Nesse ponto, mais do que um entrecruzamento da instrução explícita com a postura crítica, conforme sugerido pelo Grupo, vemos a relevância de um olhar crítico da linguagem para as construções de sentido. Essa etapa do trabalho pedagógico demanda que os alunos, mais do que ressaltem e justifiquem aspectos textuais/multisemióticos, reflitam como tais recursos se associam com as interpretações do produto que analisam. Além disso, a análise promove uma reflexão material de que interpretar construções de sentido envolve muito mais do que somente a reflexão sobre o tema ou questão social, já que esta é necessariamente perpassada pelos materiais semióticos que a constituem, os quais sempre serão ideológicos.

Após a realização da análise fílmica em sala, a partir da qual todos puderam pensá-la na prática e obter *feedback* tanto do professor quanto de seus colegas, os alunos receberam uma tarefa para casa. Tratava-se de uma lista de 4 filmes (2 curtas e 2 longas) e a indicação de dois sites. Em grupos, os alunos deveriam escolher um dos filmes listados ou outra produção dos sites indicados que se relacionasse com os temas cultura e inglês como língua global, os temas guarda-chuva do semestre. Assim que escolhessem e assistissem sua produção, eles teriam que selecionar um dos quatro temas analisados em sala, os quais apresentamos acima. O processo de análise seria o mesmo explicitado e praticado em sala. Dessa maneira, os alunos estariam diante da produção de um *redesign*, já que elaborariam uma análise fílmica de maneira mais autônoma, podendo escolher as temáticas, produções e realizar a análise sem colaboração do professor. Os conhecimentos tanto sobre análise fílmica e seus processos quanto sobre o texto fílmico em si permite que eles invistam no detalhamento, reflexão e elaboração de elementos audiovisuais e seus múltiplos propósitos temáticos e narrativos, como assim os interpretarem.

O resultado do projeto foi um reconhecimento dos alunos da forma como assistiam a filmes. Além de apresentarem interpretações criativas e elaboradas, os alunos ressaltaram o olhar que exercitaram com os curtas sob esse filtro analítico. A atenção deles foi direcionada para os diversos recursos que construíam sentido em cena, permitindo, assim, outra experiência interpretativa ao realizarem esse exercício. A intenção do projeto, em diálogo com atividade de argumentação, foi permitir que os alunos pensassem sobre como determinada temática ou ideia era pautada em certa cena ou em uma produção específica de forma não verbal. Mais adiante, no mesmo bimestre, quando construíram seus textos argumentativos seguindo formatos bem conhecidos desse tipo de texto, os alunos investem em um quadro de ideias e

apontamentos que necessitam de embasamento discursivo. A mesma estrutura argumentativa se apresentava na tela, ainda que ao invés de conjunções, citações diretas e questionamentos, os alunos se deparavam com cores, luzes e efeitos sonoros. O paralelo com a atividade argumentativa é evidenciar como a criticidade, enquanto princípio socioideológico da linguagem, permite que os alunos possam reelaborar a relação das formas semióticas com seus propósitos discursivos, narrativos e até mesmo argumentativos. Ao explorar o texto fílmico, de natureza audiovisual, chamamos atenção para outras formas de sentido, cuja relevância ou significação nem sempre é percebida. Como estudantes de língua, pretende-se que sua formação abarce uma reflexão crítica sobre as construções de sentido, isto, considerando suas dimensões semióticas e seus aspectos técnicos em relação dialógica com suas dimensões ideológicas.

A proposta didática apresentada não se propõe a ser algo extremamente inovador ou disruptivo. Buscamos somente sistematizar a execução de um trabalho pedagógico que se preocupe com o olhar sensível e analítico para os sentidos que se constroem. Como não pudemos discorrer sobre a atividade e sua execução com tantos detalhes, disponibilizamos o *link* (goo.gl/uNPsTe) de seu documento digital para que outros professores possam rever a proposta e adaptá-la para seus contextos.

Multiletramentos críticos?

Este artigo pretendeu revisitar a pedagogia dos multiletramentos, integrando a ela uma concepção socioideológica da linguagem, em especial a luz de dois autores: Rojo (2012; 2013) e Tilio (2015; 2017). A partir dessa discussão, ressaltamos a necessidade de pensarmos um aparato analítico mais sensível para as multissemoses, bem como uma atenção para as práticas críticas que se voltassem na direção da formação do sujeito. Essa interpretação nos levou ao “como” da pedagogia do GNL (THE NEW LONDON GROUP, 1996), domínio que lemos inspirados pelas reflexões de Rojo (2013). Nossa discussão, então, se centrou no diálogo da filosofia do enunciado do Círculo de Bakhtin com as multissemoses, em especial sob a perspectiva dos multiletramentos. Concluímos, com essa discussão, que considerar os sentidos como essencialmente ideológicos e produzidos em contextos culturais específicos por meio de intersubjetividades é uma chave para a dimensão social dos significados.

