

## MULTILETRAMENTOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRODUÇÃO DE CURTAS-METRAGENS

**Marcelo de Castro**  
(UFMG - Doutorando)

INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR
<p><b>Marcelo de Castro</b> é graduado em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto e doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Também é integrante do grupo de pesquisa MULTDICS - Multiletramentos e usos de tecnologias digitais de informação e comunicação na Educação - e professor de Língua Portuguesa na Educação Básica. Além disso, atua no Programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD) da Faculdade de Letras (UFMG).</p>

RESUMO	ABSTRACT
<p>A experiência relatada neste texto objetivou aprimorar os usos da leitura e, principalmente, da escrita, numa perspectiva multimodal, por parte dos alunos, a partir da produção de curtas-metragens. A proposta, embasada nos fundamentos teóricos a respeito da Pedagogia dos Multiletramentos, conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL), ocorreu em aulas de Língua Portuguesa, com alunos que cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Belo Horizonte (Minas Gerais). A partir de quatro etapas aplicadas: I- Contextualização da proposta, II. Leitura e escolha dos textos literários, III. Produção textual multimodal, IV. Circulação dos curtas e avaliação, as quais foram detalhadamente descritas e analisadas, foi possível evidenciar a relevância da leitura e da escrita, por meio das múltiplas linguagens, de modo contextualizado, crítico e criativo. Por essa razão, para além do objetivo citado, acredita-se na possibilidade de que este relato de experiência possa guiar professores, principalmente os de língua materna, na concretização de uma prática escolar de produção textual que não se limite à linguagem verbal.</p>	<p>The experience reported in this article aimed to improve the uses of reading and, especially, of writing, in a multimodal perspective, on the part of the students, from the production of short films. The proposal, based on the theoretical foundations of the Multiliteracies Pedagogy, a concept coined by the New London Group (NLG), took place in Portuguese Language classes, with students attending the 9th grade of Elementary School, in a public school in Belo Horizonte (Minas Gerais). From four stages applied: I- Contextualization of the proposal, II. Reading and choice of literary texts, III. Multimodal textual production, IV. Circulation of short and evaluation, which were detailed and analyzed, it was possible to highlight the relevance of reading and writing, through the multiple languages, contextualized, critical and creative. For this reason, in addition to the aforementioned objective, it is believed that this report of experience can guide teachers, especially those of the mother tongue, in the accomplishment of a school practice of textual production that is not limited to verbal language.</p>

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Aulas de Língua Portuguesa; Multiletramentos; Curtas-metragens.	Portuguese Language Classes; Multiliteracies; Short films.

## INTRODUÇÃO

De acordo com Ribeiro (2016), a escola ainda tem trabalhado insuficientemente na formação de um leitor multimodal e, em menor proporção, no que se refere à produção de textos integradores de múltiplas linguagens. Na tentativa de mitigar, mesmo que minimamente, essa segunda situação apresentada pela autora citada, foi elaborado e aplicado um protótipo didático cujo objetivo foi aprimorar os usos da leitura e, principalmente, da escrita, numa perspectiva multimodal, por parte dos alunos, a partir da produção de curtas-metragens. Alguns dos variados objetivos específicos alcançados para a culminância dessa ideia foram: i) identificar e selecionar recursos criativos na produção de um curta-metragem; ii) compreender as possibilidades e as limitações das múltiplas linguagens no processo de produção textual; iii) ler textos literários num viés estético; iv) produzir textos a partir da reformulação de outros textos-base, com atenção ao gênero textual, ao suporte e ao público-alvo; v) elaborar roteiro para produção de curta-metragem; vi) integrar semioses pertinentes a um propósito comunicativo; vii) considerar os contextos de produção e circulação de textos; viii) utilizar recursos tecnológicos na produção de vídeo; ix) empregar a tecnologia como esfera de comunicação.

Nesse sentido, a prática constituiu-se de uma sequência de atividades direcionadas à produção de curtas-metragens, a partir de textos literários em prosa. Projetou-se que esse tipo de trabalho, da maneira como foi estruturado, era adequado para turmas que cursavam os Anos Finais do Ensino Fundamental (9º ano), em uma escola pública de Belo Horizonte (Minas Gerais), todavia pode ser adaptado facilmente a outras etapas de escolarização da Educação Básica. Almeja-se que, além de ser um relato de uma experiência, esta proposta norteie a ação de professores, especialmente os de Língua Portuguesa, em práticas de produção textual multimodal, embasadas na perspectiva teórica dos multiletramentos.

