

# MULTIMODALIDADES E COMUNICAÇÃO: ANTIGAS NOVAS QUESTÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS<sup>1</sup>

Walkyria Maria MONTE MÓR

Professora Livre Docente da Universidade de São Paulo.  
E-mail: walsil@uol.com.br

## Resumo

Este artigo aborda três questões relativas ao ensino de línguas numa perspectiva dos novos letramentos e dos multiletramentos. A primeira refere-se às mudanças na comunicação e nas formas de interação percebidas na sociedade digital, mudanças essas cujas consequências se fazem notar nos modos de construção de conhecimento, nas interações sociais, nas formas de ler e perceber o mundo, desenvolvendo o que os pesquisadores denominam novos *mindsets*. A segunda salienta o debate que envolve a percepção da linguagem em sua convencionalidade e multimodalidade. O texto avalia, nessa parte, a tradição do enfoque na convencionalidade da língua. Ressalta a característica multimodal da linguagem que é frequente e inadequadamente desconsiderada em favor do ensino do que é tido como a materialidade da língua, defendendo a expansão de perspectiva a esse respeito. A terceira explicita a relevância de uma proposta educacional que contemple a linguagem nessa forma renovada de comunicação, interação e de construção de sentidos, entendendo ser esse um conceito que leva em conta a atual sociedade digital em suas necessidades epistemológicas, sociais e culturais.

## Palavras-chave

sociedade digital; multimodalidades; comunicação; construção de sentidos; educação

---

<sup>1</sup> Artigo elaborado como parte das provas do Exame para Livre-Docência da autora, ocorrido de 01 a 04 de fevereiro/2010. O artigo foi elaborado no dia 02/02/2010, no período de quatro horas.

## Introdução

Como uma proposta acadêmica na qual pesquisa e sociedade se encontram interligadas, este texto promove uma reflexão a partir de uma notícia recentemente publicada em jornal (*Folha Online*, 21/01/2010) a respeito de um estudo realizado pela British Academy. A manchete “Crianças que usam SMS falam e leem melhor, diz estudo”, seguido do *lead* “Crianças de 8 a 12 anos, usuárias de SMS eram os que tinham menos problemas em ler em sala de aula” anuncia resultados de um estudo instigante: este afirma que crianças que usam mensagens de texto em celulares (ou *texting*) leem e falam melhor que as demais. A informação acrescenta, ainda, que o estudo recomenda que pais e professores devem estimular a prática como forma de melhorar a atenção fonoaudiológica das crianças, explicando que boa parte das crianças que escrevem abreviações de palavras domina a forma de pronunciá-las corretamente.

Pensando na recomendação dos estudiosos envolvidos na referida pesquisa, a academia se depara com uma questão que, nos últimos anos, recebe atenção e promove debate, tendo defensores aos posicionamentos convergentes e divergentes levantados pelo tema. Nesta recomendação, focaliza-se a revisão sobre linguagem, comunicação e sociedade, tendo em vista as incontestáveis mudanças percebidas nas últimas décadas, promovidas pelo advento e disseminação de tecnologias e da revisão de conhecimento, *modus vivendi* (interação social, formas de trabalho, relações de poder, dentre outros), comunicação e o que teóricos como Kress (2003) e Gee (2004) denominam “mindsets”, com referência às formas de ver e perceber a sociedade.

Conforme anunciam Cope & Kalantzis (2000), em asserções corroboradas por Gee (2004), Lankshear & Knobel (2003), Castells (1999), Giroux (2005), lentamente (ou rapidamente, na percepção de alguns interlocutores) a sociedade se transforma, o que se verifica nas relações de trabalho, em que não apenas se encontram as relações hierárquicas verticais, mas também as horizontais, em que os trabalhadores devem apresentar habilidades que não se limitem à repetição competente, mas também a capacidades de iniciativa, escolha, percepção crítica, para o desempenho de suas tarefas. Nas relações pessoais, a concentração de pessoas em grupos definidos e organizados fisicamente se expande para outras participações em grupos inviáveis de serem formados, no caso os grupos virtuais e os planos pessoais se diversificam, em face da multiplicidade de alternativas que passam a ter visibilidade nas sociedades digitais. Ou seja, uma pessoa não apenas nasce, cresce, estuda, arruma um emprego, casa, tem filhos e deve se sentir feliz; essa narrativa pessoal (e que envolve o conceito da *felicidade*) poderá ser construída em outra ordem, inclusive com outros elementos agregadores ou desagregadores.

