

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Jane Kelly de Souza Nascimento

**DA LEITURA À PRODUÇÃO TEXTUAL:
AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NAS AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Rio de Janeiro
2019



Jane Kelly de Souza Nascimento

**DA LEITURA À PRODUÇÃO TEXTUAL:
AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NAS AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional em
Práticas de Educação Básica, vinculado à
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura do Colégio Pedro II,
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Práticas de Educação

Orientadora Professora Dr^a Aira Suzana Ribeiro
Martins

Rio de Janeiro
2019

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

N244 Nascimento, Jane Kelly de Souza

Da leitura à produção textual: as múltiplas linguagens nas aulas de Língua Portuguesa / Jane Kelly de Souza Nascimento. – Rio de Janeiro, 2019.

104 f.

Inclui produto educacional: “Multiletrar é preciso! Caderno de atividades: A leitura de textos multimodais e o uso das múltiplas linguagens nas aulas de Língua Portuguesa”.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientadora: Aira Suzana Ribeiro Martins.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Produção textual. 3. Multimodalidade. 4. Multiletramento. I. Martins, Aira Suzana Ribeiro II. Título.

CDD 469

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Simone Alves. CRB-7: 5692.

Jane Kelly de Souza Nascimento

**DA LEITURA À PRODUÇÃO TEXTUAL:
AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NAS AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional em
Práticas de Educação Básica, vinculado à
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura do Colégio Pedro II,
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Práticas de Educação

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Aira Suzana Ribeiro Martins
Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica – MPPEB/CPII

Prof^a Dr^a Flávia Vieira da Silva do Amparo
Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica – MPPEB/CPII

Prof. Dr. José Mario Botelho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP-UERJ

Membros suplentes:

Prof^a Dr^a Darcilia Marindir Pinto Simões- Programa de Pós-Graduação do
Instituto de Letras/ UERJ

Prof. Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes
Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica – MPPEB/CPII

Rio de Janeiro
2019

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela força para não me deixar esmorecer nos momentos difíceis.

Aos meus filhos Jonas Miguel e Arthur Henrique meu marido Gladison, pelo companheirismo e pelas palavras de estímulo nas horas em que o cansaço quis me vencer, pela compreensão em relação aos momentos de solidão em que passei lendo e escrevendo e pela escuta às minhas lamentações. Vocês foram maravilhosos!!!

À minha mãe, pelo exemplo de vida, pelo incentivo, pelo carinho e por sempre acreditar em mim e me apoiar, independente da escolha de carreira que eu tivesse realizado.

Aos meus gatinhos, Zuzu e Pretinho, pela companhia em todos os momentos de concentração e escrita. (Sei que eles não irão ler, mas fica o agradecimento mesmo assim!).

Aos companheiros de mestrado, por terem, realmente, compartilhado todos os momentos dessa nossa estrada juntos, dando força um ao outro, trocando informações, postando no grupo palavras de ânimo e não deixando ninguém desistir de finalizar esse curso. Um carinho especial à amiga Rosiméri, que me escutou nas horas de angústia e sempre tinha guardada uma palavra de conforto para mim.

À professora Dra. Aira Suzana, pela orientação, compreensão e troca de ideias ao longo do curso.

Aos colegas professores, Fábio, Patrícia, Chrisandersen, Cláudio, Fernanda, Mauro e Daniele, pela parceria e carinho, principalmente na fase final do curso.

Aos professores do Programa de Mestrado em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, com os quais tive o prazer de conviver, aprender e trocar experiências, tais como: Flávia Vieira, Marco Santoro, Rogério Neves e Kátia Regina.

Aos meus amigos, com suas mensagens de apoio durante esse período.

Aos meus alunos das turmas 901 e 902, que aceitaram fazer parte da pesquisa e se envolveram em todas as etapas das atividades e serviram de inspiração para todo esse trabalho.

“Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou classes sociais. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.”

(Paulo Freire)

RESUMO

NASCIMENTO, Jane Kelly de Souza. **Da leitura à produção textual: as múltiplas linguagens nas aulas de Língua Portuguesa**. 2019. 75 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2019.

O presente estudo visou a identificar como o trabalho com as múltiplas linguagens, numa perspectiva do multiletramento, pode beneficiar a compreensão leitora dos alunos e favorecer a sua escrita autoral. Além da pesquisa teórica, pretende-se desenvolver um caderno pedagógico com atividades, envolvendo o trabalho com a leitura de textos multimodais e a escrita de textos autorais pelos alunos do Ensino Fundamental. Verificou-se a existência de poucos estudos relacionados ao entrelaçamento dessas habilidades envolvendo as múltiplas linguagens. Desse modo, existe a necessidade, na literatura acadêmica, de um número maior de pesquisas que reúnam todos esses temas. Este estudo se justifica, em virtude da aplicação direta por docentes de Língua Portuguesa, dos resultados da pesquisa teórico-prática e do material didático a ser produzido, a fim de beneficiar o ensino de leitura e escrita dos seus alunos. Além de auxiliar os docentes em exercício, o estudo pode auxiliar, também, na formação de futuros professores de Português. Para levar a efeito o objetivo principal, foram delineados dois objetivos específicos: identificar quais seriam as contribuições do multiletramento para a compreensão dos alunos, em práticas de leitura de textos que envolvam as múltiplas linguagens e analisar como o trabalho com textos multimodais pode favorecer a produção de textos autorais que apresentem um avanço no processo de letramento dos alunos. A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, que foi realizado com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola situada na zona rural da cidade de Itaboraí, localizada no Estado do Rio de Janeiro. Para o embasamento teórico do estudo, utilizaram-se, para abordar a questão de leitura, os estudos de Kleiman (2012), Rojo (2012) e Koch (2006). Para a abordagem da questão da escrita autoral dos alunos, foram selecionados os estudos de Geraldi (2001) e Koch (2004; 2006; 2015). Quanto ao uso das múltiplas linguagens, foram utilizados os estudos de Dionísio (2014) e Rojo (2015). Pretendeu-se, com esta pesquisa, desenvolver um trabalho que contribua para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras e para as práticas de leitura e escrita dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Leitura; Multiletramento; Produção textual; Múltiplas linguagens e Multimodalidade.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Jane Kelly de Souza. **From reading to textual production: the multiple languages in Portuguese language classes.** 2019. 75 f. Dissertation (Master's Degree) – Colégio Pedro II, Pro-Rectorate of Postgraduation studies, Research, Extension and Culture, Professional Master's Program in Basic Education Practices, Rio de Janeiro, 2019.

This study aimed to identify how working with multiple languages, from a perspective of multiliteracy, can benefit the reading comprehension of students and favor their authorial writing. In addition to theoretical research, it is intended to develop a pedagogical notebook with activities involving the work with the reading of multimodal texts and the writing of authorial texts by elementary school students. There were few studies related to the intertwining of these skills involving multiple languages. Thus, there is a need in the academic literature for more research that brings together all these themes. This study is justified due to the direct application by Portuguese Language teachers, the results of the theoretical-practical research and the didactic material to be produced, in order to benefit the reading and writing teaching of their students. In addition to assisting in-service teachers, the study may also assist in the formation of future Portuguese teachers. To carry out the main objective, two specific objectives were outlined: to identify what would be the contributions of multiliteracy to the comprehension of the students, in the practice of reading texts that involve multiple languages and to analyze how the work with multimodal texts can favor the production of author texts that present an advance in the literacy process of the students. The research is characterized as a case study, which was conducted with students of the 9th grade of elementary school, from a school located in the rural area of Itaboraí, located in the state of Rio de Janeiro. For the theoretical basis of the study, we used, to address the reading question, the studies by Kleiman (2012), Rojo (2012) and Koch (2006). To address the issue of students' authorial writing, studies by Geraldi (2001) and Koch (2004; 2006; 2015) were selected. Regarding the use of multiple languages, the studies by Dionísio (2014) and Rojo (2015) were used. This research aimed to develop a work that contributes to the teaching of Portuguese Language in Brazilian schools and to the reading and writing practices of students.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Reading; Multiliteracy; Textual Production; Multiple Language e Multimodality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Teoria cognitiva da aprendizagem multimodal (MAYER, 2001).....	42
Figura 2: Esferas de atividade social ou de circulação dos discursos.....	52
Figura 3: Dados organizados em gráfico pelo site idebescola.inep.gov.br	67
Figura 4: Quadro de comparação entre as escolas públicas – Ideb.....	68
Figura 5: Gráficos apresentando a comparação entre a nota do IDEB da escola pesquisada e outras 14 escolas do município de Itaboraí compreendida na zona urbana.....	68
Figura 6: Dados da escola pesquisada sobre a Taxa de Aprovação e nota de proficiência no SAEB (Matemática e Língua Portuguesa), no período de 2013 a 2017.....	69
Figura 7: Trecho do Referencial Curricular de Língua Portuguesa – 9º ano – Secretaria de Educação de Itaboraí.....	71
Figura 8: Apresentação do título da atividade (Primeiro momento).....	81
Figura 9: Exposição dos painéis Guerra e Paz (Portinari) – Primeiro momento.....	82
Figura 10: Exibição do vídeo “Portinari: Guerra e Paz” - Segundo momento.....	82
Figuras 11 e 12: Apresentação da biografia dos autores – Terceiro momento.....	83
Figura 13: Leitura verbal compartilhada dos poemas – Quarto momento.....	84
Figura 14: Leitura de texto da canção “A minha alma”.....	84
Figura 15: Proposta de produção textual aos alunos.....	85
Figura 16: Referências para a organização da atividade.....	85
Figura 17: Produção imagética – Eduarda Gomes.....	112
Figura 18: Produção imagética – Jamir Silva.....	113
Figura 19: Produção imagética – Andressa Silva.....	113
Figura 20: Produção imagética – Wesllen Dias.....	114
Figura 21: Produção imagética – William Santos.....	114
Figura 22: Produção imagética – Vitória Silva.....	115
Figura 23: Produção imagética – Lorrann Fernandes.....	115

Figura 24: Produção imagética – Raquel Teixeira.....	116
Figura 25: Produção imagética – Marcos Paulo Gonçalves.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados extraídos do site idebescola.inep.gov.br em 02/02/2019.....	66
Quadro 2: Proposta didática – Atividade multimodal.....	73
Quadro 3: Roteiro da entrevista, categorias, perguntas e núcleos de sentido.....	89

LISTA DE TEXTOS

Texto 1 e 2 : Vitória Souza.....	104
Texto 3: Eduarda Gomes.....	105
Texto 4: Hemilly Souza.....	105
Texto 5: Mylena Nascimento.....	106
Texto 6: Marcos Paulo Gonçalves.....	106
Texto 7: Raquel Teixeira.....	107
Texto 8: Vitória Silva.....	108
Texto 9: Lorrann Fernandes.....	109
Texto 10: Wesllen Dias.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GNL – Grupo de Nova Londres

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

NTIC – Novas Tecnologias da Informação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

TCAM – Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal

TL – Teoria do Letramento

TMD – Teoria da Multimodalidade do Discurso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO.....	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL.....	24
2.1 Alfabetismo e Letramento.....	24
2.2 A leitura na perspectiva do multiletramento	31
3 MULTILETRAMENTOS E SEUS CONSTITUINTES	34
3.1 Multiplicidade de culturas e os letramentos múltiplos.....	35
3.2 Múltiplas linguagens: textos multimodais e multissemióticos.....	38
3.3 Letramentos críticos e o papel social da educação.....	47
3.4 Os gêneros discursivos e as práticas de multiletramento.....	49
4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	54
4.1 A pesquisa qualitativa e o método estudo de caso.....	54
4.2 Os procedimentos metodológicos.....	60
4.2.1 Caracterização do <i>lócus</i> da pesquisa de campo.....	60
4.2.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	62
4.2.3 Procedimento para ingresso em campo.....	63
4.2.4 As etapas da pesquisa.....	64
5 ANÁLISE E RESULTADOS AVALIATIVOS DA APLICAÇÃO.....	66
5.1 Sobre a situação pedagógica do campo observado.....	66
5.2 Descrição da atividade com foco no multiletramento e nas múltiplas	
linguagens.....	70
5.2.1 Uso dos documentos oficiais para o planejamento da atividade.....	70
5.2.2 Organização da proposta didática.....	72

5.2.3 Desenvolvimento da atividade multimodal com os alunos.....	74
5.3 Sobre a técnica de análise de dados – a análise de conteúdo.....	86
5.4 Análise qualitativa da entrevista em grupo focal com os alunos.....	88
5.5 Análise da produção autoral realizada após a atividade de multileitura.....	99
6 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	118
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXO A – DECLARAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DE ITABORAÍ.....	127
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....	128
ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	131
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DA PLATAFORMA.....	133

APRESENTAÇÃO¹

Desde muito pequena, fui apaixonada pelo ambiente da escola. Sempre amei viver dentro do espaço escolar, assistindo às aulas, conversando com os professores e convivendo com os colegas. Fui uma aluna destaque em todas as disciplinas, quase todos os anos escolares, de forma quase natural, pois estudar e aprender sempre fez parte da minha vida, como o ar que respiro.

Finalizado o Ensino Fundamental, cursei Contabilidade, no Ensino Médio, por orientação profissional da minha mãe, no entanto, meus talentos estavam voltados à área de Humanas. A contragosto materno, prestei vestibular para Pedagogia, passando em 4º lugar e comecei o curso em 1996.

Movida por um gosto incontido pela comunicação, em sua essência, mudei de curso, em 1998, para Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo. Em razão da dificuldade de conciliar minha vida profissional, pessoal (de mãe) e acadêmica, consegui me formar dois anos depois do esperado, em 2003. Dessa forma, minha primeira formação universitária foi como comunicadora.

Alguns anos se passaram, envolvida com trabalho, família e filhos, me afastei dos estudos universitários. Sentindo muita falta das leituras e do conhecimento proporcionado pela universidade, em 2007, retornei à faculdade, cursando Letras – Português/Inglês. Finalizei meus estudos da graduação em 2011.

Ao longo do curso, as disciplinas que mais me instigaram eram as ligadas à área pedagógica e àquelas que envolviam diretamente o estudo das linguagens. Interessava-me muito o conhecimento de práticas de educação, relacionadas com o ensino de linguagens. Durante os anos de graduação, participei do projeto de um pré-vestibular social, realizado pelos alunos da faculdade, para ministrar aulas das disciplinas de linguagens (Português, Inglês e Espanhol), às pessoas da comunidade que estariam interessadas em adquirir conhecimento e se preparar para o vestibular.

Nesse primeiro momento em que ministrei aulas de Português aos alunos no Pré-vestibular Cecília Meireles, me encantei com o ensino desta disciplina e também pude deparar

¹ Esta parte do texto apresenta-se na primeira pessoa do singular, dada à especificidade do registro, já que se refere a um histórico pessoal da pesquisadora-autora.

com os primeiros desafios de um professor ao reger uma turma. Foi uma experiência desafiadora, instigante e muito didática para mim.

Particpei, também, de algumas semanas acadêmicas na minha faculdade, como ouvinte e, apresentando trabalhos ligados ao curso e uma peça de teatro. Todas essas experiências acadêmicas por que passei ao longo da minha graduação contribuíram muito para a minha formação e prática profissional.

Dei continuidade à minha formação na área de linguagens, em 2011, realizando o curso de pós-graduação *lato-sensu* em Língua Portuguesa, na FFP-UERJ, em São Gonçalo. O aprendizado adquirido nesse curso, construído a partir de discussões a respeito do panorama da educação e do ensino da língua materna no país, partindo das leituras de teóricos renomados, acrescentou muito à minha prática.

Integrei um grupo de estudos orientado pelo professor adjunto José Mario Botelho, da UERJ, durante os anos do curso. Adquiri um conhecimento acadêmico muito valioso fazendo parte desse grupo, que pesquisa o estudo e o ensino de língua materna no Brasil. Nesse período, apresentei trabalho com foco no ensino de Língua Portuguesa, no III Seminário Vozes da Linguística Aplicada, na Universidade UNIGRANRIO. Particpei, como ouvinte, de simpósios de Educação realizados pela rede municipal de Itaboraí, para fomentar discussões relacionadas às práticas pedagógicas na escola. Finalizei, então, meu curso de especialização em 2014.

Cursei, em 2016, o curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social, disponibilizado pelo NUEC/UFF. Ministrado em seis meses, este curso me ampliou o olhar às especificidades dessa modalidade de ensino.

Em relação à minha vida profissional na área de educação, em 2008, iniciei minha experiência como professora de Língua Inglesa em cursos particulares. Trabalhei nos cursos CCAA, Wizard e Cultura Inglesa, ao longo da minha carreira. Concomitante ao curso de Inglês, em 2013, assumi a Prefeitura de Itaboraí, como professora de Língua Portuguesa para turmas de segundo segmento do Ensino Fundamental. Essa experiência, realmente, mudou os rumos da minha carreira, pois, apesar de todos os problemas que circundam o ensino público, é uma experiência, ao mesmo tempo, desafiadora e muito gratificante.

A cada ano, aprendo dentro e fora de sala de aula, e procuro sempre estar em constante aprendizado. Já estou há seis anos assumindo essa grande responsabilidade. E ousou afirmar, com toda a certeza, que sou muito mais comunicadora, desempenhando meu papel como pro-

fessora. O magistério nos faz desenvolver talentos nas diversas áreas da atuação humana. Outro, novamente, a certificar que esta é a profissão mais completa já existente na sociedade.

Em 2014, fui convocada pelo Estado do Rio de Janeiro para assumir as turmas de Língua Inglesa no Ensino Médio. Há cinco anos, leciono em duas escolas e me divido, com muito empenho, entre o ensino das duas línguas e as duas escolas, mas gosto muito do que faço e como disse, anteriormente, quero muito continuar aprendendo.

Sentindo, novamente, a necessidade de aprender e obter mais conhecimentos a serem utilizados na minha prática, busquei o Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica do Colégio Pedro II para continuar meus estudos, agora, no nível *stricto sensu*. Foram dois anos de muito aprendizado, tanto com as leituras compartilhadas pelos professores, bem como, pela troca de experiências entre os colegas do programa.

Ao longo desses dois anos e meio, desenvolvi minha pesquisa na área escolhida e já desejada há algum tempo: Multiletramento e Multimodalidade. Percebo, finalizando esse percurso no mestrado, que muito ainda tenho de aprender a fim de transformar minha prática e, assim, conseguir auxiliar meu aluno na sua formação leitora de variadas linguagens, sejam elas verbais, com os livros e textos escritos diversos; não verbais, com as diversas imagens presentes no nosso cotidiano; a leitura corporal, de pessoas, dentre outras.

Espero, avidamente, ser bem-sucedida nesta minha missão de vida, uma vez que acredito piamente nos versos do poeta português Fernando Pessoa, quando diz: “Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena”.

1 INTRODUÇÃO

Por várias décadas, pesquisas apontam sérias dificuldades apresentadas por uma grande parte dos brasileiros em relação à leitura e à compreensão de textos, sejam eles escritos, sejam eles imagéticos. Recente levantamento realizado pelo MEC, em 2014, mostrou que um entre quatro estudantes das redes públicas estaduais e municipais se encontra no nível mais baixo de avaliação do Português (NUNES, 2015). Outro ponto que preocupa professores de várias partes do país se refere à dificuldade dos alunos em escrever textos autorais coerentes.

A vida na sociedade atual está marcada pelo contato diário com situações de comunicação, nas quais vários tipos de linguagem, verbais ou não verbais, estão presentes. Logo ao sair de casa, deparamos com *outdoors* espalhados pela cidade, promovendo a publicidade de algum produto e, neles, visualizamos não só as palavras – signos verbais, como também imagens, cores, formas diversas, signos não verbais. Cada elemento traz em si um significado para a compreensão do todo. Trata-se, nesse caso, de um texto multimodal - texto constituído pela combinação de recursos de escrita, sons, imagens, gestos, movimentos, expressões faciais, etc. De acordo com Dionísio e Vasconcelos (2011), vivemos em um grande mosaico multissemiótico, no qual produzimos textos para serem lidos pelos nossos sentidos. A apresentação complexa de informações se dá nas diversas esferas sociais, como nas atividades artísticas, midiáticas, profissionais, religiosas e educacionais.

Interagimos em nossas redes sociais, expressando nossos pensamentos e nossas emoções através das diversas linguagens, entendendo, então, linguagem, descrita por Dionísio e Vasconcelos (2011, p.48) como: “um sistema semiótico cujas formas de representação se constituem em modos semióticos. Ao focarmos os estudos do sistema linguístico, não devemos perder este enfoque, que prioriza o domínio cognitivo”. A esse respeito, podemos afirmar que não somente a leitura do texto verbal assegura a compreensão da realidade, mas também as diversas semioses presentes na vida humana, tais como as imagens, sons musicais ou não, cores e movimentos variados.

Mesmo sabendo que o aluno da atualidade vive em um mundo multimidiático, conectado à *Internet* e exposto a uma gama variada de estímulos visuais, verbais e não verbais, a escola, muitas vezes, não utiliza as teorias voltadas para o multiletramento e para a utilização de textos multimodais, a fim de proporcionar uma visão de mundo mais abrangente que poderá beneficiar a bagagem de conhecimento desse aluno, tornando-o capaz de promover a criação de textos verbais ou não verbais cada vez mais coerentes.

Levando em conta todos os aspectos multissemióticos que circundam o aluno e ditam as leis da vida na sociedade pós-moderna, buscamos analisar, no presente estudo, como o trabalho com as múltiplas linguagens poderia favorecer a compreensão leitora e a escrita autoral dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Itaboraí.

Realizamos as leituras com os alunos, numa perspectiva multimodal, enfatizando a diversidade de linguagens presentes nos textos que transitam dentro e fora da escola. Esses textos, carregados de sentidos multissemióticos, muitas vezes, não recebem a devida atenção por parte dos professores de Língua Portuguesa em suas aulas, por razões práticas diversas. No que concerne à produção escrita, analisamos de que forma a realização de uma multileitura poderia incentivar os alunos a criarem seus próprios textos a partir da exposição e do envolvimento com os textos multimodais.

Com base no que foi exposto, o objetivo principal deste nosso estudo foi analisar como o trabalho com as múltiplas linguagens poderia favorecer a compreensão leitora que culmine em uma escrita autoral dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Itaboraí. Partindo dessa premissa, delineamos como objetivos específicos dois pontos para ampliação e aprofundamento teórico, produção de dados, problematização e ações concretas que foram encaminhadas, além de terem auxiliado no alcance do objetivo principal.

Foram objetivos específicos:

- I. identificar quais seriam as contribuições do multiletramento para a compreensão dos alunos, em práticas de leitura de textos que envolvam as múltiplas linguagens;
- II. analisar como o trabalho com textos multimodais pode favorecer a produção de textos autorais e ricos em informatividade.

Nossa pesquisa abrangeu duas vertentes: a leitura, na perspectiva do multiletramento, que culmine na produção de textos autorais e as múltiplas linguagens (multimodalidade). Para abordar a questão da leitura, utilizamos os estudos de Kleiman (2012), Rojo & Moura (2012) e Koch e Elias (2006). Os autores citados propõem um trabalho de leitura envolvendo variadas linguagens, a fim de ampliar o conhecimento de mundo do aluno.

Segundo Rojo e Moura (2012):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (“**novos letramentos**”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas

de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO; MOURA, 2012, p. 8, grifo do autor)

Realizar um trabalho, partindo da bagagem cultural trazida pelo aluno e levá-lo a descobrir novos horizontes, novos letramentos, através dos textos multimodais, foi a proposta, assumida por nós neste estudo.

Para abordar a questão da escrita autoral realizada após a multileitura, nossa pesquisa se voltou aos estudos de Geraldini (2001), Koch (2004; 2015) e Koch e Elias (2006). Nosso arcabouço teórico, voltado à produção textual realizada em sala de aula, primou pela autoria e por uma escrita coerente e rica em informatividade.

Geraldini (2001), que promove uma reflexão sobre a importância da escrita autoral, afirma: “O texto é o melhor lugar de expressão da dialética entre a estabilidade e instabilidade da língua. [...] No texto se encontram os rastros da subjetividade, das posições ideológicas e das vontades políticas em constantes atritos” (2001, p. 43). É de suma importância, portanto, que a escola incentive o aluno a desenvolver um texto marcado por opiniões e por um estilo próprio de escrita, que apresente coerência e coesão entre suas partes. Outra questão textual muito importante diz respeito ao grau de informatividade apresentado nos textos autorais do educando. Após ser apresentado a uma gama diversa de conhecimento, a partir dos textos multimodais, espera-se o desenvolvimento de uma escrita, na qual estejam presentes, informações necessárias para a tessitura do texto de forma coesa e coerente. A esse respeito, Koch e Elias (2015) esclarecem:

É a informatividade que vai determinar a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição de informação no texto, de modo que o receptor possa calcular-lhe o sentido com maior ou menor facilidade, dependendo da intenção do produtor de construir um texto, mais ou menos hermético, mais ou menos polissêmico, o que está evidentemente, na dependência da situação comunicativa e do tipo de texto a ser produzido (KOCH; ELIAS, 2015, p. 88).

Dessa forma, proporcionar aos alunos leituras, nas quais estejam presentes variados modos, gêneros e linguagens, auxiliará na composição de sua bagagem cultural de conhecimentos e informações que os capacitará na composição de textos autorais repletos de sentido.

Sendo assim, nosso foco, nesta pesquisa, está voltado para a leitura, bem como, em verificar se os alunos tiveram mais facilidade em atender à proposta apresentada na atividade,

após a realização de leituras multimodais, nas quais as múltiplas linguagens e os diversos gêneros discursivos estiveram presentes. E, assim, verificar se os textos produzidos pelos alunos contêm mais informações e novidades que os tirem do lugar comum e agreguem conhecimentos à sua bagagem linguística. Não temos a intenção de realizar correções rígidas e reescritas dos textos produzidos, em uma análise mais aprofundada da escrita. Pensamos em nos debruçar nesse assunto específico, em estudos posteriores.

Quanto ao uso das múltiplas linguagens, em nossa pesquisa, lançamos mão das publicações de Dionísio (2014), Rojo e Barbosa (2015) e Vieira e Silvestre (2014). Relacionar leitura e produção textual aos textos, em que estivessem presentes variados modos da expressão humana foi nossa proposta principal neste estudo. Partindo das atividades realizadas com os alunos, ao longo do processo de pesquisa, buscamos verificar como o entrelaçamento dessas habilidades poderia acontecer na prática e que efeitos surtiriam na leitura e escrita dos sujeitos da pesquisa. A esse respeito, Dionísio (2014) discorre:

Nosso alfabeto não é mais formado apenas de letras, sem vida, sem cor e sem movimento. Assim como os gêneros não são apenas forma, são modos de ser, são formas de vida, as nossas práticas de leitura e de escrita sinalizam nossa forma de viver as linguagens, de conviver com as multissemioses da nossa sociedade multiletrada. [...] Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia, etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos (DIONÍSIO, 2014, p. 41-42).

Vivemos em uma sociedade repleta de múltiplos estímulos aos sentidos. Através das redes sociais, as emoções e os pensamentos são expressos por meio de diversas linguagens. Podemos afirmar que não somente a leitura do texto verbal assegura a compreensão da realidade, mas também das diversas semioses presentes na vida humana, tais como: as imagens, sons musicais, cores e movimentos variados. Cabe à escola e ao professor desenvolverem trabalhos, nos quais os textos multimodais estejam presentes e sejam trabalhados com o aluno, respeitando toda a sua complexidade semiótica.

Após pesquisas realizadas em bancos de teses e dissertações da Capes, Unicamp, USP e SCIELO, na busca por “Dissertações” e com a utilização do filtro “Leitura”, “Produção textual”, “Múltiplas linguagens” e “Multimodalidade”, constatamos que existem alguns trabalhos envolvendo a leitura, produção textual e o trabalho com as múltiplas linguagens. Na base de dados da Capes, encontramos 33 dissertações; na base de dados da UNICAMP, encontramos

6 dissertações; no banco de dissertações da USP, encontramos 4 trabalhos envolvendo as palavras-chave. Já no banco de publicações da SCIELO, seguindo a pesquisa nos mesmos moldes realizados nos demais bancos de teses e dissertações, não encontramos nenhum trabalho envolvendo as palavras-chave relativas à temática pesquisada.

Realizadas as pesquisas, verificamos que apenas seis dissertações abordam o trabalho em conjunto de todas essas habilidades. Três delas, apresentando estudos direcionados ao 1º segmento do Ensino Fundamental e, apenas três, relacionadas ao 2º segmento do Ensino Fundamental. Esses trabalhos, entretanto, têm foco voltado ao trabalho com gêneros discursivos específicos, como o jornal, o blog e a tirinha.

Diante do quadro apresentado, ressaltamos a necessidade, na literatura acadêmica, de mais estudos que abordem todos esses temas reunidos. Dessa forma, nosso estudo se justifica, em virtude da aplicação direta por docentes de Língua Portuguesa, dos resultados da pesquisa teórico-prática e do material didático que produzimos, a fim de beneficiar o ensino de leitura e escrita dos seus alunos. Tanto no estudo quanto no produto pedagógico visamos a auxiliar os docentes em suas práticas diárias, a fim de culminar em resultados bem-sucedidos em relação à leitura e produção textual autoral e crítica dos seus educandos.

Além de auxiliar os docentes em exercício, nosso estudo pode auxiliar, também, na formação de futuros professores de Português. Esperamos que a leitura desta pesquisa possa ampliar o olhar dos jovens em formação para o magistério em relação à prática docente e permitir que eles possam, também, fazer uso de todo o estudo realizado para empoderá-los no seu futuro fazer pedagógico nas escolas em que realizarão seus trabalhos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL

2.1 Alfabetismo e Letramento

Para compreender a realidade educacional vigente, é importante conhecer a origem de certos termos e sua aplicação nas pesquisas direcionadas ao baixo desempenho escolar no Brasil. O panorama atual das pesquisas que tratam a leitura realizada pelos alunos nas escolas apresenta resultados preocupantes, uma vez que eles finalizam suas formações, muitas vezes, com um nível de leitura muito aquém do esperado para desenvolver seus papéis sociais.

Rojo (2009) afirma que, recentemente, os alunos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) têm participado de diversos programas/sistemas e avaliação, sendo os mais importantes, dentre eles, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), realizados pelo MEC e o estrangeiro PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Todos esses exames medem os resultados da Educação Básica em relação à construção das capacidades e competências dos alunos, sendo uma das competências centrais avaliadas, a capacidade leitora.

Os referidos exames avaliam os alunos de formas distintas em relação à leitura. O exame PISA tem uma concepção cognitiva de leitura como extração de informação e relação entre informações extraídas de textos em diferentes gêneros e linguagens. Já o ENEM e o SAEB fazem avaliações a partir de uma concepção discursiva de leitura, tendo em vista que se utilizam de descritores ou habilidades e competências relativas ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos, como também, da sua situação de produção, de acordo com Rojo (2009). No entanto, os resultados de todos esses exames apontam para problemas muito sérios no que concerne à capacidade leitora dos alunos, revelando um fracasso do ensino de leitura realizado pela escola, ao longo de um percurso formativo de quase 15 anos.

Jurado (2002) analisa os resultados do exame PISA, que apontam níveis muito baixos, no que se refere à capacidade leitora da maior parte dos estudantes brasileiros concluintes do Ensino Médio no ano de 2000 que prestaram esse exame.

Dentre os jovens na faixa de 15 anos que frequentam a escola, aproximadamente 10% não chegaram a alcançar o nível 1 de leitura; 30% chegaram ao nível 1; 35% conseguiram alcançar o nível 2; 19%, o nível 3; 5%, o nível 4; e somente 1% dos nossos jovens chegou ao nível 5. Estes dados refletem o tipo de ensino que os jovens têm recebido. A maior parte dos jovens avaliados (65% entre os níveis 1 e 2) mal conseguem **“localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a ideia principal em um**

texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal” (JURADO, 2002 apud ROJO, 2009, p. 32, grifo do autor).

Observando o cenário do ensino de leitura no Brasil, percebemos que há de se reverem muitos pontos no que concerne aos conceitos aplicados na escola a respeito do que seria um aluno proficiente em leitura. Seria papel da escola: alfabetizá-lo ou letrá-lo? Para tentar responder a essa questão, é preciso conhecer as origens desses conceitos e como são utilizados nos dias atuais, mesmo sendo concepções cujas definições despertem discussões entre os estudiosos da educação no país e no mundo.

Iniciaremos essa elucidação dos termos alfabetização e letramento, para podermos culminar em uma possível resposta para a questão anteriormente proposta. Segundo Soares (2014), a definição para o verbo “alfabetizar”, de acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, seria: “ensinar o indivíduo a ler”. A autora acrescenta à definição realizada pelo dicionário: o “ensino da escrita” que, segundo ela, foi, curiosamente, omitida. Desse modo, à ação de alfabetizar, nomeamos alfabetização. Magda Soares (2014) salienta que o termo “analfabetismo” é definido pelo mesmo dicionário como o “estado ou condição de analfabeto”. Analfabeto, que, de acordo com o mesmo dicionário, é aquele “que não sabe ler e escrever”, grafado com o prefixo a(n), é mais corrente no uso social que o uso da palavra analfabeto, para se referir àquele que sabe ler e escrever.

Conhecemos bem, e há muito, o “estado ou condição de analfabeto”, que não é apenas o estado ou condição de quem não dispõe da “tecnologia” do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente **analfabetismo**. Já o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o errado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e escrita, esse fenômeno só recentemente se configurou como uma realidade em nosso contexto social. Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, “o estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, e, por isso, o termo **analfabetismo** nos bastava, o seu oposto – **alfabetismo** ou **letramento** – não nos era necessário (SOARES, 2014, p. 20, grifos do autor).

