



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MITIA RISI DOS SANTOS COSTA

**NARRATIVAS DIGITAIS E NOVOS LETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÃO PARA
AS PRÁTICAS DA ESCRITA EM UMA TURMA DO 9º ANO**

MACEIÓ-AL
2018

MITIA RISI DOS SANTOS COSTA

**NARRATIVAS DIGITAIS E NOVOS LETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÃO PARA
AS PRÁTICAS DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA TURMA DO 9º ANO**

Dissertação apresentada ao corpo docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal de Alagoas, na área de concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa em Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira

MACEIÓ-AL

2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

C837n Costa, Mítia Risi dos Santos.

Narrativas digitais e novos letramentos : contribuição para as práticas da escrita em uma turma do 9º ano / Mítia Risi dos Santos Costa. – 2018.
188 f. : il.

Orientadora: Fabiana Pincho de Oliveira.

Dissertação (mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 167-177.

Apêndices: f. 178-188.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Multiletramento. 3. Multimodalidade. 4. Narrativas digitais. 5. Tecnologia educacional . I. Título.

CDU: 806.90:371.68



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

MITIA RISI DOS SANTOS COSTA

Título do trabalho: "NARRATIVAS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÃO PARA A ESCRITA DE TEXTOS MULTIMODAIS EM UMA TURMA DO 9º ANO"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 28 de fevereiro de 2018, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel (PROFLETRAS/UFPB)

Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 28 de fevereiro de 2018.

AGRADECIMENTOS

No decurso deste trabalho, inúmeras foram as contribuições que obtive, de modo que seria impossível expressar aqui toda a minha gratidão.

Agradeço, imensamente, ao Nosso Pontífice Maior, por ter me proporcionado ingressar no Mestrado, e por ter me conduzido em todas as circunstâncias.

Agradeço aos meus Pais e meus Irmãos, pelo apoio que sempre me deram em tudo, e por terem contribuído com seus ensinamentos para que eu buscasse essa formação.

Agradeço, em especial, ao meu Pai, Marcus Robson Nascimento Costa, pela excelência em seu percurso acadêmico e, sobretudo, por ter me inspirado e a prosseguir nos estudos.

Aos meus Filhos, Iana Risi, João Vitor e Ana Luíza, por terem estado, incondicionalmente, prontos a me atender, e com muito amor, nos momentos em que deles necessitei.

Ao meu Marido, Paulo Jorge, cuja contribuição superou as minhas expectativas, ajudando-me a prosseguir nos estudos com mais tranquilidade.

Aos meus Mestres, os Doutores que integram o Corpo Docente do ProfLetras-UFAL, que me ensinaram, sobretudo, que a Educação tem seu valor, e sem os quais não seria possível essa realização.

Quero agradecer, em especial, à Professora Doutora Fabiana Pincho de Oliveira, cujos saberes e valores foram essenciais para a minha orientação neste trabalho.

Aos meus colegas de curso, pelo compartilhamento de saberes e pelas boas experiências que tivemos em nossas aulas.

Agradeço, ainda, à ex-Secretária do ProfLetras, Maria Inês Bassi Peil, e ao atual Secretário, Pedro Holanda, pela presteza em seus atendimentos.

Às Diretoras da Escola Doutor Pompeu Sarmiento, Maria Bernardino e Flávia Roseane, e à Coordenadora Maria Apresentação, pelo apoio e colaboração que me dispensaram no decurso deste processo.

RESUMO

Com este estudo, pretende-se refletir acerca do processo de escrita de textos multimodais, precisamente, das narrativas digitais produzidas por alunos de uma turma de 9º ano de uma escola da rede pública de ensino como forma de contribuir para o desenvolvimento do letramento digital. A Escola está localizada na Av. Muniz Falcão, s/n, Barro Duro, CEP 57071-130, Maceió/AL, e atende a um público de diferentes bairros e grotas circunvizinhas. Nesse contexto, a maior parte dos alunos tem acesso às novas mídias digitais; entretanto, muitos não dispõem desses recursos a favor da aprendizagem. Não somente por isso, mas, sobretudo, pela contínua propagação de textos multimodais, ressalta-se, no ensino de Língua Portuguesa, a necessidade de assegurar aos alunos o domínio do letramento digital, visando à sua inscrição em contextos específicos. Tendo em vista que a noção de letramento ampliou-se para o campo da imagem, da música e outras semioses, a relevância desta pesquisa justifica-se na necessidade de se promover a multimodalidade na escola. O objetivo geral deste trabalho é, pois, desenvolver práticas didático-pedagógicas de letramento digital mediante a produção de textos multimodais. Esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Rojo (2009, 2010, 2012), Almeida e Valente (2012), Kress e Van Leeuwen, (2001), Santaella (2012), Xavier (2002), Street (2014). Assim, busquei responder às seguintes questões: - De que modo, e em que medida, o trabalho com a multimodalidade em sala de aula pode contribuir para a melhoria da produção textual dos alunos? - A produção de ND tem potencial para que os textos dos alunos tenham representatividade na escola, possibilitando-lhes a autonomia para se posicionar de forma reflexiva e crítica? Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa; quanto aos objetivos, classifica-se como pesquisa exploratória; e, finalmente, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, foi realizada a pesquisa-ação. Foram utilizados para a coleta de dados: questionários, entrevistas, diário de bordo, e a sequência didática para a produção textual. A produção de narrativas digitais possibilitou, não somente, o uso pedagógico das novas tecnologias, como também favoreceu o trabalho colaborativo, estimulando os aprendizes a expressarem suas subjetividades. Os trabalhos que realizamos favoreceram, sobremaneira, a relação dos alunos com a escrita. Vemos, com isso, que a multimodalidade permitiu-nos uma abordagem mais ampla, aprimorando as atividades com a produção escrita. No âmbito de nossas aulas, a produção de ND significou um maior envolvimento dos alunos em seus trabalhos escolares, tendo em vista a possibilidade que eles tiveram de trabalhar com as múltiplas semioses para narrar suas experiências de vida, com a criatividade, trabalhando com gêneros discursivos variados para produzir textos de sua autoria.

Palavras-chave: Multiletramentos. Multimodalidade. Narrativas Digitais.

ABSTRACT

This study intends to reflect on the production process of multimodal texts, precisely, the digital narratives produced by students of a 9th grade class from a public school system as a way to contribute to the development of digital literacy. The School is located at Av. Muniz Falcão, s/n, Barro Duro, CEP 57071-130, Maceió/AL, and serves a public of different neighborhoods and surrounding valleys. In this context, most students have access to new digital media; however, many do not have such learning resources. Not only for this reason, but above all for the continuous propagation of multimodal texts, it is important to emphasize the need to assure students the mastery of digital literacy when teaching Portuguese language, aiming at their inclusion in specific contexts. Considering that the notion of literacy has been extended to the field of image, music and other semioses, the relevance of this research is justified by the need to promote multimodality at school. The general goal of this work is therefore to develop didactic-pedagogical practices of digital literacy through the production of multimodal texts. This research is based on the theoretical assumptions of Rojo (2009, 2010, 2012), Almeida and Valente (2011, 2012), Kress and Van Leeuwen, (2001), Santaella (2012), Xavier (2002), Street (2014). In this way, it tries to answer the following questions: - In what way, and to what extent, the work with multimodality in the classroom can contribute to the improvement of the students' textual production? - Does the production of ND have the potential for students' texts to be representative in the school, allowing them the autonomy to position themselves in a reflexive and critical way? As for the nature of the work, it is an applied research, with a qualitative approach; as to the goals, it's classified as exploratory research; and finally, from the point of view of technical procedures, an action research was carried out. For data collection, were used: questionnaires, interviews, logbook, and the didactic sequence for textual production. The production of digital narratives not only made possible the pedagogical use of new technologies, but also favored collaborative work, encouraging learners to express their subjectivities. The work we did greatly favored the pupils' relationship with writing. We see, therefore, that multimodality allowed us a broader approach, improving activities with written production. In the course of our classes, the production of ND meant a greater involvement of the students in their school work, considering the possibility that they had to work with the multiple semioses to narrate their life experiences, with the creativity, working with discursive genres to produce texts of his own.

Keywords: Multiliteracy. Multimodality. Digital Narratives.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Registro da fala dos alunos.....	97
Quadro 2 - Orientações para o estudo das metafunções da linguagem visual	102
Quadro 3 - Orientações para o estudo das metafunções da linguagem visual	103
Quadro 4 - Explicações dos alunos A10 e A13 sobre as metafunções	104
Quadro 5 - Explicação do A5 sobre as metafunções	105
Quadro 6 - Explicação do G1 sobre as metafunções	105
Quadro 7 - Explicação do A6 sobre as metafunções	106
Quadro 8 - Explicação do A7 sobre as metafunções	107
Quadro 9 - Orientações sobre os aspectos tipográficos.....	114
Quadro 10 - Quadro esquemático sobre o gênero ND.....	119
Quadro 11 - Transcrição do áudio da entrevista do A1	130
Quadro 12 - Transcrição do áudio da entrevista da A3(1).....	142
Quadro 13 - Transcrição do áudio da entrevista da A4(1).....	150
Quadro 14 - Transcrição do áudio da entrevista do G3.....	152
Quadro 15 - Transcrição do áudio da entrevista do A9	153
Quadro 16 - Transcrição do áudio da entrevista A4 (2).....	155
Quadro 17 - Transcrição do áudio da entrevista da A4 (3).....	156
Quadro 18 - Transcrição do áudio que traz a explicação do A4 (4)	157
Quadro 19 - Transcrição do áudio que traz a explicação do A4 (5)	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Representação dos questionários aplicados aos alunos	191
Gráfico 2 - Representação dos questionários aplicados aos alunos	191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Organização dos grupos e definição dos temas das ND.....	88
Tabela 2 - Orientações sobre os sete elementos básicos das ND	95
Tabela 3 - Os Modos de Expressão/representação	109
Tabela 4 - Orientações sobre os aspectos	111
Tabela 5 - Transcrição dos áudios que traz a explicação dos A3, A5, A6 e G4	154
Tabela 6 - Análise sobre os Sete Elementos Básicos da ND	160
Tabela 7 - Análise sobre os Sete Elementos Básicos da ND	189
Tabela 8 - Apreciação individual dos alunos sobre a produção de ND	190

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2.1	As Concepções de Linguagem.....	19
2.1.1	A linguagem como expressão do pensamento.....	21
2.1.2	A linguagem como instrumento de comunicação	22
2.1.3	A linguagem como interação	26
2.2	O Ensino de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	28
3	LETRAMENTO (S), NOVOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS	37
3.1	Multiletramentos	41
3.2	Multimodalidade	46
3.2.1	Multimodalidade e ensino	52
3.3	Letramento Digital	56
3.4	Letramento Crítico.....	60
4	NARRATIVAS DIGITAIS.....	64
4.1	As Abordagens da Narrativa Digital.....	72
4.2	Tipos de Narrativas Digitais	73
5	METODOLOGIA.....	76
5.1	Caracterização da Pesquisa	76
5.2	Caracterização da Escola	79
5.3	Caracterização dos Alunos.....	81
5.4	A Sequência Didática	82
5.4.1	Apresentação da proposta e contato com o gênero	84
5.4.2	Produção inicial	85
5.4.3	Os Módulos	86
5.4.3.1	Módulo 1 - Adequação ao gênero.....	86
5.4.3.2	Módulo 2 - Elementos básicos das ND.....	93
5.4.3.3	Módulo 3 - As metafunções da linguagem visual	100
5.4.3.4	Módulo 4 - Relações imagem-texto	108
5.4.3.5	Módulo 5 - Os elementos tipográficos e outros meios de representação na construção do sentido.....	109
6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	122

6.1	Categoria de Análise: a escrita representativa dos sujeitos segundo a abordagem multimodal (Adequação ao modelo do gênero)	123
6.1.1	Análise do texto do produtor A1	125
6.1.2	Análise do texto do produtor A2	132
6.1.3	Análise do texto do produtor A3	134
6.2	Categoria de Análise: relação imagem-texto - modos de expressão (de representação/referenciação).....	142
6.2.1	Análise do texto do A4.....	143
6.3	Categoria de Análise: relação imagem-texto – possibilidades de inter-relação entre imagem-texto	150
6.3.1	Análise do texto do produtor A9	150
6.4	Categoria de Análise: considerações sobre os sete elementos básicos da ND	158
7	CONCLUSÃO	164
	REFERÊNCIAS	169
	APÊNDICES	180
	ANEXOS	188

1 INTRODUÇÃO

Tenho observado o volume considerável de estudos que vêm sendo realizados sobre os temas multimodalidades e multiletramentos. Além disso, constatei inúmeras experiências com produções de textos multimodais em contextos de ensino e aprendizagem, nos diferentes níveis de ensino, apesar de esse tema ser relativamente novo em nossa sociedade.