A respeito disso, não se pode negar que os usos da leitura e da escrita exigidos na contemporaneidade brasileira, cuja presença das múltiplas linguagens é tão significativa, são um campo fértil não só por uma demanda teórica ainda existente, mas, sobretudo, pela urgência de haver abordagens metodológicas que contemplem essas novas teorias e, conforme assinala Rojo (2009), que renovem a prática didática e pedagógica, a fim de que as aulas de Língua Portuguesa possam colaborar para formação de um novo sujeito social. Consonante a isso, há a necessidade de se repensar o ensino no referido componente curricular com base em novas investigações teóricas e nas novidades em relação às práticas sociais de leitura e escrita, como afirmam muitos pesquisadores, como Ribeiro (2016), Rojo (2009), Rojo e Barbosa (2015) etc.

Antes da apresentação e da análise da sequência didática, este trabalho traz uma sucinta parte teórica, na qual são apresentados alguns pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos. Destaca-se, previamente, que foi realizada uma seleção basilar desses aspectos teóricos que foram mais significativos para o embasamento do docente antes da aplicação do protótipo. Por fim, são expostas considerações finais, em que se faz uma ponderação de encerramento a respeito da discussão.

## 1 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Multiletramentos é um conceito cujo prefixo “multi” aponta tanto para a multiplicidade de linguagens quanto para a diversidade cultural (COPE; KALANTZIS, 2006). Tal termo foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL), que inicialmente se reuniu na cidade de New London, nos Estados Unidos, e tem divulgado proposições teóricas a partir dos resultados das reflexões de pesquisadores nativos de variados países e com formações e perspectivas diversas. Tendo em vista as modificações nas práticas de leitura e escrita e as mudanças intensas na contemporaneidade norte-americana, em *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (2006), com Bill Cope e Mary Kalantzis tendo assumido a responsabilidade pela edição, aparecem discussões distribuídas em dezesseis capítulos sobre os multiletramentos com relação a temáticas como multilinguismo, multiculturalismo, multimodalidade, linguagem e aprendizagem etc.

Essa pedagogia, pensada no contexto da língua inglesa, mas aplicável a outros idiomas do mundo, é concebida não mais como práticas tradicionais do ensinar voltadas à linguagem verbal de modo monolíngue, monocultural e normativo, mas uma relação de ensino e aprendizagem que reconhece e valoriza outros modos de significação que são dinâmicos e estão presentes nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (COPE; KALANTZIS, 2006). Um dos motivos que explica a maior circulação dessa pluralidade de textos, de acordo com Cope e Kalantzis (2006), é a multiplicação de canais de comunicação e de mídias na sociedade.

Dessa forma, além de terem cunhado o termo multiletramentos, Cope, Kalantzis e os demais colaboradores da referida obra são os produtores de uma ampla discussão teórica e prática a partir deste conceito, ampliando-se a discussão tradicional a respeito dos letramentos, isto é, dos usos sociais da leitura e da escrita. Estes passam a ser pensados quanto às mudanças no mundo do trabalho, na vida pública e nos modos de vida pessoal (COPE; KALANTZIS, 2006), a partir do citado destaque para a diversidade de linguagens e de culturas.

No que se refere à diversidade linguística, aspecto que foi importante para a

presente proposta didática, na defesa da Pedagogia dos Multiletramentos, Cope e Kalantzis (2006) afirmam que o letramento, tradicionalmente, restringiu-se à linguagem escrita, como se esta fosse monomodal e estivesse isolada como um sistema único e exclusivo. Para eles, essa limitação anacrônica não é realista na atualidade, tendo em vista, por exemplo, a multimodalidade tão presente nos meios de comunicação. Isso requer uma ampliação que englobe os modos de significação para além da palavra, como as representações visuais (imagem, escultura, artesanato), as auditivas (músicas, sons, ruídos, alertas), as gestuais (movimentos das mãos e do rosto, expressões faciais, movimentação ocular, dança), as espaciais (arquitetura, *layout*, espaçamento, distância interpessoal) e as táteis (sinestesia, sensações na pele como frio, calor, textura, pressão) (COPE; KALANTZIS, 2009).