As transformações pelas quais passaram as sociedades, ao longo dos séculos, em especial, a sociedade brasileira, fizeram surgir novas demandas. Ao indivíduo não bastava “apenas

saber ler e escrever, mas também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2014, p. 20). Dessa forma, novas ideias e novas formas de entender os fenômenos se tornaram foco de pesquisas de estudiosos ligados à Educação.

Atendendo às inquietações geradas a partir dessas novas exigências, surge, na segunda metade dos anos 80, o conceito de letramento. Segundo Soares (2014, p. 15, grifos do autor), “uma das primeiras ocorrências está em um livro de Kato, de 1986: a autora, logo no início do livro (p. 7), diz acreditar que a língua falada culta **‘é consequência do letramento’**.” Antes da menção do nome, no livro da referida autora, a palavra letramento apenas era encontrada em verbete do Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Aulete: na sua 3ª edição (1958), no qual era atribuído o significado de “escrita”. Já ao verbo “letrar”, como transitivo direto, atribui-se a acepção de “investigar, soletrando” e, para a forma pronominal “letrar-se”, aparece acepção de “adquirir letras ou conhecimentos literários”. Essa concepção é totalmente diversa daquela tratada pelos estudiosos das áreas de Educação e Ciências Linguísticas no final do século XIX.

De acordo com Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais do uso e na prática da escrita. A partir dos estudos realizados e da sua aplicabilidade nas práticas sociais, já nesse momento, começavam-se a se diferenciar os estudos voltados à alfabetização que estariam focados no processo de aquisição da leitura direcionados para o indivíduo, dos estudos do letramento, como prática adquirida no meio social, utilizando-se de outras linguagens, e não à escrita necessariamente.

Heath e Rama apresentam o panorama histórico no qual essas pesquisas encontraram terreno fértil para serem realizadas:

Os estudos sobre letramento, no entanto, examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseada em alianças étnicas e culturais, a mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominação e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas (HEATH, 1986; RAMA, 1980, apud KLEIMAN, 1995, p. 16).

O termo “letramento”, escolhido para ser usado em lugar da palavra alfabetismo, já existente na língua, foi formado de outro termo utilizado em inglês, *literacy*, que, segundo Magda Soares (2014), surgiu no fim do século XIX, na Grã-Bretanha, para corresponder às novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita. Traduzido “ao pé da letra”, o termo significa: letra – do latim *littera*, e o sufixo – mento, que denota o resultado de uma ação; condição de ser letrado – aquele que domina a leitura e a escrita. Assim sendo, Soares (2014, p. 18) define o termo letramento, como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A partir desses estudos, os termos letramento e alfabetismo vão se diferenciando em seu campo de entendimento teórico.

Dessa forma, podemos dizer que a pessoa letrada atua na sociedade de forma diferenciada em relação àquela analfabeta ou iletrada, pois, ao se apropriar da leitura e escrita, ela está capaz de se relacionar em outros contextos nos quais vive de forma cotidiana, acessando os bens culturais e sociais que a tornarão uma pessoa com domínio das competências linguísticas e cognitivas, diversas daquelas apresentadas antes do processo de letramento. De acordo com Kleiman (1995, p. 17), “ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem”. Pensar e refletir sobre a própria atuação linguística no meio social em que vive de forma crítica e consciente se apresenta como uma capacidade primordial de um indivíduo letrado.

Uma das diferenças basilares acerca do alfabetismo e do letramento gira em torno do domínio social desses conceitos. Se, de um lado, o processo de alfabetização se refere a adquirir uma tecnologia capaz de decodificar a língua escrita, o processo de letramento permite que o indivíduo se aproprie das práticas sociais de leitura e escrita, tornando a escrita como algo próprio, de sua propriedade (SOARES, 2014). A esse respeito, Rojo (2009) distingue, de forma pontual, os dois termos.

Vale a pena insistir na distinção: o termo **alfabetismo** tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo **letramento** busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98, grifos do autor).

Sendo assim, podemos afirmar que uma pessoa alfabetizada é necessariamente uma pessoa letrada, uma vez que todos os membros de uma sociedade de oralidade secundária (ONG, 1998) são considerados letrados, posto que o letramento não depende necessária e fundamentalmente da alfabetização em si. Dessa forma, o letramento se diferencia da alfabetização por ser um processo contínuo e realizado no meio social, envolvendo a leitura de imagens e de mundo, e não somente, um processo mecânico e individual. No que concerne a esse processo, Soares (2014, p. 24, grifo do autor) exemplifica:

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**.

Em razão das mudanças no cenário social, a atenção, cada vez mais, se volta ao letramento dos alunos, e não apenas à alfabetização, tendo em vista que para desempenhar certos papéis sociais, as pessoas precisam ampliar seu repertório de conhecimento e serem capazes de praticar leituras diversas, do verbal ao não verbal, passando pela linguagem corporal, para, cada vez melhor, se comunicarem na sociedade da tecnologia e das mídias em que estamos.

Analisando esse cenário, Rojo (2009, p. 44-45, grifos do autor) ressalta que o “**Alfabetismo** é, na verdade, um conceito que disputa espaço com o conceito de **letramento(s)**. [...] É, portanto, um conceito de natureza, sobretudo psicológica e de escopo individual”. Em relação à definição do que seria uma pessoa alfabetizada, na primeira metade do século passado, seria aquela pessoa que sabia escrever o próprio nome.

Em 1958, a UNESCO definiu alfabetizado como uma pessoa capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana. Hoje em dia, essa capacidade seria considerada como um nível mínimo de alfabetismo, que caracteriza se a pessoa pode interagir adequadamente em um contexto social. Assim, foi criado o termo letramento ou alfabetização funcional, difundido a partir da publicação do estudo internacional sobre leitura e escrita realizado por Gray, em 1956, para a UNESCO e revista em 1978, na Conferência Geral do mesmo órgão, por julgar necessário introduzir um novo grau de letramento. Baseado em habilidades individuais, o documento da UNESCO introduz o conceito de “pessoa funcionalmente letrada”, fundamentado nos usos sociais da leitura e escrita, segundo Soares (2014).

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade, e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade (UNESCO, 1978, p. 1).

É importante esclarecer que, vivendo em uma sociedade de oralidade secundária, na qual todos os indivíduos se relacionam com a linguagem escrita de alguma forma, podemos afirmar que todos são letrados, a depender de níveis de letramento, de acordo com a prática de leitura de textos, a fim de desenvolver cada vez mais o seu grau de conhecimento de mundo, e, em consequência, o seu grau de letramento. Dessa forma, um analfabeto (criança, jovem e adulto não escolarizado) pode ser considerado uma pessoa com certo grau de letramento, pois participa das práticas sociais cotidianas, nas quais estão presentes os textos verbais e não verbais. A esse respeito, Soares (2014) apresenta suas considerações a respeito de ser letrado.

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado**. Assim, um adulto pode ser analfabeto, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em **ouvir** a leitura de jornais diários feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se **dita** cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2014, p. 24, grifos do autor).

Sendo assim, cabe à escola, a tarefa da escolarização de grande parte da sociedade, alfabetizando os alunos e desenvolvendo seus conhecimentos em variados contextos sociais, a fim de aumentar cada vez mais seu nível de letramento. Como uma das mais importantes agências de letramento da sociedade, essa instituição, em especial, a pública, tem um papel central no que tange à escolha do modelo de letramento que servirá para o ensino de leitura e escrita aos alunos.

De acordo com os novos estudos do letramento realizados por Street (1984) e divulgados no Brasil por Kleiman (1995), existem dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo enfatiza a natureza pragmática do letramento. Segundo Kleiman (1995, p. 21), “essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social”.

O enfoque autônomo considera o processo de leitura e escrita como totalmente independente do contexto social em que está inserido o indivíduo e funcionaria como uma variável autônoma que se desenvolveria de forma intrínseca a cada pessoa. No que concerne a esse enfoque, voltado ao pensamento liberal e capitalista, Soares (1995, p. 74, grifo do autor) ressalta que “na interpretação liberal (a versão **fraca**), o uso das habilidades de leitura e escrita

agem para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal”. O letramento, nesse modelo, seria o responsável pelo desenvolvimento cognitivo e econômico, alavancando o progresso profissional e a cidadania. Nesse caso, o enfoque autônomo é considerado o modelo dominante na nossa sociedade atual, que fomenta a escrita de textos voltados aos aspectos abstratos da linguagem, bem distantes da oralidade, muitas vezes provocando um afastamento do aluno, em relação às práticas escritas, uma vez que não vê sentido no texto a ser produzido.

Já o modelo ideológico, proposto por Street (1993 apud ROJO, 2009, p. 99) “vê as práticas de letramento como indissolivelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”. Dessa forma, no referido modelo, são reconhecidas as diversas práticas realizadas em contextos diferenciados, como letramento, apesar de serem desvalorizadas socialmente. Soares (1995, p. 76, grifos do autor) destaca que “letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de **o quê, como, quando e por quê ler e escrever**”. A pesquisadora denomina esse enfoque, de visão **forte**, pois percebe as consequências do letramento intimamente ligadas com processos sociais mais amplos, resultantes de uma forma particular de definir, de transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder.

Destarte, esse modelo de letramento é considerado desejável e benéfico àqueles que pensam a educação como algo que promoveria uma sociedade mais justa e igualitária. A esse respeito, Kleiman (1995, p. 47) defende que “o resgate da cidadania passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante”. Essas alternativas revolucionárias se aproximam da visão freiriana de alfabetização, a qual destaca que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

Portanto, podemos responder ao questionamento presente no início do capítulo sobre o papel da escola de alfabetizar ou letrar os alunos, ao perceber a importância de nortear as práticas pedagógicas no objetivo de promover no educando a consciência crítica a respeito do que se está aprendendo e para quê se está aprendendo. Nesse sentido, não há como dicotomizar os dois processos, uma vez que eles podem realizar-se de forma inseparável.

Conforme salienta Soares (2014, p. 47, grifos do autor), “o ideal seria **alfabetizar letrando**, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, **alfabetizado e letrado**”. Trazer para

a escola a realidade da vida dos discentes, aliada ao processo de alfabetização, promove um letramento crítico e os prepara para desenvolver seus papéis sociais com segurança e criatividade.

Para que o aluno possa se apropriar do processo de alfabetização e letramento, faz-se necessário que o professor realize um trabalho no qual a leitura e a escrita estejam presentes de forma complementar, respeitando, sempre, a especificidade e peculiaridade de cada processo formativo. É importante se ater à existência de variadas linguagens e novas formas de se comunicar no mundo atual, as quais requerem formas diferenciadas de letramento.

2.2 A leitura na perspectiva do multiletramento

Ao nos debruçarmos no ensino de leitura, realizado na sociedade brasileira, atualmente, devemos levar em conta os fatores que incidem diretamente sobre o sucesso ou insucesso desse ensino. Vivemos em um contexto local e global totalmente afetado pela chegada das novas tecnologias da informação (NTIC) que vêm alterando, ao longo das últimas décadas, a visão das práticas de ensino de uma maneira geral. Não seria diferente com o ensino de leitura, realizado das séries iniciais até o Ensino Médio.

O entendimento da leitura como um ato de decodificação de símbolos gráficos escritos nas folhas dos livros e periódicos vem se resignificando, com a introdução de novos olhares, pensamentos e correntes de estudiosos. Ao repensarem no papel da educação nos tempos atuais, esses pesquisadores perceberam que seria preciso aumentar o campo de visão teórico e assumir novas concepções a respeito do ensino de leitura, considerando essa prática, não como um ato individual e solitário, focado apenas na relação entre leitor e livro, mas, agora, também, é vista como um ato social, que envolve a leitura de múltiplas linguagens: uma multileitura.

De acordo com Soares (2014), ler é instaurar uma situação discursiva. Dessa forma, o ensino de leitura deve ser capaz de assumir outras dimensões além do texto verbal propriamente dito. Devemos considerar os elementos visuais, tais como, as cores, formas, figuras; os elementos sonoros, como os sons, melodias, ruídos e os elementos corporais, como as alterações de movimento de face e os gestos corporais dos falantes em uma conversa. Assim, se conceberia a leitura de modo muito mais abrangente – uma leitura de mundo, de pessoas; em sua multiplicidade de atuações e não apenas a leitura de elementos gráficos registrados no papel de forma estática. Segundo Koch (2014, p. 15), “a linguagem é uma forma de atividade

e, assim sendo, deve ser encarada como uma atividade em geral e, mais especificamente, como uma atividade humana”. Saber utilizar a linguagem, seja ela qual for, em seu fazer cotidiano, interagindo discursivamente com os seus pares sociais, é uma atuação comunicativa que precisa ser trabalhada e ensinada pela escola.

Realizar uma multileitura do mundo implica em se apropriar das novas tecnologias a favor do desenvolvimento das diversas habilidades dos educandos. Rojo (2012) afirma que, na sociedade moderna, tão importante quanto aprender a tecnologia da escrita, é preciso, também, aprender o uso das diversas tecnologias, relacionadas aos “novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio) e informacional (busca crítica da informação) (p. 37)”. Devemos realizar leituras de textos em variadas linguagens e suportes, a fim de instigar a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizado, promovendo, assim, seu protagonismo em criações ou recriações de textos autorais.

Desse modo, trabalhar a multimodalidade dos/nos textos é uma tarefa de suma importância nos tempos atuais, tendo em vista as multissemsioses presentes no nosso cotidiano. Vieira e Silvestre (2015, p. 43) afirmam que “a composição multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de apresentação inclui, desde imagens, até cores, movimento, sons e escrita, haja vista a existência de eventos híbridos de letramentos”. Podemos verificar que, mesmo em um texto no suporte físico, no qual a linguagem verbal está presente, é possível realizar com o aluno uma leitura multimodal, no que se refere aos de tipos de letras e às cores utilizadas no texto, com o intuito de realçar uma informação ou dar destaque a um assunto.

A respeito da leitura de textos multimodais, Vieira e Silvestre (2015) complementam:

Sabemos que todo o sujeito é capaz de ler imagens porque possui competência específica para realizar essa modalidade de leitura, entretanto uma educação favorável à realização de uma leitura multimodal pode contribuir para acelerar e para desenvolver os processos de leitura de textos multimodais. Assim, quando a leitura de imagens é precedida pela escolaridade necessária, tal reparo contribui para o desenvolvimento de estratégias de leitura de textos multimodais, visando à compreensão eficiente e à habilidade específica para lidar com mídias concebidas com diferentes tecnologias. Tais conhecimentos certamente contribuirão para o aprimoramento de habilidades específicas para a leitura do sentido construído entre os diversos recursos semióticos usados de modo integrado nos textos multimodais (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 89).

Promover uma leitura multimodal, articulando as semioses presentes nos textos, treina a percepção desse aluno e, conforme destacam Vieira e Silvestre (2015), ainda desenvolve as estratégias de leitura na concepção do multiletramento. Trabalhando com esse enfoque, podemos afirmar que a escola estará preparando o aluno para lidar com a realidade multimidiática que o cerca, dialogando com ela, de forma consciente e transformando, assim, seu meio social.

Sendo assim, é necessário voltar a atenção para todo o percurso realizado pelo ensino da leitura, para entender como podemos formar, na escola, leitores cada vez mais críticos e conscientes de seu papel na mudança de paradigma social. Para tal, teremos de nos voltar às diferentes formas de leitura, como também aos letramentos múltiplos propostos a partir das múltiplas formas de comunicação presentes em nosso meio social.

3 MULTILETRAMENTOS E SEUS CONSTITUINTES

“Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. Multiletrar é preciso!” (Ângela Paiva Dionísio)

A sociedade pós-moderna vem, nas últimas décadas, passando por transformações profundas no que tange às formas de se comunicar e produzir sentido através da linguagem. Podemos elencar uma palavra que poderia traduzir a marca desse novo período: a diversidade. Vivemos um tempo marcado pela diversidade cultural, pela diversidade de tecnologias, das quais podemos lançar mão para nos comunicar e, também, uma diversidade de linguagens para nos expressar. Em meio a esse turbilhão de novas informações, está a escola e a sua responsabilidade de formar um cidadão crítico e ativo socialmente. E para que essa proposta seja cumprida, é necessário que novas reflexões sejam feitas e que o processo de ensino seja capaz de abranger todas essas diversidades para que, efetivamente, faça sentido e consiga afetar esse aluno envolto nas novas demandas sociais.

Logo, não há como pensar em uma única forma de letramento (ler e escrever) focada em uma proposta de análise monomodal, centrada na palavra escrita, convivendo em um meio social, em que estão presentes imagens diversas, sons e melodias variadas, tudo compondo uma mesma realidade. Devemos considerar as múltiplas linguagens no que se refere ao letramento escolar, como também estar atentos às diversas formas de cultura que se apresentam dentro e fora desse espaço, as quais estão envolvidas no conceito de multiletramentos. Partindo da visão de Dionísio e Vasconcelos (2014), apresentada na epígrafe que inicia o capítulo, é importante mostrar ao aluno que há uma intenção por detrás do uso de cada linguagem e, através de uma leitura atenta e crítica, podemos perceber os detalhes e as mensagens implícitas nos diversos textos lidos, sejam eles verbais ou imagéticos.

O termo multiletramentos foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres (doravante GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres, Connecticut (EUA), em 1996, após uma semana de discussões acerca do referido tema, redigiu um mani-

festo resultante de um colóquio, defendendo a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, de acordo com Rojo (2012).

Rojo completa:

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí uma proposta de uma “**pedagogia**”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICS e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p. 12, grifos do autor).

Nesse sentido, o conceito de multiletramentos está voltado para dois tipos específicos de multiplicidades que abarcariam de maneira ética as várias práticas sociais que se utilizam da leitura e escrita no cotidiano da cidade contemporânea: a multiplicidade de culturas presentes na nossa sociedade e a multiplicidade de semioses na elaboração dos variados textos que transitam no meio social. Além dos aspectos culturais e linguísticos, para que o ensino seja realizado de forma ética e democrática, devemos levar em conta, também, os letramentos críticos.

Para dar maior ênfase ao entendimento desses tipos de multiplicidades, iremos apresentar suas características e detalharmos suas especificidades nos subitens a seguir.

3.1. Multiplicidade de culturas e os letramentos múltiplos

Convivendo em um mundo globalizado, no qual observamos diversas culturas que coexistem no mesmo espaço, é *mister* que a escola se aproprie dessa diversidade a seu favor, priorizando, no processo de multiletramento, a hibridização de diferentes letramentos, sejam eles os dominantes, do campo erudito, se utilizando dos textos canônicos, misturados aos letramentos vernaculares, do campo popular, de massa, como as letras de *rap*, *funk* ou vídeos do *Youtube*. Nesse contexto de multiculturalidade, não se deve “ignorar ou apagar os letramentos culturais locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (ROJO, 2009, p. 107). Todos se caracterizam como expressão da natureza humana e são produzidos na interação entre os pares sociais.

É necessário também que valorizemos o saber local do aluno e sua bagagem cultural trazida de casa: suas histórias, sua herança ancestral, suas músicas e até sua expressividade corporal. Em contrapartida, não há como privá-lo do conhecimento universal, do patrimônio comum da humanidade, construído historicamente ao longo dos séculos. Vieira e Silvestre (2015, p. 20-21) assumem que “só será possível realizar uma leitura produtiva em diferentes modos semióticos se conseguirmos realizar uma leitura multimodal completa, por meio de uma abordagem que contemple tanto a cultura local quanto a global”. Cabe à escola reconhecer que a educação promovida nesse espaço deve se voltar aos aspectos culturais presentes na sociedade.

Coexistem, dentro do espaço escolar, diferentes grupos culturais que precisam ser ouvidos e ter a sua atuação garantida pelo projeto político pedagógico da instituição, numa perspectiva que prime pela interculturalidade mencionada por Candau (2008). Segundo a autora, a visão intercultural promove a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade, rompendo com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebendo-as em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução.

Para atender a essa tendência de hibridizar aspectos culturais, temos a necessidade de pensar em conteúdos que busquem, também, alcançar os alunos em sua diversidade cultural, hibridizando as linguagens em uma leitura multimodal e multicultural. Ressaltando a importância de um espaço escolar que atenda à diversidade cultural, Candau (2008) complementa:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “**outro**”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p. 52, grifo do autor).

Para promover uma educação que atenda à perspectiva intercultural, é preciso que toda a equipe pedagógica priorize um propósito maior, voltado à transformação da sociedade em um ambiente no qual se respeitem as múltiplas diversidades. Essa postura vai, assim, incluir diferentes manifestações socioculturais, de forma harmônica e igualitária, dentre as atividades multimodais realizadas no cotidiano da escola.

A hibridização dos conhecimentos culturais precisa ser realizada, a fim de formar o educando para o mundo globalizado, que o aguarda por detrás dos muros escolares. Globali-

zação que, por um lado, uniformiza e procura massificar todos à mesma cultura e, por outro lado, incita, através das novas tecnologias, a busca pela identidade local e a organização em grupos unidos por interesses comuns, reforçando a produção de uma cultura local. Sousa Santos (2005, p. 26) ressalta que a sociedade contemporânea “parece combinar a universalização e a eliminação de fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro”. Podemos observar que vivemos em um ambiente complexo, no qual as comunidades se apropriaram das mídias digitais para reafirmarem suas identidades culturais, através de projetos sociais, ONGs e movimentos locais, nos quais são transmitidos para todo o mundo, através da *Internet*, suas variadas e específicas formas de ser, sendo elas: na dança, nos esportes, na culinária e no fazer cotidiano. E para tal, são utilizadas diferentes linguagens, em contextos culturais, nos quais o que é local se funde com o global, reconstruindo novas identidades culturais. A respeito de uma educação escolar preocupada com esse duplo aspecto da globalização, Rojo (2009) destaca que:

[...] o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não isento de conflitos, **polifônico** em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas **locais** com as culturas **valorizadas**, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir à cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas sociais. Como gosto de dizer, para transformar **patrimônios** em **fratrimônios**. (ROJO, 2009, p. 115, grifos do autor).

Os **fratrimônios**, citados por Rojo, se relacionam intimamente com as produções realizadas em um mundo globalizado, marcado pela utilização massiva das ferramentas da *Internet* que aproximam a cultura dominante - dos valores canônicos - de uma cultura local – popular e ancestral - recriando as obras e transformando-as em releituras hipermodernas.

Faz-se necessário esclarecer e definir, sob o viés dos estudos sobre a sociedade, o uso dos termos pós-modernidade e hipermodernidade. Na literatura filosófica, o termo pós-modernidade foi utilizado por Jean-François Lyotard, em obra publicada em 1979, cujo título original é “A condição pós-moderna”. O filósofo delimita, já na introdução, seu campo de intervenção filosófica a respeito do termo apresentado: “Este estudo tem por objeto a posição do saber nas sociedades desenvolvidas. Decidiu-se chamá-la de pós-moderna”. A palavra é usada no continente americano por sociólogos e críticos. “Designa o estado da cultura após as transformações que afetaram a regra dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (p.1986, p. 15). O filósofo francês Gilles Lipovetski também se debruçou sobre a questão da pós-modernidade, declarando que:

O neologismo pós-moderno tinha um mérito: salientar uma mudança de direção, uma reorganização em profundidade do modo de funcionamento social e cultural das sociedades democráticas avançadas. Rápida expansão do consumo e da comunicação de massa; enfraquecimento das normas autoritárias e disciplinares; surto de individualização; perda de fé no futuro revolucionário; descontentamento com as paixões políticas e as militâncias – era mesmo preciso dar nome à enorme transformação que se desenrolava no palco das sociedades abastadas, livres do peso das grandes utopias futuristas da primeira modernidade (LIPOVETSKI, 2004, p. 52).

Em relação ao termo hipermodernidade, este surgiu como ideia de exacerbação da modernidade, em meados da década de 1970 e ganhou destaque em 2004, graças ao estudo de autores franceses e ao livro “Os tempos hipermodernos” de Gilles Lipovetsky. Segundo definição do autor para o termo: “Hipermodernidade: uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer” (LIPOVETSKY, 2004, p.26). Ele sugere o termo hipermoderno, para se referir a uma nova fase da modernidade, que foi do pós ao hiper: “a pós-modernidade não terá sido mais que um estágio de transição, um momento de curta duração” (LIPOVETSKY 2004, p. 58). Sendo assim, estamos vivendo em tempos nos quais percebemos a marca da fluidez e da flexibilidade presentes em todas as áreas da relação humana em sociedade.

Atendendo às mudanças ocorridas na sociedade, é importante que a escola promova esses diálogos, nos quais estejam presentes as variadas linguagens voltadas à formação de um cidadão protagonista tanto na sua comunidade local, como no mundo globalizado do qual faz parte, de forma ativa. Aquele que lê e interpreta o texto canônico e faz suas releituras traz todo esse conhecimento para sua cultura local, de forma criativa e única, não se transformando, assim, em um repetidor da cultura de massa, apresentada pelo sistema globalizante.

3.2 Múltiplas linguagens: textos multimodais ou multissemióticos

Outro fator importante, no que se refere às práticas de multiletramento, diz respeito à multiplicidade de semioses ou multimodalidades, apresentadas nos textos contemporâneos, como nas propagandas televisivas, de jornal e nas mídias digitais. Sendo assim, exige-se a ampliação da noção de letramentos para outros campos e outras linguagens, como a imagem, as cores, a música e os gestos. “O processo de leitura de um texto multissemiótico envolve atenção, percepção, memória, linguagem, habilidades visuoperceptivas e visuonstrutivas e funções executivas (operações cognitivas)” (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2011, p. 61). Ca-

da vez mais as formas de se comunicar se multiplicam, apontando para uma necessidade imediata de atualização de todos os agentes implicados no processo educativo, em especial, as novas formas de letramento, que se mostram urgentes nas práticas escolares cotidianas. Os textos se apresentam de formas diversas, podendo assumir diferenciadas configurações, se apropriando de diferentes linguagens. Rojo (2015) detalha com muita propriedade as características principais de um texto multimodal.

Texto **multimodal** ou **multissemiótico** é aquele que recorre a mais de uma **modalidade de linguagem** ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (**semiose**) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (ROJO, 2015, p. 108, grifos do autor)

Os estudos sobre a multimodalidade vêm sendo realizados há várias décadas, em razão das transformações acontecidas no mundo, em geral, que se refletiram nos diversos campos da sociedade, a qual passou de moderna para pós-moderna e, recentemente, foi intitulada hipermoderna, em função da presença ativa das mídias digitais e das novas tecnologias no cotidiano atual.

Algumas análises desenvolvidas com base em teorias foram realizadas para dar conta dessas transformações e do surgimento de novas formas de se viver e conviver em sociedade. Podemos citar a Teoria do Letramento (TL) defendida por Street (1984, 1995, 1996) que, segundo Rojo (2009), inaugura os novos estudos do letramento, com sua obra lançada em 1984 e divulgada no Brasil, sobretudo, por Kleiman (1995), cuja proposta assumia a divisão entre dois enfoques do letramento – o autônomo e o ideológico, já tratados no presente estudo.

A Teoria da Multimodalidade do Discurso (TMD) também tem grande contribuição para a compreensão das mudanças ocorridas na sociedade pós-moderna. Sua base principal se fundamenta na Gramática do *design* visual, apresentada na obra *Reading Image: The Grammar to Visual Design*, com a proposta de Kress e Van Leeuwen (2001, 2005, 2006,). Kress e Van Leeuwen (2001, p.20) definiram multimodalidade como “o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico [...], no qual os modos são combinados – podendo, reforçar-se mutuamente e desempenhar papéis complementares”. Podemos entender os recursos semióticos como aqueles utilizados pelos indivíduos, por meio das diversas linguagens, para efetivar a comunicação interpessoal; tais como a imagem, escri-

ta, som, entonação, música, ritmos, gestos, efeitos visuais, melodias, etc. Eles se integram através das modalidades sensoriais (visual, auditiva, olfativa, e outras) na construção de eventos e textos multimodais (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013). Aos estudos do discurso, Kress e Van Leeuwen incorporaram o conceito de gramática, com base na Teoria Sistêmico Funcional, desenvolvida por Michael Halliday, em 1985.

Segundo Vieira e Silvestre (2015, p. 19), “com as revolucionárias transformações provocadas pelas tecnologias e multimodalidade, as práticas discursivas multiplicaram-se e passaram a cooperar para a feição desse novo discurso, que se apoiou na Sistêmica Funcional”. As ideias fundadoras da Teoria da Multimodalidade do Discurso provêm da junção dos conceitos relativos à Gramática Sistêmico Funcional, unidos às bases da Semiótica Social e da Análise de Discurso Crítica. Todos esses construtos teóricos compartilham de uma perspectiva de linguagem como construção social, na qual linguagem e sociedade se afetam, moldando-se, assim, uma a outra.

A Gramática Sistêmico-Funcional, que tem Halliday (1994) como seu principal representante, propõe o estudo da linguagem - que vai além da linguagem verbal - e a sua relação com outros recursos semióticos, que são utilizados na construção de significados.

Este estudioso desenvolveu uma perspectiva de análise da linguagem, conhecida como Linguística Sistêmico-Funcional, que defende o postulado de que as nossas escolhas, ao fazermos uso da língua, são sempre em função de um contexto social. Sem se remeter a esse contexto, não há como se descrever e interpretar adequadamente as diversas práticas que realizamos com a linguagem, bem como compreender os sistemas que compõem as línguas. Para o autor, a linguagem é um potencial semiótico ao qual recorreremos para significar, e os usos recorrentes consolidam as significações contidas nesse potencial. (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2014, p. 50-51).

Para Halliday (1985), ao fazermos uma reflexão acerca da linguagem, devemos nos remeter ao contexto em que ela está sendo produzida, levando em conta que, ao nos expressarmos no intuito de nos comunicar, utilizamos a fala, os gestos, a expressão escrita e oral, como recursos para nos fazer entender e produzir sentido.

Já a Semiótica Social, desenvolvida a partir da obra de Hodge e Kress, em 1988, altera o enfoque linguístico para o recurso semiótico, a fim de interpretar e explicar como as pessoas produzem eventos comunicativos e os ressignificam em contextos de situações do cotidiano. Hodge e Kress (1988, p. 261) ressaltam que “a semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos”. Em relação aos significados sociais, eles complementam que “são construídos

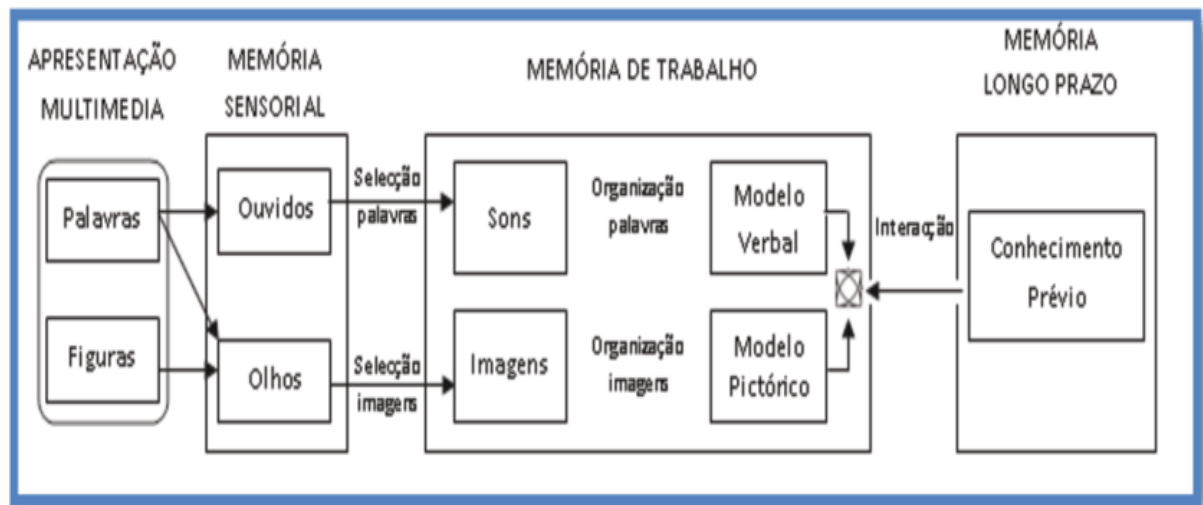
por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana”. Como seres humanos, utilizamo-nos das diversas semioses para nos expressar em nosso contato social diário, desde o período dos homens das cavernas até os dias atuais.

Como abordagem linguística, a Análise de Discurso Crítica, fundamentada pelo estudioso da linguagem, Norman Fairclough, em obra lançada em 1995, articula uma visão tridimensional para o estudo do discurso, “onde o propósito é mapear três formas separadas de análise em uma só: análise de textos, análise da prática discursiva e análise de eventos discursivos na prática sociocultural” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 2). Essa abordagem fica a cargo dos questionamentos relativos às estruturas de dominação sociais e políticas e como são mantidas e reproduzidas discursivamente nas organizações sociais, de acordo com Vieira e Silvestre (2015).

Aliada à Teoria da Multimodalidade do Discurso, voltada para os estudos sobre uso social das linguagens, outra teoria voltada para os aspectos cognitivos e neuropsicológicos da linguagem, foi desenvolvida com o foco nas situações de ensino e aprendizagem. A Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM), desenvolvida pelo estudioso americano Richard Mayer (2001; 2009), parte da premissa de que estudantes aprendem melhor a partir de uma explanação quando esta é apresentada em palavras e em imagens do que apenas em palavras. Segundo ele, existe uma dupla capacidade de processamento cerebral de informação: a verbal e a visual; e em uma situação de aprendizagem, o aluno poderá compreender melhor o conteúdo exposto pelo professor se esses dois canais forem utilizados de forma eficaz. A TCAM postula que usar apenas a palavra para realizar as explicações, desconsidera o potencial cognitivo de processamento do modo visual. As três hipóteses essenciais apresentadas por essa teoria consistem em que:

- (i) O ser humano possui duplos canais para processamento de informação;
- (ii) a quantidade de informação possível de ser processada por cada canal é limitada;
- (iii) um processamento ativo possibilita-lhe se engajar numa atividade de aprendizagem para receber informações pertinentes, organizar as informações selecionadas em representações mentais coerentes e integrar as representações mentais com outros conhecimentos (MAYER, 2009, p. 70).