## A sociedade digital e as mudanças na comunicação e nas interações sociais

Nessa descrição que remete à perspectiva da sociedade digital em que se vive, encontra-se um conceito de comunicação — nas relações de trabalho, de vida pessoal e de interação social. Inevitavelmente, esse é um conceito que a própria dialética entre sociedade — escola (ou universidade) leva para dentro das comunidades acadêmicas. O conflito que daí emerge refere-se, então, à manutenção da convencionalidade por meio da qual a linguagem é trabalhada e estudada academicamente há décadas e a adoção (a aceitação, para alguns) de mudanças no conceito de linguagem e comunicação e, principalmente, na prática do que tem sido identificado como uma *nova comunicação* ou uma *comunicação tecnologizada*. Percebe-se, no entanto, que, muitas vezes, esse conflito se reverte de uma perspectiva dicotômica, ou binária, como se a primeira alternativa tivesse que ceder lugar à segunda; ou como se a segunda alternativa tivesse que tomar o lugar da primeira. Uma perspectiva imbuída do caráter linear excludente, para o qual muitas vezes as ideias evoluem e cada *patamar de evolução* deve suplantar e substituir o(s) antecessor(es). Porém, não se trata de substituições e sim de agregações ou de acumulações. Isto é, assim como descrito no parágrafo anterior, as hierarquias ditas horizontais verificadas na sociedade atual não suplantaram as verticais e ambas convivem na prática social; as formas não tão convencionais de relacionamentos também convivem com os tradicionais, e assim por diante.

Segundo Kress (2000), essas transformações sociais podem ser traduzidas como revoluções e, para esse autor, estas tendem a continuar e se intensificar. Pare ele, as revoluções na área de comunicação impulsionam o repensar do panorama semiótico e social, dentro do qual estaria a revisão de um trabalho que vê soberania na linguagem escrita convencional, dentro de um conceito em que esta é universal e tem uma materialidade que a distingue como tal. Sendo assim, o autor entende que a revolução da comunicação leva à descentralização da visão de linguagem escrita que tradicionalmente predomina na sociedade, abrindo espaço para o estudo de outras construções de comunicação então percebidas ou manifestadas. Ele afirma: “The effect of this revolution has been to dislodge written language from the centrality which it has held, or which has been ascribed to it, in public communication” (KRESS, 2000, p.182).

Como proposta de expansão à referida visão, Kress aborda a modalidade que considera a mais visível ou dominante na atualidade, ou seja, a linguagem visual. Acrescenta o autor que, apesar da obviedade, essa mudança ainda poderá contar com mais estudos. Inclusive para que se reveja o fato de que essa modalidade nem é tão nova na comunicação. E que, além do visual, outras modalidades emergem na comunicação: músicas acompanham várias mensagens virtuais; corpo em movimento, como nas mensagens postadas no YouTube, além da própria escritura dessas mensagens em que são usadas fontes diversificadas, coloridas, etc. Para esse autor, todas essas não são apenas formas de

comunicação, mas formas de expressão, ao que se interpreta que as formas de comunicações não se limitam a “comunicar”, mas se expandem para o “expressar-se” e para o “interagir”, o que parece envolver e possibilitar maior agência dos interlocutores.

### **Comunicação, interação, construção de sentidos e as multimodalidades**

Nessa mesma obra, Kress (2000) chama a atenção do leitor para o fato de que a multimodalidade não é tão nova na comunicação como muitos pensam. Afirma que todos os textos ou objetos são multimodais, considerando-se que em contextos *naturais* (aqueles que não são criados artificialmente visando, por exemplo, objetivos didáticos) não existem numa única modalidade. Mesmo as linguagens escrita e falada (no sentido tradicional) são multimodais.