Esses modos semióticos podem, cada um à sua maneira, expressar significados similares, assim como há alguns que possuem potenciais de representação particulares (COPE; KALANTZIS, 2009). Cabe ressaltar que, devido a essas exclusividades de cada modo, o significado pode ser semelhante, mas nunca igual. Além disso, a linguagem verbal, por exemplo, pode ter uma capacidade de expressão mais adequada que as imagens estáticas na descrição de ações num período de tempo, contudo recursos visuais, como filmes e vídeos, são tão expressivos, nesse caso, quanto a escrita e a fala. As imagens, por sua vez, podem ser melhores em representação de pequenos detalhes espaciais. Para uma pedagogia nessa visão, conforme Cope e Kalantzis (2009), um aluno pode se sentir mais confortável com um modo semiótico que outro para realização de uma representação. Por exemplo, uma pessoa pode optar por elaborar um projeto por meio de uma lista de instruções ou de um diagrama de fluxo. Esse reconhecimento de linguagens mais pertinentes a determinado projeto de produção textual foi fundamental na sequência didática que será relatada a seguir, pois, como dito na introdução, buscou-se levar o alunado a perceber criticamente as possibilidades e as limitações de cada uma das linguagens disponíveis ao processo de comunicação.

Segundo Cope e Kalantzis (2009), a imagem aparece mais em livros, revistas e jornais e, nesses casos, a complexidade da linguagem verbal pode diminuir, ou seja, tem-se suavizado a carga de sentidos sobre a escrita, entretanto, por outro lado, novas complexidades passam a existir via representações multimodais. Isso exige que a mesma atenção que se deu à linguagem verbal também recaia a outros modos semióticos. Ao discutir essa questão, tais estudiosos salientam que a linguagem verbal escrita não está sumindo, mas somente se tornando ainda mais entrelaçada com outras linguagens. O que estes autores apontam reforça, portanto, a urgência de a escola letrar os discentes para além da linguagem verbal, isto é, a necessidade de se multiletrar.

Além disso, Cope e Kalantzis (2006), ao discutirem o que os alunos necessitam

aprender, isto é, “o quê” de uma Pedagogia dos Multiletramentos, propõem uma metalinguagem a partir do conceito de *design*. De acordo com estes autores, professores e gestores são vistos como *designers* de aprendizagem, processos e ambientes, e não como padrões ditando o que seus liderados devem pensar e fazer. Ao produzirmos ou interpretarmos um texto, nessa perspectiva, temos o que estes pesquisadores denominam de “*Available designs*”, “*Designing*” e “*Redesigned*”. *Available designs* são os recursos disponíveis dos diferentes sistemas semióticos que, ao serem usados, situam-se social e culturalmente; *Designing* é o trabalho de transformação dos recursos disponíveis em significado, e tal processo nunca é uma repetição, porém pode desempenhar o papel de reprodução ou, mais radicalmente, de transformação a depender do contexto em que este *design* é produzido; e *Redesigned* é o resultado do *designing*, isto é, um novo significado embasado histórica e culturalmente que, conseqüentemente, torna-se *Available design*, já que passa a ser um recurso disponível para criação de outros sentidos. Segundo Cope e Kalantzis (2006, p. 20, tradução nossa), “Juntos estes três elementos enfatizam o fato de que a criação de significado é um processo ativo e dinâmico, e não algo regido por regras estáticas”.

Segundo Rojo (2012), esse trabalho com os multiletramentos pode ou não envolver a utilização das novas tecnologias da comunicação e informação e, nas palavras desta mesma autora (2013), ainda existem poucos levantamentos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos na sala de aula e de como as experiências que envolvem práticas dessa teoria estão sendo possíveis nas escolas brasileiras. Rojo e Moura (2012) apresentam protótipos de sequências didáticas que foram produzidos em cursos de pós-graduação ministrados pela pesquisadora e que podem ser aplicados no ensino de Língua Portuguesa, porém, em entrevista ao Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia (GRIM), da Universidade Federal do Ceará, a própria pesquisadora (2013) reitera a carência de propostas que possam ser empregadas por professores, apesar desta publicação. Cabe ressaltar, no entanto, que, além desta obra citada, há produções, no âmbito acadêmico (assim como o presente relato), que propõem e/ou discutem práticas escolares que, entre outros aspectos, colaboram para o desenvolvimento dos letramentos relativos à recepção crítica das linguagens e produção criativa com estas, em suportes impressos ou digitais, em aulas de Língua Portuguesa, na Educação Básica (cf. CASTRO, 2017; DIAS, 2015; GUALBERTO, 2013; RIBEIRO, 2009, 2016; ROJO, 2009; ROJO e BARBOSA, 2015; SANTOS, 2015).