Figura 1 - Teoria cognitiva da aprendizagem multimodal



Fonte: MAYER (2001).

Segundo Mayer (2001), a aprendizagem multimodal se realiza através de animação e narração, processada em três memórias: sensorial, de trabalho e de longo prazo. Após a exposição às palavras e imagens, a memória sensorial capta as informações por intermédio dos olhos (palavras e imagens), depois as processa e as seleciona no canal auditivo. O próximo passo se dá com a seleção das palavras e imagens. Na memória de trabalho, também conhecida como de curto prazo, ocorre uma organização entre as imagens e palavras, formando os modelos pictorial e verbal. Para finalizar, ocorre a integração das informações, que, aliadas ao conhecimento prévio, promovem a construção da memória de longo tempo. Dessa forma, os alunos adquirem informações e constroem ideias que são armazenadas e utilizadas no seu contexto real. As informações guardadas na memória de longo prazo afetam nossas percepções do mundo e nos influenciam na tomada de decisões. (ARAÚJO et al., 2015).

Mayer (2001) realizou uma série de estudos experimentais baseados em testes de retenção e transferência de informações a partir de textos instrucionais. Segundo Dionísio (2008), os testes foram baseados em sete princípios e os resultados atestaram que:

1. Princípio Multimídia: Estudantes aprendem melhor a partir de palavras e imagens que de apenas palavras.
2. Princípio de Contiguidade Espacial: Estudantes aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas próximas do que quando estão afastadas umas das outras na página ou na tela do computador.
3. Princípio da Contiguidade Temporal: Estudantes aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas simultaneamente do que sucessivamente.

4. Princípio da Coerência: Estudantes aprendem melhor quando palavras, imagens e sons são excluídos do que quando são incluídos.
5. Princípio da Modalidade: Estudantes aprendem melhor de animação e narração do que de animação e texto na tela.
6. Princípio da Redundância: Estudantes aprendem melhor de animação e narração que de animação, narração e texto na tela.
7. Princípio das Diferenças Individuais: Efeitos do *design* são mais fortes para os aprendizes com menor conhecimento e menor noção de espaço do que para aqueles com maior conhecimento e maior noção de espaço.

O esquema montado por Mayer ressalta a importância de um trabalho consciente por parte dos professores com os textos multimodais, a fim de instigar a atenção dos estudantes e conseguir o entendimento do conteúdo apresentado em sala de aula.

A Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal está voltada às questões neuropsicológicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem, e, em especial, à necessidade um aprendizado realizado de forma ativa pelo aluno, envolvendo a palavra e a imagem. De acordo com Mayer (2009, p. 7), “os aprendizes estão aptos a criarem um entendimento mais profundo do que o fariam se fosse de palavras ou de imagens isoladas”. Na perspectiva da neuropsicologia, aprender envolve funcionamento cerebral. Dionísio e Vasconcelos (2013) ressaltam a capacidade adaptativa de evolução constante do nosso cérebro e o refinamento das funções neuropsicológicas e da personalidade, na medida em que interagimos socialmente, a partir das demandas da vida cotidiana.

Sendo assim, várias são as contribuições da exposição dos alunos aos textos que abordam as múltiplas linguagens. Em relação à leitura, objeto deste estudo, podemos afirmar que o ato de ler um texto envolve necessariamente algumas funções neuropsicológicas. A esse respeito, Dionísio e Vasconcelos (2013) complementam:

Ao selecionar um texto em que haja recursos multissemióticos, o professor precisa saber quais as funções neuropsicológicas envolvidas, precisa atentar para as questões que estão sendo elaboradas em função dos estímulos escolhidos e das relações possíveis entre eles, como o conteúdo informacional, por exemplo. Isso tudo deve levar em conta o conjunto formado pela condição neuropsicológica do aprendiz (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 61).

Os estudos da neuropsicologia estão voltados à investigação de como os indivíduos adquirem, transformam e usam as informações sensoriais através de manipulações de imagens mentais e como esta capacidade influencia as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Para a configuração do processo de aprendizagem e atuação no processo de leitura de um texto multissemiótico várias funções neuropsicológicas estão envolvidas, tais como: a atenção, a memória, a linguagem e as funções executivas (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013).

De acordo com Fontes e Fischer (2006), a atenção é uma função cognitiva bem complexa; diversos comportamentos resultam de um nível adequado de atenção para serem bem sucedidos, como exemplo: a atividade de leitura. A atenção também é um pré-requisito fundamental para o processo de memorização. O conceito de atenção é definido pela seleção e manutenção de um foco, seja de um estímulo ou informação, entre as inúmeras que obtemos através de nossos sentidos, memórias armazenadas e outros processos cognitivos. Em outras palavras, dirigimos nossa atenção para o estímulo que julgamos ser importante num exato momento. Herculano-Houzel (2010, apud DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 53) reforçam a ideia de que a atenção “é a porta de entrada do aprendizado”. Nesse sentido, é importante que o professor se atenha a esse detalhe, quando estiver planejando uma atividade pedagógica.

A memória é outra função neuropsicológica muito utilizada pelo ser humano em seu cotidiano. Memória é a capacidade de armazenar informações, para que sejam utilizadas posteriormente. O bom funcionamento da memória depende, inicialmente, do nível de atenção. Existem também fatores que favorecem a memória, como a motivação e as emoções. Quanto maior o interesse em aprender algo, melhor será o armazenamento das informações obtidas nesse processo, assim quanto maior o número de emoções (sejam elas positivas ou negativas) atribuídas a um evento mais chances de ele permanecer na memória para uma futura recuperação (FONTES; FISCHER, 2006).

Já a percepção é a função cognitiva que se constitui de processos pelos quais o sujeito é capaz de reconhecer, organizar e dar significado a um estímulo vindo do ambiente através dos órgãos sensoriais.

Segundo Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 57): “A linguagem humana pode ser entendida como herança social, prática cultural que permite aos indivíduos (re) elaborar uma vasta quantidade de conceitos e princípios e a possibilidade de um desenvolvimento cognitivo”. É um processo que ocorre apenas se existir uma sequência coerente de símbolos (sons, palavras, imagens ou gestos). Assim, para uma comunicação ser satisfatória, o indivíduo precisa com-

preender uma determinada informação para entender a seguinte, daí por diante, até o fim de um texto, uma conversa ou uma representação gestual.

E, por fim, temos as funções executivas que se aplicam às atividades cognitivas responsáveis pelo planejamento e execução de tarefas. Elas incluem o raciocínio, a lógica, as estratégias, a tomada de decisões e a resolução de problemas. Essas funções são ligadas à capacidade de planejamento e organização de uma tarefa solicitada.

O conhecimento dessas funções neuropsicológicas pode auxiliar o docente em seu planejamento, que deve conter atividades que despertem o interesse do aluno, estimulando seus sentidos e facilitando o aprendizado dos conteúdos apresentados em sala de aula.

Sendo assim, alguns teóricos voltaram suas atenções aos estudos das múltiplas modalidades presentes na vida dos cidadãos contemporâneos e se preocuparam com a importância de se aterem à questão da multimodalidade, uma vez que todos os sistemas semióticos são sistemas semióticos sociais, segundo Leeuwen (2005). Esse autor acredita que para o indivíduo desempenhar seus papéis sociais com protagonismo e para exercer a cidadania nesta nova sociedade da informação, seria necessário o conhecimento de todos os mecanismos advindos dessas novas formas de atuação social.

Vieira e Silvestre (2015, p. 44-5) destacam que os estudos derivados da Teoria Social e das demais teorias, envolvendo a multimodalidade, “contribuem para que o sujeito possa incorporar maior poder de discernimento a respeito do mundo multimodal, manifesto principalmente pelos gêneros multimodais”. Convivendo em variadas esferas sociais e em um mundo multimídia, é necessário que o indivíduo desenvolva habilidades diversas para ter uma participação atuante na comunidade de que faz parte.

Neste estudo, pretendemos analisar como, na prática, esses conceitos podem ser verificados no ambiente escolar. Dessa forma, entendemos que a apresentação de textos com a utilização de variadas linguagens e culturas deva ser promovida pela escola, em atividades nas quais questões do mundo atual sejam apresentadas, numa perspectiva intercultural, a fim de capacitar o aluno a realizar múltiplas leituras, dependendo do modo como o texto esteja organizado.

Esperamos ter condições de trabalhar o olhar do aluno, de modo que ele possa compreender as especificidades próprias de cada texto e as intenções veiculadas por cada um deles; sendo ele visual – com imagens repletas de cores e atraentes aos sentidos; gestual – utilizando o corpo como um suporte para expressar variadas mensagens; sonoro – com a utilização da melodia, de acordo com o que se quer expressar, e o texto oral ou escrito.

Tencionamos, também, capacitá-lo a estruturar um texto de forma a atrair o leitor ao discurso apresentado. É necessário, ainda, que o aluno tenha a informação de que essas modalidades se hibridizam, dando origem a textos hipermodais, como, por exemplo, os textos digitais que são coconstruídos pelo leitor, a partir dos *hiperlinks* acionados durante a leitura ou as letras de música que, por sua natureza, são caracterizadas como textos híbridos, pois fazem parte de um texto composto por melodia atrelada à entonação própria, de acordo com o sentido da letra. Toda essa gama de textos multimodais ou multissemióticos precisa ser trabalhada em sala de aula, em níveis escolares distintos, de modo a oferecer aos alunos os suportes de compreensão do texto e a análise mais completa de seus múltiplos recursos comunicativos.

Em relação a esse trabalho com variadas linguagens com o aluno, Rojo (2012) afirma:

A convivência, portanto, com os multiletramentos advindos das novas relações sócio-históricas e dos instrumentos multissemióticos que essas relações materializam impulsiona a escola, especificamente a disciplina de Língua Portuguesa, a desenvolver capacidades de linguagem com diferentes semioteses, como as imagens ou em movimento, as cores, os sons, os efeitos computacionais, etc. Paralelamente a esse novo movimento dentro do universo de textos e de gêneros que as interações sociais permitem, temos ainda as diferentes culturas e ideologias que atravessam as práticas de linguagem e que também devem ser consideradas no espaço da sala de aula. (ROJO, 2012, p. 152)

É necessário, para o multiletramento de um aluno, que o professor realize um trabalho, em especial, na disciplina voltada à língua materna, no qual se priorize o uso das variadas linguagens, presentes em seu dia a dia. Isso poderá, assim, favorecer o desenvolvimento de múltiplas capacidades que o auxiliarão em situações reais da vida em sociedade.

Tendo em vista todo esse leque de opções a ser utilizado, cabe à escola, na figura do corpo docente e da equipe diretiva, repensar as práticas realizadas com os alunos, uma vez que se utilizando dessa multiplicidade de elementos à disposição no mundo moderno, eles podem promover leituras multissemióticas diversificadas, as quais os prepararão para as demandas escolares, tornando-os leitores/alunos proficientes e cidadãos capacitados a participar, com desenvoltura e segurança, dos meandros da vida social hipermoderna.

3.3 Letramentos críticos e o papel social da educação

Com a globalização e a utilização das novas tecnologias no dia a dia, uma gama diversa de textos e discursos adentram a sociedade de forma massiva, muitas vezes imposta pelos meios de comunicação, sem que, ao menos, possamos pensar sobre as informações veiculadas. É importante que a escola apresente aos alunos esses textos de variadas linguagens e pontos de vista, contemplando uma multiplicidade de culturas e de opiniões, a fim de ajudá-los a identificar a cultura de massa globalizante, que se impõe padronizada e monofônica, mostrando a necessidade de uma visão crítica sobre sua participação nesse meio social. Segundo Rojo (2009, p. 120), “é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido”. Logo, o texto deve ser utilizado na sala de aula de Língua Portuguesa, não apenas direcionado ao trabalho com os aspectos linguísticos e ortográficos, mas também e, principalmente, para ser analisado abrangendo os discursos e suas significações, a fim de que os alunos possam compreender a intencionalidade dos elementos multimodais, que circulam nas esferas sociais. “Precisamos de um letramento verdadeiramente crítico para manter nossa relativa autonomia em fazer escolhas sobre o quê e em que acreditamos com o que nos identificamos, o que admiramos, criticamos ou odiamos”, conforme afirma Lemke (2006, apud ROJO, 2012, p. 135).

É necessário desenvolver um letramento que promova a reflexão e a discussão de pontos apresentados nos textos multimodais, sejam escritos sejam visuais, com elementos sonoros ou gestuais. Priorizar um ensino crítico significa formar alunos pensantes, que possam ser capazes de questionar a situação vigente em prol da construção de uma sociedade mais justa para todos, na qual se ampliem os espaços de reflexão crítica e de diálogo, com o intuito de franquear o acesso ao conhecimento de modo mais pleno a todos os indivíduos.

Dessa forma, para que proporcionemos um letramento crítico, ético e democrático aos nossos alunos, precisamos nos atentar às diversas transformações, pelas quais vem passando a nossa sociedade, e oferecer uma educação pautada na relação dialógica, como observa Bakhtin (1995), em que o educando possa desenvolver o senso crítico acerca da realidade à sua volta e aos diferentes discursos presentes no meio em que vive. Bakhtin, citado por Rojo (2009, p. 112), discorre a respeito de um ensino voltado para a autonomia do cidadão.

O ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila o discurso de outrem (do texto, das regras, dos exemplos): “**de cor**” e “**com suas próprias palavras**”.[...] O objetivo da as-

simulação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos etc. – ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a **palavra autoritária** e como a palavra **internamente persuasiva**. (BAKHTIN, 1988, apud ROJO, 2009, p. 112, grifos do autor).

Bakhtin ressalta a importância de uma educação voltada para a autonomia do indivíduo, a qual o prepara para produzir suas opiniões a respeito das diversas situações presentes no mundo, não reproduzindo a fala e o discurso de outrem como sendo o seu próprio. Promover um ensino, no qual o aluno possa falar “com suas próprias palavras” deve ser o objetivo das instituições escolares da atualidade.

Formar o aluno para o protagonismo social, para a atuação cidadã, demanda um letramento que contemple as múltiplas semioses presentes no cotidiano, a partir da apresentação, leitura e releituras dos variados textos envolvendo as múltiplas linguagens, como também a produção de textos autorais, realizados após o contato com diversos gêneros. Conforme afirma Ribeiro (2016, p. 45), “a escola é considerada a agência principal onde se dá a formação de conceitos diretamente ligados à cidadania”. A referida autora defende que “a ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento e alfabetismo, inclusive multissemióticos” (RIBEIRO, 2016 p. 48). É, portanto, necessário que criemos condições para que nossos alunos possam dominar a leitura de variados gêneros multimodais e, com isso, serem capazes de desenvolver uma consciência crítica da realidade, realizando leituras diversas e se posicionando de forma cidadã frente às situações postas em seu meio social. Para tal, é necessário um trabalho no ambiente escolar, que esteja voltado a desenvolver multiletramentos, que deem conta das inúmeras exigências apresentadas pelo mundo contemporâneo ao indivíduo.

O primeiro ponto importante para a realização dos múltiplos letramentos se refere ao foco na diversidade cultural, com a promoção de atividades, nas quais sejam respeitadas as heranças do nosso povo, tais como as histórias contadas pelos antigos, as brincadeiras, as cantigas e outras expressões culturais. É preciso, também, que levemos para sala de aula atividades nas quais o enfoque esteja nos movimentos culturais populares da pós-modernidade, como a arte do grafite, as letras e ritmos de *hip hop*, e outros conteúdos que fazem parte da realidade do aluno. Com isso, a escola abre as portas para a bagagem cultural do educando, dan-

do visibilidade e legitimando esses conteúdos, no mesmo patamar com que são tratados os conteúdos canônicos da cultura dominante.

O segundo ponto a ser trabalhado na perspectiva do multiletramento se refere à abordagem de textos, nos quais as diversas linguagens estejam presentes e hibridizadas, da mesma forma como aparecem no cotidiano. E, por último, é importante propor atividades nas quais a utilização das novas tecnologias (digitais ou não) faça parte da composição de um projeto pedagógico preocupado com a formação global e autônoma do alunado.

A proposta dos multiletramentos precisa levar em consideração a multiplicidade de culturas presentes em nosso meio social, como também, fomentar as práticas em que as múltiplas linguagens sejam envolvidas. Portanto, é importante realizar um trabalho comprometido com o desenvolvimento do pensamento crítico e ético nos alunos.

Promover uma educação que não priorize o questionamento crítico e não dê voz aos envolvidos no processo educacional faz com que seja mantida uma sociedade desigual e autoritária, na qual seus membros estão presentes como repetidores de informação e não como cidadãos cientes de seus direitos e deveres, e, portanto, atuantes para a melhoria de condições sociais para todos, sem discriminação.

3.4 Os gêneros discursivos e as práticas de multiletramento

“[Os gêneros] são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursivo numa cultura e não um simples modo de produção textual.” (Luiz Antônio Marcuschi)

Na vivência social, os discursos estão permeados de intenções conversacionais diversas. Desde os primórdios da história humana até os dias atuais, o interesse está sempre voltado para as relações em sociedade e a linguagem é uma das ferramentas mais fortes para se conseguir alcançar os objetivos propostos pelos cidadãos. Botelho (2011) destaca, que “o ser humano exprime o que pensa principalmente com o objetivo de se fazer compreender e, assim, participar com o(s) outro(s) da vida em comum, ou seja, efetivar a interação social” (p.

93). Entende o referido autor como interação social, as relações de natureza linguística que os membros de uma dada comunidade efetivam. Ele ainda complementa: “Compreende-se por interação social, por conseguinte, o fato de o ser humano estar integrado em uma comunidade, na qual o ato de sugerir é recíproco entre os seus membros” (BOTELHO, 2011, p. 93). Como um ser social, é necessário desenvolver uma relação dialógica e flexível, para bem comunicar e se fazer entender. Conforme destaca Marcuschi (2008), na citação inicial do capítulo, a importância de se ensinar a operar com o gênero se traduz em capacitar os alunos de variadas formas para agirem em sociedade com desenvoltura e segurança.

As interações humanas são responsáveis por criar e recriar discursos, a partir de diversos enunciados, que são formulados com o intuito de comunicar. Tais “enunciados relativamente estáveis”, segundo Bakhtin (2006), dão origem aos gêneros do discurso. Mikhail Bakhtin, pensador russo e estudioso da linguagem, embora tenha sido reconhecido somente em meados do século XX, já nas primeiras décadas do mesmo século resgatou o conceito aristotélico de discurso, dando-lhe um sentido muito mais amplo. Ele não utilizava em seus estudos apenas textos literários; trabalhava com uma diversidade de textos com diversas finalidades, produzidos em distintas esferas do cotidiano, da literatura ou do jornalismo.

Utilizamos variados gêneros, dependendo da função, da posição social e das relações sociais de reciprocidade entre os participantes do discurso. Marcuschi (2008) atenta para o fato de que os gêneros são formações interativas multimodalizadas e flexíveis, de organização social e de produção de sentidos. Eles variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se, de acordo com a necessidade comunicativa do falante, inviabilizando, assim, uma classificação rígida.

Em seu estudo sobre os gêneros, Bakhtin (2006) realiza uma distinção dos gêneros, em primários (simples) e secundários (complexos) que, segundo ele, não se trata de uma diferença funcional. A distinção ocorre entre essas duas esferas interdependentes da criação ideológica: a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos constituídos. Faraco, citado por Marcuschi (2008), faz um detalhamento desse tema e, a partir do estudo da obra de Bakhtin, explicita a diferença entre gêneros primários e secundários.

A primeira delas (gêneros primários) compreenderia a totalidade das atividades socioideológicas centradas na vida cotidiana, desde os mais fortuitos eventos (um acidental pedido de informação na rua) até aqueles que se associam diretamente com os sistemas ideológicos constituídos (a leitura de um romance, por exemplo). Por outro lado, a segunda esfera compreende a totalidade das práticas socioideológicas culturalmente mais elaboradas, como as artes, as ciências, o direito, a filosofia, a religião, etc. (FARACO, 2003 apud MARCUSCHI, 2008, p. 18-19)

Essas duas esferas dão origem ao que Bakhtin chamou de gêneros do discurso. A respeito da dinamicidade dos gêneros e sua facilidade de adaptação, Marcuschi (2008, p. 19) afirma que: “Assim, hoje se reconhece que não é apenas a forma *stricto sensu* que resolve a questão do gênero e sim sua funcionalidade e organicidade”. Todas as manifestações expressas pelo ser humano no dia a dia, independente da esfera em que esteja atuando, se dão por meio de um gênero.

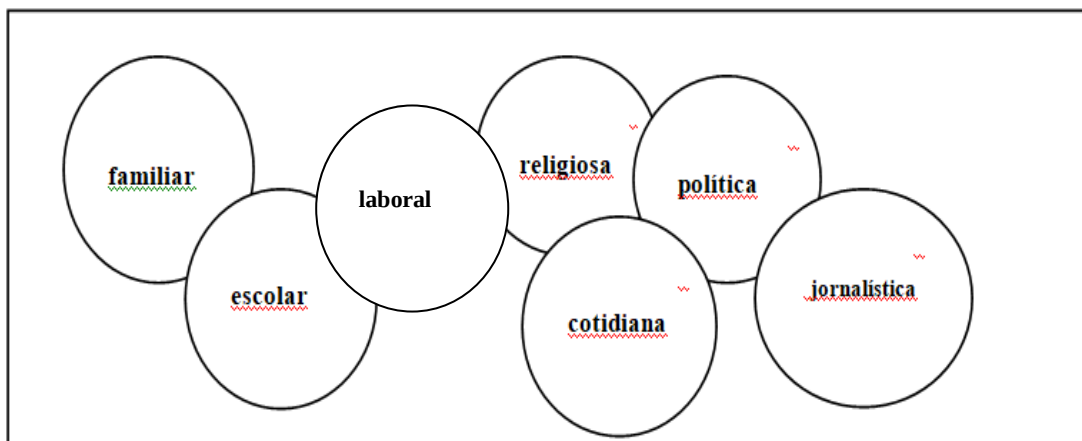
Vivemos em uma sociedade em crescente transformação, a partir do advento dos recursos multimidiáticos e multissemióticos e também das novas tecnologias em rede. As práticas sociais e a utilização das múltiplas linguagens para significar o mundo e a realidade culminaram em uma produção cultural mais plural e variada. Sendo assim, essas novas práticas vão exigir que a escola envolva o aluno em múltiplas ações de letramento que permitam sua inserção e participação nas diversas esferas da atividade humana.

Barbosa (2001, apud ROJO, 2012, p. 215) assevera que “o conceito de letramentos pode ser pensado em uma perspectiva enunciativo-discursiva, assumindo o gênero do discurso como um dos organizadores das práticas de uso da linguagem e dos eventos de letramento”. Sendo assim, os conceitos de gênero discursivo e de esferas da atividade humana desenvolvidos por Bakhtin auxiliam na reflexão a respeito das propostas a serem direcionadas à formação para os multiletramentos.

Na vida cotidiana, circulamos por diversas esferas de atividades (familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, religiosa, artística etc.) atuando em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores de discursos, em gêneros variados, mídias e culturas diversas, como observa Rojo (2009). Desde uma mensagem de texto enviada a um amigo por celular, atuando como produtor, até uma palestra a que assistimos no ambiente acadêmico (receptor) ou lendo um texto com *hiperlinks* na *Internet* (produtor e receptor), estamos envolvidos em um meio no qual os gêneros do discurso constroem as nossas relações interpessoais.

A partir de gráfico elaborado por Rojo (2009, p. 110), criamos este esquema de acordo com o contexto de nossos alunos:

Figura 2. Esferas de atividade social ou de circulação dos discursos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os textos e os gêneros, além de variados em sua diversidade, em razão das inovações que afetaram as relações em sociedade, estão cada vez mais multimodais e multi ou hipermediáticos, conforme observam Barbosa e Rojo (2015). É importante que consideremos, na leitura, na produção e na análise de textos contemporâneos, as características multissemióticas desses gêneros para a construção e compreensão dos sentidos.

Os autores completam as reflexões:

As modalidades ou semioses que podem comparecer na composição de um texto em um gênero dependem, de certa maneira, das mídias em que esse texto foi produzido e circula. Na mídia impressa, só se pode dispor de imagem estática (fotos e ilustrações) e de escrita. Já na mídia digital, todas as modalidades e semioses – língua oral e escrita (verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas), áudio (música e outros sons não verbais) e imagens estáticas e em movimento – podem entrar na composição e frequentemente encontram-se hiperlinkadas, ou seja, em hipermídia (BARBOSA; ROJO, 2015, p. 111-112).

Para dar conta da multiplicidade textual, de gêneros e de linguagens, o letramento escolar tal como conhecemos, focado nas práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resenhas, narrações, exercícios, questionários e outros) terá de ser ampliado, a fim de se democratizarem as práticas e os eventos de letramento que circulam na sociedade contemporânea, como afirma Rojo (2009).

A respeito das atividades envolvendo os gêneros predominantes nas práticas cotidianas, Dionísio (2014, p. 41) ressalta: “Trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo dos nossos aprendizes”. Usar, nas atividades de sala de aula, textos multimodais, nos quais diversos gêneros do cotidiano possam ser abordados, agrega ao aluno um conhecimento multifacetado do mundo à sua volta, permitindo que o multiletramento seja realizado nas múltiplas linguagens presentes.

Trabalhar os textos de gêneros híbridos, como as letras de música ou documentários em vídeo em sala, permite que o educando possa desenvolver suas capacidades cognitivas de forma abrangente. É necessário, desse modo, educar o olhar para as diferentes estéticas, ensinar uma audição atenta, promover a abertura à consciência e à tomada de decisões, culminando em uma prática textual rica em informatividade.

4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos, bem como a visão paradigmática que nortearam este estudo e auxiliaram na construção da pesquisa.

4.1 A pesquisa qualitativa e o método estudo de caso

O presente estudo se desenha como uma pesquisa qualitativa, pautada nos conceitos referentes à metodologia do estudo de caso, com enfoque voltado à observação participante, na qual o pesquisador faz parte integrante do contexto observado.

A respeito da importância da escolha do método a ser seguido, Ivenicki (2003, p. 1) ressalta que “a metodologia está intimamente relacionada ao pesquisador, com seus valores, suas ideias, sua filosofia de vida, seu olhar singular sobre a realidade pesquisada, sua forma específica de problematizar esta mesma realidade”. Dessa forma, após várias pesquisas na bibliografia relativa à metodologia, percebemos que a pesquisa qualitativa seria a mais indicada a ser utilizada no estudo, por apresentar uma preocupação com a subjetividade e o olhar do professor pesquisador para sua prática. Nesse sentido, o método estudo de caso com observação participante também se adequou às especificidades do contexto, dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como também, do propósito do estudo.

A abordagem qualitativa nas pesquisas surgiu na década de 70, em alguns países da América Latina, a partir de um interesse crescente em se levar em conta aspectos qualitativos na pesquisa em educação. Segundo Triviños (1986), esses estudos tiveram seu início em um cenário, no qual o modelo positivista vigorava como aquele responsável por sustentar o progresso científico da era moderna, baseado nos princípios da neutralidade do pesquisador e da separação estanque entre objeto e sujeito da pesquisa. As correntes filosóficas ligadas a uma visão qualitativa da Ciência questionavam o modelo vigente e, principalmente, sua aplicação nos estudos relativos à educação, defendendo a importância de “pesquisar intenções, motivações, representações sociais, preconceitos, ideologias e outros fatores, que não são **‘mensuráveis’** ou mesmo **‘observáveis’** de forma direta e precisa” (IVENICKI, 2003, p. 10, grifos do autor). Assim, as pesquisas qualitativas se diferenciavam do modelo quantitativo cartesiano, propondo novos caminhos científicos, apresentando as seguintes características:

- a crença de que apenas modelos quantitativos de pesquisa não dão conta da realidade, enfatizando que esta deveria ser estudada de uma forma holística, isto é, levando-se em conta a sua totalidade;
- a rejeição à ideia de “neutralidade” do pesquisador, o que implica a rejeição à ideia de separação do sujeito (pesquisador) do objeto da pesquisa (realidade estudada), já que existiria influência recíproca entre eles;
- a ênfase na interpretação, na compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos, que dão significado à realidade estudada e não aos fatos observáveis e passíveis de serem medidos estatisticamente;
- a coleta de dados predominantemente descritivos, ou seja, o material obtido por essas pesquisas é rico em descrição de pessoas, situações, acontecimentos, incluindo transcrição de depoimentos e entrevistas, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.
- a abordagem indutiva, o que significa que não há necessidade de partir de hipóteses delineadas e fazer deduções; ao contrário, o pesquisador pode partir de observações mais livres, deixando que hipóteses e ideias emergjam à medida que realiza o trabalho de pesquisa (IVENICKI, 2003, p.11).

Entender a pesquisa por um viés qualitativo significa dar atenção aos aspectos subjetivos dos sujeitos pesquisados, levando em consideração os aspectos culturais, os valores, os sentimentos, como também, seus depoimentos e observações das atividades realizadas por eles. Neste estudo, priorizamos um olhar qualitativo em relação ao objeto pesquisado, uma vez que entendemos a educação como uma ação realizada no envolvimento dos seus atores, em prol da formação de cidadãos com opinião e pensantes.

Essa forma de pensar a realidade e agir sobre ela tem uma relação forte com os rumos da pesquisa, pois todos os pesquisadores realizam seus estudos a partir do paradigma que escolhem seguir. Thomas Kuhn (1974 apud IVENICKI, 2003, p. 9) define o conceito de paradigma como “um conjunto de crenças que move o pesquisador”. Essas crenças e visões de mundo vão definir o direcionamento ideológico e político que a pesquisa irá tomar. De acordo com Behrens e Oliari (2007, p. 55), “o ser humano constrói seus paradigmas e olha o mundo por meio deles, pois eles funcionam como ‘óculos’ com que se efetua a leitura da realidade”. Sendo assim, escolhemos, para realizar este trabalho, lentes paradigmáticas voltadas para enxergar o mundo à nossa volta, de forma a não contemplá-lo como algo posto e imutável, mas, sim, poder agir nele de forma transformadora a partir da educação.

Para abarcar nossos anseios de realizar uma pesquisa que englobasse as questões pedagógicas como um todo, respeitando todos os seus prismas e diversidades, nós nos direcionamos a um paradigma inovador, conhecido como paradigma emergente ou da complexidade.

Behrens e Oliari (2007) destacam que o surgimento desse paradigma tem como foco a visão do ser complexo e integral. Propõem a revisão do processo fragmentado do conhecimento na busca da reintegração do todo. O paradigma da complexidade, por meio do qual percebemos o processo de leitura realizado de forma integrada, envolvendo variadas linguagens, a fim de formar o aluno um multileitor do mundo ao seu redor, veio ao encontro do objeto estudado nesta pesquisa. A respeito dos novos olhares sobre as ações pedagógicas propostas pelo paradigma da complexidade, as referidas autoras complementam:

Na Educação, o resgate pleno do ser humano, numa visão paradigmática da complexidade, implica na expressão de novas formas de solidariedade e cooperação nas relações humanas. Para tanto, precisa contemplar uma proposta pedagógica que reconheça a diversidade de fenômenos da natureza e o ser humano como um indivíduo com multidimensionalidades, ou seja, dotado de múltiplas inteligências e com diferentes estilos de aprendizagens. Nesse sentido, a formação docente precisa reconhecer o processo de aprendizagem complexa, envolvendo no ensino os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, estéticos, culturais, sociais e espirituais, entre outros. (...) Neste contexto, a Educação precisa recuperar o equilíbrio entre a intuição e a razão, propondo um ensino e aprendizagem que leve à produção de conhecimento autônomo, crítico e reflexivo e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, fraterna e solidária (BEHRENS; OLARI, 2007, p. 64-65).

Dessa forma, organizamos o presente estudo, partindo de uma visão da aprendizagem complexa do aluno, também entendido como um ser complexo e multidimensional, que aprende de diferentes formas e revela múltiplas inteligências. Por essa razão, demos importância a um ensino de leitura e escrita que priorizasse o uso de textos multimodais e apresentassem as múltiplas linguagens nas atividades realizadas em sala de aula. Assim, investigar todo o processo pedagógico, desenvolvido com as variadas leituras, se tornou o foco principal do nosso trabalho desenvolvido no cotidiano escolar.

A escolha pela metodologia estudo de caso com observação participante se deu em razão da especificidade desse método, no qual o pesquisador realiza a investigação do ponto de vista de quem está inserido no contexto estudado. Consoante os estudos de Yin (2001), em uma visão histórica, o estudo de caso no pensamento metodológico americano encontra origem nas práticas de realização de estudos de caso na condução de histórias de vida, no trabalho da Escola Chicago de Sociologia e nos estudos das circunstâncias pessoais de famílias e indivíduos no trabalho social. Como docente das turmas (sujeitos da pesquisa), percebemos esse método escolhido o mais adequado, em razão de investigarmos o caso pelo “lado de dentro”, conforme destaca Gil (2010), a respeito do referido método.

Yin (2001) define, de forma técnica, o estudo de caso, como “uma investigação empírica que investiga o fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Analisando a definição do método, podemos elencar três pontos comuns com a pesquisa realizada.

O primeiro ponto diz respeito à seguinte parte: “investiga um fenômeno contemporâneo”. O objeto pesquisado se refere intimamente ao ensino de leitura e escrita, realizado a partir da perspectiva do multiletramento, metodologia muito discutida na sociedade atual. O segundo ponto se refere ao “contexto de vida real”, no qual o estudo é realizado; observamos todos os aspectos de uma atividade proposta em uma sala de aula real, na qual atuamos como professora regente. O terceiro e último ponto se relaciona aos “limites entre o fenômeno e o contexto que não estão claramente definidos”. A esse respeito, percebemos que em nossa relação próxima como docente das turmas e convivendo com os grupos no espaço escolar específico, ocorre um envolvimento próprio da vivência, que permite o não estabelecimento claro de limites entre o fenômeno observado e o contexto experienciado no cotidiano da prática pedagógica.