Considerando a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas nos textos que se propagam nos ambientes digitais - e em outros contextos - passei a refletir sobre as implicações das novas estruturas textuais e da influência das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Com isso, busquei compreender o papel que a escrita representa nessas estruturas e como isso afeta a minha relação com o ensino de língua materna.

Em razão dessa nova realidade, penso sobre os motivos que me levaram aos objetivos desta pesquisa; e que estão relacionados, antes de tudo, com as minhas expectativas em relação à docência, em relação às práticas em sala de aula, e em relação aos reflexos dessas práticas para os alunos, sobretudo no que se refere ao ensino da produção escrita.

A ênfase conferida ao ensino da escrita, em minha expectativa, deve-se a duas questões relevantes em minha trajetória: a primeira, que se refere ao interesse pela escrita; a segunda, de ordem pedagógica, diz respeito às dificuldades contra as quais tenho lutado no âmbito da sala de aula em relação ao ensino de produção textual.

Houve um tempo em que a escrita me foi muito utilitária, principalmente pela necessidade de me comunicar com os parentes de longe. Também, na escola, éramos condicionados à escrita e, muito pouco, à fala. E como sempre falava demais, quando isso não era possível, recorria à escrita.

Assim, a minha relação com a escrita sempre foi amistosa, particularmente pela utilidade que ela representou em um longo período da minha vida, justamente porque, à época, a escrita era, praticamente, a única forma de expressão da qual dispúnhamos para realizar nossas atividades escolares. E essa foi uma das razões pelas quais a escrita floresceu em minhas pretensões. Imagino com seria útil dispor de outras formas de expressão além da escrita.

Na verdade, o fascínio pela palavra escrita é algo que está em mim desde um tempo indeterminado. E muito do que realizei e do que tenho feito até hoje está, de alguma forma, relacionado a esse sentimento. Desde a infância, nas brincadeiras, os textos sempre estavam presentes nos diários, nos cadernos de assinaturas que trocávamos entre colegas, nas cartas que escrevíamos para os parentes e amigos.

A escrita também me foi nobre para falar de mim, poesia introspectiva nos momentos de conflito; de desabafo, em ocasiões de embate. E em situações como essa, em que a escrita é uma condição para que possa concluir o curso de Mestrado; o que me fez retornar a um passado muito presente em mim: a aspiração pela faculdade de Letras, as novas conquistas e a velha paixão pela escrita. A primeira graduação, o ofício, o desejo de seguir a carreira acadêmica, tudo isso traduz o fascínio pela palavra escrita.

E mesmo com toda essa ligação com a escrita, encontro-me em situações de insegurança sempre que me ponho a escrever para fins deste trabalho. Então penso nos alunos, em como eles se sentem quando são submetidos à escrita para fins de avaliação. Sinto-me provocada a refletir sobre o aluno no fundo da sala, calado. Ele não participa do processo, porque as avaliações que lhe foram impostas resultaram em sua reprovação. Penso ainda no aluno indisciplinado. Ele também não participa do processo, pela mesma razão. Nisso, havia uma falsa convicção, uma justificativa reiterada pelos professores de que os alunos não sabem, ou não querem nada.

No entanto, jamais ponderei sobre a minha prática, por pensar que a apreensão do conteúdo já era suficiente. A vantagem que tínhamos era a possibilidade de articular o ensino de Língua Portuguesa a qualquer outra disciplina, e a outras formas de expressão. E, assim, busquei valorizar a capacidade de protagonismo por parte dos alunos, oportunizando-os a explorar outras habilidades e a capacidade de se expressar. Embora priorizasse o ensino dos conteúdos gramaticais.

No ano de 2008, quando passei a fazer parte da rede municipal de ensino, em vista das dificuldades vivenciadas em duas turmas de 8º ano e uma de 9º, envolvendo problemas com indisciplinação, excesso de faltas de alguns dos alunos, e, sobretudo, com o ensino da leitura e - em demasiado - da escrita, comecei a desenvolver atividades por meio de desenhos, grupos de dança, dramatização, recitais, simulação de telejornal, produção de textos (rap, paródia, poema imagem, poema concreto, literatura de cordel, HQ, cartum, charge, jornal impresso,

videoclipe). Mas sequer tinha ouvido falar em Bakhtin. E, ainda, considerava que eu estava pronta; que eu já sabia o suficiente.

E, quando percebi o quanto seria proveitoso usar o computador para expandir as possibilidades de produzir um texto, apresentei aos alunos o programa Nero, que muitos já conheciam. Os alunos passaram a usar o celular para gravar vídeos para telejornais, realizar entrevistas em lugares específicos para tratar sobre os temas que a eles interessavam. Passei, com isso, a trabalhar juntamente outros professores da Escola com a perspectiva de uma proposta interdisciplinar.

As propostas de produção textual deixaram de ser uma atividade sem finalidade, inclusive para o aluno do fundo da sala e o indisciplinado, que passaram a escrever textos sobre futebol, copa do mundo, rap, hip hop e produzir matérias para o telejornal e o jornal impresso, uma atividade interdisciplinar que estávamos desenvolvendo. Na verdade, eu pensei em partir daquilo que os interessava para atingir o que me interessava, procurando quebrar a tensão entre o meu propósito e os interesses deles, levando em conta a realidade em que eles estavam inseridos.

Passei a refletir, com isso, sobre as reprovações, sobre o porquê de os alunos, com certa habilidade para aqueles trabalhos, não dominarem os aspectos de uma língua que é seu patrimônio. Conjecturei alguns fatores, mas nada relacionado à minha prática. Ledo engano. Não conseguia enxergar o motivo pelo qual os alunos não conseguem um bom resultado nas avaliações escritas; o que os impedia de aprender aqueles conteúdos “tão simples” de se entender.

Então, comecei a participar das aulas do Mestrado Profissional (PROFLETRAS), e passei a dialogar com os argumentos de Street (2014), Rojo (2009; 2012), Dionísio (2007; 2008), Marcuschi (2008; 2015) Kleiman (1995; 1996; 1989; 2006; 2008), Koch e Elias (2015), Antunes (2003; 2007; 2010), entre outros especialistas, procurando vislumbrar novas expectativas para a didática que sustentava as minhas aulas.

E, finalmente, consegui enxergar para além da falsa convicção de que o domínio do conteúdo seria a única condição para o ensino de língua materna, subestimando o domínio epistemológico e o conhecimento sobre as perspectivas e métodos de ensino. Finalmente, consegui entender aquilo que estava tácito durante anos da minha vida no exercício da docência.

Hoje, consigo compreender o que havia de incoerente em relação às avaliações sobre as habilidades dos alunos. Isso só me foi possível quando estudei

sobre a nova visão de letramento, a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos; e concepção sociocognitivo-interacionista da linguagem.

Com efeito, a escrita, algo de grande valor para mim, sempre representou uma dificuldade para as minhas práticas, cujas razões eu ignorava. Por esse motivo, esta pesquisa foi importante na medida em que me fez encontrar a base teórica para as práticas que precisava desenvolver, mas me faltavam fundamentos para uma didática mais apropriada.

Cabe lembrar que os jovens de hoje se relacionam com as mídias digitais com muito interesse e certa habilidade, além de serem atraídos pelas multissemioses e pelos novos formatos de textos (*videocast, chats, tweets, páginas, ezines, funclips, podcast*). Eles realizam práticas de leitura e escrita que devem ser valorizadas. Não posso crer, então, que eles precisem lidar apenas com a linguagem escrita. Essa visão hoje é reducionista.

Por entender que a docência foi uma das melhores escolhas que fiz, no desenvolvimento desta pesquisa, subjaz a necessidade que sinto de dar sentido ao meu trabalho, para que os alunos também possam encontrar sentido em nossas práticas. Creio que isso justifica o propósito de trabalhar com as novas mídias para abranger os multiletramentos.

Por essas razões, entendi que, em vista das novas ferramentas de leitura e de produção de textos, poderíamos conjecturar uma inevitável transformação nos formatos dos textos que passariam a circular, inicialmente, nas mídias sociais, até atingir os demais âmbitos da sociedade.

Vejo-me, pois, na obrigação de conferir o devido respaldo aos letramentos multisemióticos, tendo em vista textos contemporâneos, os quais ampliaram “a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita, como já prenunciava, por exemplo, a noção de “numeramento” cunhada no campo da Matemática” (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 38).

Assim, com a propagação e incorporação dos textos multimodais nos meios sociais, ressalta-se a importância do papel da escola em preparar os aprendizes para os novos letramentos emergentes na sociedade (GRUPO DE NOVA

LONDRES¹, apud ROJO, 2012), devido à influência das novas tecnologias na sociedade moderna (ROJO, 2012; ALMEIDA; VALENTE, 2012).

Com base no aporte teórico desses estudiosos, busquei entender a proposta da multimodalidade, dos multiletramentos, com ênfase na perspectiva dos letramentos sociais a fim de propor aos alunos o trabalho com a multimodalidade. Assim, iniciei a pesquisa com uma turma de 9º ano em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Maceió/AL.

A Escola situa-se na Av. Muniz Falcão, s/n, Barro Duro, CEP 57071-130, Maceió/AL. Não obstante a Escola está localizada num bairro de classe média, que comporta dois grandes supermercados, várias farmácias, agências financeiras, restaurantes e escolas da rede privada (além de algumas instituições do judiciário e uma Faculdade), seu público é composto por alunos em condição de baixo poder econômico, oriundos, em sua maioria, dos entornos: bairros Novo Mundo, Ouro Preto, Sítio São Jorge, Jacintinho, grotas circunvizinhas.

Nesse contexto, apesar da situação social, a maior parte dos alunos tem acesso às novas mídias digitais, em torno das quais se volta toda a atenção, uma vez que é por meio delas que eles realizam múltiplas interações. Entretanto, muitos não dispõem desses recursos a favor da aprendizagem. Não somente por isso, mas, sobretudo, pela contínua propagação de textos multimodais, ressalta-se, no ensino de Língua Portuguesa, a necessidade de assegurar aos alunos o desenvolvimento do letramento digital (e do letramento crítico), visando à sua inscrição em contextos específicos.

Tendo em vista que a noção de letramento ampliou-se para o campo da imagem, da música e das outras semioses além da escrita, a relevância desta pesquisa justifica-se na necessidade de as práticas letradas que os jovens desenvolvem (com um modo peculiar de se expressar por meio das novas mídias digitais) tenham representatividade na escola, possibilitando que eles demonstrem autonomia para participar das atividades de leitura e de escrita, e para se posicionar de forma reflexiva e crítica.

¹ Grupo de pesquisadores dos letramentos que publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multileteracies – Desingning Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

Nessa perspectiva, o objetivo precípua deste estudo foi **desenvolver práticas didático-pedagógicas de letramento digital mediante a produção de narrativas digitais**. Como objetivos específicos, tencionou-se:

- Possibilitar aos alunos desenvolver habilidades envolvidas no ato de contar histórias e a capacidade de agregar as múltiplas semioses para representar acontecimentos que envolvem sentimentalidades, emoções, aspirações, pontos de vista.
- Possibilitar aos alunos produzir, selecionar e explorar os vários modos de expressão na construção de suas ND;
- Analisar procedimentos e práticas por meio dos quais o uso das mídias digitais promovam o letramento digital e o letramento crítico dos aprendizes.

As questões que motivaram esta pesquisa são as seguintes:

- De que modo, e em que medida, o trabalho com a multimodalidade em sala de aula pode contribuir para a melhoria da produção textual dos alunos?
- A produção de narrativas digitais tem potencial para que os textos dos alunos tenham representatividade na escola, possibilitando-lhes a autonomia para se posicionar de forma reflexiva e crítica?