## 2 PROTÓTIPO DIDÁTICO: MULTILETRAMENTOS EM CENA

Este protótipo didático foi dividido em quatro etapas que serão relatadas a seguir: I. Contextualização da proposta, II. Leitura e escolha dos textos literários, III.

Produção textual multimodal, IV. Circulação dos curtas e avaliação.

## 2.1 PRIMEIRA ETAPA – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Inicialmente, o professor explicou a proposta à turma: a partir da leitura de textos literários, como crônicas e contos, os alunos, divididos em grupos, deveriam recontar uma dessas histórias por meio de um curta-metragem, ou seja, partindo de um texto escrito, eles foram desafiados a reformulá-lo, por meio de outros recursos verbais, visuais e sonoros, em formato de vídeo com curta duração. Além disso, foram explicitados os objetivos esperados com esse trabalho e as habilidades que seriam mobilizadas, a fim de que os discentes estivessem ainda mais conscientes a respeito desse oportuno trabalho com as múltiplas linguagens.

Em seguida, foi exibido o vídeo “História do rádio no Brasil”, cujo *link*, disponível no *YouTube*, será exposto logo adiante. O objetivo primordial, com essa exibição, não foi discutir o conteúdo do vídeo (apesar de ser interessante), mas mostrar aos educandos uma possibilidade simples e criativa para produção de curtas-metragens. De modo geral, como o próprio título sugere, o vídeo mostra um panorama histórico sobre a presença do rádio no Brasil, desde o ano de 1922, quando houve a primeira transmissão radiofônica, até 2005, momento em que se iniciam os testes para difusão digital desse meio de comunicação por parte de muitas emissoras.

Os criadores desse curta-metragem trataram essa temática como se produzissem um programa de rádio e usaram, de modo criativo e harmônico, sons, imagens, papéis escritos, efeitos de luz, objetos etc. Essas linguagens são inseridas e retiradas da produção por meio de mãos que, de forma dinâmica, incorporaram semioses em consonância aos dizeres da voz que apresenta a linha do tempo oralmente. A imagem a seguir busca evidenciar esse “jogo” das mãos que introduz os modos semióticos:

Figura 1 – *Print*<sup>1</sup> do vídeo “História do rádio no Brasil”

Fonte: <[https://www.youtube.com/watch?v=Vn\\_Qc4w34oc&t=153s](https://www.youtube.com/watch?v=Vn_Qc4w34oc&t=153s)>. Acesso: 02 jan. 2019.

Na descrição do vídeo, fica evidente o porquê de os autores, alunos do curso de Publicidade e Propaganda, terem optado pela apresentação do texto escrito (conforme se vê na Figura 1), mesmo tendo o uso de outros recursos audiovisuais e a presença de um narrador que reproduz exatamente as mesmas frases: havia uma deficiente auditiva na turma de faculdade. Logo, essa foi uma estratégia empregue para abarcar uma diversidade de públicos, contudo, no caso deste protótipo, orientou-se aos estudantes que isso não era obrigatório, pois conseguimos promover a construção de sentidos por meio de diferentes semioses e, por essa razão, o texto verbal escrito não é obrigatório (COPE; KALANTZIS, 2006).

No final do vídeo “História do rádio no Brasil”, há ainda a reprodução da música “Radio Ga Ga”, interpretada pelo Queen, com a recriação fictícia de um show desse grupo musical, momento em que mais recursos audiovisuais são empregados, como o jogo de luzes, conforme se observa na figura a seguir:

<sup>1</sup> *Print* é uma captura de tela que, nesse caso, almeja suprir a impossibilidade de reprodução do objeto em análise: o vídeo.

Figura 2 – *Print* do vídeo “História do rádio no Brasil”

Fonte: <[https://www.youtube.com/watch?v=Vn\\_Qc4w34oc&t=153s](https://www.youtube.com/watch?v=Vn_Qc4w34oc&t=153s)>. Acesso: 02 jan. 2019.

Nesse momento de contextualização da proposta, após a primeira exibição do curta-metragem, foi discutido com a turma a eficiência e a criatividade dos modos semióticos usados pelos produtores, a partir, por exemplo, das informações apresentadas acima. Pondera-se que os educandos também foram convidados a opinar sobre isso e a avaliar a qualidade do vídeo, o qual foi visualizado mais de uma vez, a fim de que os estudantes, após essa conversa inicial, conseguissem ser mais críticos ao assistir à exibição de novo. Por meio disso, estabelece-se uma perspectiva de ensino e aprendizagem fundamentada na Pedagogia dos Multiletramentos, posto que são legitimados e destacados outros modos de significação e não apenas a linguagem verbal (COPE, KALANTZIS, 2006).