Sobre essa falta de limites que separa o pesquisador e o objeto pesquisado em uma observação participante, Yin (2001) afirma a importância da atuação do pesquisador nas fases do estudo, as quais não são rigidamente delimitadas. “Na realidade, as exigências que um estudo de caso faz em relação ao intelecto, ao ego e às emoções de uma pessoa são muito maiores do que aqueles de qualquer estratégia de pesquisa” (YIN, 2001, p. 80). Tendo em vista a interação cotidiana do pesquisador e os sujeitos do estudo, é necessário seguir certas precauções e realizar uma preparação para a observação participante. Sendo assim, o referido autor relacionou algumas habilidades importantes ao pesquisador para a realização do seu estudo de caso, e, que foram estudadas e auxiliaram a docente pesquisadora ao longo do processo de observação.

Não existem mecanismos para avaliar as habilidades necessárias a um estudo de caso. No entanto, uma lista básica de habilidades comumente exigidas incluiria o seguinte:

§ Uma pessoa pode ser capaz de **fazer boas perguntas** – e interpretar as respostas.

§ Uma pessoa deve **ser uma boa ouvinte** e não ser enganada por suas próprias ideologias e preconceitos.

§ Uma pessoa deve **ser capaz de ser adaptável e flexível**, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças.

§ Uma pessoa deve **ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas**, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis.

§ Uma pessoa deve **ser imparcial em relação a noções preconcebidas**, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, uma pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias (YIN, 2001, p. 81, grifos do autor).

Seguindo as orientações do referido autor, nós nos dedicamos para realizar a observação participante em nossa sala de aula. Ser uma boa ouvinte e ser flexível na atuação com os discentes foram as duas sugestões mais utilizadas por nós, tendo em vista a importância de estarmos atentas às falas, aos gestos e aos depoimentos espontâneos expressos enquanto as atividades estavam sendo realizadas com a turma.

A metodologia estudo de caso, segundo Yin (2001), segue um esquema semelhante a outros métodos qualitativos, para a organização desta pesquisa: apresentação das questões e hipóteses; descrição do projeto da pesquisa, do aparato e dos procedimentos de coleta de dados; e discussão das descobertas e conclusões.

Em relação à realização da coleta de dados, Gil (2010) destaca que os estudos de caso requerem a utilização de múltiplas técnicas, importantes para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como para conferir maior credibilidade aos resultados. De acordo com Yin (2001), “as evidências para um estudo de caso, podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta ou participante e artefatos físicos”. Nesta pesquisa, decidimos utilizar os seguintes instrumentos para coleta de dados: diário de observação participante, entrevistas semiestruturadas em um grupo focal, formado pelos alunos das turmas (sujeitos da pesquisa), como também, as atividades de leitura (documentos), apresentando diversos gêneros e múltiplas linguagens e as produções textuais dos alunos.

As entrevistas em grupos serviram para colher as considerações dos sujeitos da pesquisa com relação ao processo no qual estavam envolvidos. Escolhemos a técnica do grupo focal que, segundo Ivenicki (2003, p. 31), “é uma técnica de coleta de dados semelhante a uma entrevista coletiva, com grupos de poucos sujeitos, sendo que o pesquisador propõe questões e registra as respostas do grupo”. Percebemos que, em razão de ser um grupo

composto por adolescentes, os alunos ficariam mais à vontade em um grupo pequeno, para tratar das questões, referentes às atividades realizadas em sala de aula. Gil (2010) esclarece com detalhes as especificidades de uma entrevista com grupo focal (*focus group*).

Essa entrevista é conduzida por um moderador que introduz a um tópico a um grupo de respondentes e direciona sua discussão sobre o tema de uma maneira não estruturada. Constitui, portanto, técnica apropriada para obtenção de dados em pesquisas que tenham por objetivo saber como as pessoas consideram uma experiência, um evento ou um fato.

Embora definido como entrevista, o *focus group* pode ser visto como uma combinação da entrevista individual e observação participante. De fato, no decorrer da técnica, os participantes interagem entre si num processo de discussão que é observado e registrado pelo moderador, que é alguém integrado ao grupo. Assim, ao final, obtêm-se informações não apenas acerca do que as pessoas pensam, mas também em relação ao que sentem e como agem (GIL, 2010, p. 84).

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio por um celular, com a anuência dos sujeitos, realizada em um termo, uma vez que ocorreu uma interação durante a entrevista, a professora da turma, no caso, nós, atuando como moderadora e os alunos discutindo e respondendo às questões e expondo suas opiniões, de forma franca e sincera, em um tom informal. Segundo afirma Gil (2010, p. 68), “só mediante a gravação é que se torna possível captar a fala do entrevistado em suas múltiplas dimensões e proceder à verificação do que foi realmente dito durante a entrevista”. Além do registro em áudio, registramos, com fotos, a participação dos alunos nas atividades.

O diário de observação foi outro instrumento utilizado por nós como registro de docente pesquisadora, que participou de todo o processo de pesquisa. Todos os acontecimentos, comentários, atitudes e reações dos alunos face às atividades desenvolvidas foram registrados em um caderno, ao término das aulas. Como docente da turma, realizamos o registro priorizando o relato do ocorrido durante a atividade, de forma quase fotográfica, a fim de diminuir o fator envolvimento emocional que, normalmente, está presente em uma observação participante. A esse respeito, Yin (2001) destaca que os maiores problemas relacionados com a observação participante têm a ver com possíveis pontos de vista tendenciosos que possam vir a ser produzidos pelo pesquisador. Portanto, orienta para uma atenção minuciosa a essas atitudes, para evitá-las. No entanto, o referido autor menciona que esse procedimento de observação proporciona ao pesquisador uma perspectiva de valor inestimável, quando se produz um retrato acurado do fenômeno do estudo de caso.

Quanto às produções textuais, elas serviram como documentos para a análise dos avanços dos alunos na escrita, após terem tido experiência de leitura de variados textos multimodais e de discussões sobre as temáticas apresentadas. Todos esses instrumentos foram aplicados para a realização da triangulação dos dados na fase de análise final do processo de pesquisa. Yin (2001) destaca que qualquer descoberta em um estudo de caso será muito mais convincente e acurada caso se baseie em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa.

4.2 Os procedimentos metodológicos

Nesta seção, especificaremos o campo da pesquisa e seus sujeitos, além da caracterização das etapas da investigação. Realizaremos a descrição das atividades aplicadas, com detalhes, na seção relacionada ao Produto Educacional.

4.2.1 Caracterização do *locus* da pesquisa de campo

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada no bairro Visconde de Itaboraí, na cidade de Itaboraí, zona metropolitana do Rio de Janeiro, durante o 2º semestre de 2018. Apesar de estar classificado como parte da zona urbana da cidade, Visconde apresenta características de um bairro rural, com plantações e criações de gado. A instituição atende alunos dos bairros populares de Visconde, Itambi e Porto das Caixas.

Em razão do crescente avanço da criminalidade e da violência na região, onde se localiza a escola, o bairro de Visconde foi incluído pela Secretaria de Segurança de Itaboraí, no rol das comunidades em vulnerabilidade social. A violência vem impactando ao longo dos anos em uma perda de qualidade de vida para os moradores e fazendo com que muitos professores peçam transferência e desistam de trabalhar nas escolas dessa região.

Considerada pela rede municipal como uma escola de médio porte, a Dimas, como é conhecida pela comunidade escolar, funciona em dois turnos - manhã e tarde. No turno da manhã, atende 355 alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental, divididos em 15 turmas do 6º ao 9º ano. No turno da tarde, a escola atende 187 alunos, distribuídos por 2 turmas da Educação Infantil, com 22 alunos e 10 turmas de 1º segmento do Ensino Fundamental, com 165 alunos.

Inaugurada em dezembro de 2012, com a promessa de campanha eleitoral de ser uma escola de tempo integral, a escola teve suas atividades iniciadas em fevereiro de 2013, na gestão do prefeito eleito, sem carteiras, sem eletricidade e nenhum material didático. Segundo depoimentos de alguns membros da comunidade escolar, os moradores esperavam muito da escola, em razão do tamanho das dependências construídas em um bairro popular e o que foi entregue a eles, ficou aquém das expectativas. Com o passar dos anos e após diferentes direções, a escola foi se organizando aos poucos e, com o trabalho em conjunto, realizado pela equipe diretiva, docente e de apoio, vem desenvolvendo com os alunos atividades diversas e de qualidade, enfrentando, as adversidades do cotidiano com um trabalho coeso e de cooperação.

Em relação às dependências da escola são compostas de dois pavimentos e uma quadra poliesportiva. No pavimento inferior, estão na ala esquerda: (a) dez salas de aula, uma sala de leitura, uma sala dos professores e um auditório. Na ala direita, estão localizados: (b) um refeitório, três salas de apoio à direção e serviços técnico-pedagógico e dois sanitários. No pavimento superior, funcionam mais oito salas de aula, uma sala para depósito de materiais e dois sanitários. Mesmo tendo uma estrutura considerável, a escola apresenta duas salas que seriam destinadas ao laboratório de informática e ao laboratório de ciências, sendo utilizadas, também, como salas de aula. A sala de leitura foi reaberta este ano, após um esforço conjunto entre a direção e a professora de Língua Portuguesa do 9º ano, que se dispôs a assumir no contraturno as atividades desse espaço.

Atualmente, a escola conta com um quadro de pessoal composto por 46 professores que atuam no 1º e 2º segmentos. A direção da escola é exercida por uma diretora geral que desempenha as funções de gestão escolar, acumuladas às atividades de coordenador pedagógico, uma vez que a escola não dispõe desse profissional em seu quadro, atualmente. Sendo assim, os professores se reúnem diretamente com a diretora para tratar das questões pedagógicas a serem desenvolvidas durante o ano.

Essa instituição apresenta uma realidade bem distinta das outras escolas da rede, pois está localizada em uma comunidade muito distante do centro da cidade e, por conseguinte, distante dos espaços culturais, tais como: bibliotecas, centros culturais, teatros e cinemas. Devido a esse fato, para a maior parte dos alunos, a escola é o único local de acesso aos bens culturais, como livros, revistas e conhecimentos acadêmicos. Desse modo, os professores atuam na formação educacional desses alunos, funcionando também, como orientadores para

a vida e responsáveis por favorecer a eles o acesso aos conhecimentos que são heranças culturais da humanidade, bem como valorizar o saber local e as heranças da comunidade.

4.2.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa fazem parte de duas turmas de 9º ano, das quais 20 alunos foram autorizados a participar desse estudo. Como forma de oficializar a participação na pesquisa, foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (TALE), conforme constam os modelos nos anexos.

Inicialmente, no papel de professora e pesquisadora, conversamos com ambas as turmas, apresentando o propósito do trabalho e elucidando possíveis dúvidas dos alunos (sujeitos da pesquisa) em participar do estudo. Em seguida, apresentamos os termos e lemos com as turmas, de forma detalhada, esclarecendo alguns pontos que apresentavam dificuldade de entendimento. Dessa forma, foram considerados parte da amostra, os alunos que se enquadraram nos seguintes requisitos pré-estipulados:

- todos os alunos matriculados nas duas turmas de 9º ano da escola;
- todos os alunos que concordaram em assinar o Termo de Assentimento e foram autorizados por seus pais e/ou responsáveis, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As turmas 901 e 902 foram escolhidas como sujeitos da pesquisa, uma vez que, como docente fomos designadas como regente dos grupos e, como esses alunos estavam cursando o último ano do Ensino Fundamental, o propósito do estudo foi o de realizar as atividades com foco no multiletramento e nos textos multimodais para desenvolver neles capacidades que pudessem auxiliá-los em uma formação de qualidade em Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a um bom desempenho na Prova Brasil, aplicada pelo MEC.

Os riscos e benefícios inerentes à pesquisa estão ligados às situações com que diariamente os alunos estão envolvidos em sala de aula. O risco de os alunos se sentirem desconfortáveis e não interessados em realizar as atividades propostas, envolvendo os textos multimodais foram desaparecendo, tendo em vista que, como regente das turmas e

pesquisadora, escolhemos textos de variados gêneros do discurso, assim como variados temas a serem tratados nesses textos que perpassavam pelo gosto e entendimento dos discentes. Na apresentação das atividades, mantivemos a atenção e o respeito às opiniões contrárias dos alunos, de forma a evitar constrangimentos com algum assunto discutido.

Em relação à produção textual, esta foi desenvolvida após o desenrolar das atividades pedagógicas, das leituras e discussões sobre o assunto que foi lido e tratado pelo grupo, evitando, assim, um provável desconforto dos sujeitos, advindo de um despreparo em relação ao tema solicitado para a produção.

4.2.3 Procedimento para ingresso em campo

O primeiro passo para o início do processo de pesquisa foi conversar com a diretora geral, professora Daniele, e apresentar a ideia de realizar um estudo voltado às práticas do letramento com os alunos daquela unidade escolar, além de solicitar a permissão para a realização da pesquisa. A ideia foi recebida com muito entusiasmo pela diretora que sempre apoia as atividades e os projetos desenvolvidos pelos professores na instituição, assim como a formação continuada da sua equipe docente.

A escolha pela escola se deu em razão de nós, como pesquisadora, atuarmos como docente na unidade há cinco anos. Logo, o acesso foi facilitado, por fazer parte da comunidade escolar. Não só a diretora, como alguns professores incentivaram muito a realização deste estudo.

Após receber a resposta afirmativa da direção da escola, como docente entregamos ao Secretário de Educação do município de Itaboraí, o projeto de pesquisa junto à carta do Programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II, apresentando-nos como pesquisadora, para que ele assinasse o termo de autorização para a pesquisa na referida escola. O secretário também foi muito receptivo ao desenvolvimento do estudo naquela unidade escolar.

Sendo assim, em agosto de 2018, o projeto de pesquisa foi encaminhado à Plataforma Brasil para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - atendendo à exigência da Resolução CNS nº 466 (2012b) que regulamenta as diretrizes e normas para pesquisa envolvendo seres humanos.

O referido processo foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Veiga de Almeida, em 23 de agosto, e foi analisado todo o teor do projeto de pesquisa. Durante o perí-

odo de espera para a autorização do Comitê de Ética em Pesquisas, foi realizada a revisão de literatura acerca do tema a ser estudado. Em setembro de 2018, o parecer consubstanciado foi liberado na plataforma, autorizando a pesquisa, como consta no anexo D.

4.2.4 As etapas da pesquisa

Ao pensar o planejamento pedagógico das atividades, priorizamos, não apenas o ensino dos aspectos linguísticos, mas também a discussão e reflexão capazes de formar cidadãos pensantes e responsáveis pelas suas ações. Acreditamos que a promoção de situações que proporcionem a transmissão de conhecimentos e também a discussão acerca de temas atuais auxiliem o aluno a saber se posicionar socialmente, lendo e compreendendo nas “entrelinhas” os diversos discursos presentes na nossa sociedade.

Desse modo, como parte da pesquisa, organizamos uma atividade-piloto a ser desenvolvida com a turma, para que pudéssemos confirmar se o caminho planejado poderia não só enriquecer o repertório de cada estudante, como também oferecer dados para o desenvolvimento da pesquisa. A atividade se dividiu em duas fases:

1ª. Aplicação das atividades envolvendo a leitura de textos multimodais, numa perspectiva de multiletramento crítico dos alunos.

2ª. Realização das produções textuais autorais, seguidas da leitura atenta, reflexão sobre os aspectos a serem aprimorados.

A primeira intervenção com a aplicação da atividade envolvendo textos multissemióticos de variados gêneros foi realizada no dia 20 de outubro de 2018. Participaram dessa aula 20 alunos, os quais apresentaram os termos (TCLE e TALE) assinados. Durante a aplicação, foi possível observar o envolvimento dos alunos com a atividade e os textos apresentados, como também, a participação e interação nos assuntos levantados na aula.

Finalizada a atividade-piloto, percebemos os resultados positivos a partir dos comentários e atitudes dos alunos. Sendo assim, traçamos um planejamento com o propósito de realizar uma pesquisa que contribuísse para a aprendizagem dos alunos e tivesse resultados satisfatórios. Para tal, desenvolvemos atividades que pudessem proporcionar práticas de leitura focadas nos textos multimodais, a fim de desenvolver o senso crítico e a compreensão dos alunos. Outro ponto trabalhado com a atividade se relaciona à produção textual dos alunos que se expressaram, também, utilizando outras linguagens, além da verbal.

Após as aplicações das atividades, como professora e pesquisadora, confeccionamos um caderno pedagógico intitulado “Multiletrar é preciso! A leitura de textos multimodais e o uso das múltiplas linguagens nas aulas de Língua Portuguesa”. Nesse caderno, todos os registros e as descrições acerca do processo de desenvolvimento do estudo foram sistematizados, a fim de apresentar um novo olhar e ações sobre o ensino de leitura e escrita realizado na disciplina Língua Portuguesa, no 2º segmento do Ensino Fundamental.

Com o produto final dessa pesquisa, tencionamos que outros professores de Português se sintam encorajados a inovarem em suas aulas, diversificando a forma como realizam as atividades de leitura e escrita com seus alunos, aliando outros conhecimentos aos conteúdos específicos da sua disciplina, despertando, assim, o interesse dos alunos para realizar múltiplas leituras dos textos apresentados, como também das variadas formas de comunicação presentes no mundo à sua volta.

5 ANÁLISE E RESULTADOS AVALIATIVOS DA APLICAÇÃO

Esta parte do trabalho apresenta a pesquisa, a situação pedagógica do campo observado e a descrição pormenorizada da atividade- piloto, com seus objetivos e justificativas de utilização das teorias acerca do multiletramento e da multimodalidade.

Nesta etapa, os dados obtidos foram analisados de acordo com a metodologia escolhida para a pesquisa, seguidos da apreciação da pesquisadora sob a luz do referencial teórico direcionado ao estudo.

5.1 Sobre a situação pedagógica do campo observado

A escolha do estudo partiu de uma reflexão nossa sobre a prática pedagógica e em relação à situação com a qual deparou ao perceber que os alunos da escola onde vimos atuando, ao longo dos anos, apresentavam muitas dificuldades para realizar uma leitura significativa e crítica, como, também, uma produção escrita coerente e rica em informatividade. Aliados aos resultados internos registrados pela escola estavam os resultados de provas externas, os quais posicionavam o desempenho dos alunos da instituição, entre os índices mais baixos da rede municipal de Itaboraí, além de estar muito aquém da nota projetada pelo MEC para a unidade escolar, como mostram os dados que se seguem:

Quadro 1 - IDEB da Escola Municipal Vereador Dimas Monteiro Nogueira
Código do INEP.33166544

Etapa	Resultados da Unidade			Metas projetadas para a Unidade			
	2013	2015	2017	2015	2017	2019	2021
4º e 5º ano	5,0	3,6	4,6	5,2	5,5	5,8	6,0
8º e 9º ano	3,5	3,6	3,3	3,7	4,0	4,2	4,5

Fonte. Dados extraídos do site idebescola.inep.gov.br em 02/02/2019

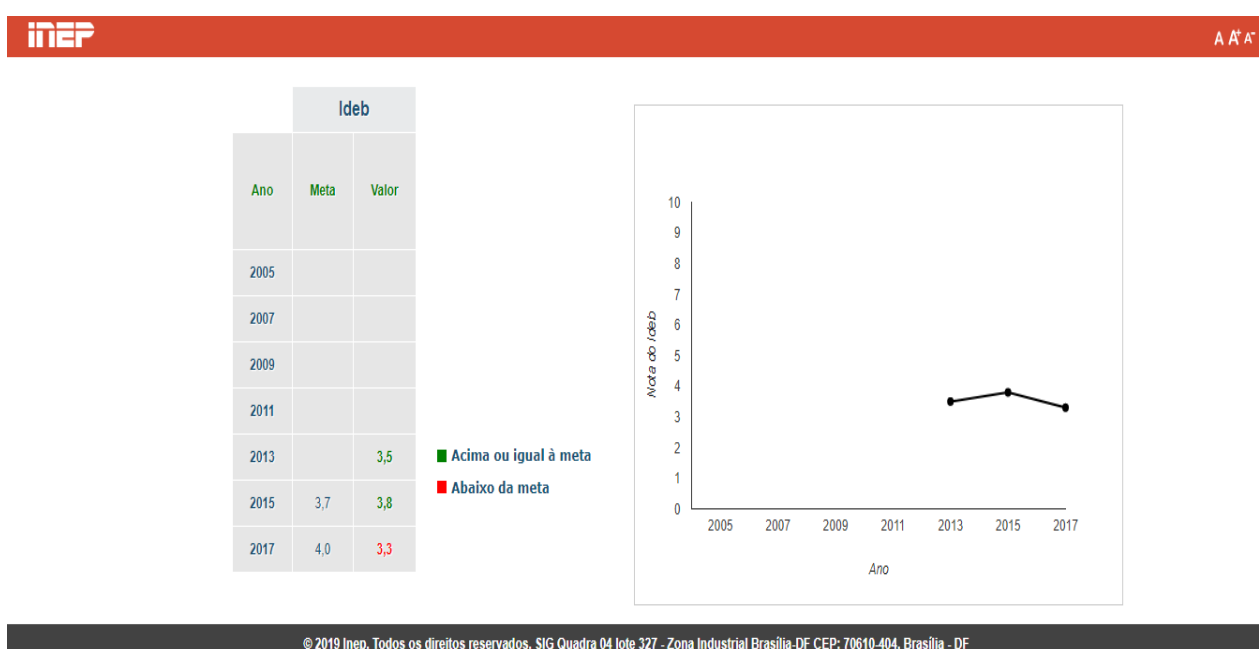
Foram utilizados os índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para a pesquisa, uma vez que, este funciona como o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Conforme informações obtidas no site do Ministério da Educação (MEC), para fazer a medição, o IDEB utiliza uma escala que vai de 0 a 10. A meta para o Brasil é alcançar a média 6,0 em 2021. Criado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) em 2007, o IDEB sintetiza em um único indicador dois conceitos

importantes para aferir a qualidade do ensino no país: 1. **Fluxo**: representa a taxa de aprovação dos alunos; 2. **Aprendizado**: corresponde aos resultados dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aferido tanto pela Prova Brasil, avaliação censitária do ensino público, quanto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a avaliação amostral do SAEB, que inclui também a rede privada.

Segundo o MEC, a partir da avaliação do IDEB, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice, comparável nacionalmente, expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo. A combinação de ambos tem também o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

O IDEB também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica. O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece, como meta, que, em 2022, o IDEB do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

Figura 3. Dados organizados em gráfico pelo site idebescola.inep.gov.br em 15/07/2019



Fonte. site Inep.gov.br (2019)

Figura 4. Quadro de comparação entre as escolas públicas – Ideb

Compare o desempenho da sua escola no Ideb e em seus componentes com outras escolas

RIO DE JANEIRO ▼	ITABORAI ▼	Municipal ▼
Urbana ▼	Localização diferenciada ▼	Microrregião ▼
Indicador de Complexidade de gestão ▼	Indicador de Nível Socioeconômico – INSE ▼	

Observação: para comparar com todas as escolas do país clique apenas em buscar.

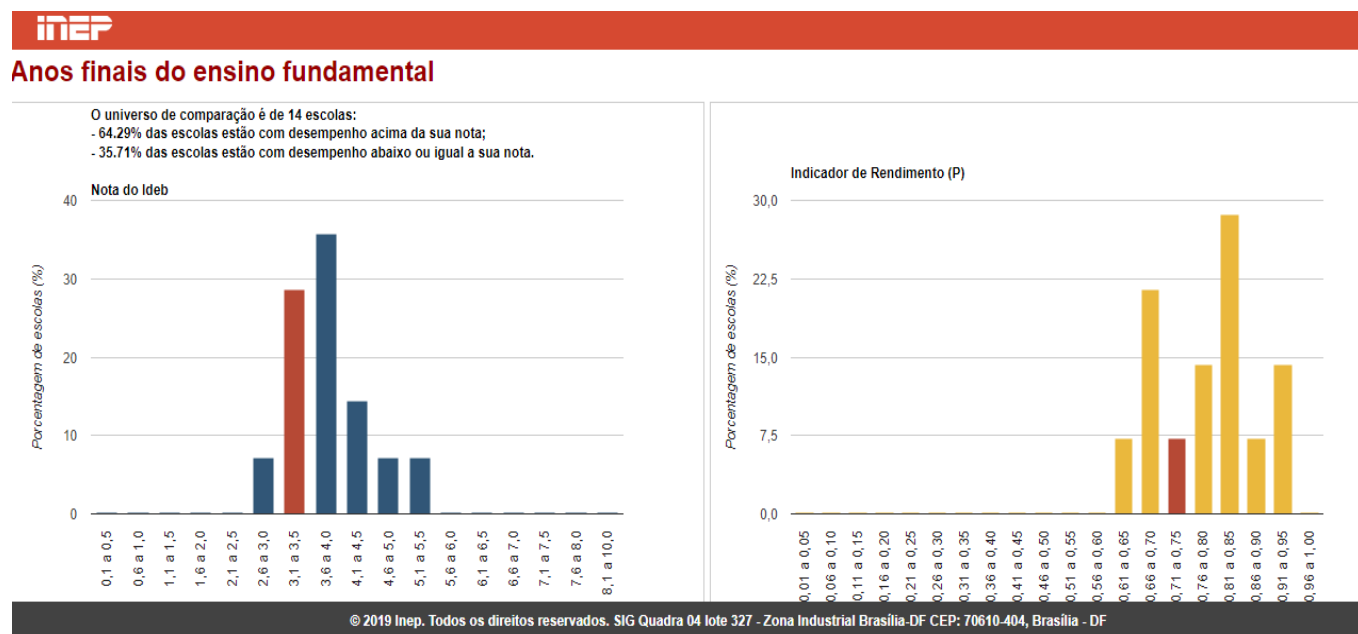
Escolha uma etapa

☐ Anos iniciais do ensino fundamental
 ☒ Anos finais do ensino fundamental

Observação: Considerar apenas as escolas que possuem Ideb divulgado em 2017.

Fonte. site Inep.gov.br (2019)

Figura 5. Gráficos apresentando a comparação entre a nota do IDEB da escola pesquisada e outras 14 escolas do município de Itaboraí compreendida na zona urbana.
*** Destaque em vermelho para a escola pesquisada**



Fonte. Site inep.gov.br (2019)

Figura 6 . Dados da escola pesquisada sobre a Taxa de Aprovação e nota de proficiência no SAEB (Matemática e Língua Portuguesa), no período de 2013 a 2017.


BRASIL

Serviços

Simplifique!

Participe

Acesso à informação

Legislação

Canais





Anos finais do ensino fundamental

Ano	Taxa de Aprovação					SaeB					N
	6º	7º	8º	9º	P	Matemática		Língua Portuguesa			
						Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada		
2005	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
2007	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
2009	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
2011	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
2013	74,1	67,5	76,3	84,6	0,75	243,1	4,8	233,8	4,5	4,62	
2015	72,3	75,4	77,1	63,9	0,72	253,3	5,1	260,9	5,4	5,24	
2017	50,0	81,0	82,1	91,7	0,72	234,4	4,5	242,3	4,7	4,61	

© 2019 Inep. Todos os direitos reservados. SIG Quadra 04 lote 327 - Zona Industrial Brasília-DF CEP: 70610-404, Brasília - DF

© 2019 Inep. Todos os direitos reservados. SIG Quadra 04 lote 327 - Zona Industrial Brasília-DF CEP: 70610-404, Brasília - DF

Fonte. Site inep.gov.br (2019)

Verificando as figuras 1, 2 e 3, podemos perceber a real situação em que se encontra a escola pesquisada, em comparação com outras 14 escolas do município de Itaboraí. Segundo a figura 5, no comparativo realizado a partir da nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017, mais de 60% das escolas estão com notas superiores às notas da instituição foco do estudo.

Na figura 6, estão expostos os dados referentes aos índices que compõem a nota do IDEB das escolas – a taxa de aprovação e a nota de proficiência nas provas do SAEB; em Língua Portuguesa e Matemática. Observamos que a taxa de aprovação vem diminuindo ao longo dos anos, no 6º ano, em virtude de diversos fatores registrados pela escola, tais como o “a dificuldade para aprendizado dos conteúdos, gerados pelo desinteresse e a desmotivação pelos estudos por parte dos alunos, como também, a situação externa de aumento da violência, que impacta na forma como os alunos estão encarando sua vida e seus planos para o futuro”, revelou a gestora da instituição em setembro deste ano, em conversa informal conosco.

Por outro lado, percebemos um aumento na taxa de aprovação dos alunos do 7º ao 9º anos, em 2017. O grupo de professores da escola, informalmente, revelou que acredita que

esse resultado possa ter sido gerado, em razão dos projetos realizados com todas as turmas, nesse período.

Analisando os resultados da Prova Brasil em Língua Portuguesa, constatamos um leve declínio no rendimento, se comparados ao resultado da prova realizada em 2015. Face aos resultados verificados, constatamos a necessidade da realização de um trabalho centrado no desenvolvimento das competências e habilidades do aluno em todas as disciplinas, em especial, a língua materna, tendo em vista a importância da formação de um leitor consciente, crítico e capaz de compreender as variadas linguagens presentes em seu cotidiano. Assim, após ter passado por um ensino básico rico de experiências, esse indivíduo poderá se tornar um cidadão atuante em seu meio social e questionador da ordem social dominante.

5.2 Descrição da atividade com foco no multiletramento e nas múltiplas linguagens

Neste subcapítulo, iremos apresentar toda a organização da atividade aplicada na turma, descrevendo desde o planejamento inicial, a estruturação da proposta didática, até a sua aplicação em sala. Levando em conta o foco nas práticas de multiletramento que embasam nossa pesquisa.

5.2.1 Uso dos documentos oficiais para o planejamento da atividade

Planejamos as atividades seguindo as orientações tanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como também da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o propósito de envolver os alunos e capacitá-los para o uso da Língua Portuguesa, em variadas situações comunicativas. Sempre foi de nosso interesse o trabalho com a língua materna, a partir das múltiplas linguagens, utilizando textos multissemióticos presentes no dia a dia dos alunos, de forma a desenvolver com eles uma multileitura de gêneros variados.

A esse respeito, os PCN (1998) destacam que é objetivo da escola, em especial dos professores do Ensino Fundamental, auxiliar na capacitação do aluno, de modo que ele aprenda a “utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções” (p. 7-8). Apresentar e utilizar em sala de aula textos multimodais, nos quais estivessem presentes variadas linguagens, foi nossa proposta como professora regente, com o intuito de instigar os alunos às

diversas leituras que poderiam ser realizadas, sobretudo, numa perspectiva do multiletramento. Reiterando esse pensamento, a BNCC, que entrou em vigor no ano de 2019, propõe, como competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental,

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana, para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p. 63)

Ao elaborar o planejamento pedagógico das atividades, priorizamos, não apenas o ensino dos aspectos linguísticos, mas também a discussão e reflexão capazes de formar cidadãos pensantes e responsáveis pelas suas ações. Além disso, o aluno deve saber se posicionar socialmente, lendo e compreendendo, nas “entrelinhas”, os diversos discursos presentes na nossa sociedade.

Aliada às orientações dos PCN e BNCC, organizamos a atividade-piloto com base também nas sugestões dos Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa para o 2º segmento do Ensino Fundamental do município de Itaboraí. Os referenciais apresentam os eixos temáticos, integrados à expectativa de aprendizagem e às sugestões metodológicas. Assim como os outros documentos pesquisados, eles elencam sugestões que dizem respeito ao multiletramento e ao uso das múltiplas linguagens para a realização das atividades com os alunos, como podemos ver no seguinte quadro:

Figura 7. Trecho do Referencial Curricular de Língua Portuguesa – 9º ano

Ler textos de diferentes gêneros, compreendendo a sua função social, a sua funcionalidade, a sua esfera de produção e circulação. Considerar o gênero, o suporte, o autor e a esfera discursiva como índices para construção de	LEITURA • A função social, a finalidade, a circulação e a esfera de produção e circulação dos diferentes gêneros discursivos. • Seleção de textos conforme interesses e necessidades e	Disponibilização, em sala de aula, de textos de variados gêneros, materiais para consulta como dicionários, enciclopédias, gramáticas e diferentes suportes textuais como revistas, jornais, gibis, etc. Organização de momentos de leitura livre, nos quais o aluno poderá optar por
---	---	---

sentido dos textos lidos. Reconhecer as marcas linguísticas que evidenciam o enunciador, a intencionalidade discursiva e o endereçamento de um determinado texto. Desenvolver a leitura crítica, sendo capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas subjacentes aos textos lidos. Reconhecer diferentes formas de tratamento da informação, comparando textos que tratam do mesmo tema, em função do gênero, da finalidade e da esfera de produção e circulação. Articular informações textuais de natureza verbal e não verbal (imagens, ícones, fotografias, gráficos) na compreensão do texto. Interpretar recursos figurativos na leitura, tais como: metáforas, metonímias, hipérboles, eufemismos etc.	desenvolvimento de procedimentos para busca de informação em diferentes fontes. • Estratégias de leitura: levantamento de conhecimentos prévios, formulação e validação de hipóteses, busca de informação, inferência. • Articulação entre linguagem verbal e não verbal em textos multissemióticos. • Comparação entre o tratamento dado a um tema em função do gênero, da finalidade e da esfera de produção e circulação.	gêneros e assuntos que mais lhe agradem, para posterior troca de informações, de sugestões e dicas a partir das leituras realizadas. Leitura de crônicas, abordando temas diversos e debatendo a relação ficção e não-ficção por meio, por exemplo, da comparação entre crônicas e notícias. Exploração de canções da MPB que apresentam estruturas narrativas, relacionando letra e a canção. Realização da hora do conto, na qual serão lidos contos coletivamente para que posteriormente os alunos troquem impressões, se posicionem diante da história (acontecimentos, atitude dos personagens etc).
--	---	--

Fonte: Secretaria de Educação do município de Itaboraí (2018)

Em todos os documentos pesquisados, encontra-se o interesse no ensino de Língua Portuguesa com foco na articulação entre as linguagens a fim de proporcionar variadas experiências que agreguem à bagagem de conhecimento dos alunos da educação básica.