Nesta pesquisa, a perspectiva de letramento relaciona-se, em tese, com a proposta de Street (2014, p. 155), que defende uma abordagem que vê o letramento como prática social e crítica para o desenvolvimento de programas de letramento. Nesse sentido, pode-se entender o letramento digital não com um novo paradigma, mas uma especificidade de letramento que emerge nos meios sociais devido ao aperfeiçoamento e a influência das tecnologias digitais contemporâneas.

Por essa razão, faz-se necessário “reconhecer a multiplicidade de práticas letradas” (STREET, 2014, p. 30, ROJO, 2009), refutando a falsa ideia de que um único modo de letramento é suficiente para acabar com o problema do “analfabetismo” (STREET, 2014, p. 30, grifo do autor). Considerar apenas o letramento das camadas sociais dominantes, o letramento da gramática, do livro didático, significa negar a relação que há entre os contextos sociais e as práticas escolares (ROJO, 2010).

Acredita-se, pois, que os meios semióticos tornaram-se elementos essenciais ao uso da linguagem, na medida em que esses meios “têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 38).

Tendo em vista a relação que os jovens têm com as novas tecnologias digitais aliadas à mídia, que existe uma variedade de formas de propagação dos textos, e que, para a juventude atual, não é mais o impresso padrão a única e exclusiva forma de propagação dos textos (ROJO, 2013), é essencial investir nessas novas possibilidades de escrita e leitura de textos visando a uma efetiva contribuição para as práticas pedagógicas, sobretudo no que concerne ao ensino de língua materna.

Por esse ângulo, parece inquestionável a necessidade de a escola promover a inserção dos gêneros discursivos em ambientes digitais na medida em que o aluno depende da competência leitora para os novos letramentos a fim de consolidar sua efetiva preparação para interagir nos mais variados contextos sociais.

Nesse cenário, reconhece-se que as narrativas digitais de aprendizagem, por se constituírem em “escritas (de si) [que] produzem consciências (de si)” (STECANELA; KUIAVA, 2012, p. 185), funcionando como “uma janela” na mente do aluno (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 78), suscitam novas formas de letramento, como o letramento digital e o letramento crítico.

Com potencial suficiente para explorar de forma expansiva o poder de imaginação dos alunos, possibilitando-lhes implementar ideias e ações para produzir textos, as narrativas digitais têm propriedades que respondem às exigências impostas pela revolução tecnológica no tocante à Pedagogia dos Multiletramentos.

Tendo em vista o gosto pelo ato de narrar, fato que se constata desde as primeiras escritas de nossa história, é presumível que essa sofisticação que se confere nessas novas formas de produzir narrativas torne a prática ainda mais interessante e pertinente à realidade atual.

Esta pesquisa, organizada em cinco capítulos, está estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo refere-se à introdução do trabalho, em que se apresentam a contextualização do estudo realizado, as questões de investigação, os objetivos e a importância do estudo e a organização desta dissertação.

No segundo capítulo, encontram-se os pressupostos teóricos acerca dos Multiletramentos. Além disso, há outras duas seções, que tratam, respectivamente, das práticas de leitura e de escrita de textos multimodais e do letramento digital.

No terceiro capítulo, discorre-se sobre os significados de letramento (s), novos letramentos e multiletramentos buscando desvelar o conceito multifacetado e as concepções do termo letramento, bem como as suas implicações para o ensino de língua materna.

O quarto capítulo traz considerações sobre as múltiplas acepções do conceito de narrativa digital, abordando a função essencial da narrativa enquanto processo cultural, ressaltando as potencialidades educativas da narrativa digital em termos de literacia, expondo ponderações acerca do impacto dessas ferramentas para o letramento digital.

A metodologia é apresentada no quinto capítulo, que está dividido em quatro seções: Caracterização da Pesquisa; Caracterização da Escola; Caracterização dos Participantes; a Sequência Didática. E, finalmente, a Análise dos Dados e a Conclusão.

Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa aplicada (GIL, 2008), de abordagem qualitativa (GATTI, 2001), cujos procedimentos técnicos seguiram a pesquisa-ação (FONSECA apud Gerhardt, Silveira, 2009), visando ao desenvolvimento da prática da leitura e da escrita multimodal, tendo como base a relação dinâmica, indissociável, entre o mundo real (objetivo) e o sujeito, sem que, para isso, seja dada a importância à representatividade numérica. Do ponto de vista de seus objetivos, visando à geração de registro.

2 PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tema recorrente em debates e várias pesquisas, o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa tem sido apontado, entre outros fatores, como um dos principais responsáveis pelos altos índices de reprovação e, por conseguinte, da evasão escolar. Ante a constatação de que, no Brasil, apenas 8% das pessoas em idade de trabalhar são consideradas proficientes na linguagem - conforme pesquisa realizada em 2016, baseada no Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) -, percebe-se que o avanço no ensino de língua materna ainda depende de um longo processo de transformação, em que se estabeleça a relação entre os avanços teóricos e os métodos utilizados pelos professores de Língua Portuguesa (LP).

Neste capítulo, serão discutidos os assuntos relativos às concepções de linguagem, aos objetivos do ensino de LP, aos problemas que inviabilizam o avanço desse processo, bem como à importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), relacionando esses fatores ao ensino de LP no estado de Alagoas.

2.1 As Concepções de Linguagem

Tendo em vista o fato de o Brasil ser um país geograficamente multicultural e multidialetal, podem-se compreender as dificuldades impostas aos aprendizes no processo de aquisição da língua portuguesa segundo a concepção de linguagem prevalente desde a institucionalização da LP como disciplina escolar, segundo a qual a linguagem é a expressão ou tradução do pensamento, sobrelevando os estudos gramaticais, em detrimento dos fenômenos enunciativos. As regras significavam a forma de organizar o mundo para, assim, obter-se a ordem e o progresso.

Travaglia (1997, p. 21) discorre que, nessa perspectiva, o fenômeno linguístico é reduzido a um ato racional, “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. O que inviabiliza uma metodologia que possibilite ao aluno a construção do conhecimento mediado pela observação e pela reflexão.

Nesse sentido, os aprendizes permanecem passivos na sala de aula, como se o objeto de estudo da aula de LP fosse algo totalmente alheio à sua realidade,

considerando-se inaptos para compreender os assuntos. Muitas vezes, o máximo que se pode alcançar é a realização de atividades movidas pela repetição de conceitos ou regras de forma irrefletida e mecânica. Esse fator decorre da persistência do ensino da gramática prescritiva, priorizando as ações repetitivas e paradigmáticas e as produções textuais baseadas nas tipologias: narração, dissertação e descrição.

O estudo do processo de formação da língua portuguesa brasileira possibilita, pois, compreender, por exemplo, o porquê de os estudantes, principalmente, na educação básica, não se sentirem aptos a aprender aspectos relativos à língua materna, a língua por meio da qual se comunicam, e, por isso, com a qual têm familiaridade, sem compreender as razões que os levam ao fracasso escolar.

A despeito desse fator, Bagno (2013) defende que “(...) todo o falante nativo de uma língua é um usuário competente dessa língua, por isso ele SABE essa língua. Entre os 3 ou 4 anos de idade, uma criança já domina integralmente a gramática de sua língua”. (BAGNO, 2013, p. 166, grifo do autor).

Por sua vez, Antunes (2010) condena um ensino centrado na análise de frases soltas, fragmentadas, sob o argumento de que, no âmbito da linguística do texto, inúmeros eventos linguísticos, em especial, os que se referem ao funcionamento da língua, excedem os limites da frase. Para a autora, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade, que se concretiza em certo gênero de texto, e em qualquer situação de interação verbal, independentemente da língua. Toda e qualquer ação de linguagem acontece dentro da textualidade. (ANTUNES, 2010, p. 29). Ainda conforme a autora:

um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. (ANTUNES, 2003, p. 19).

Não se quer dizer, com isso, que o ensino das categorias da gramática é incoerente e prescindível; ao contrário, a apreensão dos aspectos formais, assim como dos aspectos discursivos de uma língua, faz-se necessária para a evolução da competência da leitura e da escrita. Sabe-se que as habilidades de reflexão, crítica, criatividade (considerados processos cognitivos de ordem superior) são suplantadas

pela apreensão dos aspectos gramaticais (as consideradas tarefas cognitivas de ordem inferior).

Contudo, o ensino tradicional de gramática é inadequado uma vez que está ancorado na gramática normativa e prescritiva. A apreensão das regras (e das exceções) sem que se leve à reflexão sobre os aspectos formais não tem sentido algum para os aprendizes, a não ser para resolver questões pontuais acerca desses aspectos como uma atividade que não prepara o aluno para refletir nem construir a aprendizagem.

Com bem pondera Leite (1997, p. 24), o ensino da língua que se fundamenta no domínio do sistema de normas, na apreensão de um conjunto de regras gramaticais, visando à correção gramatical dos enunciados, vale-se de “uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la (...)”.

2.1.1 A linguagem como expressão do pensamento

De acordo com Koch (2002, p. 13), “à concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Uma vez que esse sujeito é dono absoluto de seu dizer e de suas ações, a autora assevera que:

o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (...) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo (KOCH, 2002, p. 16).

Segundo Perfeito (2007), a concepção de linguagem como expressão do pensamento é sustentada pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, teoricamente só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure (1969/2004).

Finalmente, para concluir as ponderações acerca dessa concepção de linguagem, é válido ressaltar o pensamento de Bagno:

ensinar a gramática tradicional – tal como cristalizada nas gramáticas normativas e em boa parte dos livros didáticos disponíveis no mercado editorial – transmitindo sem análise crítica as classificações e definições [...], é um ato de desonestidade intelectual – por mais duras que essas palavras possam parecer – ou no mínimo de ingenuidade teórica – igualmente imperdoável para quem tem a responsabilidade de educar. Afinal, todo

professor de português na ativa hoje, em pleno III milênio, teve algum contato, ainda que superficial e fragmentado, com a ciência linguística, com a crítica dos métodos tradicionais, com a crítica da GT (BAGNO, 2001, p. 64).

2.1.2 A linguagem como instrumento de comunicação

Fundamentando-se nos estudos de Ferdinand de Saussure (fundador do Estruturalismo²) e de Noam Chomsky (condutor da gramática gerativo-transformacional³), a segunda concepção de linguagem privilegia a linguagem como instrumento de comunicação tende a restringir os estudos sobre a linguagem ao processo interno de organização do código. Nessa concepção, a forma é vista como o aspecto material da língua em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos.

De acordo com Saussure (1916/2004), “a língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação”. Irrefutavelmente, a língua constitui parte determinada, essencial à linguagem, não podendo, pois, ser confundida com linguagem (SAUSSURE, 1916/2004, p. 17).

Depreende-se, dessa concepção, a visão de língua como um sistema abstrato, homogêneo, um fato social, geral, que é, simultaneamente, uma realidade psíquica e uma instituição social.

Ainda sobre essa noção que se tem acerca da língua/linguagem, não se faz menção alguma ao processo pelo qual as línguas se modificam, na medida em que a questão preponderante é saber o modo de funcionamento das línguas como meio de comunicação entre os seus falantes, num dado momento, a partir da análise de sua estrutura e configuração formal.

² O método estruturalista foi usado pela primeira vez pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) em sua obra póstuma, editada por alunos, Curso de Linguística Geral. Nesta obra, Saussure fornece as bases teóricas para duas importantes ciências do século 20: a Linguística Estrutural e a Semiologia, ou ciência dos signos.

³ Contrariando a gramática estruturalista, fundada na análise dos constituintes imediatos, Chomsky analisou as estruturas das orações em dois níveis, o profundo e o superficial, traduzindo as transformações estabelecidas ao se passar de um nível para outro e as regras que regem as transformações. Esses conceitos explicam a razão do termo gramática gerativo-transformacional e fundamentaram grande parte dos estudos linguísticos realizados depois de Chomsky.

Essa concepção de linguagem, conforme Geraldi (1997, p. 41), está estreitamente relacionada à Teoria da Comunicação sob o pressuposto de que a língua é um sistema organizado de sinais (signos) servindo como meio de comunicação entre os indivíduos.