Ele entende, por exemplo, que há multimodalidade nos objetos que integram o cotidiano das pessoas e que as pessoas já vêm participando do discurso multimodal desse cotidiano. Ele ilustra essa ideia com a menção à busca por uma garrafa de água mineral num supermercado ou mercado: essa garrafa tem um rótulo que pode ser colorido ou em preto e branco, pode trazer a informação em mais do que um idioma, pode ser plástica ou de vidro, ser de cor verde, azul ou transparente, ter um formato fino ou arredondado. Observa que essas informações podem levar o interlocutor a se perguntar: dá para colocá-la numa mesa de jantar (pensando se esta é elegante o suficiente para isso)? Que imagem passo se sou visto tomando água dessa garrafa? Essas reflexões levam à percepção de que uma *simples garrafa* pode levar a discursos que falam de gosto, estilo de vida, meio ambiente, saúde, herança cultural, cultura, etc. Salienta o autor que esse tipo de lógica resulta do que ele chama de um *treinamento cultural* (“cultural training”) para essas leituras. E que além da identificação e estudo sobre a multimodalidade presente nos discursos, na comunicação, a perspectiva ainda a ser mais trabalhada academicamente vem a ser a compreensão sobre essa construção na prática social, efeitos e agência da interlocução.

Compreende-se, assim, que a multimodalidade não é abordada na linguagem e comunicação, considerando-se que é vista como o que é extra-linguístico: ritmo, tom de voz, aspectos culturais ou de gênero (jeito de falar masculino ou feminino); entoação (se está dentro da convencionalidade da comunicação ou se está fora, alterando a comunicação), expressões faciais, olhares, movimentos dos braços/dedos/corpo. Por entender que essas modalidades da linguagem integram um sistema de interpretação, afirmando “The concept of communication — as transport and transformation of meaning — is hugely extended in a multimodal approach to semiosis” (2000, p 189), Kress sinaliza para a relevância do desenvolvimento de interpretação da linguagem, o que chama de “meaning making”, assim também denominado por Gee (2004), Luke & Freebody (1997), Lankshear & Knobel (2003), dentre vários estudiosos da área de novos letramentos e multiletramentos.

Também Lemke (1995) defende o desenvolvimento da habilidade de interpretação como uma competência necessária para a sociedade atual. O autor advoga que há uma nova ordem cultural no mundo, composta por perspectivas como a complexidade, diversificação e divergência de perspectivas, e que essas vão além da herança comunicativa familiar, englobando interesses compartilhados e participações em comunidades que se centram em atividades. Interpreta-se que o autor vê na capacidade interpretativa a agência dos participantes dessas comunidades, uma vez que, nessas formas de interação, estes podem construir sentidos diferenciados daqueles herdados das gerações anteriores. Há semelhança dessa explanação com a de Gee (2004), quando este se refere aos “affinity spaces”. Estes se traduzem por espaços de convivência virtual entre pessoas que tem interesses comuns. Nestes, diferentemente dos formados em torno de pessoas de uma mesma faixa etária e de comunidades sociais específicas, um grupo pode se formar por membros com diferentes faixas de idade, que vivem em diferentes cidades ou países, que não tem a mesma profissão, mas que tem afinidade por um mesmo tema/assunto. Nessas composições diferenciadas possivelmente sejam necessários paradigmas diferenciados para a construção de sentidos, que poderão ou não se agregar aos parâmetros interpretativos tidos como *herdados* ou convencionalmente disponíveis, como por meio do *treinamento cultural*, como definido por Kress anteriormente.

### **Multimodalidades, línguas e educação**

Feitas essas considerações sobre multimodalidades e comunicação, retomando o estudo realizado pela British Academy a respeito da vantagem do uso de SMS no desenvolvimento da linguagem e comunicação para os jovens, refletindo sobre 1) as mudanças conceituais no desenvolvimento de língua e linguagem na universidade e 2) a especificidade da língua estrangeira nessas mudanças conceituais.