5.2.2 Organização da proposta didática

A atividade denominada “As múltiplas linguagens nas leituras de Guerra e Paz” foi dividida em cinco momentos, para que os alunos pudessem ler e apreciar com atenção os textos de variados gêneros e linguagens.

A escolha dos textos utilizados na proposta didática foi realizada com duplo direcionamento: de um lado, apresentar textos multimodais de autores renomados com representatividade na arte e literatura brasileira e universal, como as obras de Cândido Portinari e o poema “A mão” de Carlos Drummond de Andrade e também contemplar letras de canções popu-

lares, que apresentassem críticas sociais envolvendo o tema tratado. De outro lado, procuramos escolher produções cujo foco central estivesse na questão da Guerra e da Paz.

Dessa forma, nossa proposta de trabalho estaria seguindo os conceitos do multiletramento, centrados numa visão local e global das atividades culturais a serem apresentadas na escola. Rojo (2009) ressalta, com propriedade, a importância de se ater a esses aspectos em prol de uma educação emancipadora:

Essa triangulação que a escola pode fazer, enquanto agência de letramento patrimonial e cosmopolita, entre as culturas locais, global e valorizada é particularmente importante – em especial no Brasil – quando reconhecemos a relevância de formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças socioculturais (ROJO, 2009, p. 120).

Para tal, foi realizada uma proposta didática para aplicação da atividade com os alunos das turmas de 9º ano.

Quadro 2. Proposta didática – Atividade multimodal

PROPOSTA DIDÁTICA – ATIVIDADE MULTIMODAL

As múltiplas linguagens nas leituras de Guerra e Paz

Tema: Prática de leitura de textos multimodais na perspectiva do multiletramento

Duração da atividade; 3 aulas de 50 minutos

Objetivos:

Objetivos gerais

- desenvolver a leitura crítica de textos envolvendo as múltiplas linguagens;
- refletir sobre os elementos apresentados por cada linguagem no texto multimodal;
- relacionar as linguagens presentes nos textos a fim de compreender a intencionalidade do autor.

Objetivos específicos

- reconhecer o antagonismo entre Guerra e Paz;
- identificar situações cotidianas nas quais os conceitos de Guerra e paz estão presentes.

Gêneros textuais e Linguagens utilizadas:

- Gênero poema - “A mão” e “Guerra e Paz” (linguagem verbal escrita)
- Gênero narrativa audiovisual – vídeo “Guerra e Paz” (linguagem verbal oral e visual)

- Gênero biografia dos autores (linguagem verbal escrita)
- Gênero letra de música - “A minha alma”, da banda O Rappa (linguagem verbal oral e ritmo melódico *rap*)
- Painéis “Guerra e Paz”, Cândido Portinari (linguagem visual)

Recursos didáticos

- computador;
- data show;
- material impresso (poemas - “A mão” de Carlos Drummond de Andrade e “A Guerra e Paz” de Fernando Brant e letra da canção “A minha alma”, da banda O Rappa);
- folhas;
- lápis, borracha e caneta.

5.2.3 Desenvolvimento da atividade multimodal com os alunos (sujeitos da pesquisa)

A aplicação da atividade foi realizada na nossa sala de aula, tendo em vista o papel de pesquisadora, com o quantitativo de vinte alunos, sendo eles, nove meninos e onze meninas. Todos os detalhes da atividade foram registrados no diário de observação participante, após a aplicação, com o intuito de não constranger os participantes e deixá-los à vontade para se envolverem com a proposta pedagógica. Dividimos os registros em notas de campo e reflexões sobre as situações observadas, tendo em vista a necessidade de obter anotações focadas nos objetivos da pesquisa para servir de dados para análise posterior.

Em relação à observação participante, Neto (2004) ressalta que a importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações que não seriam obtidas por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. Um olhar, um gesto, um comentário realizado em voz baixa ou para toda a turma, todos esses detalhes foram captados por nós, como docente e pesquisadora, enquanto realizávamos a atividade com os alunos.

A observação do docente envolvido com o campo no qual atua deve levar em conta todas as interações realizadas entre os alunos, como também, os comentários e contatos realizados entre os alunos e o docente. O olhar de o pesquisador participante precisa estar atento a toda movimentação ocorrida no espaço em que as atividades estão sendo aplicadas.

A proposta da leitura envolvendo as múltiplas linguagens foi subdividida em cinco momentos, seguidos da solicitação de uma produção textual autoral a fim de verificarmos como a atividade de leitura favoreceu as produções, no que se refere à escrita autoral, à coerência e o grau de informatividade presente nos textos.

PRIMEIRO MOMENTO

O primeiro momento aconteceu com a apresentação do título da atividade aos alunos, esclarecendo quais seriam as múltiplas linguagens que poderiam ser encontradas nos diferentes textos do cotidiano: a linguagem visual, verbal (oral e escrita), musical (o ritmo e a melodia) e corporal.

Depois, expusemos as fotos dos painéis Guerra e Paz, explicando um pouco sobre suas dimensões, o local onde eles estão expostos e a história envolvida na sua construção. Contextualizar historicamente a obra artística auxilia na compreensão dos alunos da temática apresentada pelo artista.

Nesse momento, realizamos com os alunos, a primeira leitura, a partir da linguagem visual. Procuramos ressaltar aspectos relacionados à escolha das cores, às nuances e à intensidade, visto que o painel que representava a Guerra apresentava cores e tons escuros, como também a intensidade da cor vermelha para expressar o sangue derramado nas guerras. Já o painel Paz, apresentava cores vivas e tons claros, para expressar a alegria dos momentos vividos em paz, como a brincadeira das crianças, o casamento e as festas.

Bueno (2011, p. 64) afirma que “as cores possuem uma linguagem própria por meio de significados e sensações percebidas. [...] A cor reflete, em realidade, o sentir de uma época”. Dessa forma, promover a leitura das imagens de uma pintura, a partir das cores, ensina o aluno a entender os sentidos por detrás dos efeitos de cor e a ausência dela, e que esse é um recurso importante usado pelo artista para comunicar sua mensagem. A esse respeito, Farina (1990, p. 27, grifos do autor) ressalta que: “A cor exerce uma ação tríplice, a de **IMPRESSSIONAR**, a de **EXPRESSAR** e a de **CONSTRUIR**. A cor é vista, impressiona a retina. É sentida, provoca emoção. E é construtiva, pois, tem um significado próprio”. Escolhemos iniciar a atividade lendo e compreendendo os painéis de Portinari, a fim de apresentar aos alunos os elementos usados para uma leitura visual.

SEGUNDO MOMENTO

No segundo momento, exibimos o vídeo “Portinari: Guerra e Paz” – Drummond e Milton Nascimento, no qual são apresentadas imagens detalhadas dos personagens pintados por Cândido Portinari, ao mesmo tempo em que, como pano de fundo, é declamado o poema “Guerra e Paz” de Fernando Brant, por Milton Nascimento e o poema “A mão” de Carlos Drummond de Andrade, pelo próprio autor.

Realizamos, então, uma segunda leitura, a partir da linguagem audiovisual. Solicitamos que os alunos prestassem atenção às expressões dos personagens em ambos os painéis e percebessem como o artista expressa os momentos de guerra e os de paz, compondo uma narrativa visual, a partir dessas expressões. Os alunos se mostraram bastante impressionados com a forma como Portinari demonstrou os sentimentos de angústia e desespero, nas faces desoladas dos personagens do painel *Guerra* e de alegria e felicidade, retratadas nos personagens do painel *Paz*. Segundo Rojo (2012, p. 124), “a arte pode ser um canal por meio do qual, estudantes passariam a integrar práticas letradas que não dominavam, aumentando sua participação social”. A partir da leitura visual dos painéis, os alunos fizeram comentários, relacionando os momentos de desespero estampados nos rostos dos personagens de Portinari, com as expressões de sofrimento nos rostos das mães que estão perdendo seus filhos, cotidianamente, em nosso país.

Aliada à leitura imagética, ocorreu a escuta da declamação dos poemas que agregou conhecimento e informação nova ao texto visual. Retomando a Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal (TCAM) de Mayer (2001), apresentada no capítulo referente ao aporte teórico da pesquisa, os alunos conseguem um melhor aprendizado, quando o conteúdo é exposto por meio de palavras e imagens. Após serem expostos às pinturas e realizarem a leitura das imagens, os alunos demonstraram entendimento da temática tratada nos poemas, fazendo correlações entre as obras visuais e escritas.

Essa multileitura de textos de gêneros e modos diversos auxilia o aluno a compreender que as múltiplas linguagens estão presentes em seu dia a dia, assim como orienta o professor, a perceber que planejar aulas nas quais os textos multimodais sejam utilizados de forma consciente, pode ajudá-lo a alcançar o objetivo proposto em relação à aprendizagem dos educandos.

TERCEIRO MOMENTO

Em um terceiro momento, foi apresentada, de forma sucinta, um pouco da biografia dos autores das obras analisadas: Cândido Portinari, autor dos painéis Guerra e Paz, Carlos Drummond de Andrade, autor do poema “A mão” – apresentado como uma homenagem ao amigo Cândido Portinari e declamado no vídeo visto pelos alunos; além de Milton Nascimento, compositor da melodia, e Fernando Brant, autor da letra da canção “Guerra e Paz”.

Esse momento se tornou muito relevante, uma vez que os alunos ficaram extasiados em conhecer a história de vida dos autores das obras com as quais estavam tendo contato naquela ocasião. Eles se mostraram, também, muito sensibilizados pela sutileza e maestria dos autores para lidarem com o tema apresentado, tanto na pintura quanto na literatura e na música. O aluno Carlos comentou que achava incrível como os artistas conseguem tratar assuntos tão difíceis e dolorosos de forma tão bonita e poética.

QUARTO MOMENTO

No quarto momento, propusemos uma leitura verbal compartilhada do poema “A mão” e da letra de música “Guerra e Paz”. Foi realizada uma análise estética das obras e os alunos puderam manter um contato com o gênero poema e letra de música, conhecendo suas particularidades.

Percebemos que, a partir da exposição aos alunos das imagens e do texto dos poemas, os alunos fizeram uma inter-relação entre essas linguagens, assumindo a complementaridade de uma pela outra. A partir dessa multileitura, eles desenvolveram seu olhar estético e crítico em relação a todas as expressões artísticas expostas na atividade multimodal. Em relação à necessidade dessa experiência estética, Rojo (2012) salienta:

É importante levar os aprendizes a perceberem como as obras são compostas, suas características, estilos, temas e a implicação que todos esses elementos têm, não somente para uma apreciação estilística, como para a produção e percepção de sentidos, o que reforça a qualidade dialógica da linguagem.

Somos também seres éticos, porque vivemos no mundo das possibilidades, e podemos viver esteticamente essas eticidade, pois é na possibilidade da experiência estética que o sujeito singular (e ao mesmo tempo coletivo) pode usar sua capacidade de criar, (re)pensar valores e promover o respeito à diversidade. (ROJO, 2012, p. 134)

Como um dos agentes de letramento no percurso formativo do estudante, a escola tem o dever de promover momentos de fruição estética, partindo do contato com a história de vida

de autores e artistas renomados, assim como criar momentos em os alunos possam analisar as obras que fazem parte do patrimônio cultural do país e do mundo.

Em seguida, foram levantadas questões para reflexão e discussão em torno de duas perguntas centrais: 1ª. “Quais os momentos em que você sente a PAZ e a GUERRA vivendo onde mora?” 2ª “Como podemos contribuir no nosso dia a dia para um mundo de PAZ?”.

Nossa intenção foi levar esses questionamentos, uma vez que, recentemente, a comunidade, onde a escola se localiza, vem sofrendo com o aumento da criminalidade e da violência e seria um tema no qual eles conseguiriam se expressar e, de alguma forma, externar suas angústias e alegrias sentidas em seu dia a dia.

A partir das perguntas, os alunos contribuíram com suas opiniões e inquietações a respeito da temática levantada. Percebemos a recorrência dos comentários a respeito dos momentos, nos quais a guerra se instaura no lugar onde vivem. Dos vinte alunos participantes da pesquisa, dezoito quiseram falar sobre as situações em que vivem momentos análogos aos vividos em uma guerra. Um aluno fez uma relação das imagens de os Cavaleiros do Apocalipse retratados por Portinari aos homens violentos que passam montados em suas motos e assolam sua comunidade com violência.

Todos os alunos foram unânimes em mencionar a sua casa como sendo o lugar no qual sentem mais paz, vivendo onde moram. Seria o refúgio para os momentos de dor e tristeza, como também, o local em que encontram o carinho de seus familiares e a apoio para os seus sonhos e planos para o futuro.

Realizar uma leitura multimodal na qual sejam tratados aspectos socioculturais de forma crítica e séria encaminha reflexões importantes de serem feitas pelos alunos, as quais podem contribuir para sua formação como cidadãos atuantes no meio em que vivem, com condições de questionarem a situação vigente e proporem mudanças significativas em suas vidas e na vida de sua comunidade em um futuro próximo.

QUINTO MOMENTO

No quinto momento, propusemos a leitura de um texto composto de uma linguagem híbrida (musical e verbal), envolvendo ritmo, melodia e letra. Sobre hibridismo, Marcuschi (2002, p. 29) diz que: “a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro do dia a dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no

outro seja na fala ou na escrita”. Foi realizada a leitura da música “A minha alma (a paz que eu não quero ter)” do grupo de *rap* e *hip hop*, “O Rappa”. Fizemos uma breve explanação sobre a origem do ritmo *rap*, como também, sobre a cultura *hip hop*, nos Estados Unidos e no Brasil. Apresentamos um pouco da história da banda “O Rappa” aos alunos, destacando a presença da crítica social e política nas letras das suas músicas. Novamente, destacamos a importância de contextualizar a obra em seu momento histórico. Nesse momento, os alunos uniram as conclusões que tiraram nas discussões anteriores às opiniões acerca dos versos e da melodia da canção.

Alguns alunos admitiram ter entendido o teor da letra após a leitura e discussão realizada em sala. Afirmaram que nunca tinham percebido a crítica social realizada na letra da canção e como ela apresentava vários pontos em comum com a reflexão desenvolvida após as leituras das obras anteriores. Tatit (1987, p. 6) ressalta, em seu estudo sobre a relação entre melodia e letra, que “quem ouve uma canção, ouve alguém dizendo alguma coisa de uma certa maneira”. E complementa, afirmando que

As cordas vocais têm a função precípua de oferecer a matéria sonora para a fala do dia a dia. Se esta matéria surge em forma de canto não deixa, por isso, de transparecer a cumplicidade do cantor com seu texto, do mesmo modo que qualquer falante com suas frases. E quem estabelece este elo cúmplice é a melodia no canto e a entonação na fala. (TATIT, 1987, p. 06).

Após a análise realizada em sala, um aluno se pronunciou, afirmando que tinha entendido a mensagem expressa na letra da música e que não queria a paz da forma como estava posta em seu lugar. E repetiu o verso da canção: “Paz sem voz não é paz, é medo.”

Notamos o envolvimento dos alunos com a música, uma vez que o ritmo da canção faz parte do rol de ritmos ouvidos por eles em seu dia a dia. Faz-se necessário trazer a cultura popular e incluí-la nas práticas escolares a fim de favorecer o aprendizado do educando; além de unir o conhecimento ao entretenimento. Rojo (2012) afirma que as práticas de linguagens na contemporaneidade exigem novas reflexões no processo de ensino de leitura, já que novas são as relações multiculturais entre o que é local e global, valorizado e não valorizado; novas são as formas de circulação de textos.

Propusemos aos alunos uma escuta atenta da música e a análise de como o ritmo e a melodia se unem com a letra para compor a mensagem que se pretende transmitir na canção. Cabe ressaltar a importância de se realizar uma multileitura se valendo das variadas linguagens presentes em um texto híbrido como a letra de “A minha alma”. Um aluno, João, comentou que gostava muito da interpretação do cantor Falcão, igualando-o a um declamador de

poesias. Alegou que ele não canta, apenas, mas sim, coloca cada palavra em seu devido lugar. Em relação à multiplicidade de facetas de um texto multimodal, Rojo (2012), complementa:

Geralmente, quando os livros didáticos trazem a letra de uma música, orientam sua interpretação apenas através da literalidade do material escrito, desconsiderando, por exemplo, elementos extralinguísticos, como os elementos que envolvem a autoria em um contexto histórico, político, social e os que se referem às características da gravação musical – ritmo, instrumentos utilizados, formas de cantar e outros. (ROJO, 2012, p. 188)

Então, a música foi reproduzida em uma caixa de som da escola e todos cantaram, acompanhando a letra, após terem compreendido as mensagens expressas pelos compositores. Para complementar a atividade, houve a apresentação de um aluno, combinada previamente conosco, que levou para a aula seu violão e tocou a referida canção para os colegas. Foi um momento especial em que se destacou o protagonismo dos alunos ao se juntar em coro na *performance* do colega, cantando e expressando corporalmente suas impressões sobre a música e fazendo movimentos com as mãos, de acordo com os versos e reforçando com gestos a paz, que eles não queriam ter ao seu redor; a paz calada, conforme está expressa na letra da canção.

Finalizadas as práticas de leitura, apresentamos ao grupo uma proposta na qual eles teriam de produzir um texto verbal e imagético, a partir de todas as informações recebidas, das discussões e interações realizadas após o trabalho, com os textos de variados gêneros e linguagens, realizado em sala.

A atividade também atendeu ao nosso planejamento, em relação aos efeitos neuropsicológicos demonstrados pelos alunos, no decorrer das leituras. O primeiro deles foi a atenção: todo o grupo ficou em silêncio, apresentando foco no momento de exibição do vídeo, como também, das fotos dos painéis e envolvidos com a análise dos poemas e da letra da canção. Essa atitude da turma comprovou que o primeiro ponto para o bom andamento do processo de aprendizado foi cumprido.

Dois fatores neuropsicológicos foram percebidos, de forma conjunta: a memória e a percepção. Ao se mostrarem muito atentos à atividade, conseguiram armazenar informações a partir das múltiplas leituras realizadas. E, ainda, se envolveram emocionalmente com o material apresentado, utilizando seus sentidos de forma aguçada, percebendo detalhes nas obras de arte e se envolvendo com a declamação dos poemas de forma emocionada. Usaram a percepção sensorial na análise da canção - texto híbrido, e relacionaram seus elementos, de forma a construir o sentido da mensagem expressa na música.

Utilizaram o recurso da linguagem aliado às funções executivas para opinarem a respeito dos personagens e dos autores, como também, fazerem correlações com a sua vida e o seu cotidiano. Expressaram, então, o seu entendimento sobre o que foi exposto, organizando e produzindo os seus textos autorais verbais e imagéticos.

A seguir, apresentaremos os *slides* da apresentação da atividade desenvolvida com os alunos:

Figura 8. Apresentação do título da atividade (Primeiro momento)

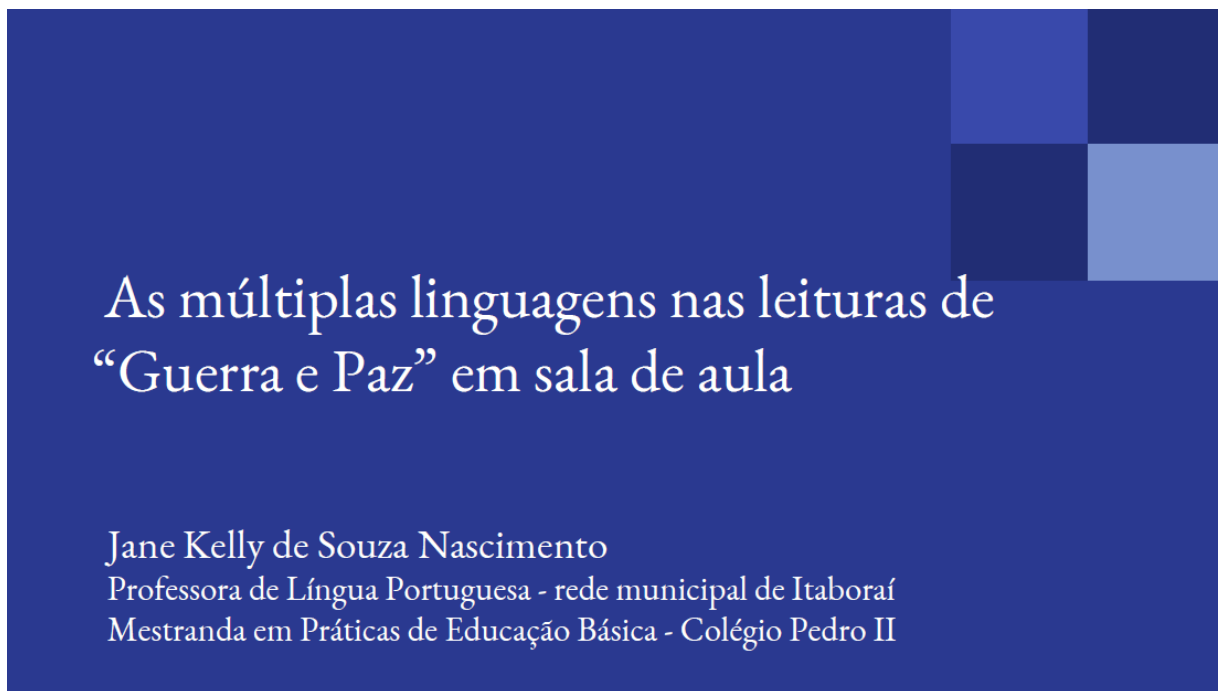


Figura 9. Exposição dos painéis Guerra e Paz (Portinari) – Primeiro momento



Figura 10. Exibição do vídeo “Portinari: Guerra e Paz” - Segundo momento

Desenvolvimento das leituras

Vídeo “Portinari: Guerra e Paz - Drummond e Milton Nascimento”, disponível no *Youtube* (Painéis de 14 x 10 m)

Leitura imagética e sonora (audiovisual e obra de arte)



Figura 11. Apresentação da biografia sucinta dos autores – Terceiro momento

Cândido Portinari nasceu no interior de São Paulo numa cidadezinha chamada Brodowski em 30 de dezembro de 1903. Filho de imigrantes italianos teve uma infância pobre numa fazenda de café. Desde muito cedo já expressa gosto pela arte, começando a pintar com nove anos de idade.

Um dos maiores artistas brasileiros do século XX retratou com grande emoção a cultura, a infância, as mazelas e as questões sociais do Brasil, contribuindo para que a cultura brasileira fosse reconhecida em âmbito internacional.

Em seis de fevereiro de 1962, Cândido Portinari morreu aos 58 anos vítima de intoxicação em função das tintas que usava.

Obras mais famosas:

- **Painéis Guerra e Paz:** realizados entre 1952 a 1956. Expostos na sede da ONU, em Nova Iorque.

- **Os Retirantes** (1944)

- **Café** (1935)

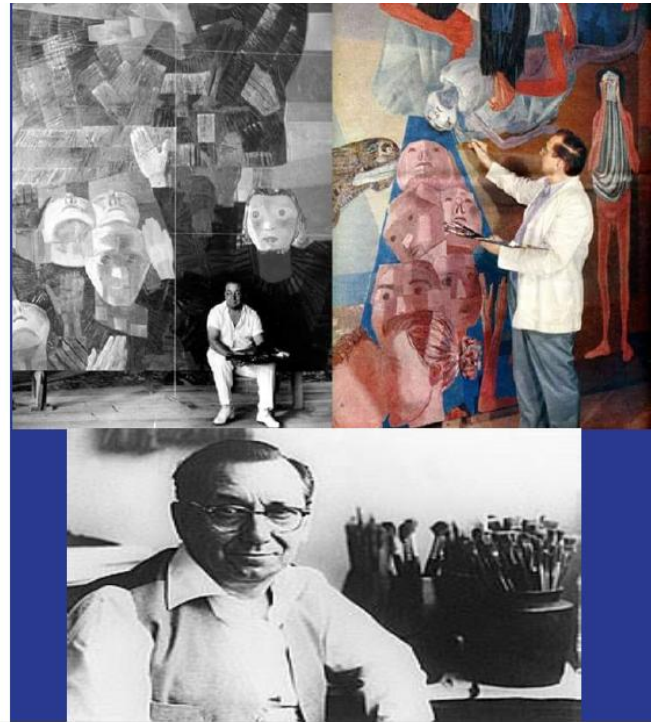


Figura 12. Apresentação sucinta da biografia dos autores – Terceiro momento

Leitura verbal dos poemas

“A mão”, de Carlos Drummond de Andrade e “Guerra e Paz”, de Fernando Brant (interpretação: Milton Nascimento)

Carlos Drummond de Andrade, poeta mineiro, contista e cronista brasileiro, considerado por muitos o mais influente poeta brasileiro do século XX. Drummond foi um dos principais poetas da segunda geração do Modernismo brasileiro. Era muito amigo do pintor Portinari.

Fernando Rocha Brant, letrista, nasceu em Caldas/MG, em 9/10/1946. No começo da década de 1960, conheceu Milton Nascimento, mas só em 1967 começaram a compor juntos, quando este lhe propôs que escrevesse a letra para música sua. Escreveu Travessia, que foi apresentada por Milton Nascimento no II FIC, da TV Globo, tirando a segunda colocação.

Milton do Nascimento, nascido em uma comunidade na Tijuca, em 1946, é um cantor e compositor brasileiro reconhecido mundialmente como um dos mais influentes e talentosos cantores e compositores da Música Popular Brasileira.

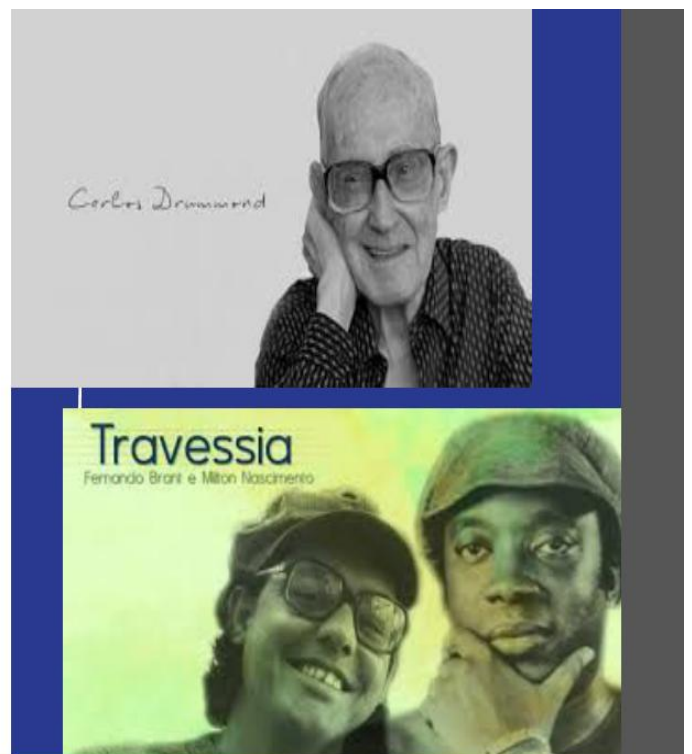


Figura 13. Leitura verbal compartilhada dos poemas – Quarto momento

Leitura verbal dos poemas

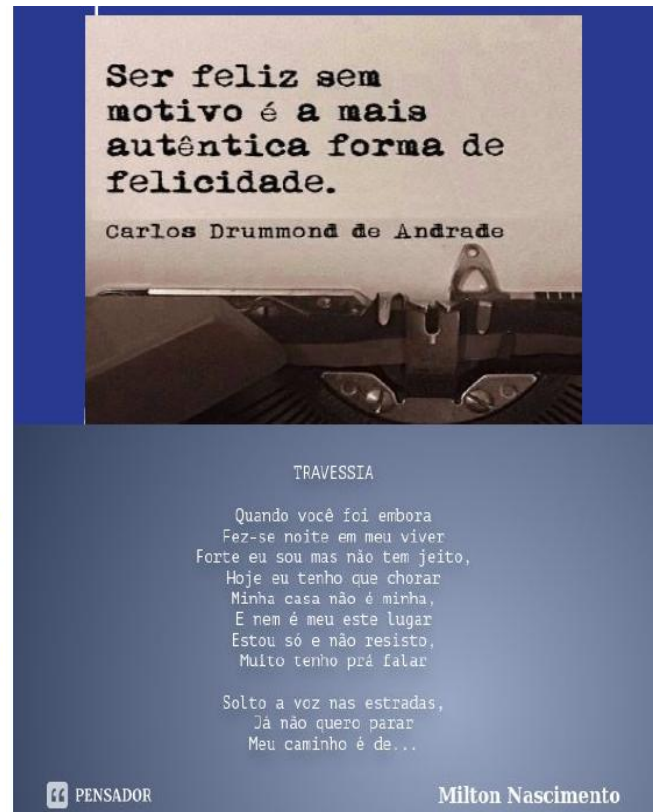
“A mão”, de Carlos Drummond de Andrade

“Guerra e Paz”, de Fernando Brant
(interpretação. Milton Nascimento)

Questões para reflexão e discussão:

“Quais os momentos em que você sente a PAZ e a GUERRA, vivendo onde mora?”

“O que podemos contribuir no nosso dia a dia para um mundo de paz?”



Ser feliz sem motivo é a mais autêntica forma de felicidade.
Carlos Drummond de Andrade

TRAVESSIA

Quando você foi embora
Fez-se noite em meu viver
Forte eu sou mas não tem jeito,
Hoje eu tenho que chorar
Minha casa não é minha,
E nem é meu este lugar
Estou só e não resisto,
Muito tenho pra falar

Solto a voz nas estradas,
Já não quero parar
Meu caminho é de...

PENSADOR Milton Nascimento

Figura 14. Leitura de texto da canção “A minha alma” (Linguagem híbrida – musical e verbal)

Leitura do texto híbrido (melodia, entonação e poesia)



Figura 15. Proposta de produção textual aos alunos

Agora é a sua vez de **produzir uma obra em forma de texto verbal e imagético** envolvendo as informações que viram nesta aula: desde as imagens, a música, os poemas e os assuntos de que tratamos.

Inspire-se, expresse seus sentimentos e produza suas obras autorais!!

Para reflexão:

- “Quais os momentos em que você sente a PAZ e a GUERRA, vivendo onde mora?”
- “O que podemos contribuir no nosso dia a dia para um mundo de paz?”

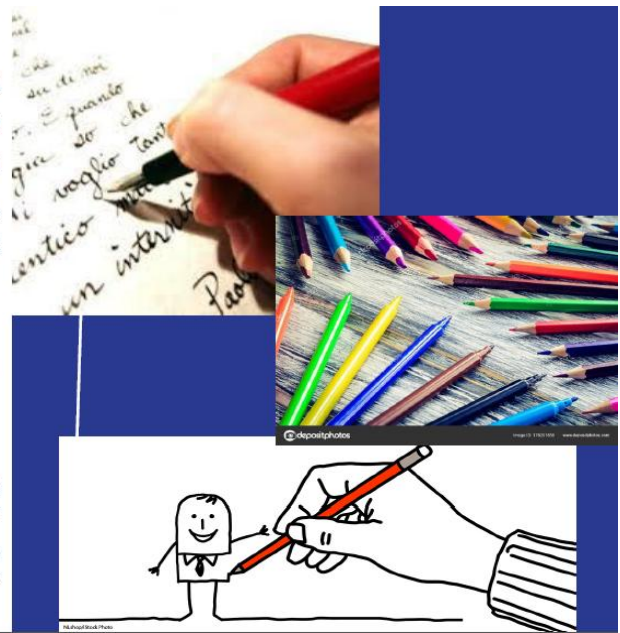


Figura 16. Referências para a organização da atividade

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A mão*. in: Lição de coisas. São Paulo: Companhia das Letras, 1962.

A Guerra e Paz de Portinari, poesia de Fernando Brant.

Guerra e Paz de Portinari, vídeo com os poemas “A mão” de Carlos Drummond de Andrade e “A Guerra e Paz” de Fernando Brant, narrado por Milton Nascimento. (Vídeo feito pelo Memorial da América Latina, em 2013, para a exposição dos painéis Guerra e Paz de Portinari)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2rNZW6XXPeYc>

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. (org.) Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

Recolhidas as produções textuais dos alunos, fizemos a leitura dos textos a fim de auxiliá-los no processo de escrita coerente, clara e concisa, assim como na ampliação do léxico e correção dos possíveis problemas de ortografia, concordância e pontuação. Buscamos, entretanto, sempre priorizar a expressão autoral do aluno e o desenvolvimento de um estilo próprio de escrita. Assim como, analisar se a exposição à multileitura favoreceu uma escrita repleta de novos conhecimentos e novas informações a respeito do tema apresentado nos cinco momentos com a turma.

Ao finalizar as correções, os textos foram devolvidos aos alunos para a refacção. Segundo Lopes-Rossi (2008, p.67), “a revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo o professor, outros colegas da sala e até mesmo outros leitores são atividades muito importantes”. Após a revisão e refacção do texto, propusemos à turma, a organização de uma exposição dos textos à comunidade escolar, com o intuito de fazer com que o texto produzido na escola tenha outra função comunicativa.

5.3 Sobre a técnica de análise de dados: a análise de conteúdo

A técnica escolhida para analisar os dados da pesquisa foi a análise de conteúdo sob o viés qualitativo. O ponto de partida desta análise é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Segundo Franco (2007, p. 12), “as mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica, que estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento”. Levando em conta, também, as condições contextuais e socioculturais nas quais os emissores das mensagens estão inseridos.

A análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, que é entendida como uma construção real de toda sociedade e como expressão da existência humana (FRANCO, 2007). A partir dessa concepção, cabe ao pesquisador, durante o processo de análise de dados, atenção redobrada ao dito e o não dito pelo objeto de pesquisa, lançando mão de estratégias como a inferência, para compreender o sentido por detrás das mensagens colhidas no seu campo de estudo.

Laurence Bardin, referência na técnica de análise de conteúdo, apresenta, em seus estudos, toda uma trajetória percorrida desde seu surgimento, levando em consideração as mudanças ocorridas nessa técnica, a partir da inserção de novas abordagens e novas áreas do conhecimento. Em relação à importância da inferência no processo de análise de dados, Bardin (1977), aponta que:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 1977, p. 38)

A referida autora propõe uma analogia em relação ao trabalho de um analista de conteúdos e um arqueólogo. Ela ressalta que ambos se utilizam dos vestígios, que são as manifestações de estados, de dados e de fenômenos, para descobrir algo que esteja implícito. Tal como o arqueólogo, o analista tira partido dos dados que manipula para inferir (de maneira lógica) conhecimentos, que extrapolem o que está manifesto nas mensagens, e que podem ser úteis para o esclarecimento de uma pergunta de pesquisa.

Consoante Bardin (1977), todas as técnicas de análise de conteúdo podem ser utilizadas em pesquisas quantitativas, bem como, em pesquisas de cunho qualitativo, como se configura a nossa. Ela dividiu a organização da análise em três instâncias principais: a pré-análise, a definição de categorias para análise e o tratamento e a interpretação dos resultados.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Franco (2007, p.51) afirma que “corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais”. Essa fase é subdividida em quatro etapas que não, obrigatoriamente, se sucedem segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados umas às outras:

1. Leitura flutuante: realização do primeiro contato com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas. O momento em que o pesquisador se deixa invadir pelas primeiras impressões, emoções e conhecimentos a respeito dos dados colhidos.
2. A escolha dos documentos: definição os documentos a serem submetidos à análise. Segundo Bardin (1977, p.96), “é necessário proceder-se à constituição de um *corpus*. O *corpus* é o conjunto de documentos escolhidos para submissão aos procedimentos analíticos. Implica seleções e regras.” Nessa etapa, cabe ao pesquisador selecionar sistematicamente os documentos para sua análise.
3. Formulação de hipóteses: levantamento das afirmações provisórias que nos propomos a verificar (confirmar ou não), recorrendo aos procedimentos de análise. Uma hipótese seria uma suposição que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados fidedignos.

4. Referência aos índices e a elaboração de indicadores: utilização de recortes de textos ou alguns elementos dos documentos, a fim de elaborar categorias a partir da frequência dos temas, formulando indicadores e construindo códigos para transcrição dos dados.

A segunda instância da análise de conteúdo seria a definição de categorias para a análise. De acordo com Franco (2007), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. O critério para definir as categorias, segundo Bardin (1977), pode ser sintático (os verbos ou adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo seu sentido), ou ainda, expressivo. A formulação de categorias, em análise de conteúdo, se configura por se apresentar como um processo longo, difícil e desafiador. Demanda um esforço considerável do pesquisador para essa definição e podem ser elaboradas, seguindo dois caminhos: categorias criadas *a priori* (elaboradas em função da busca a uma resposta específica do investigador) e categorias não definidas *a priori* (elaboradas a partir do conteúdo das respostas dos sujeitos da pesquisa).

A terceira e última instância de análise se refere ao tratamento dos resultados e sua interpretação. Bardin (1977) ressalta que fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição pode significar algumas coisas para o objetivo analítico escolhido. Submeter os dados a uma análise quantitativa ou qualitativa, de acordo com o direcionamento da pesquisa. Analisar os dados com maior recorrência dentro do recorte do *corpus* e realizar o diálogo entre os resultados obtidos e o aporte teórico no qual a pesquisa se embasa, levando em conta, as inferências do pesquisador e seu olhar crítico a respeito do conteúdo dos dados separados para análise.

Seguimos as técnicas da análise de conteúdo para categorizar os recortes do *corpus* obtido na entrevista em grupo focal realizada com os alunos – sujeitos da pesquisa. Selecionamos palavras recorrentes e verificamos a sua frequência, relacionando-as aos temas elencados na pesquisa, a fim de alcançar os objetivos iniciais do estudo.

5.4 Análise qualitativa da entrevista em grupo focal com os alunos

Após a aplicação da atividade, envolvendo as múltiplas linguagens com a turma e da confecção da produção textual, partindo da proposta de escrita autoral, reunimos os vinte alunos, sujeitos da pesquisa, na mesma sala em que fizemos a atividade, para realizarmos a en-

trevista no formato grupo focal (*focus group*). Para manter o sigilo em relação aos alunos, decidimos identificá-los por nomes fictícios, ao longo da pesquisa e da análise da entrevista.

Iniciamos a entrevista de forma bem descontraída e informal, a fim de proporcionar um ambiente propício para que os alunos pudessem expressar, de maneira sincera, as impressões que tiveram da atividade multimodal de que haviam participado. Pedimos para que eles sentassem em roda, de forma que a interação entre eles pudesse ser realizada da melhor maneira possível.

Para servir como guia orientador da entrevista, produzimos um roteiro de entrevista do qual nos utilizamos para fazer as perguntas aos alunos. Dividimos a entrevista em dois blocos temáticos: Leitura e Múltiplas linguagens. Sendo assim, pensamos em separar as perguntas em duas categorias, para favorecer a organização mental dos alunos para a resposta a cada tema específico; auxiliando-nos, também, na coleta de *corpus* para análise dos dados.

Quadro 3. Roteiro da entrevista, categorias, perguntas e núcleos de sentido

Roteiro de entrevista realizada com os alunos no grupo focal da turma		
Abertura: Estamos desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de promover práticas de leitura envolvendo as múltiplas linguagens que os auxiliem na produção de textos coerentes e ricos em informatividade.		
Grupo focal das turmas do 9º ano: 20 alunos		
Categorias	Perguntas Associadas	Núcleos de sentido – palavras/frases recorrentes
Leitura	1. Vocês costumam ler em seu tempo livre?	Sim, costume. (11); Não, muito. (3) Às vezes. (6); Não (0)
	2. Que tipo de leitura vocês fazem quando não estão na escola?	mangás (2); <i>posts</i> e mensagens no Facebook (20); mensagens e memes no Whatsapp (20); livros de contos medievais (1); livros literários (2);
	3. O que mais vocês leem na escola?	conteúdo do livro didático das diferentes disciplinas (20); livro literário (20); tirinhas e charges (20); folhas com matéria e exercícios (18)

	4. E nas aulas de Língua Portuguesa (LP), o que costumam ler?	textos no livro didático (20); tirinhas e charges (20); poesias (12); frases do Tema Livre (20); folhas de exercício (20).
	6. Quais os textos multimodais vocês costumam ler nas atividades de LP? Lembrando que texto multimodal é aquele em se combinam modos diversos: verbal, visual, sonoro ou gestual?	tirinhas (20); textos escritos do livro didático e às imagens (publicitárias, obras de arte, fotos e ilustrações) (20) e letra de música (18).
Múltiplas linguagens	1. O que mais gostaram nas atividades envolvendo as múltiplas linguagens (imagética, verbal e musical)?	União do texto escrito e texto visual (20); análise da música (18); conhecimento sobre o ritmo <i>rap</i> (14); leitura visual (imagética) das obras de arte (16); conhecer a biografia e as fotos dos artistas (15).
	2. O que vocês acham que conseguiram aprender com essas atividades?	Conhecimento sobre a obra de arte (18); análise da pintura (18); leitura de imagens (20); relacionar a letra à melodia (16); história da vida dos artistas (16); texto pode ser visual (10); leitura de mundo (18).
	3. Quais as linguagens utilizadas nas atividades mais te auxiliaram a compreender o tema da atividade desenvolvida em sala?	Linguagem visual (imagética) (18); Linguagem verbal (16); Linguagem híbrida (letra e música) (14)
	4. Vocês acreditam que a exposição aos textos em que estão presentes diferentes linguagens e gêneros, pode ajudá-lo a produzir um texto com mais informações a respeito do tema abordado?	Acredito que sim (16); Pode ser (4)
	5. Como vocês utilizaram os conhecimentos e as informações obtidas na atividade aplicada hoje para produzir seus textos?	“Usei uns exemplos no meu texto.” (18); “Relacionei o que aprendi com a minha realidade.” (16); “As imagens me inspiraram a escrever meu poema.” (15); “Utilizei o que entendi da letra da música e nas pinturas para fazer o meu desenho. (14)”

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos que, mesmo conhecendo a pesquisadora e tendo uma relação próxima com ela, os alunos iniciaram a entrevista um pouco tímidos com a situação de serem questionados sobre suas opiniões a respeito da atividade realizada. As alunas Ana e Maria externalizaram sua ansiedade e nervosismo, afirmando que estavam com as mãos suadas de tensão. Então, esclarecemos a eles que naquele momento da entrevista poderiam ficar bem relaxados e agirem naturalmente, como agiram na sala de aula durante a aplicação da atividade. E, principalmente, pedimos a eles que fossem bastante sinceros com as respostas, sem se preocupar com a nossa avaliação positiva ou negativa. Deixamos bem claro que não estávamos avaliando nenhum deles naquele momento.

Após essa conversa franca que tivemos, iniciamos a entrevista pela categoria Leitura, perguntando a eles se costumavam ler em seu tempo livre. Antes de responderem oralmente à pergunta, percebemos um silenciamento, expresso em forma de gestos faciais de hesitação. O não dito expresso nas entrelinhas da linguagem corporal nos fez entender que eles tinham dúvidas em relação ao ato da leitura. No entanto, esclarecemos que a leitura não estaria relacionada com livros, especificamente. Dissemos a eles que lemos o tempo inteiro e não somente textos escritos, como também, textos visuais e o mundo à nossa volta.

Logo, a aluna Joana se adiantou e respondeu de forma assertiva que costumava ler revistas de mangás – produções literárias de autores japoneses. Em seguida, os demais alunos também deram suas respostas. Constatamos, então, que a recorrência maior de respostas se referiu às mensagens e *posts* de *Facebook* e *Whatsapp*. Todos eles foram unânimes em afirmar que leem bastante esse tipo de texto, principalmente os memes produzidos na *Internet*, que unem imagem ao texto verbal para comunicar uma mensagem irônica ou humorística ou criticar o cenário sociopolítico do país.

Essa resposta reforça a tese inicial do nosso estudo em relação à nossa imersão em um mundo multimodal, afetado pelas tecnologias digitais, presentes no cotidiano da sociedade em que vivemos. E, como agência de formação para a vida, as escolas precisam multiletrar os alunos, incorporando práticas multimodais em seu currículo e em seu dia a dia. A esse respeito, Rojo (2012) alerta:

As tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso

de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação). (ROJO, 2012, p. 37)

É importante que, nós, professores, nos atentemos às leituras que nossos alunos já fazem dentro do universo digital e de mídias sociais e, assim, planejar atividades nas quais possamos lançar mão de textos multimodais e das múltiplas linguagens para favorecer seu multiletramento.

Em relação à leitura de livros literários, poucos alunos responderam que liam fora da escola. Essa não foi uma boa constatação, uma vez que a leitura literária desperta a imaginação, promove momentos de fruição estética, importantes para a formação pessoal desse aluno, como, também, favorece o conhecimento de forma ampla e irrestrita.

De forma contraditória, todos os alunos afirmaram que liam livros literários nas aulas de Língua Portuguesa, por solicitação da professora regente. Usando a inferência para analisar a forma como proferiram essa resposta, verificamos que nem todos os alunos se mostraram de acordo com essa prática. Seis jovens fizeram um gesto de desaprovação e, em seguida, disseram que não gostavam de ler livros, mas entendiam que a atitude da professora era importante para eles. Ao ouvir o depoimento dos colegas, alguns alunos vieram em defesa da proposta do Clube de Leitura realizado pela docente.

A iniciativa da professora é bem legal. Ela separa os livros que estão na Sala de leitura da escola e leva-os em uma cestinha para a nossa turma. Então, escolhemos qual livro queremos ler. Temos de 15 a 20 dias para a devolução. No dia de devolver, nós vamos para a Sala de leitura com a professora e em roda, contamos um pouco da história para a turma. Mas sem dar *spoiler*, senão a galera fica “bolada”.

(Ana)

Estou começando a me acostumar com os livros. Não gosto muito de ler livros, mas estou aceitando participar do Clube, porque a professora deixa a gente escolher o que vai ler. Aí eu pego aqueles mais fininhos (riso tímido).

(João)

Antônio Cândido (2011, p. 188) defende que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita, sob pena de mutilar a personalidade. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade”. A respeito da fruição da leitura, Geraldi (2012, p. 98) complementa: “Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “in-

centivo à leitura”. Além do caráter lúdico e humanizador, a leitura literária auxilia na formação do leitor proficiente, àquele que domina as estratégias específicas da leitura e da escrita. Habilidades essas que serão cobradas do aluno ao longo da sua formação acadêmica e profissional.

Em referência às perguntas sobre o que os alunos leem na escola e nas aulas de Língua Portuguesa, também foram unânimes em afirmar que o livro didático e as folhas com conteúdo e exercícios são os mais lidos. É inegável a importância do livro didático como suporte para apresentar textos multimodais aos alunos, especialmente, na disciplina de Língua Portuguesa. Entretanto, muitas vezes, os textos contidos nele são utilizados como pretexto para ensino de conteúdos gramaticais descontextualizados. Os alunos, em suas respostas, pontuaram as diferentes formas de uso do livro didático nas aulas de português.

A professora deste ano costuma ler os textos do livro com a gente. Falamos sobre o que entendemos e damos nossa opinião. Depois, respondemos as questões sobre o texto. É bem diferente dos outros anos, pois só pegávamos o livro para estudar a matéria que o professor passava no quadro. Muitas vezes, nem líamos o texto. Só fazíamos o exercício na página marcada por ele. Assim era chatão e eu não entendia nada. (Maria)

Curti muito a leitura dos contos do livro. Às vezes, a professora pede para lermos individualmente, outras vezes lemos cada um uma parte do texto. Então, conversamos sobre o que lemos. Esta parte é boa, porque cada um dá sua opinião. Tem vezes que a gente não concorda muito com a opinião do outro. Mas é muito bom o debate. Ajuda muito a entender a mensagem e as informações do texto. Depois vamos resolver as perguntas do livro. Acho que só usar o livro para estudar gramática não é muito legal. (Luana)

Podemos observar que, em ambos os depoimentos, os alunos percebem a importância de se realizar a leitura em sala de aula. A aluna Luana destaca que ela pode ser realizada de forma individual ou compartilhada. Destaca também, o aprendizado com a pós-leitura dos textos e o debate de opiniões que pode ser muito produtivo para o professor, para levantar outras questões de interesse para sua disciplina. Usar o texto como pretexto para o ensino, apenas, de gramática e ortografia, afasta o aluno da prática de leitura, como também dificulta o aprendizado das questões ligadas a estes conteúdos.

Em relação às folhas de conteúdo e exercício, os alunos afirmaram que são usadas pelos professores das disciplinas de Geografia e História para complementar as informações do livro didático. Normalmente, são conteúdos que o livro não aprofundou. Eles assumiram

que mesmo não gostando muito, eles leem, pois sabem que precisam desse aprendizado para sua vida escolar.

Outro conteúdo muito lido pelos alunos e que eles demonstraram gostar muito são as tirinhas, cartum e charges. Esse gênero textual se apresenta como um texto multimodal por excelência, por apresentar um misto de linguagens em sua produção: linguagem visual (as figuras, desenhos, fotos) e a linguagem verbal (texto escrito). Em alguns casos, temos tirinhas em que a diferença da tipologia da letra provoca uma dupla modalidade, pois o texto escrito funciona como um texto visual, transmitindo outra mensagem nas entrelinhas. Por outro lado, há charges nas quais ocorre a presença, apenas, da figura ou ilustração, em que toda a mensagem está sendo transmitida por meio do elemento visual. A respeito do trabalho com esse gênero textual, os alunos foram enfáticos em assumir a relevância da leitura desses textos multimodais.

Gosto de ler as tirinhas em sala. A professora pede para a gente dizer o que entendemos nas imagens e no texto escrito. Agora eu sei que a imagem não é só uma figura para enfeitar, ela tem a ver com o que está escrito. (Juliana)

As charges e os cartuns são muito interessantes. Em um quadro só, o autor expressa tudo que ele quer dizer sobre um assunto. Com a leitura das charges, aprendemos que uma imagem pode dizer muito sobre alguma coisa. (Arthur)

Charges, cartuns e tiras cômicas são três dos gêneros quadrinhos que são encontrados no livro didático e podem ser trabalhados com as turmas, todos os aspectos multimodais que unidos expressam a mensagem. Ramos (2013) ressalta que enxergar uma história em quadrinhos como texto implica trabalhar com uma acepção mais abrangente, que inclua o diálogo entre diferentes códigos, do visual ao verbal escrito. Assim, o sentido é construído por meio do domínio e da articulação de tais códigos. O aprendizado da leitura oculta desse texto multimodal favorecerá o entendimento dos implícitos e das inferências presentes neles.

Outras palavras recorrentes na fala dos alunos, em relação, ao que mais gostam de ler nas aulas, foram: a poesia, as frases do Tema livre, os textos publicitários, as obras de arte, fotografia e letras de música. Pela frequência da menção dessas expressões textuais, percebemos que as múltiplas linguagens estão presentes nas escolhas dos alunos por textos a serem utilizados nas aulas de Língua Portuguesa.

Tanto os gêneros textuais escritos (linguagem verbal), como a poesia e as frases do Tema livre, assim como, os textos imagéticos (linguagem visual), como as obras de arte e a fotografia, e também, os textos híbridos (linguagem escrita e visual ou sonora), como a letra de música e as peças publicitárias. Rojo (2009) corrobora o ensino de leitura em que estejam presentes e interligados textos nos quais diferentes semioses e modalidades possam ser apresentadas ao aluno e trabalhadas em sala.

É enfocar, portanto, os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de **uso** das **linguagens** (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das **línguas** (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas**, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista. (ROJO, 2009, p. 119, grifos do autor).

Realizar leituras de modos diferenciados, de autores diversos, que contemplem as múltiplas manifestações culturais produzidas em nosso país e no mundo, tendo sempre em mente a necessidade de um letramento crítico, a fim de capacitarmos nossos alunos para a atuação cidadã em seus meios sociais, de forma autônoma.

Em relação ao protagonismo, os alunos destacaram uma atividade na qual participavam ativamente em todas as aulas. Ela foi desenvolvida pela professora da turma e chamada de Tema Livre. Os alunos Paulo, Lúcia, Clara e Carlos fizeram questão de explicar o seu funcionamento e expressar suas opiniões e críticas sobre ela.

Quando a professora colocou no quadro TEMA LIVRE, a gente logo achou que seria mais dever para copiar. Então ela disse que nos primeiros cinco minutos da aula, a gente poderia trazer frases interessantes, versos de poesia, trechos de música, um tema polêmico, para iniciar a aula lendo. De cara, achei que isso seria esquisito, mas na aula seguinte, três pessoas levaram seus “temas”. A professora colocou no quadro os três e leu para gente. O pessoal achou bem legal! E, eu também. [riso tímido] (Paulo)

(Deixa eu falar também!) Achei legal pois ela escreveu o nome do autor da frase, poesia, letra de música e embaixo colocou o nome de quem levou a frase (Por Fulano).

Gosto de ver meu nome ao lado do nome do autor. É da hora! Separei um caderno com as minhas frases. (Lúcia)

Teve aula que o pessoal trouxe uns 10 Temas Livres. A professora escreve todos no quadro. É verso de poema, trecho da Bíblia, letra de rap, frase de

caminhão, do Facebook. Tem de tudo um pouco! A gente se divide para ler as frases do outro e, depois, comentamos sobre eles. É um bate-boca danado porque cada um tem uma opinião diferente sobre elas. Escrevo todas no caderno para postar no Insta (*Instagram*).[risos] (Clara)

Com o tempo, pegamos gosto pela atividade e estamos criando frases nossas para fazer parte do Tema livre também. (Carlos)

Verificamos que a partir da atividade denominada Tema Livre, a professora incita a leitura dentro e fora de sala, pois os alunos, de forma espontânea, buscam as “frases”, lendo textos de diversos gêneros textuais e em diversos suportes, em especial, o digital, agregando, assim, bagagem de informações e conhecimentos necessários à formação dos estudantes. Além do aprendizado, destacamos a autonomia dos alunos para a escolha pessoal dos “Temas” e o protagonismo, quando chegaram ao ponto de já estarem produzindo os próprios textos para compartilhar com a turma. Rojo & Moura (2012) corroboram práticas como essa, salientando que a pedagogia que leva em conta os multiletramentos propõe o dialogismo e a análise crítica, transformando as práticas de leitura e escrita em práticas sociais que levem à construção e uso dos conhecimentos adquiridos.

Em referência ao que mais gostaram e mais conseguiram aprender com as atividades nas quais existe a presença das múltiplas linguagens, os alunos se repetiram em algumas respostas. Analisando as palavras mais recorrentes na fala do grupo focal, constatamos a presença mais frequente da resposta “A atividade uniu o texto escrito à imagem”. Esse discurso recorrente reforça a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM), de Mayer (2001), que defende um aprendizado realizado de forma ativa pelo aluno, envolvendo a palavra e a imagem. Os alunos foram enfáticos em afirmar que conseguiram entender com mais facilidade e de forma explícita, quando a mensagem foi apresentada a eles pelos dois canais; usando as duas linguagens em conjunto.

Achei muito bom analisar as pinturas, assistir ao vídeo e depois, ler as poesias. Me ajudou a entender com mais detalhes as mensagens passadas pelos artistas. (Luiz)

A união da imagem com o texto escrito foi bem legal. Eu era acostumado a só ler o texto escrito. Ver as imagens me levou para outro plano. Consegui entender coisas que não teria conseguido entender se fosse só o texto, a poesia. Entendeu o que eu disse? (Juliana)

Quando a atividade começou, pensei que seria uma viagem, pois não entendo muito de arte, mas percebi que as pinturas do Portinari (não é o nome dele?) têm tudo a ver com a nossa vida, o nosso país. Achei o máximo! Ao ler as poesias, só completou tudo aqui na minha cabeça. (Paloma)

Além de perceberem o efeito positivo ao realizar a união das linguagens (verbal e imagética), os alunos assumiram a importância da multileitura, feita a partir das especificidades de cada linguagem. Compreenderam que para cada tipo de linguagem, usamos estratégias diferenciadas para ler e entender as mensagens contidas no texto.

Lemos o texto visual, com atenção, às cores, tonalidades, ausência delas, posição dos objetos na imagem e outros elementos. Lemos o texto escrito, com atenção à disposição das palavras, às pausas, à organização sintagmática, à polifonia, à intertextualidade e a outros elementos.

Lemos o texto híbrido, ou seja, texto que agrega diversas áreas de conhecimento e linguagens; tal qual uma canção, com atenção à melodia e ao ritmo escolhidos para a colocação da letra, bem como, as rimas e versos expressos na letra da música. Assim como lemos o mundo e as pessoas, com atenção às fisionomias, caras e bocas, aos gestos, silêncios e barulhos. Todos esses detalhes são relacionados ao multiletramento e não podemos privar nossos alunos do conhecimento dessa gama de informações necessárias para agregar à sua evolução pessoal e ao aumento do seu grau de letramento.

Outros conhecimentos que não devem ser omitidos aos alunos dizem respeito à contextualização histórica dos textos apresentados a eles, bem como, a biografia dos autores com os quais eles terão contato, por meio das obras lidas e analisadas. Destacamos nas falas dos entrevistados, a empolgação em ter conhecido a história de vida desses artistas. E, através do acesso às fotos, apresentadas na atividade, puderam se identificar com os criadores das obras a que eles tiveram acesso.

Foi interessante conhecer o pintor Portinari, saber da história dele, que ele ficou doente pelas obras e foi barrado pelo governo americano na apresentação delas na sede da ONU. Que triste! Ele era um homem decidido. Disse que ia pintar até o fim e fez. (Marcia)

Não conhecia o escritor Carlos Drummond. Lembro de ter lido alguma coisa sobre ele em um livro de português. Mas a poesia que ele escreveu para o Portinari é de arrepiar. Legal saber que ele era de Minas! Meu pai também é de lá. (Jonas)

Pelas fotos, pude ver que o Milton Nascimento e o pessoal do Rappa são negões iguais a mim! (Antonio)

Escuto *rap* há uns três anos e não conhecia a história desse movimento no mundo e no Brasil. Também gostei de saber mais sobre a história do Rappa. Suas letras falam sobre a situação que passamos no nosso país. É muita crítica! (Paulo)

Outra fala recorrente na entrevista, ligada à categoria múltiplas linguagens: “Analisar a letra e relacionar com a melodia e ritmo”. Os sujeitos da pesquisa afirmaram que foi muito interessante realizar a leitura da letra e entender que o ritmo e a melodia escolhidos pelo autor são propositais para a transmissão das mensagens pretendidas.

Saber que a letra de “A minha alma” foi escrita para ser cantada como *rap*, faz sentido para mim, agora, por causa da mensagem que eles queriam passar e para quem: para o povo que vive nas favelas e em comunidades. Assim como nós. (Ana)

Leite (2008), em seu artigo sobre a relação entre a música e a educação, afirma que ler, ouvir e compreender textos musicais contribui para o indivíduo desenvolver seu senso crítico, dotando-o de importantes habilidades como a de não aceitar, alienadamente, tudo o que lhe é imposto, tendo um olhar crítico a respeito de tudo que o cerca, transformando-se em um cidadão capaz de agir e intervir no seu meio.

Outra fala muito recorrente, em relação à categoria múltiplas linguagens, se relacionou à “leitura de mundo”. Alguns alunos foram enfáticos ao se referirem à importância de ler e entender o mundo em que estamos vivendo. Afirmaram que as atividades realizadas em sala os auxiliaram a compreender que a leitura vai muito além das linhas escritas.

Quando vi a imagem daquelas pessoas sofridas na pintura do Portinari, me senti muito triste. Foi aí que entendi o que a professora nos falou sobre ler as pessoas, suas expressões e gestos para entender a mensagem que ela quer nos passar. É bem louco, mas é verdade. Agora, eu vou ler tudo que estiver perto de mim, principalmente, as pessoas que tentam nos enganar. (Paloma)

[Os políticos?] (João)

Principalmente eles, mas estou falando de todos mesmo. (Paloma)

Em relação às linguagens que mais facilitaram o entendimento do tema da atividade, a maior parte pontuou a combinação de mais de uma linguagem para a compreensão do tema. Percebemos que pela frequência da fala dos sujeitos da pesquisa, não houve uma linguagem que se sobressaiu com muita diferença sobre as outras. Eles se valeram de todas elas para estruturar seu pensamento a respeito do tema abordado. Isso confirma a nossa hipótese da importância da utilização das múltiplas linguagens nas atividades de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Indagados se acreditavam que a exposição aos textos em que estão presentes diferentes linguagens e gêneros, poderia ajudá-los a produzir um texto com mais informações a respeito do tema apresentado, a grande maioria respondeu assertivamente, tanto oralmente quanto com as expressões corporais de afirmação. Alguns alunos hesitaram em responder de forma afirmativa, e responderam que poderia ser. Entretanto, ressaltamos que nenhum aluno respondeu de forma negativa, nem de forma oral nem corporal. Essa reação dos estudantes em relação ao uso das diferentes linguagens e gêneros nas atividades escolares reforçou em nós uma certeza de que estávamos caminhando em uma direção acertada em nossa pesquisa.

Em referência à produção textual realizada em sala, a partir da atividade desenvolvida com os alunos, perguntamos se eles utilizaram os conhecimentos e as informações obtidas para desenvolver seus textos autorais. As respostas mais recorrentes foram as que relacionavam o aprendizado das novas informações (imagens das obras de arte, poemas, história de vida dos autores, letra e melodia da música) à produção dos seus textos, levando em conta, também, os aspectos da sua realidade que se ligam ao conteúdo apresentado na atividade.

Dessa forma, destacou-se a autoria do texto desenvolvido, uma vez que não se tratou apenas de uma apropriação em forma de cópia do que foi visto, mas, sim, de uma transformação das informações aliadas às experiências de vida de cada aluno. A esse respeito, Cristóvão & Nascimento (2008, p. 36) salientam que “a produção escrita de forma criativa e original é fundamental para nossas atividades de expressão e de construção de conhecimento. Conhecimento é produto de ação, é construído na ação”. Sendo assim, verificamos a relevância de atividades de leitura multimodal, com a presença de linguagens distintas, a fim de apresentar ao aluno um leque de informações, as quais poderão ser absorvidas por ele e reutilizadas, usando de sua criatividade e autonomia, para produzir textos escritos ou imagéticos autorais, que comunicam de forma coerente suas próprias mensagens ao seu interlocutor.

5.5 Análise da produção autoral realizada após a atividade de multileitura

Após a aplicação da atividade envolvendo variados gêneros e linguagens, solicitamos aos alunos que registrassem suas impressões sobre a proposta desenvolvida em sala de aula, em produções textuais, que envolvessem o texto escrito e textos visuais. Em relação ao texto redigido, deixamos os estudantes, livres para a escolha do gênero, formato e estilo que escolheriam para desenvolver a sua proposta textual, envolvendo a temática “Guerra e Paz”.

Alguns alunos perguntaram se poderiam escrever poemas. Esclarecemos que os textos escritos poderiam ser em prosa ou verso. Quanto aos textos visuais, também, os deixamos

livres para escolherem o estilo de desenho que iriam usar para expressar seus sentimentos envolvendo a mesma temática.

A princípio, os alunos nos questionaram o porquê da realização de uma produção em forma de desenhos. Ressaltaram que não estavam acostumados a se expressarem daquela forma, a não ser nas aulas de Artes. Ressaltamos que tal como os artistas poderiam se expressar de variadas formas e linguagens, eles também teriam essa possibilidade, entendendo que o desenho é forma de expressão autêntica do ser humano, assim como o texto escrito. Percebemos que eles ficaram muito surpresos com o pedido do texto imagético e alegaram que estavam acostumados a produzir somente textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa.

Informamos ao grupo que todas as suas produções fariam parte de uma exposição que seria realizada na sala de aula para a visita das outras turmas da escola. A partir desse ponto, instauramos um uso interacional para o texto que seria realizado. Koch & Elias (2009) asseveram que a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, tampouco ao pensamento e às intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, na qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação ao outro, com certo propósito. Dessa forma, essa informação fez com que os alunos pudessem organizar suas ideias sabendo, de antemão, que a interlocução não seria apenas com o professor da turma, mas, também, com seus colegas da escola.

Ao receberem a notícia, os discentes se mostraram um pouco tensos em saber que seus textos seriam lidos por alunos de outras turmas. No entanto, em uma conversa franca sobre a importância de divulgarmos nossos textos e compartilharmos nossas produções com outras pessoas, eles entenderam e aceitaram a ideia de ver seus textos em exposição.

Em seguida, demos aos alunos algum tempo para organizarem seus pensamentos e as diversas informações apresentadas na atividade multimodal, a que eles participaram, antes de começar a produção. Irlandé Antunes (2009) levanta a questão do insucesso da escrita escolar realizada, sem a devida preparação inicial, ação exatamente oposta a que fizemos em nossa proposta.

Na verdade, esse insucesso tem raízes em espaços e momentos anteriores àqueles da elaboração de um trabalho escrito. Tem raízes na ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária, que **é ter o que dizer**. Ou seja, tem raízes na contingência daquela intertextualidade não estimulada, não providenciada na escola, que se satisfaz na rotina de escrever textos sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunhos, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada. (ANTUNES, 2009, p. 167, grifos do autor).

Procuramos desdobrar a atividade de multileitura em momentos de análise e discussão dos pontos importantes, levando em conta, a realização das conexões intertextuais entre os textos lidos (verbais ou não verbais), a fim de proporcionar aos alunos, informações e dados a serem utilizados como bagagem informativa para a produção dos seus textos autorais.

Retomando o segundo objetivo específico da pesquisa, analisamos nas produções textuais a presença de traços de informatividade, advindos das impressões que os alunos tiveram após o trabalho realizado com os textos multimodais na temática proposta na atividade pedagógica.

Em se tratando do termo informatividade, Antunes (2009) o conceitua como uma propriedade que diz respeito ao grau de novidade, de imprevisibilidade, que a compreensão de um texto comporta. Está relacionada com o grau maior ou menor do que é, co-textual e contextualmente, previsível para o conjunto de determinada atualização verbal. O grau de informatividade é avaliado, portanto, na proporção das novidades de conteúdo e da forma que ele apresenta. A autora ressalta, ainda, a importância de se trazer esse tema para reflexão, uma vez que na prática pedagógica da avaliação dos textos dos alunos, essa propriedade não tem sido levada em consideração como deveria ocorrer.

Em geral, sabemos de experiência própria – avaliar os textos dos alunos era, na verdade, uma tarefa de corrigir os erros de ortografia e de gramática. Se estavam bem escritos, ortograficamente, é claro, passavam. Assim, não crescia em nós a competência para dizer **aquilo que precisa ser dito, porque traz algum elemento de novidade e de interesse para nosso interlocutor**. (ANTUNES, 2009, p. 127, grifos do autor).

Verificamos que os alunos produziram textos, apresentando graus diferentes de informatividade. Alguns apresentando mais elementos novos, se utilizando das informações recebidas na atividade e relacionando-as com a sua realidade e outros, muito focados apenas na sua realidade – lugar comum. Entendemos que, em razão de estarem atravessando momentos difíceis, vivendo onde vivem, os dados transmitidos nos textos de muitos alunos ficaram impregnados dessa realidade.