Problematizou-se, ainda, que esse tipo de produção é bastante simples, pois, do ponto de vista de materiais e recursos, requer: I. um aparelho eletrônico, como um celular, pelo qual foram feitas a filmagem e a posterior divulgação; II. imagens e textos verbais que poderiam ser recortados de jornais/revistas ou impressos, se fosse feita uma seleção de materiais disponíveis em ambiente digital; III. objetos dos próprios alunos ou de parentes, amigos. Percebeu-se, portanto, que o obstáculo para a realização dessa tarefa não foi muito de ordem financeira/material, pois o grande desafio (e maior objetivo deste protótipo didático) foi mobilizar os educandos numa atividade de produção textual a partir do uso criativo das múltiplas linguagens. Sendo assim, seguiu-se a seguinte ideia:

Sempre que se precisa compor um texto, considerando-se aqui todas as linguagens que poderiam ser chamadas para essa composição, é importante pesar em seu *design* e na “costura” entre linguagens e recursos (linguísticos, imagéticos, gráficos). (RIBEIRO, 2016, p. 34).

Por fim, considerou-se que os estudantes não precisavam produzir o curta-metragem obrigatoriamente nesse formato exibido. Dessa forma, informou-se que eles estavam livres quanto a esse aspecto para buscar outras possibilidades, como a gravação por meio: da dramatização, em que os próprios estudantes representariam personagens das histórias, como em um teatro; ou da técnica de animação *Stop Motion*, em que fotografias são tiradas de objetos inanimados ou atores numa sequência diferente e depois são agrupadas para a criação do movimento visual. Assim, como asseguram Cope e Kalantzis (2009), na criação de uma representação textual, o aluno deve ter liberdade para selecionar os modos semióticos mais apropriados e exequíveis ao propósito a ser alcançado.

## 2.2 SEGUNDA ETAPA – LEITURA E ESCOLHA DOS TEXTOS LITERÁRIOS

No segundo momento, foi realizada uma seleção prévia de textos literários em prosa, como crônicas e contos, que foram o ponto de partida para a produção do curta. Evidentemente, esses textos foram escolhidos com a consideração das especificidades dos estudantes, como faixa etária e interesses. Os alunos foram levados à biblioteca escolar para consulta a obras impressas, a fim de deixar que eles mesmos buscassem um texto literário com o qual desejavam trabalhar nas próximas aulas<sup>2</sup>. Nesse sentido, não se obrigou os discentes a trabalharem com certo texto, pois esta foi uma etapa que visou, também, estimular a leitura e o contato com a literatura por parte do alunado. Solicitou-se, ainda, que o grupo pesquisasse sobre o autor que escreveu o texto literário escolhido.

Vale destacar que este protótipo didático não se ateve ao estudo das especificidades dos gêneros textuais crônica e conto, pois a questão crucial não é essa, porém, caso seja pertinente, o educador pode alongar esta segunda etapa e sistematizar esses conteúdos. Nesse sentido, no caso em questão, foram priorizados a função estética e o caráter narrativo e ficcional dos textos literários em detrimento de qualquer diferenciação entre tipos de gêneros textuais literários e das respectivas características específicas destes.

As coleções da editora Ática *Para gostar de ler – Crônicas, Para gostar de ler – Contos*,

---

<sup>2</sup> Outra possibilidade, caso seja viável no contexto de aplicação, é permitir que os educandos pesquisem os textos na internet, por meio do celular ou de um computador. O educador ainda pode nortear essas leituras até por intermédio do livro didático adotado que pode ser usado como obra de consulta, no caso das demais opções citadas não serem possíveis.

*Para gostar de ler – Contos Africanos dos países de Língua Portuguesa* foram excelentes indicações para um trabalho como o relatado. Com uma dezena de volumes, elas apresentam textos de escritores como Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos, Rubem Braga, Graciliano Ramos, Moacyr Scliar, Murilo Rubião, Clarice Lispector, Odete Costa Semedo, Mía Couto etc. Outras obras de textos literários em prosa que poderiam ser usadas neste momento e foram sugeridas aos estudantes são: *Comédias para se ler na escola* (de Luis Fernando Veríssimo), *Contos para ler na escola* (organizado por Miguel Sanches Neto), *Um frio de prosa* (vários autores) etc.