Decorrem dessa concepção os estudos retóricos de gramática, valorizando a técnica da correta expressão oral e escrita, mediada pelo código linguístico, baseando-se na mescla entre as teorias estruturalistas e pós-estruturalistas. Com isso, as funções da linguagem passam a ter grande representatividade na escola. A gramática, nesse contexto, permanece em destaque, com a mudança da perspectiva dos estudos retóricos para os exercícios estruturais de morfossintaxe frasal na busca da internalização inconsciente da norma culta, considerada a modalidade por meio da qual se atinge a ascensão social.

Como bem pondera Soares (1986), o ensino era baseado no reconhecimento da língua considerada como legítima, que prioriza as regras da norma culta. Assim, destaca a autora:

para os alunos pertencentes às classes dominantes, essa “didática do reconhecimento” tem, como efeito, o aperfeiçoamento do conhecimento [...], que já possuem, da língua “legítima”; para os alunos pertencentes às camadas populares, essa “didática do reconhecimento” não ultrapassa seus próprios limites, porque, na aprendizagem da língua, reconhecer não leva a conhecer. Em outras palavras: a escola leva os alunos pertencentes às camadas populares a reconhecer que existe uma maneira de falar e escrever considerada “legítima”, diferente daquela que dominam, mas não os leva a conhecer essa maneira de falar e escrever, isto é, a saber produzi-la e consumi-la (SOARES, 1986, p. 63).

Corroborando a ideia de Street (2014, *passim*), Soares questiona o modelo autônomo de letramento, advertindo que uma abordagem pedagógica apoiada nesse modelo, não garante que os alunos oriundos das camadas populares não conseguem dispor da língua considerada legítima de modo consciente, pois eles não se apropriaram dessa língua do modo como ela é ensinada (SOARES, 1986, p. 63). Com isso, eles não conseguem desenvolver o letramento crítico, pois nem conhecem a língua das camadas dominantes, nem têm a oportunidade de aprimorar o uso da língua que por meio da qual eles se comunicam. Complementando o pensamento de Soares, sabe-se que essa questão contribui, sobremaneira, para o preconceito linguístico.

A respeito dessa incoerência didática, cabe ressaltar que a língua é um código, um conjunto de signos, combinados através de regras, que possibilita ao

emissor transmitir uma mensagem ao receptor. Nesse sentido, para que se estabeleça o ato comunicativo, é essencial que tanto o emissor quanto o receptor conheçam e dominem o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionada. Conforme Bakhtin (2009, p. 128), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua [...]”.

Na década de 1950, uma nova tendência se aproximou da visão de Saussure em relação à língua e à fala, conferindo um caráter dinâmico à língua em oposição à concepção estática de Saussure. Foi quando Noam Chomsky, contrariando o estruturalismo, propôs a teoria do gerativismo, introduzindo os conceitos de competência e de performance (o uso da língua em situações concretas ou a concretização da competência através da fala e da escrita).

Na concepção de Chomsky, os estudos linguísticos fundamentavam-se na formulação de uma gramática que fosse capaz de gerar todas as frases de um idioma mediante um número finito de regras, baseado no fato de que um falante formula um número infinito de frases em sua língua, mesmo se tratando de frases que jamais tenha ouvido ou pronunciado. Para o linguista, tais regras foram “construídas pela mente durante a aquisição do conhecimento” e podem ser consideradas “princípios universais da linguagem”, portanto, não são leis da natureza. A tese representou uma negação frontal do behaviorismo⁴.

Assim como os pressupostos de Saussure, a visão de Chomsky suplanta a perspectiva de língua como um sistema influenciado pelos fatores sociais, concebendo a língua como um conjunto de signos abstratos, presumindo que o indivíduo é indiferente às condições de produção dos enunciados. Como expõe Orlandi (1986, p. 48), “os recortes e exclusões feitos por Saussure e por Chomsky deixam de lado a situação real de uso (a fala, em um, e o desempenho, no outro) para ficar com o que é virtual e abstrato (a língua e a competência).” Essas concepções – Diz Orlandi (1986) – não reconhecem as condições de produção dos enunciados, “isolando o homem do contexto social.”

⁴ Behaviorismo, também conhecido como *comportamentalismo*, designa o conjunto das teorias psicológicas que postulam o comportamento como o mais adequado objeto de estudo da Psicologia. Os campos de conhecimento conhecidos como análise do comportamento e comportamentologia podem ser considerados como vanguarda das tradições sob o rótulo “behaviorismo”, atualmente em disputa pelo título de “a ciência do comportamento”. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Behaviorismo>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

Coaduna-se com essa afirmativa o exposto por Travaglia (1997, p. 22), de que “(...) essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização - na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky)”. No entanto, sabe-se que não se podem desconsiderar os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, uma vez que o falante é indissociável do processo de produção, que, por sua vez, é indissociável dos fatores sociais e históricos da língua.

Em relação à indissociabilidade desses elementos, Koch (2002, p. 14) mostra que a noção de sujeito, nessa concepção de linguagem, “corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não-consciência”. Para ela, nessa concepção, “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito.”. (KOCH, 2002, p. 16).

O ensino de gramática perdeu, portanto, o seu prestígio, sendo substituído pela ênfase nos elementos de comunicação e funções da linguagem. Além disso, a expressão corporal como uma forma de linguagem⁵ passou a fazer sentido para o processo de ensino e aprendizagem.

Outra mudança refere-se à quase total desvalorização dos textos literários, conferindo importância aos textos jornalísticos e publicitários, charges e histórias em quadrinhos.

As redações, que passaram a ser cobradas desde a década de 1970, eram analisadas em função da obediência ao padrão culto da língua, acreditando-se que o domínio da técnica de redação seria a condição essencial à melhoria da expressão do aluno.

Se durante muito tempo, o ensino de língua materna esteve focado na concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação ou expressão do pensamento, contemplando o ensino dos aspectos morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, a partir da década de 1980, estudos linguísticos viabilizaram

⁵ A linguagem corporal é uma forma de comunicação não-verbal. Abrange principalmente gestos, postura, expressões faciais, movimento dos olhos e a proximidade entre locutor e o interlocutor (Proxêmica). Contribuem para o estudo da Linguagem Corporal (chamada de Sinergologia por alguns autores) a Cinesiologia, ciência que analisa o movimento do corpo humano; a Paralinguagem; a Programação Neuro-Linguística (PNL); a Neurociência, a Psicologia; a Proxêmica; e a Oratória. Disponível em:< https://pt.wikipedia.org/wiki/Linguagem_corporal> Acesso em: 18 fev. 2017.

importantes transformações no que concerne ao ensino da língua materna, muito embora, ainda não esteja claro para alguns professores de que modo essa transformação deve ser procedida em suas práticas.

2.1.3 A linguagem como interação

Tendo em vista as teorias provenientes dos estudos à luz da concepção sociointeracionista da linguagem, faz-se necessário questionar os métodos e estratégias pedagógicas que privilegiem a concepção de língua como um simples sistema de normas, pontual, totalizado, fechado, abstrato, alheio aos fatores sócio-histórico-culturais. Nessa perspectiva, a variedade dita padrão ou culta sobrepuja todas as outras formas de uso da língua.

Visando a novos paradigmas teórico-metodológicos capazes de satisfazer às exigências das mais recentes perspectivas de ensino, a Linguística Textual ocupa um lugar de destaque em relação ao ensino da língua materna para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa. Nesse panorama, a linguagem é entendida como instrumento de interação social, de caráter dialógico, interacional, e, sendo assim, os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais o que significa um avanço para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Essa concepção consolidou-se em decorrência de novas tendências linguísticas, como a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise de Discurso, a Semântica e a Linguística Textual. Nessa perspectiva, o discurso é o resultado das necessidades enunciativas concretas do locutor, que elege formas linguísticas que promovem a adequação do seu discurso num determinado contexto sócio-histórico-cultural, tendo em vista o seu interlocutor. Considera-se, então, que os textos são polifônicos, e que a língua não tem o fim apenas na comunicação, prestando-se, ainda, para estabelecer os processos de interação.

Segundo Travaglia (*op.cit.*, p. 23), “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Nas palavras de Koch (1992, p. 9),

[...] a concepção de linguagem como forma (lugar) de ação ou interação, é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos.

Atualmente, sabe-se que a aprendizagem de uma língua em seus aspectos formais e discursivos pressupõe uma prática sistemática, desenvolvida de forma contínua, processual, gradual, mediante o contato direto com a atividade de leitura, escuta, escrita e reescrita de textos. Faz-se necessário, sobretudo, que o aprendiz seja levado a refletir sobre a linguagem, a formular e verificar hipóteses sobre a constituição e o funcionamento da língua, sendo impraticável, portanto, o uso e a aquisição desse idioma sem que haja reflexão sobre ele. (TRAVAGLIA, 1997).

Como bem pondera Giraldi (1996), o conhecimento gramatical é necessário mesmo para quem privilegia o texto como instrumento central, e, sendo assim, o uso das regras gramaticais não deve ser banido das aulas de LP.

Ante essa assertiva, é preciso noção sobre as concepções de gramática e a sua adequação à nova concepção de linguagem emergente desde a chamada “virada pragmática” nos anos 70: a concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, com o desenvolvimento da Linguística Textual, que preconizou a ressignificação das práticas pedagógicas voltadas à produção e à análise textual nas aulas de língua materna. Podem-se mencionar, por exemplo, as concepções teóricas subjacentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dispositivos de ensino resultantes de uma série de ações empreendidas pelas instituições governamentais, que visam à constituição de uma escola mais formadora e eficiente. (ANTUNES, 2003, 21).

De acordo com Giraldi, Silva & Fiad (1996), o ensino de língua materna não deve prescindir da presença constante de quatro aportes da Linguística, quais sejam:

[...] a concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; a noção de variedade linguística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise linguística (GERALDI, SILVA; FIAD, 1996, p. 325-26)

Assim, para que o estudo de línguas tenha maior importância e mais consistência, é indispensável que o texto seja visto como o ponto de referência. Nesse sentido, Antunes (2009) assevera que:

a chegada ao consenso da textualidade implicou, portanto, uma mudança de perspectiva, a qual ampliou sensivelmente o objeto de investigação

linguística e a deixou na condição epistemológica de dar conta daquilo que acontece, efetivamente, quando as pessoas falam, ouvem, escreve e leem nas mais diferentes situações da vida social. Representou, portanto, um grande passo para a compreensão do que é a linguagem e de seu modo de funcionar (ANTUNES, 2009, p. 51).

Contudo, vale salientar que, embora bem mais coerente e vantajosa, essa perspectiva faz com que o trabalho com a escrita e a leitura seja permeado por instabilidades, tendo em vista as multiplicidades das práticas sociais, ou seja, a heterogeneidade e a fluidez próprias dos tipos de atuação humana, segundo Antunes (2009, p. 51).

Irrevogavelmente, não se deve mais entender o trabalho com textos à luz das concepções que reduziam o ato de escrever a uma atividade solitária, isolada, com foco na língua ou no autor; e que, além disso, entendiam a leitura como um mero exercício de decodificação.

Cabe ressaltar a contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para orientar os trabalhos dos professores, visando a otimizar as práticas pedagógicas. Considerado um referencial de qualidade, esses documentos facilitam a organização do trabalho dos professores; porém, por não terem força normativa, muitas vezes, não têm o seu devido valor reconhecido.

2.2 O Ensino de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

No limiar dos anos 80, a persistência do fracasso escolar fomentou sérios debates acerca da ineficiência do ensino da leitura e da escrita nas instituições formais de ensino, evidenciando a necessidade de melhorias na qualidade da educação no País, onde os índices absurdos de repetência nas séries iniciais repercutiam o baixo nível de alfabetização dos alunos no ensino fundamental. Além disso, a inaptidão dos alunos universitários para ler e produzir textos com proficiência mobilizou mudanças nos modelos dos exames vestibulares (BRASIL, 1997, p. 19).

Em meio a essa realidade, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como forma de abordar os avanços alcançados a partir da revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino da LP, levando-se em conta a democratização das oportunidades educacionais (BRASIL, 1997, p. 15)

Os PCN constituem-se em dispositivos de orientação cuja finalidade é facilitar e aperfeiçoar o trabalho dos professores, propondo orientações gerais sobre os conteúdos básicos a serem ensinados e construídos, e sobre os objetivos a serem alcançados em cada etapa da escolaridade. No entanto, por não constituírem atos administrativos normativos, dificilmente fazem parte da prática pedagógica, apesar de serem considerados referenciais de qualidade para o ensino.