Foram várias as reflexões realizadas a partir do tema apresentado. Os alunos usaram da criticidade para descrever os momentos de paz e guerra em suas vidas. Alguns relacionaram a paz com o amor e a família; já a guerra, com mortes e sofrimento. Aproveitando, assim, as informações obtidas nas leituras das obras multimodais.

Muitos produziram seus textos em prosa e outros, em verso. Constatamos que a proposta da produção de textos, priorizando a livre expressão, motivou-os a transmitir suas opiniões e reflexões, muitas vezes de forma emocionada e marcante, próprias de textos autorais.

Observamos, também, que a proposta de produção textual realizada com a intenção de serem divulgados para a escola e lidos pela comunidade escolar, funcionou como um incentivo para a construção de textos que aliaram a informatividade à marca da autoria, representada por uma carga de emoção e opinião crítica. Desse modo, fizeram paralelos entre os temas tratados na aula com os fatos ocorridos em sua comunidade e propuseram questionamentos a respeito da situação instaurada no país e no mundo.

Retomando a questão da informatividade nos textos, Beaugrande & Dressler (1981, apud ANTUNES, 2009, p. 129) destacam que existem graus compreendidos em três ordens.

Na primeira ordem, situam-se as ocorrências com o grau máximo de previsibilidade, ou seja, aquela ordem que demanda um pensamento interpretativo mais fácil. “Não há descon continuidades, nem discrepâncias, nem surpresas. A atenção do destinatário é, nessas condições, requisitada em proporções muito reduzidas” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, apud ANTUNES, 2009, p. 130). Analisando as produções dos alunos, percebemos que algumas apresentam representações previsíveis da realidade, ao se usarem como foco elementos do senso comum.

Na segunda ordem, estão as produções nas quais medeiam os extremos: da ampla previsibilidade à baixa previsibilidade. Antunes (2009, p. 131) assevera que “neste nível situa-se a maior parte das atividades verbais – orais e escritas – das pessoas. É natural que haja, por parte do sujeito interlocutor, o cuidado para encontrar o equilíbrio no recurso à imprevisibilidade”. A autora afirma que é mais comum e adequado transitarmos entre uma primeira e terceira ordens, portanto, em uma ordem média, conforme pareça apropriado a cada situação, sempre respeitando as condições de interação entre os sujeitos. Assim, percebemos que nas análises realizadas pelos alunos, tanto na forma verbal como não verbal, eles se esforçaram para levantar questões relevantes, saindo da previsibilidade da linguagem, tornando seus textos mais informativos. Notamos que se utilizaram dos conteúdos apresentados nos textos multimodais para compor seus textos, sem deixar as marcas de autoria de lado.

Na terceira ordem de informatividade, situam-se os textos, em que predominam as imprevisibilidades e as quebras de padrão. Antunes (2009) ressalta que estão nessa ordem, os textos de exposição científica, as produções de literatura e as reflexões mais complexas. “Os destinatários de tais discursos já esperam deparar-se com imprevisibilidades, ‘novidades’ de conteúdo e forma” (p. 132). Em relação aos textos dos alunos, percebemos poucos traços des-

sa terceira ordem, uma vez que eles estão em formação de seu arcabouço linguístico e cultural; no processo de adquirir os conhecimentos, que os levem à elevação, tanto do seu grau de informatividade textual, como, também, do seu grau de letramento.

Recorrendo aos elementos que norteiam a análise dos graus de informatividade, Antunes (2009) afirma que a informatividade eleva-se à medida que diminui a previsibilidade de ocorrência dos elementos.

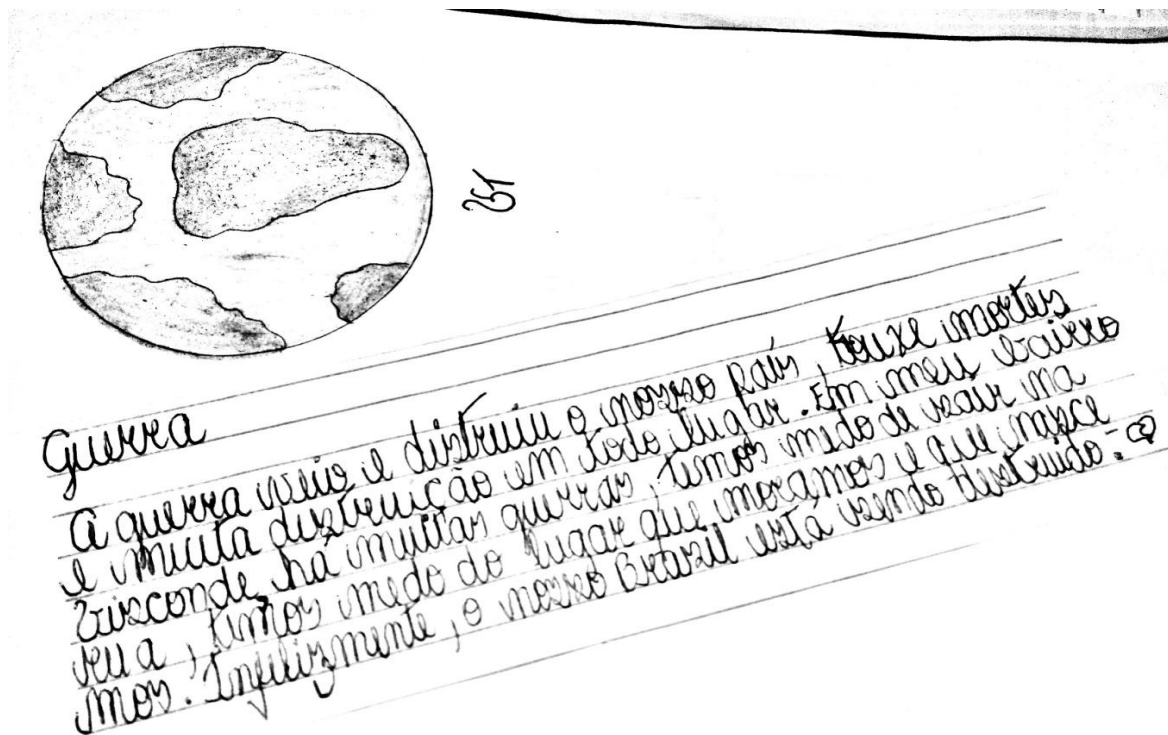
Nessa linha de consideração, quero chamar a atenção para a relevância informativa das unidades lexicais em confronto com as **unidades gramaticais**. Em geral, as chamadas “**palavras de conteúdo**” (substantivos, adjetivos e verbos, sobretudo) são textualmente mais significativas que as “**palavras de função**” (artigos, preposições, conjunções, advérbios, sobretudo). No entanto, vale a pena sublinhar também que o distanciamento dessa regularidade é suscetível de conferir um maior grau de informatividade (ANTUNES, 2009, p. 133, grifos do autor).

Verificamos a presença de muitas “palavras de conteúdo” nos textos produzidos pelos alunos, bem como de “palavras de função”. Apontando para uma regularidade no grau de informatividade dos textos e mostrando quanto foi proveitoso realizar a leitura de obras nas quais estavam presentes as múltiplas linguagens aliadas aos diversos gêneros discursivos, de forma que houve uma apropriação dos alunos, de algumas informações contidas nas obras apresentadas, para a confecção de seus próprios textos autorais.

Nesse sentido, a referida autora aponta para a importância prática discursiva na sala de aula, que amplia os focos de percepção do fenômeno linguístico, pelo qual afirmamos nosso destino de seres criativos, sociais, dialógicos, participativos, significantes e significadores. Esse pensamento vai ao encontro do pensamento freireano que ressalta a importância de uma educação transformadora, capaz de habilitar o educando para a aprendizagem de uma forma de atuação cidadã e emancipadora.

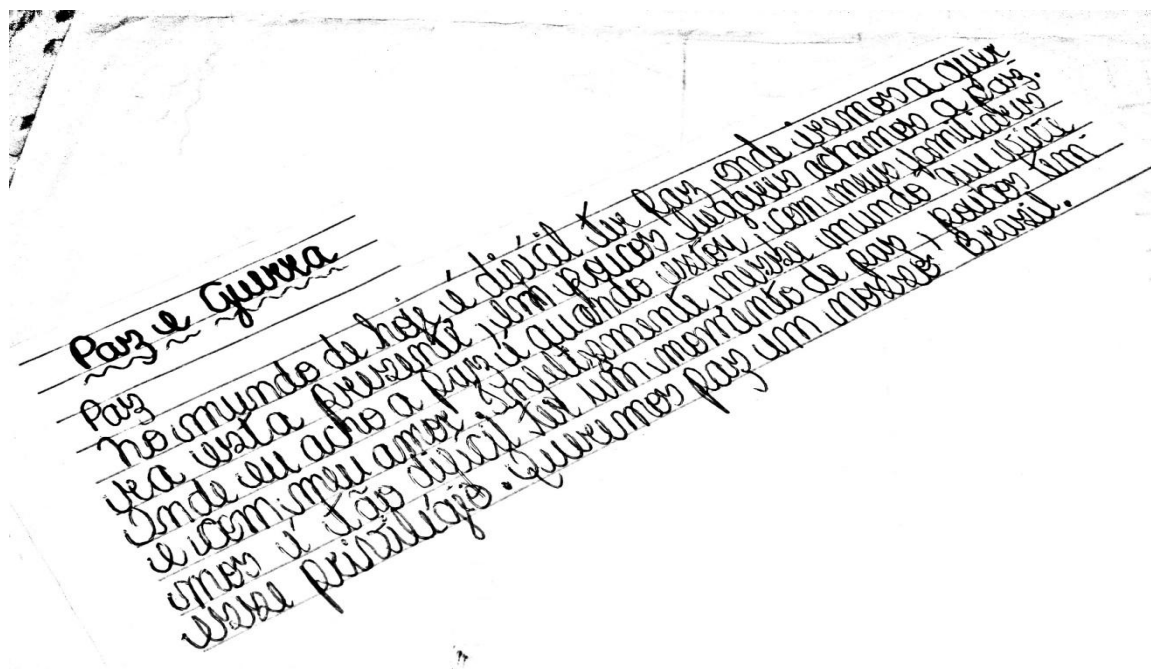
A seguir, apresentaremos alguns trechos dessas produções textuais escritas realizadas em prosa e verso, pelos alunos participantes da pesquisa.

Texto 1.



Fonte: Vitória Souza, 9º ano do Ensino Fundamental

Texto 2



Fonte: Vitória Souza, 9º ano do Ensino Fundamental

Texto 3

Paz não existe, existe calma e tranquilidade. Existe o medo, que confundem com respeito, é difícil sentir paz, no mundo em que vivemos, onde a guerra está mais presente. Enfrentamos uma guerra todos os dias, quando saímos à rua, das atitudes mais simples que tem consequências desastrosas, escolhas erradas que afetam o próximo.

Se as pessoas se respeitarem um pouco, talvez chegassem à paz que tanto querem, mas mesmo não querendo, existe maldade em cada ser humano, e isso é ruim.

Pessoas são feridas por amor, e pessoas amadas querendo machucar. Esse é o mundo em que vivemos.

Fonte: Eduarda Gomes, 9º ano do Ensino Fundamental

Texto 4.

"Guerra": uma palavra pequena aos nossos olhos, porém o ato dela destrói vidas e sonhos. Tristezas são encontradas nela, fazendo dela uma grande escola de dores.

Enquanto o bem trabalha contra o mal, o mal trabalha contra o bem. Uma guerra constante, onde quem vence é o mais forte.

A paz transforma vidas. Dá às pessoas a esperança de um mundo melhor. Depois da guerra, sempre a paz, ou pelo menos deveria ter.

Fonte: Hemilly Souza, 9º ano do Ensino Fundamental

Texto 5

Você consegue pensar em um mundo sem guerra?

Em um mundo em que as pessoas escutam respeitar e amar as outras pessoas?

Respeitar as pessoas que a sociedade insiste em implantar como "diferentes".

Em um mundo em que as pessoas escutam, também, respeitar os animais e o meio ambiente?

A paz, ele talvez nunca chegaria 100%, mas você pode fazer com que o mundo se torne menos pior. A paz, ela está em um mundo próximo ou ela está no "seu" mundo?

Fonte: Mylena Nascimento, 9º ano do Ensino Fundamental

Texto 6

Bug
e
caos

Desde os tempos antigos, existe esse confronto entre bem e mal, luz e trevas, paz e guerra.

A paz se encontra quando você está ao lado da pessoa amada, quando a pessoa que você ama te abraça e te faz sentir seguro.

O caos é quando você está na rua e não consegue parar de pensar na pessoa que você perdeu e não consegue conter as lágrimas, é você olhando pro lado e ver que o seu pai não está mais ali para te abraçar e dizer que tudo vai passar.

Como eu, eu sei o caos e na maioria das vezes eu opto por lutar contra a luz.

Paulo Gonçalves

Fonte: Marcos Paulo Gonçalves, 9º ano do Ensino Fundamental

Alguns alunos se expressaram por meio de poemas. Apresentando, de forma sensível e questionadora, suas visões da temática tratada.

Texto 7

Ser mau, ser bom?

O mundo anda quebrado
Porque o amor está quebrado.
A guerra é cenário
Desse nosso filme lendário.

A dor de perder alguém não é fumaça,
É Real.

O ser humano é mau.

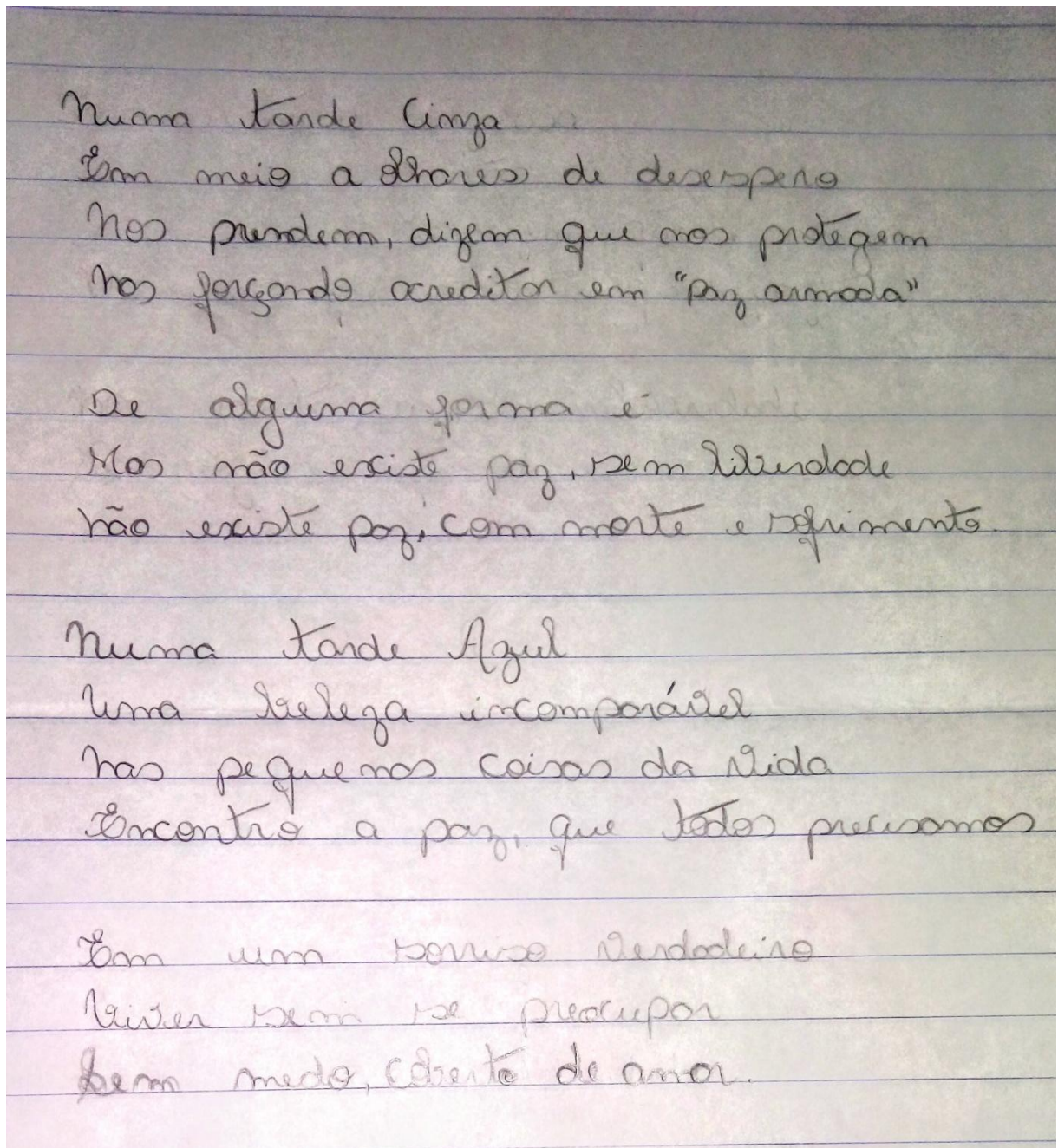
Mas sempre tem alguém que nos traz,
Sabe, aquela paz.

Pensando bem...

O ser humano é algo que se deve repensar.

@XAMISUGA

Texto 8



Fonte: Vitória Silva, 9º ano do Ensino Fundamental

Texto 9

O mundo é um campo de combate.
Isso não dá para negar.
Países tacando mísseis diariamente.
Quando que o fim irá chegar?

O mal está por todos os lados.
Aonde você menos imaginar.
Nazistas, corruptos e homofóbicos.
Cuidado com o lugar onde você pisar!

A paz é a melhor coisa do mundo.
A paz acontece com muito louvor.
Todos os seus problemas sempre terão fim.
Tudo que acontece está nas mãos do senhor.

Fonte: Lorrán Fernandes, 9º ano do Ensino Fundamental

O mundo é um campo de combate.

Isso não dá para negar.

Países tacando mísseis diariamente.

Quando que o fim irá chegar?

O mal está por todos os lados.

Aonde você menos imaginar.

Nazistas, corruptos e homofóbicos.

Cuidado com o lugar onde você pisar!

A paz é a melhor coisa do mundo.

A paz acontece com muito louvor.

Todos os seus problemas sempre terão fim.

Tudo que acontece está nas mãos do senhor.

Texto 10

GUERRA e paz

A guerra e a paz hoje não se entendem,
pois até a própria escola te prende,
nas ruas, não se sabe seguro ou insegurança,
pois na televisão tem prisão e matança

Hoje, paro e penso que nos dias mais felizes
têm pessoas descontentes e com amargura
na própria morte tem uma expressão infeliz,
pois só ali sabe que a paz está sendo
a esperança te espera, no lugar que te acalma!

Fonte: Wesllen Dias, 9º ano do Ensino Fundamental

A guerra e a paz hoje não se entendem,
pois até a própria escola te prende.
Nas ruas, não se sabe seguro ou insegurança,
pois na televisão tem prisão e matança

Hoje, paro e penso que nos dias mais felizes,
têm pessoas descontentes e com amargura.
No próprio rosto tem uma expressão infeliz,
pois só ali sabe que a paz está, aonde
a esperança te espera, no lugar que te acalma.

Levando em consideração, os graus de informatividade das produções escritas, podemos afirmar que a maior parte dos alunos mostrou textos que se encontram em um grau médio. Em razão de os autores apresentarem seus questionamentos em relação à temática e realizarem comparações da sua realidade com a situação do país, mostrando sua visão crítica, suas produções apresentaram um grau de novidade que os afastaram do “pensamento interpretativo mais fácil e previsível”, como assevera Irandé Antunes (2009, p. 131).

Consideramos que os textos 1, 2 e 4; foram os que apresentaram menos ruptura com a previsibilidade, por apresentar poucos elementos novos ao leitor. Logo, entendemos que essas produções estariam categorizadas como sendo de primeira ordem de informatividade, mesmo atentando para o fato de que tenham sido muito coerentes ao tema proposto e tenham procurado trazer o questionamento da sua realidade para a sua produção, como no texto 1.

Percebemos que, nos demais textos, os alunos se utilizaram de muitas palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos) para expressarem suas opiniões, elaborando o texto de forma a trazer os elementos da textualidade, tais como: a intertextualidade com as obras lidas, o recurso das figuras de linguagem utilizando a polissemia e a ativação de conhecimentos linguísticos e de mundo para contribuir com a composição textual.

Em relação à interação intertextual, observamos, no texto 8, a menção de trechos da canção da banda “O Rappa”, compondo o poema da aluna: “Mas não existe paz, sem liberdade. Não existe paz, com morte e sofrimento”, lembrando ao leitor os versos da canção “A minha alma”: “Paz sem voz, não é paz, é medo”.

Já em todos os poemas e em alguns textos em prosa, notamos o uso das figuras de linguagem. Como exemplo, temos as metáforas no texto 7 “A guerra é um cenário desse nosso filme lendário”, como também, no texto 9: “O mundo é um campo de combate”. Temos o uso da personificação dando um tom reflexivo ao poema, no texto 10: “A paz e a guerra, hoje, não se entendem”. e “A esperança te espera no lugar que te acalma”. O uso das figuras constrói os sentidos, dando um caráter polissêmico aos textos.

Utilizando seus conhecimentos de mundo aliado ao conhecimento linguístico, os alunos compuseram suas produções, mostrando suas informações a respeito do mundo em que vivem. Fizeram menção a alguns problemas sociais que ainda assolam a sociedade, expondo suas opiniões sobre tais assuntos. Nos versos do poema – texto 9, temos uma crítica ao panorama sociopolítico mundial: “Nazistas, corruptos, homofóbicos. Cuidado com o lugar onde você pisar.” Nos versos do poema – texto 8, temos outra crítica social: “Em meio a olhares de desespero. Nos prendem, dizem que nos protegem. Nos forçando acreditar em “paz armada”. O conhecimento linguístico se expressa na seleção das palavras e da forma como elas são or-

ganizadas nos textos, de modo a facilitar a compreensão do leitor da mensagem que se está transmitindo. A esse respeito, Koch & Elias (2009, p. 51) ressaltam que “a escrita sempre pressupõe o leitor e na base disso, encontra-se o princípio da interação, que privilegia a negociação entre os sujeitos, a intersubjetividade, os conhecimentos sociocognitivamente construídos e significados”. Percebemos os textos marcados pelas críticas e pelas marcas de autoria. Alguns alunos trouxeram questionamentos em relação ao respeito, outros levantaram reflexões sobre a condição humana e sua responsabilidade sobre a situação de guerra ou paz no mundo, outros, ainda, se utilizaram de sinônimos para representar o que seria a paz e o que seria a guerra. No texto 6, o aluno se utiliza das palavras “Caos e Luz” e no texto 8, temos uma referência à paz, como uma “tarde azul” e à guerra, como uma “tarde cinza”. Constatamos que todos se utilizaram das informações oriundas dos textos multimodais lidos e discutidos em sala, como também, das reflexões que fizemos em grupo após as leituras para desenvolverem suas produções autorais.

Sendo assim, entendemos que eles desenvolverem textos coerentes com a temática proposta e com um grau intermediário de informatividade, uma vez que aliaram sua bagagem cultural e de conhecimentos prévios às informações recebidas através das leituras multimodais de variados gêneros, confirmando nosso objetivo inicial da pesquisa.

Além dos textos escritos, os alunos realizaram produções não verbais que também foram marcadas pela crítica e pela relação com os elementos apresentados nas leituras realizadas em sala.

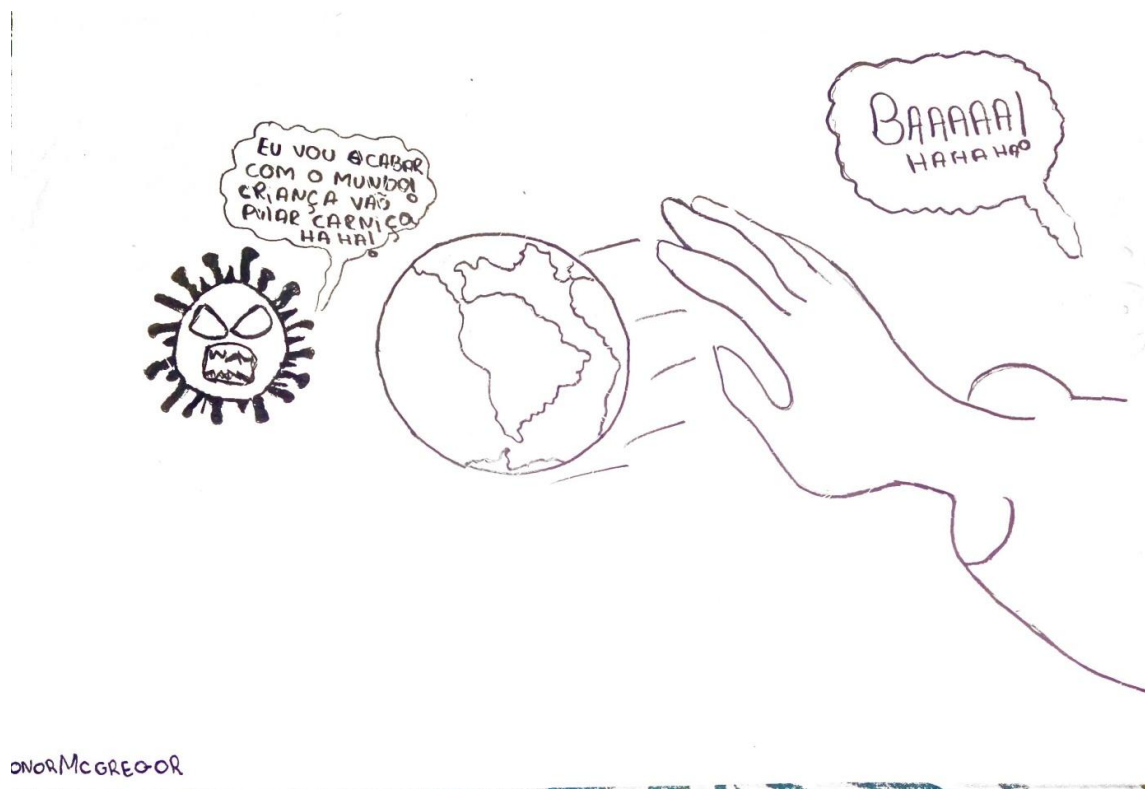
A seguir, apresentaremos essas produções realizadas em sala de aula pelos alunos.

Figura 17.



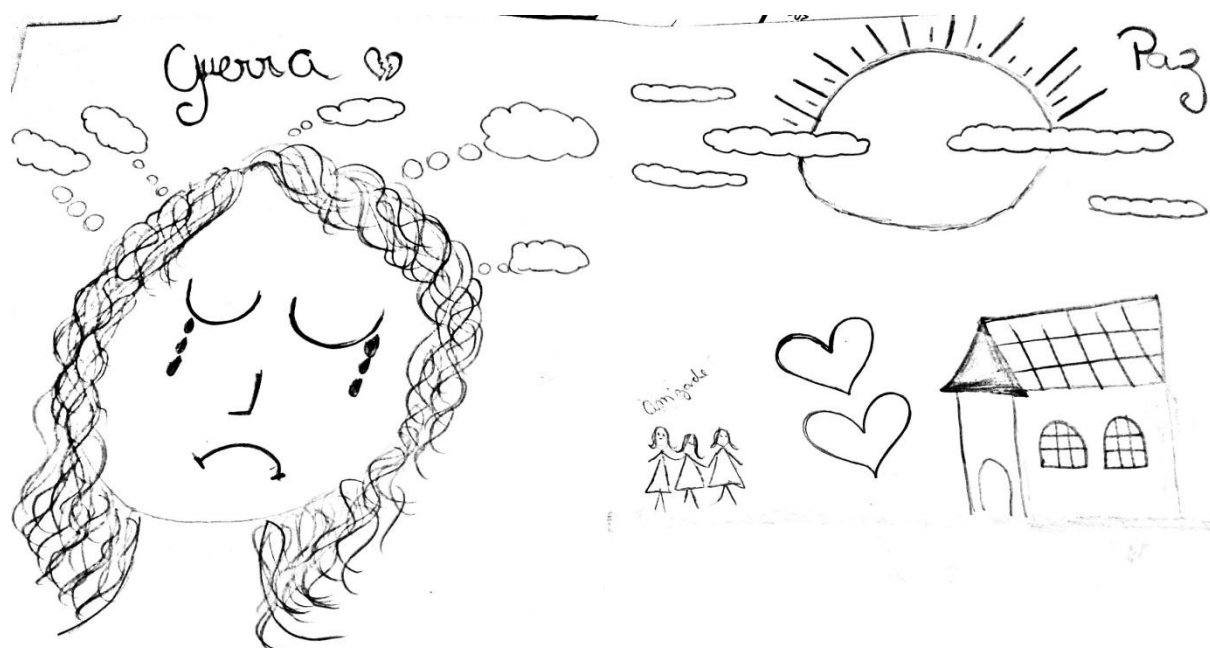
Fonte: Produção imagética - aluna Eduarda Gomes

Figura 18



Fonte: Produção imagética - aluno Jamir Silva

Figura 19



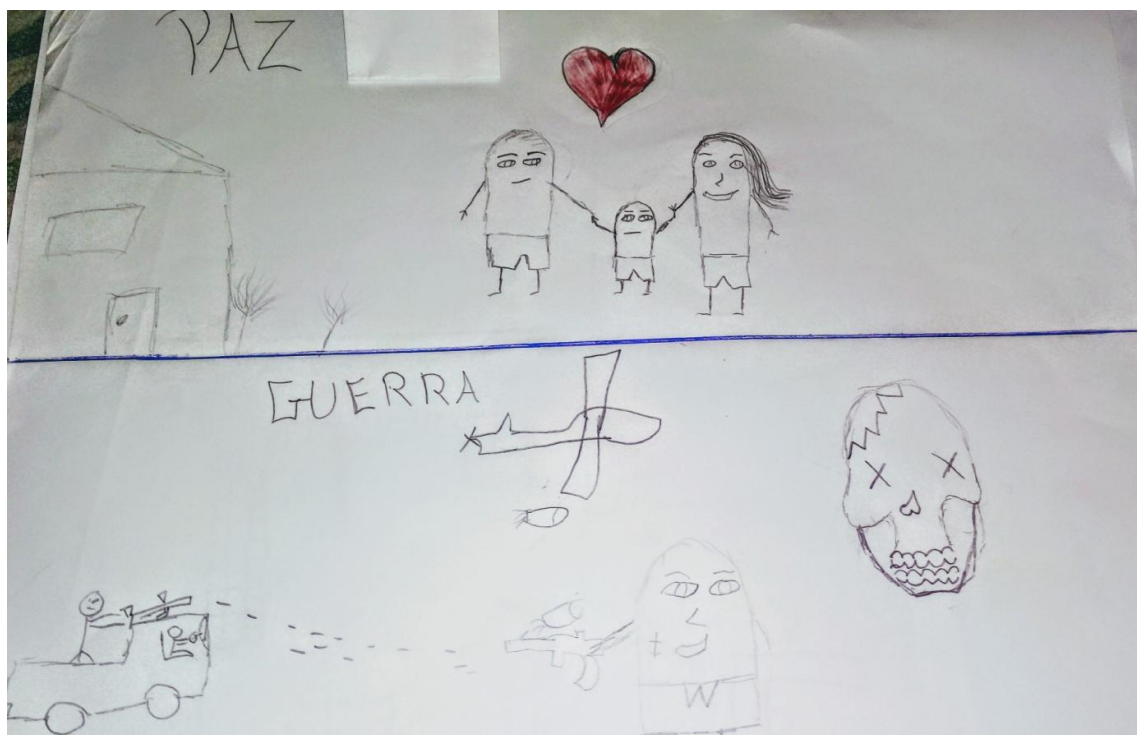
Fonte: Produção imagética - aluna Andressa Silva

Figura 20



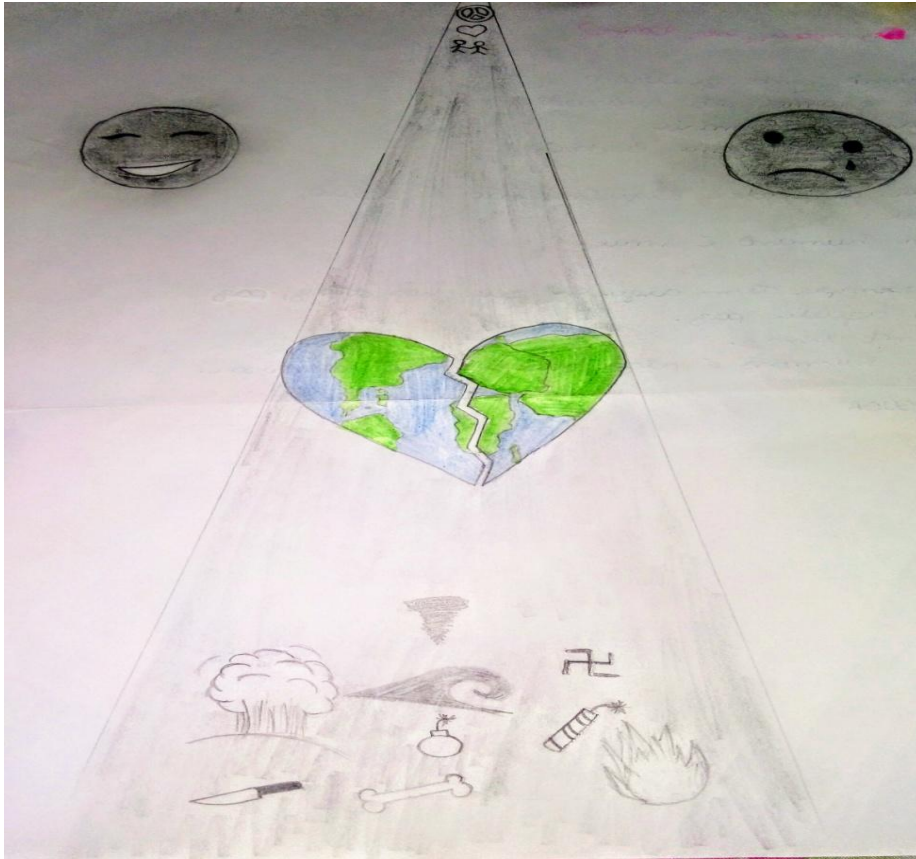
Fonte: Produção imagética - aluno Wesllen Dias

Figura 21



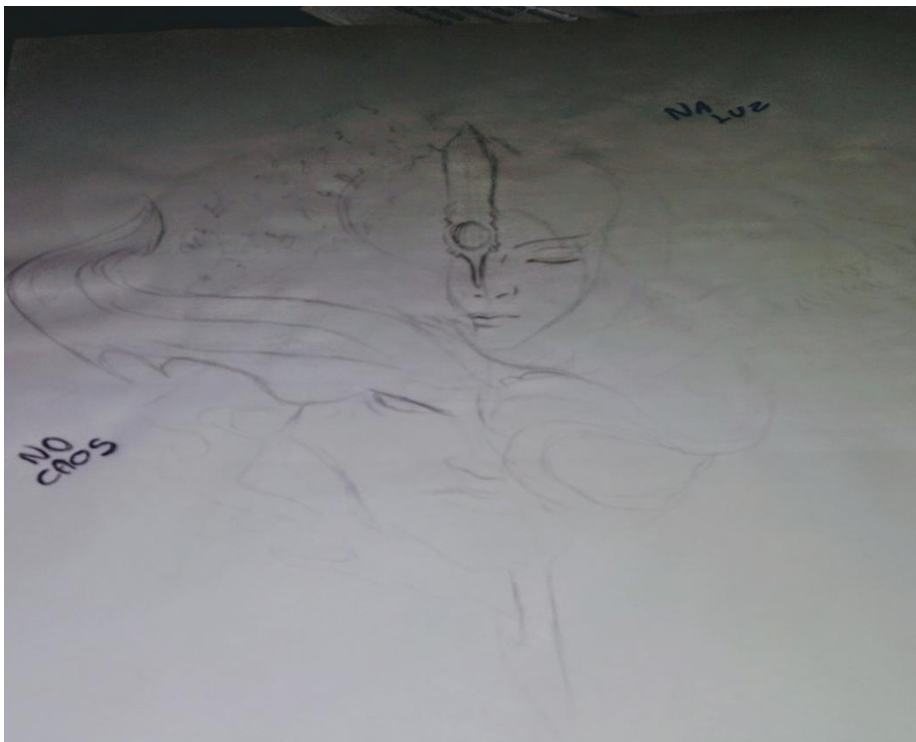
Fonte: Produção imagética - aluno William Santos

Figura 24



Fonte: Produção imagética - aluna Raquel Teixeira

Figura 25



Fonte: Produção imagética – aluno Marcos Paulo Gonçalves

Destacamos, nas produções imagéticas, a *Paz* sendo representada pela casa e pela família, como um porto seguro para os momentos de guerra e desespero em que vivemos em nosso cotidiano (figuras 19, 21 e 22). Chamamos atenção também, para crianças brincando (figura 17), em alusão aos painéis “Guerra e Paz” de Portinari, trazendo para essa produção marcas de intertextualidade.