Após essas escolhas literárias, o professor leu e analisou o texto-base selecionado por cada grupo, para auxiliar os alunos na próxima etapa.

### 2.3 TERCEIRA ETAPA – PRODUÇÃO TEXTUAL MULTIMODAL

Nesta terceira parte, os discentes trabalharam em grupos e o educador necessitou, além de sanar alguma dúvida que eles tiveram quanto à compreensão do texto literário, orientá-los na elaboração do roteiro. A ideia era que cada grupo tivesse um texto-base, para que, na última etapa de divulgação dos curtas, os envolvidos tomassem conhecimento de diferentes textos literários. Contudo, também é possível pensar na produção de vídeos a partir de um mesmo texto, o que colaboraria para a discussão das diferentes maneiras e linguagens de reformular um mesmo texto, já que cada modo semiótico possui determinados potenciais de representação (COPE; KALANTZIS, 2009). Além disso, foram dadas orientações a respeito das referências bibliográficas, isto é, sobre a indicação do nome do(a) escritor(a) do texto-base e da obra consultada.

Do ponto de vista operacional, nos tempos atuais, a maioria dos celulares conta com uma câmera com a qual é possível realizar gravações. Há, ainda, aplicativos (*apps*) para filmagens e edições de vídeo desta natureza, os quais são bastante simples e autoexplicativos, como o *VideoShow*, um *app* disponível para androides e já usado por vários adolescentes.

Na elaboração do roteiro do vídeo e na execução da atividade de produção, foi necessário discutir com os discentes aspectos multimodais e operacionais, a partir da fundamentação teórica da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006, 2009), tais como:

- 1) o formato do vídeo (que poderia ser similar ao apresentado na 1ª etapa ou se seriam adotadas outras opções, como a dramatização e a técnica *Stop Motion*);
- 2) os recursos disponíveis nesse formato escolhido e as linguagens (verbais, visuais, sonoras) mais adequadas à reconstrução da história lida;

- 3) a reformulação das partes do texto-base que constituiriam o vídeo e por meio de quais semioses elas seriam representadas;
- 4) o recurso tecnológico que seria utilizado na gravação, assim como a definição do momento (silencioso) e do espaço ideais;
- 5) a distribuição das tarefas: quem faria o roteiro? Quem gravaria o vídeo? Quem selecionaria as imagens, os objetos, os sons? Alguém leria o texto verbal criado a partir do texto-base ou isso apareceria de outra forma? Quem seria o responsável por manusear as inserções e as retiradas dos recursos visuais durante a gravação? Haveria uma gravação experimental?

É certo que a concretização dessa parte demandou tempo e envolvimento tanto do professor quanto dos alunos para que ocorresse, de fato, um processo de ensino-aprendizagem em torno dos multiletramentos. Somente a coleta de materiais que poderiam ser utilizados no vídeo não ocorreu na escola, pois foi fundamental que o docente, no papel de mediador, fizesse um acompanhamento instrutivo desta etapa mais longa, a fim de ajudar os discentes a questionar as possibilidades e as limitações dos modos semióticos. De acordo com Ribeiro (2016), esse tipo de atividade, em que é necessário redizer algo, sem perder de vista o essencial do texto-base, é difícil, porém significativo para o manuseio de diferentes linguagens com as quais lidamos na leitura e na escrita.

Ademais, foi relevante salientar que o processo de reformulação do texto-base não deveria perder a leveza, a sensibilidade, o humor, entre outros aspectos linguísticos, semióticos e discursivos que compunham a literariedade desses textos literários selecionados. Ponderou-se, então, que a finalidade da proposta não era formar escritores literários, publicitários ou editores de vídeo, mas inserir os alunos em práticas multiletradas. Soma-se a isso o fato de que não foi um único estudante que cumpriu todas as etapas sozinho, logo, cada um contribuiu naquilo que tinha mais aptidão e facilidade, isto é, alguns se engajaram mais no inventivo jogo de linguagens do curta, outros no momento da gravação, e assim por diante, de modo que houve uma aprendizagem colaborativa.