Na atividade exposta, discutimos a análise fílmica como prática didática para se investigar a elaboração de temáticas como cultura e identidade em textos audiovisuais. Com esse movimento pedagógico, estabelecemos três principais relações. A primeira diz respeito à multimodalidade vinculada a contextos específicos. Aqui, as práticas situadas (THE NEW LONDON GROUP, 1996) seriam os textos fílmicos, os quais produzem um cenário cultural específico a partir de seus tecidos narrativos. A segunda seria relativa à intersubjetividade, visto que o sentido era criado não só a partir da visualização e

compreensão desses contextos específicos dos textos filmicos, mas também por meio da interpretação e análise dos alunos. Os colegas que selecionaram produções ou temáticas similares puderam perceber como suas conclusões e apontamentos divergiram em variados pontos, provando como o sujeito reflete os sentidos a partir de suas próprias experiências e textos. A terceira e última faz referência à prática problematizadora (TILIO, 2017), uma vez que os alunos se envolveram em um processo de análise que exigia uma postura questionadora acerca dos sentidos que lhes eram apresentados.

Consideramos que a atividade discutida poderia ter sido realizada de diversas formas, até mesmo considerando o estudo de aspectos técnicos mais específicos ou detalhados do audiovisuais. Como afirmamos anteriormente, não pensamos que essa prática é uma orientação/modelo para a discussão que desenvolvemos. Não é esse o objetivo do diálogo que estabelecemos entre o Círculo de Bakhtin e o GNL. Com este trabalho, pretendemos discutir como o olhar para as práticas de sentido produz exercícios interpretativos que ressaltam a sensibilidade e subjetividade dos significados, ilustrando sua singularidade e natureza inegavelmente social. É dessa forma que pensamos uma pedagogia orientada por princípios críticos.

Entendemos que, em parte, a multiplicidade de linguagens e culturas que o GNL procura evidenciar, relacionando-as principalmente com princípios contemporâneos do mercado de trabalho, estão essencialmente imbricados na linguagem. Para além de incluir diferentes práticas de linguagem, em especial as advindas da era digital, falar sobre multiplicidade de sentido é falar sobre interação e existência humana. Trata-se de como nos colocamos no mundo e circulamos em seus variados contextos, nos (re)apropriando de recursos, sentidos e narrativas que são coesos com nossas identidades ou as que pretendemos construir. Mais do que um princípio de interação, trata-se de uma maneira de compreender o sujeito e sua relação com o mundo: intersubjetiva, ideológica e atravessada por linguagens. A atenção para os processos que constituem essa relação está em um olhar sensível que procure traçados e conexões entre os sentidos e suas significações. Criticidade, aqui, enquanto prática problematizadora, se trata dos questionamentos que o sujeito realiza para compreender mais amplamente o mundo ao seu redor. A escola é a agência que, enquanto sociedade, apostamos que possa mediar esse processo. Mediar a formação do sujeito por meio da reflexão sobre sua relação com os outros e o meio.

Nesse sentido, essa seção questiona nosso próprio título. Como argumentado por Cope e Kalantzis (2012), os multiletramentos se baseiam também em certa perspectiva do letramento crítico, envolvendo práticas questionadoras dos significados e textos que circulam em sociedade. Contudo, aqui não queremos dizer que nossa interpretação dos multiletramentos, a dos autores, ou a de qualquer outro profissional, deixa ou não de ser crítica. Nossa intenção é enfatizar que é no exercício, nos movimentos de um fazer pedagógico ou interpretativo, que mobilizamos significados orientados por uma prática questionadora

(TILIO, 2017). Dessa forma, cremos que é possível desejar que nossa existência e a de nossos alunos seja cada vez mais significativa; e, portanto, necessariamente sensível e ideológica.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BEZERRA, Paulo (Organização e Tradução). Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952].
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto. In: BEZERRA, Paulo (Organização e Tradução). Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].
- BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. São Paulo: Editora 34, 2017 [1979]. p. 57-79.
- BARCELOS, Suelen; SCHLUDE, Victor. Materiais didáticos para o ensino de língua inglesa no projeto CLAC In: BEATO-CANATO, Ana Paula; TILIO, Rogério (Orgs.). Formação inicial de professores de línguas: experiências em um projeto de extensão universitária. Campinas: Editora Pontes. 2018, p. 33-48.
- BRAIT, Beth. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). O texto e seus conceitos. São Paulo: Parábola. 2016. p. 13-30.
- GRAFF, Harvey J. The legacies of literacy. *Journal of Communication* 32.1 (1982): 12-26.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Literacies. Cambridge University Press, 2012.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: Everyday practices and classroom learning*. 3. ed. Glasglow: McGraw-Hill/ Open University Press, 2011.
- LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial. 2012. p. 11-31.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 13-36
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In.: COPE, B; KALANTZIS, M. (Orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge. 2000. p. 9-38. [1996].
- TILIO, Rogério. Guia didático. In: TILIO, Rogério. *Voices 4*. São Paulo: Moderna, 2015, p. 209-220
- TILIO, Rogério. *Voices Plus*. v. 1-3. São Paulo: Moderna, 2016.
- TILIO, Rogério. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, Dánie Marcelo de et al. (Org.). *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Editora Pontes, 2017, p. 19-31.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].