Tendo em vista que o ponto crucial para a escola é superar a dificuldade de garantir aos aprendizes a plena apreensão da linguagem, a questão fundamental a que se propõem os PCN é a construção de um modelo educacional que privilegie a formação de cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, conscientes de seus direitos e deveres. Assim, expõem:

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997).

Os PCN visam a contribuir com as escolas no sentido de satisfazer a novas exigências da sociedade, com a convicção de que a educação hoje agrega novas às velhas finalidades, inclusive no que concerne ao novo perfil social e cultural dos alunos, sobretudo, dos oriundos das baixas camadas sociais, para os quais o êxito escolar não passa de uma expectativa.

Em linhas gerais, uma mudança significativa no modo de compreender o processo de ensino e aprendizagem da escrita decorreu dos estudos provenientes de diversas áreas do conhecimento, conforme exposto nos PCN:

as condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso (BRASIL, 1997, p. 20).

À luz da concepção sociocognitivo-interacionista da linguagem, os PCN entendem que “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 1997, p. 22). Sendo assim, a linguagem, para ser compreendida, deve estar vinculada a uma situação concreta de produção.

Ponderando acerca dessa questão, não se pode refutar a contribuição da Sociolinguística, mediante os estudos de William Labov, para o aperfeiçoamento do ensino de língua materna, segundo o pressuposto de que a língua existe enquanto interação social, tendo em vista tanto os fatores internos quanto os externos. Para o ensino de língua materna, a abordagem laboviana representa um grande impacto com a descoberta de que a dificuldade do processo não está no aprendiz, mas na valorização da variedade padrão da língua em detrimento do dialeto falado pelo aluno.

Além disso, o crescimento desenfreado do número de alunos provenientes de lugares e meios sociais diversificados impõe à escola a revisão dos métodos e conteúdos e do tratamento dado às variedades linguísticas. Levando-se em conta que o processo de ensino e aprendizagem deve estar relacionado à realidade e aos interesses dos alunos, os PCN elegem o trabalho com os gêneros textuais como uma estratégia indispensável, uma vez que:

os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos (BRASIL, 1997, p. 23).

Assim, os PCN reconhecem a importância da teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin. Conforme os pressupostos do autor (2010, p.282), toda comunicação manifeste-se por meio dos gêneros, cuja aquisição se estabelece “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. Para Bakhtin, (2010, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos”. Harmonizando-se com essa perspectiva, Marcuschi (2015, p. 19) defende que “... mesmo que realizada por um “organismo individual”, a enunciação humana é sempre um ato social [...]”.

Igualmente, a Pragmática contribuiu nesse sentido, considerando o papel dos usuários da língua, tendo em vista as situações reais de interação linguística. Baseando-se nos estímulos psicológicos dos falantes, as reações dos interlocutores, as pressuposições, os subentendidos, as implicações, as convenções do discurso, entre outros fatores.

No campo da Teoria da Comunicação, proposta por Roman Jakobson, o estudo de temáticas variadas, dentre elas, as funções das unidades linguísticas (ou

funções da linguagem) favoreceu a compreensão da finalidade com que a língua é utilizada, quer dizer, a sua função na comunicação estabelecida entre o remetente (falante/codificador) e o destinatário (ouvinte/decodificador).

Já na área da Análise do Discurso de linha francesa (AD), os estudos de Michel Pêcheux contribuíram para a formação e o desenvolvimento do leitor crítico.

No que se refere à Semiótica⁶, a colaboração refere-se à questão do trabalho com a interpretação sógnica, facilitando o trabalho com a produção e a compreensão dos textos multissemióticos.

Em decorrência dessa transformação, é preciso levar em conta que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1998, p. 19).

Levando-se em conta que os jovens pertencem a uma comunidade linguística que faz uso, constantemente, dos meios digitais. Assim, o letramento digital passou a ser uma condição para a plena participação social. Isso posto, pode-se entender o porquê de a linguagem em ambiente digital constitui uma mais uma categoria da linguagem da qual o indivíduo deve se empoderar. Sendo assim, como bem adverte Antunes (2003, p. 12):

em relação aos PCN, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua, e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena a participação do indivíduo em seu meio social.

Nesse sentido, a autora faz menção aos estudos nas áreas relativas às ciências da linguagem, como a linguística, a neurociência e a psicanálise, bem como a difusão de novas tendências linguísticas – como já foi exposto-, como a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise de Discurso, a Semântica e a Linguística Textual, o que contribuiu significativamente para que o texto passasse a ser considerado como o autêntico objeto central do ensino, priorizando-se, nas aulas de língua materna, as práticas de leitura e produção de textos, articulando a isso o ensino reflexivo da gramática. Soares (apud TRAVAGLIA, 1997), sobre a gramática reflexiva, explica que esta resulta de reflexões com base em conhecimento intuitivo

⁶ Semiótica (do grego Semeiotiké ou “a arte dos sinais”) é a ciência de toda e qualquer linguagem, ocupando-se do estudo do processo de significação ou representação, na natureza e na cultura, do conceito ou da ideia, ou seja, de qualquer sistema sógnico, “de qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significado e sentido” (SANTAELLA, apud ROJO, 2012).

dos mecanismos da língua, e funciona para o domínio consciente de uma língua que o aluno, inconscientemente, já domina.

O ensino de língua baseado em uma concepção reflexiva visa a ampliar a capacidade de uso da língua do estudante, favorecendo que ele desenvolva a sua competência comunicativa. Essa proposta está condicionada ao uso de textos nas diferentes situações de interação comunicativa (TRAVAGLIA, 1997).

Nessa perspectiva, é possível que o professor de LP consiga superar a dificuldade de mediar os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, favorecendo ao aluno o desenvolvimento de habilidades de leitura, produção e interpretação dos mais diversos textos que circulam socialmente, nas mais variadas situações, possibilitando-lhe interagir em diferentes contextos sociais de modo a se colocar como cidadão crítico e reflexivo. Conforme determinam os PCN:

ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado (BRASIL, 1997, p. 33).

Por isso, as metas traçadas pelos PCN consideram que os progressos científicos e os avanços tecnológicos impõem novos paradigmas para a inserção do jovem no mundo do trabalho (BRASIL, 1997), o que suscita a reflexão acerca da importância da educação tecnológica para os aprendizes. Essa questão nos adverte sobre o fato de que as tecnologias digitais estão presentes nos diversos contextos sociais, como na maior parte das instituições de ensino, pesquisa e de trabalho.

Analisando essa questão, percebe-se que é impossível para os jovens estarem inseridos em um contexto social marcado pela revolução tecnológica, e não terem contato com as tecnologias digitais contemporâneas. Entretanto, o fato de saberem utilizá-las não lhes garante o domínio de usá-las de forma educacional ou profissional com eficiência. A partir daí, pode-se compreender que a incorporação dessas tecnologias impõe, portanto, uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola. Coerentemente, nos PCN para o ensino médio, discorre-se sobre a seguinte questão:

na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido **em decorrência das novas tecnologias**, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a

preparação científica e **a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias** relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p. 5, grifos nossos).

Como bem ponderam os PCN, a tecnologia não funciona meramente como forma de aplicar os saberes científicos. Para que essa visão seja superada, faz-se necessário que a escola incorpore a cultura técnica e a cultura geral na formação plena dos sujeitos e na produção contínua de conhecimentos.

Nesse sentido, os PCN, na área de LP, apontam para a urgência de novas demandas e outras necessidades decorrentes de quatro relevantes fatores, quais sejam: progressiva industrialização e urbanização, excessiva ampliação da utilização da escrita, expansão dos meios de comunicação eletrônicos e incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular (BRASIL, 1997).

Todos esses fatores implicam a evolução da sociedade, sobretudo a evolução da população jovem, o que desencadeou o surgimento de uma nova cultura, caracterizada pela negação ao tradicional. As tecnologias digitais ligadas à internet também favoreceram mudanças, a exemplo da ampliação do uso da escrita. Negar o compromisso da escola de garantir aos aprendizes o letramento digital significa contrariar o fato de que as mídias sociais representam o meio por onde mais se realizam interações, sobretudo em relação ao público jovem.

Tendo em vista que a comunicação e o acesso a informações são relevantes para o desenvolvimento do cidadão, o aluno tem o direito de adquirir competências que lhe garantam interagir coerentemente nos mais variados ambientes, inclusive nos contextos que dependem dos meios digitais. Daí a necessidade de a escola garantir aos alunos os novos letramentos, a exemplo do letramento digital.

Não é por acaso que, dentre os objetivos gerais dos PCN, aponta-se como uma das capacidades necessárias aos alunos a utilização de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para a aquisição e construção de conhecimentos.

Partindo da ideia de que a escola deve ser o principal agente de letramento, cabendo ao professor promover o contato do aluno com diferentes tipos e gêneros de textos, por meio de diferentes práticas de leitura e escrita relacionadas aos conhecimentos provenientes das práticas sociais do aluno, não faz sentido que a

escola ignore que os jovens imergem nas mídias sociais e se deparam com novas modalidades de textos, os textos multissemióticos.

Trata-se aqui de um ponto relevante a que se referem os PCN, qual seja: que a “importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento” (BRASIL, 1997, p. 25). Assim, não se pode ignorar que a sociedade atual está, irremediavelmente, marcada pela chamada geração Y, os nativos digitais. Conforme os PCN, hoje, “exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente” (BRASIL, 1997, p. 25).

Por esses fatores, a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, deve rever os velhos métodos de ensino em vista dos novos objetivos, articulados às novas demandas sociais, a fim de favorecer os letramentos múltiplos, pois, de acordo com os PCN (BRASIL, 2007, p. 41), o acesso aos novos suportes de escrita e leitura suscitam novas formas de leitura e escrita.

Ainda conforme os objetivos do ensino da língua materna, faz-se necessário desenvolver no aluno a capacidade de utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem. Para o cidadão, é fundamental saber expressar seus sentimentos, experiências, ideias, opiniões; bem como interpretar, asseverar, reiterar, refutar ideias e opiniões de outrem. Essa habilidade faz parte do conjunto de objetivos do ensino de LP. Igualmente, “conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia” (BRASIL, 1997, p. 33).

Ante o fracasso escolar refletido nos altos índices de repetência (principalmente, no início nas séries iniciais e na quinta série), os PCN de LP visam à superação da dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Para tanto, a reformulação do ensino de LP deve ir além de mudanças na didática, mais que isso, é preciso saber o que ensinar e como ensinar, tendo em vista a nova realidade social.

Conforme enfatizam os PCN, o estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem a perspectiva de que o aluno, mesmo nas séries finais do Ensino Médio, domine a nomenclatura. Entende-se que relação entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler

melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível (BRASIL, 2000, p. 16).

Cumprir asseverar que não se pode mais manter o pensamento de que o uso do texto com o mero propósito para ensinar valores morais e pretexto para análise gramatical. Ademais, a persistência do ensino descontextualizado da metalinguagem e da valorização da gramática normativa para o ensino de regras de exceção, que culmina no preconceito linguístico, é ainda mais prejudicial.

Nesse sentido, persistir em métodos e conteúdos tradicionais e manter o preconceito linguístico, portanto, significa contribuir para que se mantenha o fracasso escolar que caracteriza o sistema educacional no Brasil, sobretudo nos estados da região Nordeste, onde a taxa de analfabetismo funcional é a mais alta no País, com o índice de 16,2%, conforme dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dados como esse refletem as inadequações do ensino tradicional, evidenciando a necessidade da reestruturação do ensino de PL, para que se possa garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Visto que a perspectiva tradicionalista concebe a língua como um fenômeno estável, invariável e, conseqüentemente, valoriza uma única variedade linguística, elegendo-a como a variedade padrão, que só guardam relação com o uso da língua em formas cristalizadas num passado bem remoto, na fala formalizada pela classe dominante.

A par dessa realidade, os PCN visam a responder, adequadamente, “à necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.” (BRASIL, 1997, p.19).

Para tanto, é essencial que o ensino de LP esteja de tal modo sistematizado que possibilite ao aluno expandir o uso da linguagem, apto a produzir e compreender textos com eficiência, tendo em vista o contexto de circulação, os temas abordados, as especificidades das variadas situações comunicativas e das diferentes modalidades e gêneros, prestigiando as variedades linguísticas do português sem qualquer forma de preconceito, referindo-se tanto aos gêneros orais quanto aos escritos.