Expressando a *Guerra* nos desenhos, constatamos elementos já conhecidos dessa representatividade visual, tais como: a foice e a caveira da morte (figuras 17 e 21), as lágrimas de sofrimento (Figura 19) e as bombas e as armas (figuras 21, 22, 23 e 24). Verificamos a presença da suástica nazista em dois desenhos (figura 23 e 24), como também, nos textos 22, 26 e 27, fazendo menção aos malefícios trazidos pela guerra. Cabe ressaltar que a referência a essas questões reforça os elementos de coerência relacionados ao contexto no qual a mensagem está sendo produzida.

Analizamos, também, as produções realizadas com foco na dualidade mal e bem, que aparecem juntos na mesma figura (figuras 20, 24 e 25), expressando, de forma reflexiva, os questionamentos existentes na sociedade em relação aos momentos de guerra e paz com que convivemos durante a vida. Registramos que essa questão foi levantada na discussão que fizemos no momento de reflexão, após a análise das obras, durante a atividade em sala de aula. Esse exemplo reforça a necessidade de promovermos múltiplas leituras que incitem a reflexão e auxiliem os alunos a se munirem de argumentos e elementos para a composição de seus textos autorais.

6 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A última etapa da pesquisa corresponde à construção e apresentação de um produto educacional. Dentre as possibilidades de trabalho, elegemos um caderno de atividades pedagógicas, com vistas à realização de leitura voltada às múltiplas linguagens, com a utilização de textos multimodais. Nesse caderno, apresentamos, também, como resultado da leitura, a produção textual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

O objetivo desse produto é apresentar algumas sugestões práticas que funcionem como suporte pedagógico de atividades voltadas a atender alunos do 9º ano, de forma a desenvolver suas habilidades de leitura. Ressaltamos que o material pode ser adaptado ou modificado em partes para uso em contextos diferentes ou para outras faixas etárias, atendendo às necessidades de ensino de cada nível escolar.

Para alcançar esse objetivo, recorreremos ao problema de pesquisa que funcionou como um norteador para o estudo e nos auxiliou a definir e organizar o Produto Educacional a ser apresentado: “Como o trabalho com as múltiplas linguagens pode beneficiar a compreensão leitora dos alunos e favorecer a sua escrita autoral e rica de informatividade?”

Partindo dessa questão, delineamos as atividades que pudessem, realmente, propor novos olhares para as práticas de leitura, uma vez que se fez necessário priorizar um ensino de Língua Portuguesa, no qual uma diversidade de textos fosse apresentada ao aluno, assim como, as múltiplas linguagens estivessem presentes nas aulas, como se fazem presentes na vida diária desse aluno.

Sendo assim, decidimos anotar as atividades já aplicadas em sala com as turmas, em um caderno pedagógico. Registramos, ainda, outras propostas de atividade inspiradas nos referenciais teóricos consultados ao longo do processo de estudo.

As atividades do produto não seguem uma sequência de etapas, podendo ser aplicada de forma independente, fora de uma ordem. O intuito desse material é compartilhar experiências por meio de práticas pedagógicas consideradas relevantes para o trabalho com a leitura, numa perspectiva multissemiótica e a produção de textos coerentes, nos quais esteja presente a marca da escrita autoral dos alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental.

Dessa forma, aplicamos algumas atividades com as turmas de 9º ano, durante o final do segundo semestre de 2018, que envolveram a prática da leitura de textos multimodais nos

quais havia a presença de diferentes linguagens. Seguiu-se, então, uma proposta de produção textual a partir das discussões e interações realizadas após as leituras.

Cabe ressaltar que a primeira atividade aplicada foi planejada e desenvolvida após uma oficina oferecida no Programa de Extensão do Colégio Pedro II. Essa atividade representou o trabalho final da disciplina Interdisciplinaridade e Educação, ministrada pela professora Flávia Amparo e cursada por nós, professora pesquisadora, no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Ao refletir com os colegas de grupo sobre a dinâmica a ser realizada para a oficina, surgiu a inspiração para desenvolver a atividade que descrevemos no capítulo voltado à aplicação da atividade com a turma.

Sendo assim, esperamos que as atividades apresentadas no produto educacional possam contribuir para o trabalho de outros profissionais de Língua Portuguesa, atuando como sugestões didáticas que abordem a teoria e prática. Além de possibilitar a aplicação dessas atividades em seu contexto escolar, prevemos também que as atividades sejam adequadas às necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivendo em uma sociedade hipermoderna, são vários os desafios enfrentados por nós, professores, lecionando em tempos nos quais a presença das novas tecnologias, expressas por meio de diversas linguagens e formas permeiam a vida dos nossos alunos.

O mundo à nossa volta está sendo ressignificado pelas novas linguagens com as quais nossos alunos convivem e compartilham momentos da sua existência. Temos a linguagem visual - das propagandas, das mídias sociais, dos sites da *internet*, bem como, das obras de arte. Temos a linguagem sonora, presentes nas melodias das canções, nos *beats* produzidos pelos jovens para servir como base para as composições de *hip hop* e presente nos variados toques de celular.

Temos, também, a união de linguagens presentes nos filmes e *clips* musicais, representados pela linguagem audiovisual; como também, as canções, compostas de letra e melodia. Há também linguagem corporal dos gestos e das expressões faciais. E, ainda, há outras mais específicas, como a linguagem de sinais, denominada LIBRAS, no Brasil, usada para a comunicação dos deficientes auditivos e o Braille, usado para os deficientes visuais interagirem com o mundo que os cerca. Dividindo o espaço com todas elas, está a linguagem mais utilizada nas escolas – a linguagem verbal, expressa por meio de textos orais e escritos.

Nesses tempos extremamente midiáticos, precisamos atentar para o fato de que é necessário trazer para as atividades de sala de aula, a leitura, não apenas de textos em que a linguagem verbal esteja presente. É necessário que voltemos nossa atenção para as demais linguagens, e nos utilizemos delas, de variadas formas, conforme foi apresentado na proposta de atividade realizada para a pesquisa. Dessa forma, podemos auxiliar no letramento de nossos alunos, munindo-os de ferramentas, que os capacite a lidar com as situações comunicativas e de interação interpessoal na sociedade,

A presente pesquisa abordou um tema que vem sendo discutido pelos professores de Língua Portuguesa, como também de outras disciplinas e pela comunidade acadêmica: o uso da multimodalidade e das múltiplas linguagens em atividades de leitura em sala de aula. Acreditamos que a questão da multileitura deva ser vista com um embasamento teórico atualizado que fundamente práticas conscientes, seguidas de avaliações capazes de apontar ações positivas que estão sendo realizadas e outras que necessitam de reformulações.

Por entendermos a intrínseca relação que existe entre a leitura e a escrita, resolvemos desenvolver esta pesquisa voltada para esse percurso que precisa ser realizado com as práticas de leitura de textos multimodais e de variados gêneros, a fim de culminar em uma produção textual coerente e rica em informatividade dos nossos alunos.

Reiteramos, ao longo da pesquisa, a importância e contribuições de educadores e psicólogos, além de especialistas em Letramento, Multimodalidade, Leitura e Linguística Textual. Estudiosos que se debruçaram sobre esses temas, realizaram suas pesquisas e, a partir dos seus registros, possibilitaram mudanças de paradigmas em relação ao ensino e à aprendizagem.

As contribuições dos estudos sobre o Letramento, desenvolvidos no Brasil por Ângela Kleiman e Magda Soares e dos estudos sobre a Multimodalidade desenvolvidos por Kress & Van Leeuwen e Richard Mayer, e no Brasil, agregando os conceitos de multiletramento, realizados por Ângela Paiva e Roxane Rojo, foram de grande relevância para estruturar o arcabouço teórico da nossa pesquisa. Partindo do pressuposto de que a leitura dos textos multimodais, realizada de maneira crítica e reflexiva, pode favorecer a produção textual autoral dos alunos, desenvolvemos nosso estudo, apresentando de forma gradual todos os desdobramentos realizados, a partir do uso dessas teorias no cotidiano escolar.

Em relação à metodologia utilizada no trabalho, pesquisamos e optamos pelo estudo de caso realizado com observação participante. Percebemos que essa escolha foi adequada, em razão da situação apresentada pela escola, na qual nós, como professora e pesquisadora atuávamos. Acreditamos que a oportunidade de estarmos próximas aos alunos e de podermos desenvolver com eles a pesquisa, a fim de conseguir mecanismos que propiciassem avanços no seu processo de aprendizagem, tenha sido outro fator importante para os bons resultados do projeto. Além do propósito de desenvolver atividades que contribuíssem para o desenvolvimento da habilidade comunicativa e expressiva dos alunos, nossa intenção foi, também, planejar atividades que fossem capazes de gerar um produto que pudesse ser aplicado em outras turmas da escola, bem como de escolas de outras redes de ensino.

Os resultados obtidos com o processo de coleta e análise de dados, a partir das entrevistas em formato de grupo focal e da análise das produções textuais dos sujeitos da pesquisa foram considerados satisfatórios, com a participação ativa dos alunos e o registro das percepções da pesquisadora sobre a atuação de todos, no diário de observação, também utilizado para realizar a triangulação dos dados.

Colhidos e analisados os dados, partimos para o desenvolvimento do caderno de atividades pedagógicas, com foco na multileitura de textos multimodais, orientando, sempre, a realização de reflexões e discussões dos temas tratados nesses textos com os alunos, com o intuito de fomentar a consciência crítica e promover a participação desse aluno no seu processo de construção do conhecimento.

Percebemos que os alunos se envolveram muito na proposta apresentada, opinando, dando sugestões e participando ativamente, interagindo com os textos verbais e não verbais. Dessa forma, notamos que o resultado final expresso em suas produções demonstrava a compreensão e o entendimento da temática tratada na atividade.

Todas as atividades presentes no caderno foram aplicadas em sala de aula por nós, como professora regente, e foram, ainda, percebidos avanços, tanto nas práticas de leitura, como nas produções escritas dos alunos. Ressaltamos que o trabalho deve ser feito ao longo de todo o ano, respeitando as especificidades de cada turma e envolvendo os alunos com situações significativas de aprendizagem.

Esperamos que tanto o texto da dissertação quanto as atividades registradas no caderno pedagógico sejam de muita valia para outros professores, não apenas do 9º ano do Ensino Fundamental, como também, das demais séries, com a devida adaptação do material para a realidade de cada grupo. Acreditamos, assim, que as propostas de abordagem de leitura e de produção textual possam contribuir para o aparecimento de progressos em relação a uma leitura consciente e produtiva, assim como uma escrita coerente e com marcas de autoria dos alunos.

Como agentes formadores, nós, professores, temos uma grande responsabilidade em relação à preparação dos nossos alunos para atuarem de forma participativa e cidadã, expondo suas opiniões e argumentando em prol de melhorias para suas comunidades. E, essa formação para agirem em prol de um mundo mais justo e com oportunidades igualitárias a todos os cidadãos, precisa ser fomentada e realizada na escola; em especial a escola pública, na qual estão cursando os filhos da maior parte da população.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C.; SOUZA, E.H.; LINS, A.F. **Aprendizagem multimídia: explorando a teoria de Richard Mayer**. Apresentado II CONEDU. V. 1,2015, ISSN 2358-8829. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID937_15082015174004.pdf. Acesso em 20 de jul 2019.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AULETE, Francisco Júlio de Caldas. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Delta, 1958.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. Local Ed. Brasil: Edições 70. 1977.

BOTELHO, José Mario. **A Estilística da Língua sob a perspectiva de três funções fundamentais da linguagem**. Revista da ABRAFIL, n. VIII, Rio de Janeiro: ABRAFIL, 2011. p. 91-6.

BUENO, Mara Lúcia. **Leitura de imagem**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2011.

BEHRENS, M. A. e OLIARI, A.L.T. A evolução dos paradigmas na educação: Do pensamento científico tradicional à complexidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n.22, p. 53-66, set./dez. 2007.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino. Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** 2ª versão. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018-versaofinal.pdf> Acesso em: 26 fev. 2019

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.37, p. 45-185, jan./abr. 2008.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Euvira Lopes. “Gêneros Textuais e Ensino: Contribuições do Interacionismo Sócio-Discursivo” In: KARWOSKI, Acir Mario; GAY-DECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Paraná: Kaygangue, 2008. p. 35-57.

DIONÍSIO, Angela Paiva. “Gêneros Multimodais e Multiletramento” In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Paraná: Kaygangue, 2008. p. 119-132.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. “Multimodalidade, gênero textual e leitura”. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). **Multimodalidades e Leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis**. Harlow: Longman Group UK Limited, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**. As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Edições Criar, 2003.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinhos. **A psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo. 6. Ed. Edgard Blucher Ltda, 2011.

FONTES, Maria Alice; FISCHER, Cláudia Petlik. **Neuropsicologia e as funções cognitivas**. Revista digital Plenamente. São Paulo, 2006. Disponível em <http://plenamente.com.br/artigo.php?FhIdArtigo=66>. Acesso em 20 de julho de 2019.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª edição. Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **Systemic background**. In: Benson, James e Greaves, William, eds. *Systemic perspectives on discourse*. Vol. 1. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1985.

_____. **An introduction to functional grammar**. 2nd ed. London: Arnold, 1994.

HODGE, Robert and GUNTHER Kress. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

IVENICKI, Ana Canen. **Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa**. Coleção Verdades, módulo 4, v. 1, p. 215-240. Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Paraná: Kaygangue, 2005.

KATO, MARY. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à Linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014

_____. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2015.

KRESS, Gunther & van LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London and New York: Routledge, 2. ed. 2006 [1996].

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London, Arnold, 2001.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. London, Routledge, 2010.

LEITE, José Luiz, **O gênero música na sala de aula: uma exploração contextualizada**. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1495-8.pdf>. Acesso 10/09/2019.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo, Barcarolla, 2004.

LYOTARD, J-F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

LEEUWEN, Theo van. **Introducing Social Semiotics**. New York, Routledge Press. 2005.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. “Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos”. In: KARWOSKI, Acir Mario GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Paraná: Kayganguê, 2005. p. 79-93.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação”. In: KARWOSKI, Acir Mario GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Paraná: Kayganguê, 2008. p. 15-27.

_____. “Gêneros Textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. *et al* (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MAYER, R. **Multimedia Learning**. Cambridge, Cambridge University Press. 2001.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social*. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas, SP: Papirus, 1998

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais. Leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial. 2016.

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

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

_____ e BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Os processos de globalização, in _____ (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 25-102.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TATIT, L. **Semiótica da canção. Melodia e letra**. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais - a pesquisa qualitativa em educação**. Cap. 5, Pesquisa Qualitativa, p.116-174. São Paulo: Atlas, 1987

UNESCO. **Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics**. Paris: Unesco, 1978

VIEIRA, J. Antunes; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso Crítica e Semiótica Social**. 01. ed. Brasília/DF: JAV. Edit, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução. Daniel Grassi – 2ª edição, Porto Alegre: Bookman, 2001.

Referência digital

Especialistas indicam desafios para a prática de leitura. Publicado por William Nunes, em Educação, USP Online Destaque, em 06 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www5.usp.br/84357/especialistas-comentam-desafios-para-a-pratica-da-leitura-no-brasil/>

ANEXO A – Declaração da Secretaria de Educação da Prefeitura de Itaboraí**PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Pça. Mal. Floriano Peixoto, 18, Centro, Itaboraí – RJ – CEP: 24800-165
Tel. 3639-1367/2055/1355 E-mail: gabinete.seme.itaborai@gmail.com

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Marcos Dias Vieira, Secretário Municipal de Educação, RG N° 007.201.947-3 DETRAN- RJ, CPF N° 916.066.407-04, AUTORIZO Jane Kelly de Souza Nascimento, aluna do Curso do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, que está realizando a pesquisa, cujo título é **“Da leitura à produção textual: as múltiplas linguagens nas aulas de Língua Portuguesa”**, situado na grande área do Ensino, na Educação Básica, orientada pela professora Aira Suzana Martins, a realizar a pesquisa através da coleta de dados com alunos da Escola Municipal Vereador Dimas Monteiro Nogueira, assim como com docentes da mesma.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1 – Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2 – Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3 – Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando as legislações vigentes.

Itaboraí, 26 de julho de 2018.

Marcos Dias Vieira
MARCOS DIAS VIEIRA
Secretário Municipal de Educação
Matrícula. 35913

Marcos Dias Vieira
Secretário Municipal de
Educação
Matr.: 35913

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

	UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA – UVA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Caro Responsável/Representante Legal:

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o menor

participar como voluntário da pesquisa intitulada **Da leitura à produção textual: as múltiplas linguagens nas aulas de Língua Portuguesa**, que está vinculada ao Colégio Pedro II, através do Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica.

O objetivo principal deste estudo é verificar se as práticas de leitura envolvendo as múltiplas linguagens podem favorecer a realização de produções textuais coerentes e ricas em informatividade pelos alunos, nas aulas de Língua Portuguesa.

Os resultados contribuirão para o desenvolvimento das estratégias de multiletramento: leitura e compreensão de textos multimodais; como, também, a produção de textos autorais coerentes dos participantes. Em relação aos efeitos na escola, almeja-se um resultado positivo nas avaliações do MEC, especificamente, em Língua Portuguesa.

A forma de participação consiste na realização de atividades pedagógicas, nas quais serão usados textos verbais e não verbais, como poemas, contos, letras de músicas, vídeo, filmes e imagens relacionadas aos temas tratados. Ao final da aplicação, em sala, das atividades, será solicitada a produção de textos, a fim de verificar se o contato com as múltiplas linguagens favoreceu a formação voltada ao multiletramento dos participantes. Como forma de coleta de dados para a pesquisa, o menor participará de uma entrevista que será realizada com o grupo de participantes com duração de aproximadamente 1 (uma) hora. Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. Também serão realizados registros fotográficos como forma de co-

leta de dados, bem como será utilizado o trabalho final dos alunos como parte do objeto de pesquisa.

O nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante o anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada, não haverá gastos decorrentes de sua participação, se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante será indenizado nos termos da Lei.

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como: um possível constrangimento do participante com alguma atividade proposta pela pesquisadora. Nesse caso, o participante poderá optar por não participar da atividade apresentada.

São esperados os seguintes benefícios da participação: o desenvolvimento das estratégias de multiletramento: leitura e compreensão de textos multimodais; como, também, a produção de textos autorais coesos, coerentes e ricos em informatividade, a partir do uso das múltiplas linguagens nas aulas de Língua Portuguesa.

Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que poderá deixar de participar ou retirar o consentimento, ou ainda descontinuar a participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza.

Desde já, agradecemos a atenção e a da participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Esse termo terá suas páginas rubricadas pelo pesquisador principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com a pesquisadora principal – Jane Kelly de Souza Nascimento.

Em caso de dúvidas poderá chamar a pesquisadora Jane Kelly de Souza Nascimento, no telefone (21) 99159.9440 ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Veiga de Almeida, situado na Rua Ibituruna 108 – Casa 3 (térreo) Vila Universitária -Tijuca, Telefone 2574-8800 Ramal 234 de segunda à sexta das 8:00 às 17:00hs.

Eu, _____ (nome do responsável ou representante legal), portador do RG nº: _____, confirmo que a pesquisadora Jane Kelly de Souza Nascimento, explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para participação do menor

_____ (nome do participante da pesquisa menor de idade) também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para o menor participar como voluntário desta pesquisa.

Itaboraí, ____ de _____ de 2018.

(Assinatura responsável ou representante legal)

Eu, _____(nome do membro da equipe que apresentar o TCLE) obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE)

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO (TALE)

	UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA – UVA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP
---	---

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE (MAIORES DE 6 ANOS E MENORES DE 18 ANOS)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Da leitura à produção textual: as múltiplas linguagens nas aulas de Língua Portuguesa**. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber se gostaria de participar deste estudo, que partirá de uma proposta de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa, realizando práticas de leitura envolvendo as múltiplas linguagens, a fim de favorecer a produção de textos coerentes e ricos em informatividade.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 13 a 17 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na Escola Municipal Vereador Dimas Monteiro Nogueira, situada no bairro de Visconde, cidade Itaboraí, onde as crianças realizarão atividades pedagógicas utilizando textos verbais, orais, imagéticos e sonoros que propiciarão momentos de aprendizados múltiplos da Língua Portuguesa, e posteriormente, serão realizadas produções textuais. Tudo orientado pela professora pesquisadora.

Para isso, serão usados textos verbais e não verbais, como poemas, contos, letras de músicas, vídeos e imagens relacionadas aos temas tratados. O uso desse material é considerado seguro, mas é possível que você possa se constranger com alguma atividade proposta pela pesquisadora. Nesse caso, você poderá optar por não participar da atividade apresentada.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones 99159.9440/99572.9929, da pesquisadora Jane Kelly de Souza Nascimento.

Mas há coisas boas que podem acontecer contigo como o desenvolvimento das estratégias de multiletramento: leitura e compreensão de textos multimodais; como, também, a produção de textos autorais coerentes.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa, marcaremos um encontro na própria escola para divulgação dos resultados da pesquisa com todas as crianças participantes e seus responsáveis.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **Da leitura à produção textual: as múltiplas linguagens nas aulas de Língua Portuguesa**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE VEIGA DE
ALMEIDA - UVA/RJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Da leitura à produção textual: as múltiplas linguagens nas aulas de Língua Portuguesa

Pesquisador: JANE KELLY DE SOUZA NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 96765218.0.0000.5291

Instituição Proponente: COLEGIO PEDRO II

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.905.312

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa intitulado DA LEITURA À PRODUÇÃO TEXTUAL: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA que tem como pesquisador responsável Jane Kelly de Souza Nascimento.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador apresenta como justificativa pela aplicação direta por docentes de Língua Portuguesa, dos resultados da pesquisa teórico-prática e do material didático a ser produzido, a fim de beneficiar o ensino de leitura e escrita dos seus alunos. Além de auxiliar os docentes em exercício, o estudo pode auxiliar, também, na formação de futuros professores de Português., indicando no desenho do estudo a utilização da metodologia pesquisa qualitativa a partir do método estudo de caso. A escolha metodológica se deu em razão de a escola, em que será realizada a pesquisa, estar, há alguns anos entre os piores resultados da rede de Itaboraí, na avaliação do Ensino Fundamental realizada pelo MEC – a Prova Brasil, principalmente, na disciplina de Língua Portuguesa.

Para o recrutamento o pesquisador determina que a escola escolhida para a pesquisa está localizada no bairro Visconde de Itaboraí, na cidade de Itaboraí, zona metropolitana do Rio de Janeiro. Apesar de estar classificado como parte da zona urbana da cidade, Visconde apresenta características de um bairro rural, como plantações e criações de gado. A instituição atende alunos

Endereço: Rua Ibituruna nº 108, casa 3, Térreo

Bairro: Tijuca

CEP: 20.271-020

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2574-8834

Fax: (21)2574-8800

E-mail: cep@uva.br

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA - UVA/RJ



Continuação do Parecer: 2.905.312

dos bairros populares de Visconde, Itambi e Porto das Caixas. Considerada pela rede municipal como uma escola de médio porte, ela funciona em dois turnos (manhã e tarde). Essa instituição apresenta uma realidade bem distinta das outras escolas da rede, pois está localizada em uma comunidade muito distante do centro da cidade e, por conseguinte, distante dos espaços culturais, tais como: bibliotecas, centros culturais, teatros e cinemas. Devido a esse fato, para a maior parte dos alunos, a escola é o único local de acesso aos bens culturais, como livros, revistas e conhecimentos acadêmicos.

Sendo assim, a realização de um estudo de caso com alunos de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, os quais também serão submetidos à Prova Brasil este ano, será de grande valia, uma vez que o grupo de alunos será acompanhado de forma intensiva durante o período de observação. Como docente da escola escolhida, o acesso aos sujeitos da pesquisa está garantido, visto que todos serão alunos da pesquisadora no ano de 2018 (amostragem por conveniência). Dessa forma, para a realização da pesquisa, pretende-se obedecer a um protocolo para aplicar as atividades com o grupo de alunos.

São indicados como critérios de inclusão e exclusão, respectivamente:

Como critério de inclusão, foram escolhidos os alunos das duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, matriculados na escola na qual a pesquisadora ministra aulas de Português. Serão incluídos os alunos que tiverem assinado o TALE (Termo de Assentimento de Livre Escolha), assim como seus responsáveis, assinado o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Esse critério garantirá o acesso ao grupo para a realização da pesquisa, já consentido pela direção da instituição. E como critério de exclusão foram excluídos da pesquisa os alunos das demais turmas da escola, uma vez que não haverá condições para o trabalho com um quantitativo tão grande de alunos durante o período de realização do estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos apresentados pelo pesquisador são: objetivo geral deste estudo será analisar como o trabalho com as múltiplas linguagens pode favorecer a compreensão leitora e a escrita autoral dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Itaboraí.

OBJETIVO SECUNDÁRIO

Há dois objetivos secundários que auxiliarão no alcance do objetivo principal. O primeiro diz

Endereço: Rua Ibituruna nº 108, casa 3, Térreo

Bairro: Tijuca

CEP: 20.271-020

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2574-8834

Fax: (21)2574-8800

E-mail: cep@uva.br

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA - UVA/RJ



Continuação do Parecer: 2.905.312

respeito a identificar as dificuldades de compreensão dos alunos nas práticas de leitura de textos multimodais (verbais e não verbais). O segundo objetivo secundário está voltado a analisar como o trabalho com textos multimodais pode favorecer a produção textual dos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador aponta como riscos e benefícios da pesquisa: Analisados os riscos da pesquisa para os participantes e para a comunidade da qual fazem parte, constatou-se que poderá haver o risco de os sujeitos da pesquisa se sentirem desconfortáveis e não interessados em realizar as atividades propostas pela professora pesquisadora envolvendo os textos multimodais. Para diminuir esse risco, serão escolhidos textos de variados gêneros do discurso, assim como variados temas a serem tratados nesses textos. As atividades serão apresentadas pela pesquisadora com muita atenção e respeito às opiniões contrárias dos alunos, de forma a evitar constrangimentos com algum assunto discutido. Em relação à produção textual, será proposta uma escrita autoral piloto, para que os alunos possam se envolver com a temática a ser desenvolvida. É importante ressaltar que toda a produção textual será desenvolvida após o desenrolar das sequências didáticas, das leituras e discussões daquilo que será lido pelo grupo, evitando assim, um provável desconforto dos sujeitos, advindo de um despreparo em relação à produção que será solicitada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Realizada a análise documental a partir da qual foi procedida a uma apreciação ética da pesquisa, restou evidenciada a sua pertinência e valor científico.

Na elaboração do projeto de pesquisa ora em apreço, percebe-se a atenção do pesquisador no que concerne à situação de vulnerabilidade inerente à condição de participante que, respeitado em sua individualidade, tem protegidas as suas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista as várias correntes metodológicas existentes, encontra-se em conformidade com os fins objetivados, ao tempo em que evidencia o respeito aos preceitos éticos orientadores de uma pesquisa envolvendo seres humanos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram devidamente anexados e estão em acordo com a resolução nº 466/12.

Endereço: Rua Ibituruna nº 108, casa 3, Térreo

Bairro: Tijuca

CEP: 20.271-020

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2574-8834

Fax: (21)2574-8800

E-mail: cep@uva.br

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA - UVA/RJ



Continuação do Parecer: 2.905.312

Recomendações:

O CEP recomenda que o pesquisador coloque arquivos somente no modelo pdf.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Realizada a análise da documentação anexada e não tendo sido constatadas inadequações, o protocolo de pesquisa encontra-se apto para aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Sr.(a) Pesquisador(a),

em cumprimento ao previsto na Resolução 466/12, o CEP/UVA aguarda o envio dos relatórios parciais e final da pesquisa, elaborados pelo pesquisador, bem como informações sobre sua eventual interrupção e sobre ocorrência de eventos adversos.

Ainda, para assegurar o direito do participante e preservar o pesquisador, revela-se importante alertar que o TCLE e o Termo de Assentimento deverão ser rubricados em todas as suas folhas, tanto pelo participante quanto pelo(s) pesquisador(es), devendo ser assinados na última folha.

O CEP/UVA está à disposição para esclarecer dúvidas e/ou realizar quaisquer orientações.

Tel.: (21) 2574-8800 Ramal: 234

E-mail.: cep@uva.br

Endereço do Comitê: Rua Ibituruna, 108 – Casa 03 (térreo) – Vila Universitária CEP: 20.271-020 - Rio de Janeiro – RJ Horário de funcionamento: Segunda à sexta, das 9h às 18h.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1189847.pdf	23/08/2018 19:34:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_UVA.doc	23/08/2018 19:34:10	JANE KELLY DE SOUZA NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_UVA.doc	23/08/2018 19:28:50	JANE KELLY DE SOUZA NASCIMENTO	Aceito

Endereço: Rua Ibituruna nº 108, casa 3, Térreo

Bairro: Tijuca

CEP: 20.271-020

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2574-8834

Fax: (21)2574-8800

E-mail: cep@uva.br

**UNIVERSIDADE VEIGA DE
ALMEIDA - UVA/RJ**



Continuação do Parecer: 2.905.312

Outros	lattes_orientadora_Aira.pdf	18/08/2018 18:31:07	JANE KELLY DE SOUZA NASCIMENTO	Aceito
Outros	Instrumentos_de_coleta_de_dados_para_pesquisa.docx	18/08/2018 18:23:59	JANE KELLY DE SOUZA NASCIMENTO	Aceito
Outros	Termo_Confidencialidade_JK.jpg	18/08/2018 18:21:02	JANE KELLY DE SOUZA NASCIMENTO	Aceito
Outros	Decl_Isencao_JK.jpg	18/08/2018 18:19:18	JANE KELLY DE SOUZA NASCIMENTO	Aceito
Outros	lattes_JK_2018.pdf	18/08/2018 18:03:26	JANE KELLY DE SOUZA NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_JK.pdf	08/08/2018 15:59:43	JANE KELLY DE SOUZA NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_JK.docx	08/08/2018 15:55:47	JANE KELLY DE SOUZA NASCIMENTO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	08/08/2018 15:31:31	JANE KELLY DE SOUZA NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECL_PESQUISA_JK.pdf	27/07/2018 16:45:13	JANE KELLY DE SOUZA NASCIMENTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 19 de Setembro de 2018

**Assinado por:
Viviane Marques
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Ibituruna nº 108, casa 3, Térreo

Bairro: Tijuca

CEP: 20.271-020

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2574-8834

Fax: (21)2574-8800

E-mail: cep@uva.br