Instigada por Pereira (2005), que se manifesta sobre as mudanças sociais e a educação, afirmando: “Os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula” (p.31) e, diante dessa asserção, pergunta: “Aproveito para alfinetar a universidade e os centros de formação de professores: o que tem feito para preparar os professores para essa realidade?” (p.31), reflito sobre as teorias e práticas construídas e realizadas na universidade. Concordando com os autores aqui mencionados, compreendo a relevância na ênfase na comunicação multimodal, no entanto, de forma não excludente aos estudos da linguagem na sua convencionalidade, ou, na sua materialidade, conforme também definida por acadêmicos da área de linguagem, levando em conta o *locus* em que me encontro, a universidade e, especificamente, um curso de Letras (o que retomarei mais adiante). Nesse trabalho, concordaria com Lemke em não restringir o entendimento da linguagem em

sua tipologia multimodal, mas em sua topologia multimodal, um conceito que se aproxima da descrição de Kress, que salienta a importância do contexto de criação e interpretação da comunicação e da linguagem. Uma materialidade descrita por Kress como “the ‘stuff’ which a culture uses as the means for the expression of its meanings” (KRESS, 2003, p.38), ou seja, a percepção crítica sobre algo físico, como a variação de som, as marcas na superfície; a luz; ou algo não físico, como os fatores culturais, sociais, estéticos do léxico (o que pode ser classificado como registros de comunidades sociais; marcas do que é tido como masculino ou feminino, ou intelectual ou popular, ou outros).

Pelas asserções dos autores aqui mencionados, verifica-se que não se trata de pensar a multimodalidade na comunicação como um estudo de imagens e sons ou na compreensão restrita do que compõe a multimodalidade. Essa mudança conceitual envolve uma mudança epistemológica que incide em outras mudanças, como a curricular. Gee (2004), por exemplo, considera que o currículo conteudista (que então tenderia a se preocupar com a visão convencional de conteúdo linguístico, sem que a língua e a linguagem fossem analisadas como prática social) constitui-se num fetiche de orientação iluminista da academia, e acredita que deva haver abertura para novas construções curriculares.

Ao retomar Kress (2003), deparo-me com uma descrição do autor a ser considerada numa discussão curricular: trata-se do que ele define como duas visões contrastivas da comunicação, que leva a ampliações na concepção de leitura. Para o autor, o ato de leitura, visto como *telling the world* (aquela que conta ou descreve o mundo/a sociedade) agrega-se a uma visão de *showing the world* (que requer interpretação para o mundo que se apresenta). Nesta, a leitura caracteriza-se como interpretação, ou “meaning making”, cujas mudanças focalizam a concepção de texto; o que há para ler (nos dois casos, um conceito expandido); a leitura e interpretação de imagens (no passado, trabalhadas como ilustrações, conforme apontado por Santaella & Noth, 1998). Resumindo a proposta do autor, ele fala de novas formas de ler, em que as imagens integram-se à escritura, assumindo a presença de multimodalidade nas leituras.

Na proposta de expansão (não excludente) de *telling the world* para *showing the world*, percebe-se o caráter epistemológico, quando o autor expõe as mudanças que se expandem, respectivamente, de *obter sentido de um texto; autor do texto põe sentido no mesmo para criar sentido para o mundo ao meu redor; leitor constroi e reconstroi sentidos do que lê*; da compreensão de que *a lógica da fala e escrita remete a tempo e sequência* e de que *a lógica da imagem envolve espaço e simultaneidade*; de que a leitura não apenas ocorre na convenção-página (de cima para baixo, da esquerda para a direita, por exemplo, conforme também indicam Cope & Kalantzis, 2000), mas também em hipertexto, como nas telas dos monitores de computador; e de que a mente não apenas opera como num circuito (ou não se configura como uma “mente tipográfica”, conforme alude Castells (1999), à mente que se organiza linearmente, como

uma montagem tipográfica de comunicação), mas também em rede, como as comunicações virtuais, que não necessariamente seguem percursos lineares e previsíveis.