Muitos se aventuraram empolgados na criação do curta, a partir do modelo do vídeo “A história do rádio”. Exemplo disso foi o grupo que escolheu “A visita”<sup>3</sup>, de Walcyr Carrasco, texto em que, com leveza e delicadeza, conta-se um momento da vida de um personagem que, já adulto, decide rever sua antiga professora de ciências por quem tem imenso afeto e gratidão. Nota-se, no curta-metragem produzido, a reformulação do texto-base com a permanência da literariedade deste, a partir de uma criativa escolha de elementos visuais e verbais:

---

3 O texto completo está disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/cidades/a-visita/>>. Acesso: 02 jan. 2019.

Figura 3 – *Print* do vídeo “Curta – A visita”

Fonte: <<https://youtu.be/GONuHAXekPY>>. Acesso: 02 jan. 2019.

Houve um grupo que surpreendeu ao elaborar o curta a partir de outros recursos das linguagens audiovisuais, como voz do *Google Tradutor*, fotos e músicas, a partir do texto-base “Psicopata ao volante”<sup>4</sup>, de Fernando Sabino. Esse texto aborda uma situação em que um homem, ao dirigir à noite no Rio de Janeiro, é parado por um guarda de trânsito, pois o carro que conduzia apresentava vários problemas. Tal personagem consegue, de forma inusitada e cômica, reverter essa situação, o que torna bastante adequado o uso, feito pelos alunos na produção do curta-metragem, de recursos humorísticos, como memes:

Figura 4 – *Print* do vídeo “Curta – Psicopata ao volante”

Fonte: <<https://youtu.be/s-vpQBWpmDs>>. Acesso: 02 jan. 2019.

<sup>4</sup> O texto completo está disponível em: <<https://bit.ly/2ANtn1P>>. Acesso: 02 jan. 2019.

Essas alternativas criativas adotadas pelos discentes, assim como a liberdade dada a eles para executarem as tarefas pelas quais tinham maior aptidão, fortaleceram a ideia de que educadores são *designers* de aprendizagem e não “chefes” que ordenam o que seus subordinados precisam conceber e executar (COPE; KALANTZIS, 2006). Além disso, outros conceitos da Pedagogia dos Multiletramentos também foram relevantes à prática didática em questão, uma vez que os estudantes, a partir de *Available designs*, isto é, de textos literários e de recursos semióticos e tecnológicos disponíveis para a produção de um vídeo, fizeram um trabalho com outra combinação de semioses (*Designing*). Esta reformulação foi o ponto de partida para construção de novos significados cujo resultado (*Redesigned*) foi um curta-metragem.

## 2.4 QUARTA ETAPA – CIRCULAÇÃO DOS CURTAS E AVALIAÇÃO

A definição de um contexto real de circulação dos curtas foi relevante, sobretudo para o engajamento processual dos alunos e a valorização do produto final apresentado por eles. Diante disso, foi feita a divulgação dos curtas nas redes sociais do colégio, assim como a publicação dos vídeos no *YouTube* (como consta nos exemplos das Figuras 3 e 4), pois, assim, esperou-se alcançar um público ainda mais abrangente que poderia se interessar pelas produções multimodais.

No contexto em que tal protótipo foi aplicado, houve uma grande adesão do alunado em realizar a sequência didática e, posteriormente, de assistir aos vídeos de toda a turma, não só em sala, por meio de um aparelho de projeção, mas também nas redes sociais. Além disso, avaliou-se que houve um avanço quanto à maneira de os estudantes atuarem como leitores e, essencialmente, como produtores de textos multimodais.

Uma sugestão é que haja uma “Mostra de curtas na escola”, na qual possam ser definidos jurados (outros educandos, professores, coordenadores, pais e responsáveis) que avaliarão os melhores vídeos exibidos à comunidade escolar. A depender da situação, pode-se pensar, inclusive, em algum tipo de premiação para os grupos mais bem colocados no *ranking*, possibilidades que, infelizmente, não foi viabilizada no contexto aplicado.

Posteriormente, para encerramento dessa sequência didática, o docente discutiu com os alunos as experiências individuais e coletivas, as aprendizagens e os desafios que emergiram dessa prática em prol dos multiletramentos. Com isso se realizou uma avaliação qualitativa de reconhecimento referente aos avanços e aos pontos que carecem de aperfeiçoamento em torno dos usos sociais da leitura e da escrita numa perspectiva multimodal.