3 LETRAMENTO (S), NOVOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

O estudo da escrita, tendo em vista seus múltiplos aspectos, tornou-se interesse de várias áreas do conhecimento. Há muito que os questionamentos referentes às concepções de aprendizagem da escrita, à sua relação com a oralidade e outras semioses, levaram muitos estudiosos a desenvolverem pesquisas nas mais variadas áreas.

No âmbito desses estudos, as reflexões sobre a compreensão das práticas de letramento como construções culturais, sujeitas a variações no tempo e no espaço, resultaram da articulação entres os vários campos do conhecimento. É nessa perspectiva de letramento, compreendendo-o em termos de práticas concretas e sociais, que se fundamenta este capítulo do trabalho em questão, buscando desvelar o conceito multifacetado e as concepções do termo letramento, bem como as suas implicações para o ensino de língua materna.

O aporte teórico de alguns estudiosos, a exemplo de Dionísio (2007), Oliveira e Kleiman (2008), Motta-Roth e Hendges (2010), Rojo (2009; 2012), Soares (2010), Street (2014), representou um avanço para os trabalhos com a escrita e a leitura.

O termo letramento (do inglês, *literacy*) foi cunhado entre o final da década de 70 e início da década de 80, contexto no qual o conceito de letramento era usado como sinônimo de alfabetismo. De acordo com Rojo (2012, p. 129), em relação ao cenário internacional, o termo e seu significado chagaram ao Brasil tardiamente, mediante a obra de Mary A. Kato, intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

Consoante os fundamentos de Kleiman (1995), entende-se que o conceito de letramento surgiu com o intuito de distinguir os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização. Por sua vez, Dionísio (2007) defende que o termo letramento aparece como uma via de mão dupla, podendo se referir a um conjunto de competências, ou dizer respeito a práticas sociais.

Com isso, o termo *literacy* ganha relevância e impõe aos pesquisadores brasileiros o desafio de “compreender a escrita não apenas do ponto de vista (psico)linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder” (BUNZEN apud STREET, 2014, p. 8).

Quanto às considerações de Oliveira e Kleiman (2008, p. 7), “os estudos do letramento [...] refletem a inter e a transdisciplinaridade características da pesquisa

sobre a escrita e o ensino de língua materna nesse campo do saber [...]”. Para as autoras, esses estudos também expressam o caráter heterogêneo de questões e problemas de pesquisa que se formam no campo da Linguística, como as questões que envolvem as concepções de ensino e as formas de socialização da linguagem; as relações de interdependência entre a fala e a escrita; e os processos sócio-históricos e culturais que influenciam os usos da língua escrita.

Partindo do pressuposto de que o ato de escrever e ler de forma mecânica representa uma condição insuficiente para responder às demandas sociais, por não garantir ao indivíduo a efetiva interação nos mais variados contextos. Nessa perspectiva, o termo letramento surgiu para se referir à capacidade do indivíduo de fazer uso da leitura e da escrita como prática social (SOARES, 2010, p. 39).

Sendo assim, o termo letramento decorreu da necessidade de reconfigurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita para além do domínio do sistema alfabético e ortográfico, ou seja, para além da alfabetização. Soares (2010, p. 21) explica que o ato de letrar transcende o ato de alfabetizar, na medida em que letrar é desenvolver a habilidade de ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido por fazer parte da vida do aluno.

Ainda conforme o pensamento da autora, mediante a aquisição de uma tecnologia - a alfabetização – o indivíduo se insere no mundo da escrita; mas só atingirá o letramento a partir do desenvolvimento de competências de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvam a língua escrita (SOARES, 2004, p. 90). Harmonizando-se com esse pensamento, Rojo (2009) defende que ser letrado significa estar apto a utilizar a tecnologia da escrita nas variadas práticas sociais, e não somente nas práticas socialmente valorizadas.

Nesse sentido, os estudos sobre letramento têm contribuído para refutar a visão monolítica do uso da escrita a partir da compreensão de que a escrita se manifesta de acordo com diferentes finalidades, nas variadas situações interacionais. Essa compreensão torna-se possível quanto mais for entendido que existem leituras diversificadas, assim como a escrita também vai sendo transformada ao longo da história devido às mudanças nas manifestações culturais e às variações sociais que se refletem na linguagem.

A respeito da ressignificação do termo letramento para o plural, Rojo (2012, p. 130) explica que o desenvolvimento de estudos sobre *literacy* suscitou o uso do termo letramentos. No âmbito desses estudos, o nome de Brian Street é o mais

representativo, cujos pressupostos firmam-se na natureza social do letramento e no caráter múltiplo das práticas letradas.

Segundo Street (1984), por volta da década de 60, o conceito de *literacy* ganhou novos significados em virtude da nova realidade social e de novas descobertas. Assim novas expressões, como tipos e níveis de letramentos, letramentos (no plural), práticas de letramentos, eventos de letramento, multiletramento e novos letramentos, surgem como uma tentativa de consolidar a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas.

Para Street (1984), a resignificação da perspectiva de letramento recebeu influência de uma perspectiva etnográfica. O autor explica que a expressão *letramento autônomo*, tomada à priori, refere-se à competência de uma pessoa em relação à escrita. Posteriormente, a expressão passou a designar as práticas sociais que envolvem a escrita, ideia corroborada por Kleiman (1995, p. 19), que define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”.

Cumprido salientar que um dos problemas educacionais a respeito do Letramento (em vez de letramentos) deve-se ao fato de a escola, como a mais importante agência de letramento, sustentar o modelo de letramento autônomo, privilegiando o processo de alfabetização em detrimento das práticas sociais das quais os alunos fazem parte. Isso significa que as habilidades cognitivas são essenciais para o contexto escolar, favorecendo o mito do letramento, ou seja, a ideia de que o domínio da escrita e da leitura está para o status social assim como a falta dessas habilidades está para a estagnação cultural.

As pesquisas dos Novos Estudos de Letramento questionam o modelo autônomo, pois sugerem que “letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, portanto, resultam em diferentes letramentos em diferentes condições” (STREET, 2003, p. 77). É nesse sentido que Street (2014, p. 18) expõe sobre a utilidade de usar expressão práticas de letramento, para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares.

Destaco a proposição de Street (2003), de que o letramento consiste em um conjunto de práticas sociais culturalmente específicas, com contornos bastante complexos, refutando, assim, a visão etnocêntrica e hierárquica do modelo

autônomo de letramento. Conforme o autor, o letramento ideológico é mais coerente porque leva em conta o fator cultural. Desse modo:

o modelo alternativo de letramento, ideológico, oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento à medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele propõe, ao contrário, que o letramento é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que ele está sempre compreendido em princípios epistemológicos construídos socialmente. Diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas relacionam-se com a leitura e a escrita estão elas próprias enraizadas em concepções sobre conhecimento, identidade, ser. Também está compreendido em práticas sociais, tais como aquelas de um mercado de trabalho específico ou um de um contexto educacional específico, e os efeitos de aprender aquele letramento específico dependerão daqueles contextos específicos (STREET, 2003, p. 77-78).

Com isso, Street chama a atenção para o fato de o modelo ideológico de letramento considerar que as práticas letradas não podem ser desvinculadas dos fatores inerentes ao contexto sociocultural, uma vez que o letramento é uma prática social, e não um conjunto de capacidades cognitivas, e que os letramentos são múltiplos, variam no tempo, espaço. A essência desse modelo está na importância dada “ao processo de socialização na construção de significado por participantes”, considerando as instituições sociais de um modo geral, pois esse processo não está restrito às instituições explicitamente educacionais (STREET, 1984, p. 2).

Esse modelo de letramento considera o contexto do leitor significativo para a produção de sentidos no ato de leitura. Também ressalta a heterogeneidade de letramentos desenvolvidos fora e dentro de um contexto, ou seja, as leituras são heterogêneas. Além disso, o letramento ideológico valoriza leitores não apenas de textos consagrados pelas instituições de ensino, mas também de outras agências de letramentos.

No âmbito desta pesquisa, a perspectiva de letramento relaciona-se, em tese, com a proposta de Street (2014), cujo fundamento é a relevância do contexto social no desenvolvimento de programas de letramento. Por conseguinte, confirma-se a ideia de que já está mais do que na hora de levar em conta que “um único e monolítico “letramento” é sócio e culturalmente nocivo” (STREET, 2014, p. 35).

Ante as novas demandas decorrentes da influência do computador e da Internet, destacam-se os letramentos digitais. Assim, tornou-se necessário o domínio do uso da escrita em outros suportes, que suscitam novas habilidades, ou seja, os estudos sobre o letramento buscaram satisfazer às mudanças de ordem social. A

partir daí, surgiu o termo agências de letramento para designar as instituições próprias de uma sociedade fortemente marcada pela globalização e pelos avanços tecnológicos.

Paralelamente aos estudos de letramentos, em 1996, o Grupo de Nova Londres é fundado nos EUA, procurando articular os estudos dos letramentos aos contextos educacionais, por meio da Pedagogia dos Multiletramentos, sobre a qual discorreremos na próxima seção.

3.1 Multiletramentos

O conceito de multiletramentos foi inaugurado em 1996, na ocasião de um colóquio⁷ realizado por um grupo de professores e pesquisadores americanos do Grupo de Nova Londres (*New London Group*, 1996)⁸. Naquele contexto, o termo foi cunhado para atender a dois propósitos: o primeiro é o de abranger a multimodalidade e a multiculturalidade existentes na sociedade; o segundo, corresponder às possibilidades de uso das novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico.

A base dos multiletramentos refere-se ao desenvolvimento de competências para analisar as mais variadas formas de discursos próprios da sociedade contemporânea, o que possibilita a interação linguística entre as pessoas (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 61). Essas competências devem, pois, ser desenvolvidas na escola, para que os alunos tornem-se aptos a interagir nas agências de letramento.

Ressaltando os pressupostos de alguns estudiosos, a exemplo de Kenski (apud CECCHIN; REIS, 2014), para quem as “tecnologias são indispensáveis na educação”, constata-se “[...] a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma pedagogia) os **novos letramentos emergentes na sociedade**

⁷ Colóquio realizado na cidade de Nova Londres, em Connecticut.

⁸ Dentre os estudiosos, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels, Norman Fairclough, Martin Nakata. (ROJO, 2012).

contemporânea, em grande parte, mas não somente, devido às TICS [...]”. (GRUPO DE NOVA LONDRES⁹ apud ROJO, 2012, p. 12, grifos nossos).

Essa necessidade pode ser compreendida levando-se em conta que a escola constitui um espaço plural - e não apenas de pessoas, mas de relações sociais, de expressões, de manifestações, de culturas. Nesse espaço, as relações interpessoais partem de fenômenos sociais concretos, e, assim, as práticas escolares não podem ignorar aquilo que pertence às comunidades, que lhes é inerente. É nesse sentido que a escola deve adaptar suas práticas às características e necessidade dos aprendizes.

Assim, para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais esta se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos** (ROJO, 2012, p. 12, grifos da autora).

Embora não seja uma situação atual, mas uma realidade que vem sendo debatida desde a década de 90, no âmbito da reforma educacional e da virada discursiva nos estudos de linguagens, o fato de os letramentos terem sofrido uma eminente transformação não tem sido validado nas escolas.

Nesse panorama, cabe reforçar que a Pedagogia dos Multiletramentos surge para suprir a necessidade que os jovens têm de aprender a produzir, ler e compreender os textos multimodais, multisemióticos, os quais são essenciais ao uso da linguagem, na medida em que esses meios “têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento **insuficiente** para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea” (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 38, grifo dos autores). Entende-se, portanto que:

o “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

Faz-se oportuno, portanto, o devido respaldo aos letramentos multisemióticos, tendo em vista que a noção de letramento ampliou-se para o campo da imagem, da música e das outras semioses, além da escrita (ROJO, 2010). Com isso, o

⁹ Grupo de pesquisadores dos letramentos que publicou um manifesto intitulado A Pedagogy of Multileteracies – Designing Social Futures (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). (ROJO, 2012).

tratamento dado à leitura e à escrita tende a desenvolver nos alunos as habilidades de ler, compreender e produzir textos multimodais, o que significa uma forma de promover a inclusão digital, por meio do letramento digital, possibilitando aos jovens a perspectiva de participar ativamente do mundo contemporâneo.