Nessa proposta, o desenvolvimento de interpretação ou “meaning making” envolve ampliar conhecimento / percepção sobre a realidade, entendendo que não há um conhecimento definitivo sobre esta; que a realidade não pode ser capturada pela linguagem; e também, rever a concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado. Acresce-se, também, a necessidade de se trabalhar a visão de autoria, na qual os significados são múltiplos, contestáveis, construídos cultural e socialmente, dentro de relações de poder. Essas perspectivas resumiriam o que se entende por educação crítica, em que se enfatiza o desenvolvimento de consciência/percepção crítica.

Com outro levantamento em mente, encerro as reflexões sobre o tema. Trata-se da pesquisa realizada pelo Centro de Políticas Sociais da FGV (2009, [www.fgv.org.br](http://www.fgv.org.br)), sobre os Motivos da Evasão Escolar. Ao investigar a razão para a evasão escolar, esse levantamento conclui que os jovens de 15 a 17 anos desistem da escola por desinteresse, justificando que a escola se mostra distante de suas necessidades, que os conteúdos não correspondem aos interesses dos alunos ou os fazem sentir social e culturalmente incluídos. A hipótese fora confirmada. Nesse raciocínio, creio incluir-se a questão da revisão curricular e da revisão no conceito de língua e linguagem, no qual deixo o questionamento: será que o estudo de língua inglesa pode se afastar dessas concepções, recebendo um tratamento diferenciado, devido a necessidade de conhecimento de sua materialidade? Será que essa materialidade deve ser restrita, excluindo-se da perspectiva da linguagem como prática social?

### **Considerações finais**

Concluo a reflexão apresentando uma citação de Lankshear & Knobel (2003 p.17), em que os autores falam sobre a necessidade de abertura de visão para o assunto, diante das mudanças ocorridas nos últimos anos: “The far-reaching changes that have been going in the world during the past 20 or 30 years are based on and reflect distinctly new ways of thinking and of going about things. New practices and new ways are constituted by new ‘mindsets’”

A língua inglesa integra-se compativelmente com um plano educacional voltado para o desenvolvimento de “new mindsets”. Essa seria, portanto, uma proposta a ser expandida pelos envolvidos num plano afinado com essa possibilidade. ☒

*Recebido em 07/07/2009. Aceito em 07/09/2009*

## MONTE MÓR, W. M. MULTIMODALITIES AND COMMUNICATION: NEW OLD ISSUES IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

### Abstract

*This article discusses three issues related to the teaching of foreign languages under the perspective of the new literacies and multiliteracies theories. The first one refers to the changes in communication and in the different ways of interaction perceived in the digital societies. The consequences of such changes are noticed in acknowledged new ways of building knowledge, of networking in the social interactions, of seeing and reading the world, developing what researchers have called "new mindsets". The second issue signals a debate about language in its conventionality and multimodality. The text evaluates the long-run tradition to perceive and teach languages in their conventionality. It thus highlights the multimodal characteristics of languages, often and inadequately disregarded when language materiality prevails in the teaching of languages. The third explains the relevance of an educational proposal that contemplates language in its new concept of communication, interaction and meaning making, understanding that this concept responds to the digital societies of today in their epistemological, social and cultural needs.*

### Keywords

*digital societies; multimodalities; communication; meaning making; education*

### Referências

- COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO, A. E. *Letramento digital*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005
- KRESS, G. & VAN LEEWEN, T. *Reading images: The grammar of graphic design*. London: Routledge, 1996.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2004.
- GEE, J. P. *Situated language and learning*. New York: Routledge, 2003.
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom research*. Buckingham: Open University Press, 2003.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- MANOVICH, L. *The language of new media*. Cambridge, Massachusetts and London: The MIT Press, 2001.
- O'GORMAN, M. *E-Crit: digital media, critical theory and the humanities*. Toronto, Buffalo and London: The University of Toronto Press, 2007.
- FISH, S. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.
- PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO, A. E. *Letramento digital*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SANTAELLA, L. & NOTH, W. *Imagem, cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1998.