Entre os aspectos discutidos, cabe destacar que alguns discentes atrapalharam-se

no momento da gravação e não houve uma sincronia coesa entre as linguagens que constituíram o vídeo, por exemplo, o texto verbal lido em voz alta não estava de acordo com o tempo das imagens expostas. Esse aprendizado (tanto para o docente quanto para os discentes) serviu para reforçar que os vídeos de maior qualidade, como os dois últimos citados acima, foram aqueles nos quais houve um ensaio prévio ou mais de uma gravação, pois a primeira tentativa nem sempre ficou totalmente de acordo com o que foi planejado no roteiro. Logo, fica o alerta para futuros educadores que se entusiasmem pela presente proposta didática ou por atividades afins.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O protótipo didático apresentado, de modo amplo, teve como intenção aprimorar os usos da leitura e, principalmente, da escrita, numa perspectiva multimodal, por parte dos alunos, a partir da produção de curtas-metragens. Para tanto, foi descrita e analisada uma experiência em torno de atividades cujos produtos finais, curtas-metragens, foram elaborados e divulgados. Espera-se, também, como consequência, que esse protótipo possa guiar professores, principalmente os de Língua Portuguesa, na concretização de uma prática escolar de produção textual que contemple diferentes modos semióticos.

Preparar os alunos para saber ler criticamente e a escrever criativamente por meio das múltiplas semioses extrapola os muros escolares, já que esse tipo de uso da leitura e da escrita também será exigido na vida pessoal e pública, assim como no mundo do trabalho (COPE; KALANTZIS, 2006). Nesse sentido, a perspectiva dos multiletramentos é uma fundamentação teórica relevante e atual no planejamento e na consolidação de práticas docentes que valorizem as variadas linguagens e, de fato, oportunizem experiências que colaboram para a formação de sujeitos multiletrados.

Além disso, o contexto de circulação dos textos produzidos pelos discentes é outra preocupação que deve se fazer presente no trabalho desenvolvido por educadores. No caso em questão, a possibilidade de divulgar os curtas em sites de amplo acesso foi um exemplo que permitiu essa circulação real e que impactou, inclusive, o processo de produção, pois os envolvidos sabiam, por exemplo, a finalidade social daquilo que produziram e conseguiram projetar um público-alvo a ser atingido. Essa é uma situação muito diferente daquela prática tradicional de produção exclusiva para apreciação de um único professor ou centrada apenas na linguagem verbal (COPE; KALANTZIS, 2006).

Atividades desta natureza também evidenciam o protagonismo dos educandos, pois estes são convidados a imaginar, a (re)criar e a ser originais e inventivos. Isso

graças à indispensável presença do educador que, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, atua no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita multimodais e na orientação a respeito dos usos tecnológicos, de modo integrado e colaborativo com o corpo discente.

Espera-se, portanto, que este protótipo colabore com a escassez de propostas didáticas para se explorar os multiletramentos em sala de aula, conforme dito por Rojo (2013), e, ao mesmo tempo, encoraje outros docentes quanto à elaboração e à realização de atividades em sala de aula em torno da produção textual multimodal, para que os estudantes possam atuar como *designers* de significados (COPE; KALANTZIS, 2006).

## REFERÊNCIAS

CASTRO, M. **Letramentos multissemióticos em aulas de Língua Portuguesa: possibilidades e desafios em uma escola pública de Ouro Preto-MG**. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto (Instituto de Ciências Humanas e Sociais), Mariana, 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London/New York: Routledge, 2006, 359p.

\_\_\_\_\_. A grammar of multimodality. **International Journal of Learning**, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009.

DIAS, D. R. **Multiletramentos e usos das TDIC: um estudo de caso do IFMG Campus Ouro Preto – MG**. 2015. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto (Instituto de Ciências Humanas e Sociais), Mariana, 2015.

GUALBERTO, C. L. Multiletramentos a partir da Gramática do Design Visual: possibilidades e reflexões. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, p. 1-19, 2013.

RIBEIRO, A. E. Retextualização, multimodalidade e mídias no ensino de português. **Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto**, Belo Horizonte: CEFET-MG, p. 1-17, 2009.

\_\_\_\_\_. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, 126p.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 127p.

\_\_\_\_\_. Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. UFCE, 15 out. 2013. **Entrevista concedida ao sítio eletrônico do GRIM – Grupo de Pesquisa da Relação Infância,**

Adolescência e Mídia. Disponível em: <<https://bit.ly/2hLsOxL>>. Acesso: 03 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, 151p.

\_\_\_\_\_; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 261p.

SANTOS, M. C. **Entre contos e hipercontos**: uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos. 194f. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais (Faculdade de Letras), Belo Horizonte, 2015.