Daí a convicção de que a Pedagogia dos Multiletramentos¹⁰ é uma forma de valorizar as diversidades culturais e as várias formas de constituição dos textos, de se “... reconhecer a multiplicidade de práticas letradas” (STREET, 2014, p. 30), o que pode contribuir para combater falsas ideias e expectativas difundidas pelas campanhas públicas de alfabetização que, embora legadas ao fracasso, sustentam a mesma visão de que um único modo de letramento é suficiente para acabar com o problema do “analfabetismo” (STREET, 2014, p. 30, grifo do autor).

Em síntese, promover a Pedagogia dos Multiletramentos significa priorizar práticas letradas mais significativas, que levam em conta a pluralidade cultural e as multimodalidades textuais, caracterizadoras, respectivamente, da atual sociedade e dos textos contemporâneos. Diante disso, é urgente o aprimoramento das práticas docentes visando à inclusão dos sujeitos aprendizes na sociedade, verdadeiramente, letrada. Rojo, a exemplo do Grupo de Nova Londres, evidencia “[...] defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009. p. 11).

Essa questão tem impacto ainda maior para os professores de língua materna, para os quais o desafio é a habilidade para lidar com os textos multimodais, multissemióticos, e com a multiculturalidade, sem prescindir das prerrogativas para o êxito dessas novas práticas: o eixo da língua materna. Reiterando a necessidade de:

[...] refletir sobre o mais recente desafio pedagógico que se coloca para educadores e linguistas: letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação (XAVIER, 2014, p. 1).

¹⁰ A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures: manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL) promovido por um grupo de pesquisadores dos letramentos, em 1996, em que se atestou a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos. (ROJO, 2012).

Partindo do pressuposto de que o termo letramento pode ser compreendido como o “... o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas” (SOARES, 1998, p. 37), compreende-se que o letramento multissemiótico pressupõe que as habilidades de escrita e leitura devem incluir “o campo da imagem, da música, das outras semioses” e não somente a escrita (ROJO, 2009, p. 107).

Para reforçar essa ideia, tem-se o fato de que a linguagem não se manifesta exclusivamente por meio da palavra, mas é estruturada por diferentes formas de expressões; e, por isso, fazem-se necessárias novas posturas diante das práticas de leitura e escrita, as quais também exigem habilidades de multiletramentos (HEBERLE apud SILVA et al., 2012).

É por esse direcionamento que Rojo (2012) defende os novos modos de comunicação que vêm surgindo, a exemplo da criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades, devido à influência das tecnologias digitais.

Propagadora das ideias do Grupo de Nova Londres¹¹ (NEW LONDON GROUP, 1996), a autora defende que é necessário que os indivíduos consigam usar a linguagem efetivamente para sua inserção nas mais variadas situações de interação social, como exercer sua cidadania e estar preparado para o mercado profissional numa sociedade globalizada, na qual as informações e a comunicação ocorrem com muita velocidade.

Concernente, ainda, às considerações da autora, os questionamentos relativos à importância da educação linguística trazem à reflexão o valor social das práticas de multiletramentos, consolidado em princípios éticos, críticos e democráticos. Sendo assim, Rojo (2012) propõe a adoção de práticas pedagógicas situadas, transformadoras, fundamentadas no enquadramento crítico.

Esse pensamento harmoniza-se com as ideias de Street (2014), que explica que conferir ao letramento um caráter de prática social crítica exige que sejam consideradas perspectivas históricas e transculturais nas práticas de sala de aula, e que possam ajudar os alunos a situarem suas práticas de letramento.

¹¹ O GNL era composto por professores e pesquisadores dos Estados Unidos, Reino Unido e Grã-Bretanha, precursores da Pedagogia dos Multiletramentos: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata. (ROJO, 2012).

Quanto às perspectivas históricas e transculturais, Street (2014, p. 149) refere-se às convenções culturais, práticas letradas, noções de si, pessoas e identidade e luta pelo poder, ou seja, tratar de uma abordagem tanto em significados culturais quanto em argumentos ideológicos sobre o significado de letramento, bem como nas relações de poder associadas a ele, a fim de que os alunos possam participar dessas práticas conscientemente.

Para o especialista em letramentos sociais, “uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitos desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam” (STREET, 2014, p. 155).

Abordar a teoria dos multiletramentos constitui um trabalho que leva em conta as culturas do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens que eles conhecem, e com os quais eles se identificam, conduzindo-os a “um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos” (ROJO, 2009, p. 8).

Harmonizando-se com a proposta de Rojo (2009) e Street (2014), Dionísio (2007) propõe ações por meio das quais os alunos possam vivenciar práticas sociais e culturais diversificadas, a fim de que as interações em sala de aula possibilitem ao sujeito a capacidade de se transformar e, por conseguinte, modificar os contextos de interação social. Assim, argumenta:

um envolvimento em ‘práticas situadas’, que se entendem como práticas significativas dentro de diversas ‘comunidades de prática’ (WENGER, 1998) e onde os sujeitos podem desempenhar múltiplos e diferenciados papéis, baseados nas suas experiências e conhecimentos prévios. A este nível é dado particular destaque ao uso de textos que se podem caracterizar como multimodais e a variadas tecnologias e suportes do escrito específicas das atuais paisagens semióticas. Deste modo, a produção e o ‘consumo’ do conhecimento estão sempre interligados, não havendo fronteiras entre eles. Quer isto dizer que os jovens não são apenas consumidores de conhecimento, mas agentes activos na sua produção (DIONÍSIO, 2007, p. 3).

Portanto, com base na proposta de Rojo, cuja ideia sobre essa perspectiva harmoniza-se com os princípios da pluralidade cultural e da diversidade de linguagens envolvidas no conceito de multiletramentos, convém reforçar que o conceito de multiletramentos não se reduz às práticas que envolvem o estudo da

escrita, por isso não podem envolver somente as práticas advindas da aprendizagem da escrita (ROJO, 2009).

3.2 Multimodalidade

Na atual conjuntura, em que desdobram as relações socioeducativas mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na produção de textos suscita mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nos mais variados contextos sociais (CHARTIER; BEAUDOUIN apud ROJO, 2009).

Essa transformação fomenta o questionamento acerca do fato de a escola não ter dado, ainda, o devido respaldo aos letramentos multissemióticos, “exigidos pelos textos contemporâneos; ampliando, assim, a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita, como já prenunciava, por exemplo, a noção de “numeramento” cunhada no campo da Matemática” (ROJO, 2010).

Essas mudanças, provocadas pelos novos modos de discurso e pela disseminação de novos gêneros textuais, favoreceram o surgimento de novas composições textuais. Com isso, a noção que se tinha sobre texto não é a mesma, uma vez que os novos formatos de textos que se propagam nas agências de letramento agregam múltiplas semioses, e, assim, os textos apresentam-se como multissemiótico ou multimodal.

Nesse sentido, o termo multimodalidade, oriundo da Teoria da Semiótica Social, surgiu para atender a essa ressignificação no conceito de texto, levando em conta que o corpo do texto agrega outras semioses além da palavra escrita (IEDEMA, apud GOMES, 2009). Por conseguinte, o conceito de texto expandiu-se a partir da ideia de que todo texto se caracteriza como multimodal, conforme defendem (KRESS; VAN LEEUWEN apud ROJO, 2012; JEWITT, 2008; DIONÍSIO, 2008).

Objetivamente, a multimodalidade refere-se ao “uso de diversos modos semióticos na concepção [do] evento semiótico [o texto]” (KRESS; VAN LEEUWEN apud ROJO, 2012, p. 151), e cada modo semiótico envolvido em toda produção ou leitura dos textos tem suas potencialidades de representação e de comunicação,

produzidas culturalmente; tanto os produtores quanto os leitores têm poder sobre esses textos.

Claro está que o texto se constitui de enunciados híbridos, por meio dos quais fala e escrita mesclam-se mediante os variados gêneros discursivos; configuram-se como multissemióticos, multimodais, envolvem múltiplas linguagens, mídias e tecnologias. Cumpre destacar que o conceito de texto, assim como o de qualquer objeto, pode variar de acordo com a perspectiva teórica de que o concebe (KOCH, 2012, p. 25). Devido às transformações socioculturais, parece impossível conceber o texto como uma atividade, exclusivamente, verbal.

Para Kress (apud ROJO, 2012), amplia-se, portanto, a noção de texto, que passa a traduzir “Um „tecer” junto, um objeto fabricado que é formado por fios “tecidos juntos” – fios constituídos de modos semióticos [...]”. Na composição de um texto, podem-se encontrar diversos modos semióticos, e é nisso que reside a noção de multimodalidade (KRESS apud VIEIRA; SILVESTRE, 2014). Esses modos semióticos são exemplificados por Vieira (2015, p. 43):

ressaltamos que a composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com linguagem visual e com linguagem corporal, marcas preponderantes do discurso contemporâneo.

De acordo com Murray (2003), todas essas formas de escrever representam inovações quanto às formas de linguagem e, devido à ampliação da capacidade de armazenamento dos servidores, da velocidade de processamento de dados e do amplo mercado de computadores estamos apenas inaugurando a potencialidade educativa dessas novas formas de ler e de escrever.

Sob a perspectiva do texto multimodal, faz-se importante uma análise: “... refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los” (ROJO, 2013, s/p., informação verbal).

Essas evoluções tecnológicas e sociais, que traduzem as evoluções proporcionadas pela articulação das mídias digitais às práticas de escrita e de leitura, possibilitam que os aprendizes se beneficiem das prerrogativas das novas formas de comunicação. Como expõe Marcuschi (2010), o êxito alcançado pelas tecnologias deve-se, em grande parte, à capacidade de agregar num só meio várias

formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo assim na natureza dos recursos linguísticos utilizados.

Devido a essa nova concepção sobre texto, faz-se necessário desenvolver práticas didático-pedagógicas que abordem o trabalho com a multimodalidade, a pluralidade de recursos semióticos. Para Rojo (2012) “[...] o gênero multimodal, como instrumento semiótico que tem inovado e renovado as interações sociais, passa a ser objeto de análise bastante instigante para os estudos linguísticos dos últimos anos” (ROJO, 2012, p. 151).

Na concepção de Nascimento et al. (2011), nenhum texto é monomodal e/ ou monossemiótico. De fato, se levarmos em consideração que, mesmo quando realizados exclusivamente com a linguagem escrita, os textos configuram-se como multimodais, visto que disponibilizam de fontes cujos tipos, cores e formatos, por exemplo, são diferenciados.

Com efeito, a escrita e a leitura de textos multimodais tornou-se uma tendência indispensável no meio educacional, visto que o uso da multimodalidade é uma tendência da sociedade contemporânea. Além disso, os jovens parecem lidar com as tecnologias modernas com certa facilidade, a exemplo do uso de *smartphones*, com aplicativos próprios para a produção e compartilhamento de textos multimodais. Devido a essa facilidade, tornou-se comum, nas redes sociais, a propagação de textos que combinam diferentes formas de linguagens (KRESS apud ROJO, 2012), que articulam músicas, vídeos, mensagens de voz, *gifs*, *emojis*, compartilhados pela nova geração, como uma forma de se expressar nas redes sociais.

Por conseguinte, já faz parte da cultura jovem a leitura e a escrita de textos multimodais; no entanto, produzir um texto multimodal requer aptidão além de saber agregar linguagens, pois é preciso habilidade para associar as diferentes linguagens de modo que elas se harmonizem, **compondo um todo coerente** (ROJO, 2011, grifos nossos).

Concordo com Dionísio e Vasconcelos (2013) sobre a necessidade de o professor estar preparado para lidar não somente com o gênero, mas também com os suportes por meio do qual ele é transmitido, levando em conta o uso dos recursos semióticos.

De acordo com Cani e Coscarelli (2016), a multissemiose presente nos textos impõe à escola promover o trabalho com a multimodalidade. Para as autoras, a insistente propagação de textos multimodais na sociedade fomenta “a reflexão sobre a leitura desses textos pelo viés de sua composição e do discurso que se forma em sua criação e circulação” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 18).

Ainda conforme as autoras, o desafio para a escola não é a combinação das linguagens que compõem os textos, dos modos semióticos, mas “a exigência de práticas escolares de leitura e de escrita que considerem essas linguagens, que discutam a diversidade de culturas e de pontos de vista que elas apresentam” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 18).

Isso significa possibilitar que os alunos possam participar com mais propriedade das práticas letradas nas quais eles já estão inseridos, e, por conseguinte, dos eventos de letramento na escola. Esse paradigma de produção mobiliza inúmeras habilidades além da motivação com a qual os aprendizes aderem à proposta de atividade, uma vez que a utilização de diversas formas de linguagens - em sua maioria, produzidas pelos próprios alunos - exige tanto habilidades para utilizar as tecnologias digitais quanto à capacidade de produzir textos com coesão e coerência.

Kress (apud ROJO, 2012) salienta que operar no ambiente contemporâneo requer capacidade para expressar ideias por meio de uma diversidade de sistemas de representação e significação, isso porque, segundo Kress e Van Leeuwen, o texto multimodal caracteriza-se pela assimilação de mais de um código semiótico para a construção do significado (KRESS; VAN LEEUWEN apud ROJO, 2012).

Para Rojo (2012), os novos modos de comunicação e a criação de textos multimodais exigem o desenvolvimento de diferentes habilidades, dando origem a uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos. Sobre essas habilidades, Valente (2010) defende que se faz necessário:

[...] o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, (...), relacionada[s] com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias), visual – (uso das imagens), sonoro (uso de sons, áudio), informacional (busca crítica de informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura (VALENTE, 2010, s/p., comunicação oral).

No âmbito desta pesquisa, a proposta de produção de textos multimodais, multissemióticos, leva em consideração que a proposta de produção de ND favorece

que os jovens possam se comunicar numa sociedade constatemente transformada pelas linguagens midiáticas. Esse trabalho tende a promover uma atitude de independência, autonomia, criatividade, reflexão e criticidade.

Isso porque a elaboração de arquivos de textos (escritos ou orais), imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos), incluindo, ainda, outros recursos (sonoplastias, músicas), exige procedimentos tecnológicos e estratégias mentais de escrita e leitura específicas dos textos multimodais, na medida em que as potencialidades de representação e de comunicação variam de uma modalidade para outra. Desse modo, “os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações” (KRESS; VAN LEEUWEN apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015).

Considerando que os jovens estão muito ligados às mídias, sejam elas digitais ou de massa, e que, para essa juventude, não é mais o impresso padrão a única e exclusiva forma de propagação dos textos (ROJO, 2009), convém que as mídias digitais sejam agregadas às práticas pedagógicas de forma definitiva. Em relação a essa articulação, Rojo expõe sobre o papel da escola para o efetivo desenvolvimento dos alunos, asseverando que:

[...] cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica (ROJO, 2009, p. 12)

Com isso, cabe destacar que a essencialidade desses recursos tecnológicos para a pedagogia moderna fundamenta-se em razões óbvias, dentre as quais, pode-se destacar a perspectiva dos multiletramentos. É importante considerar que:

[...] se os meios mudaram, certamente a linguagem de cada formato também mudou e, portanto, não pode ser tratada como antes. As facilidades de manipulação de textos e imagens passam a alterar radicalmente a maneira como as linguagens verbal e visual são produzidas, como são usadas, interpretadas e transformadas (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 65).

Portanto, em vista do caráter multimodal, multissemiótico dos textos contemporâneos, tornam-se necessários novos procedimentos de leitura e de escrita a fim de preparar os alunos para interagir com mais propriedade nos mais variados contextos do mundo moderno.

3.2.1 Multimodalidade e ensino

Diante da ênfase sobre a necessidade de a escola se encarregar de promover a abordagem multimodal na composição de textos, em vista do letramento digital e do letramento crítico, cabe-nos o questionamento sobre como o professor pode lidar com a proposta de trabalhar com textos multimodais, por exemplo, com alunos do ensino fundamental. Tendo em vista a pertinência de determinados princípios teóricos da Análise do Discurso Crítica (ADC) para Teoria da Multimodalidade, não seria impertinente levar a esses alunos questões desse nível? É possível realizar práticas didático-pedagógicas ancoradas na representação do significado em textos multimodais?

Tanto é possível com já existem inúmeras experiências bem-sucedidas com a abordagem multimodal em contextos de ensino, inclusive com turmas da educação infantil. A questão para o professor é saber lidar com esses assuntos de tal modo que possa elaborar uma proposta didática que considere cada aspecto em relação ao nível de aprendizagem do alunado, estabelecendo relações com o conhecimento prévio dos aprendizes e a capacidade de agregar novos saberes em uma determinada medida.

Acredita-se, então, que a questão imposta não é a possibilidade, mas a irremediável necessidade de se levar em conta que os modos de produzir sentido sofreram mudanças, uma vez que vieram à tona novos modos de composição e, por conseguinte, o conceito de texto e de escrita passa por uma ressignificação.

De acordo com e Vieira e Silvestre (2015, p. 44), a associação entre a Teoria do Letramento Visual e a Teoria Multimodal do Discurso “constitui relevante abordagem sociosemiótica das comunicações visuais e dos novos gêneros multimodais que poderão ser utilizados em diferentes espaços sociais, inclusive na sala de aula”. A necessidade de se trabalhar com a textos multimodais significa que ainda falta tanto aos alunos quanto aos professores a capacidade para ler e escrever textos que contemplem os vários modos de representação.

O interesse da Teoria Multimodal do Discurso - advertem as autoras - é, principalmente, desenvolver a capacidade das pessoas comuns para análise de textos multimodais, pois, conforme Van Leeuwen (apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015):

[...] todos os sistemas semióticos são sistemas semióticos sociais. E, como tal, desempenham relevante papel na sociedade já que a descrição e os estudos derivados da Teoria Social contribuem para que o sujeito possa incorporar maior poder de discernimento a respeito do mundo multimodal.

Levar a cabo a abordagem multimodal significa buscar compreender o sentido dos textos a partir da inter-relação entre as linguagens, ou modos de expressão: além dos elementos lexicais, nas análises de textos (IEDEMA apud GOMES, 2010). A partir dessas categorias, é possível, além da análise, propor aos alunos a produção de mensagens por meio dos modos de representação, a fim de trabalhar o ensino da produção de texto multimodal.

Como explica Jesus (2010), explorar a multimodalidade significa desenvolver a capacidade para expressar ideias por meio dos variados modos de representação e significação. Nesse sentido, “Kress sugere que literacia deixe de ser perspectivada como um empreendimento baseado na linguagem, para um empreendimento baseado no *design* do texto” (JESUS, 2010, p. 53).

Conforme Rojo (2012, p. 95), uma vez que os textos multimodais já se integraram ao cotidiano dos alunos, leitores e escritores, exigindo o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em relação às multissemioses que compõem o texto, a noção letramentos amplia-se para multiletramentos. Nesse sentido, é que não se pode prescindir da abordagem multimodal nos processos de ensino e aprendizagem.

Corroborando essa assertiva, Cani e Coscarelli (2016) defendem que, tanto pelo aumento do acesso à informação, quanto pelas múltiplas linguagens presentes nos textos, o sistema educacional precisa ser repensado para dar conta da necessidade de um trabalho com textos. Sob o ponto de vista das autoras, faz-se necessária a produção de materiais didáticos mais próximos da prática e da realidade dos alunos visando a auxiliar o professor no desenvolvimento de trabalhos com os multiletramentos (2016).

Para as autoras, essa abordagem multimodal pressupõe ampliar a noção de texto, enfocando as marcas constitutivas de um texto que apresenta outros elementos além da palavra, “marcas próprias em suas configurações, como intenções, cores, formatos, tamanhos de fontes, imagens, sons, dentre outros”. (CANI; COSCARELLI 2016, p. 15).

Como foi mencionado no capítulo anterior, o sentido do termo multimodalidade reside na importância de se levar em consideração os diferentes

modos de representação: imagens, música, gestos, sons (IEDEMA apud GOMES, 2010).

Os estudos de Kress e Van Leeuwen representam um referencial para a abordagem multimodal. Esses estudiosos elaboraram *The Grammar of Visual Design*¹², na qual descrevem categorias que servem de referência para a análise dos elementos tipográficos na construção do sentido (apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 47). Igualmente, os estudos de Lemke (2002), Martinec e Salway (2005), inspirados em Barthes (1967 e 1977, entre outros), são de grande contribuição para uma sistematização dos estudos das relações imagem e texto (GOMES, 2009).

A Gramática do Design Visual proposta por esses estudiosos dispõe de uma linguagem metafuncional, construindo seus significados por meio das mesmas funções como propostas por Halliday (ALMEIDA, 2008). O domínio dessas metafunções pode ser uma forma de subsidiar o trabalho com a multimodalidade em sala de aula.

No Livro *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional - Análise de Discurso Crítica - Semiótica Social*, Vieira e Silvestre (2015, *passim*) expõem sobre as categorias possíveis de serem utilizadas para análise multimodal, seguindo os passos estabelecidos por Kress e Van Leeuwen (apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015). Para levar a efeito a análise multimodal – explicam as autoras:

[...] é necessário “que tratemos dos modos semióticos, que descrevem como as semioses podem representar a verdade do mundo real; como as imagens constroem a realidade; como elas recortam o mundo e como intencionalmente podem omitir detalhes. Nesse sentido, só o gênero humano é capaz de criar mundos simbólicos, modificando-os por meio do discurso e, intencionalmente, por meio do uso de categorias estabelecidas pela gramática visual, conforme Kress e Van Leeuwen (apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 45).

Compreende-se, como defendem as autoras, que as múltiplas semioses têm papel relevante na construção dessas camadas de reconfiguração da linguagem, na medida em que as representações realizadas por meio das imagens e das cores, por exemplo, aproximam mais o discurso representado da realidade (VIEIRA; SILVESTRE, 2015).

¹² A Gramática do Design Visual foi elaborada por Kress e Van Leeuwen com base nos princípios da Gramática Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday.

Nessas questões sobre o estudo das relações imagem-texto, alguns conceitos e categorias passam a fazer sentido para o professor no trabalho com a multimodalidade, quais sejam: os modos de representação, as metafunções da linguagem visual, relações de status e relações lógico-semânticas, o conceito de *affordance*, *design*, sobre os quais Gomes (2010) elaborou propostas didáticas que podem contribuir para o trabalho com textos multimodais em sala de aula.

Sobre as relações entre imagem-texto, Gomes (2010), adverte que a combinação de palavras e imagens não é algo simples de se processar, visto que “essas duas linguagens (verbal e pictórica ou visual) além de serem polissêmicas por si só, quando combinadas num mesmo espaço de escrita, geram sentidos, muitas vezes, não esperados”.

Em virtude do trabalho com a multimodalidade em sala de aula, faz-se necessário, antes de tudo, orientar os alunos sobre o fato de que, na composição multimodal, as imagens não podem ser articuladas ao texto de modo aleatório, mas devem servir de “referências diretas ou indiretas da realidade física e social” (VIEIRA; SILVESTRE, 2105, p. 45). Desse modo, quando se produz um texto multimodal, torna-se essencial que a escolha das imagens, bem como de outros modos semióticos, levem em conta que esses modos nos são úteis, assim como as palavras, para legitimar argumentos e fatos relatados e descritos (VIEIRA; SILVESTRE, 2105, p. 45).

Então, para a análise – e produção - de textos (discursos) multimodais, o professor pode iniciar orientando os alunos sobre a representatividade das imagens para o texto como o todo, levando-os a conhecer os aspectos envolvidos na associação de uma imagem a um texto verbal.

Desse modo, acreditamos que a Teoria Multimodal do Discurso é capaz de incorporar e de dar conta das mudanças na linguagem, provocadas pela globalização e pelas novas tecnologias, permitindo-nos tratar do discurso por essa perspectiva, conforme as palavras de seus mentores:

Com efeito, o texto multimodal, a exemplo das ND, constitui-se como um novo espaço sofisticado para a circulação de ideias, de forma criativa e interativa. Trata-se de uma categoria de textos que são vistos como produção de significado em múltiplas articulações, com ampla possibilidade de ser trabalhada em sala de aula.

3.3 Letramento Digital

Se a introdução da escrita conduziu a uma cultura letrada nos ambientes em que a escrita floresceu, (BOLTER apud MARCUSCHI, 2010, p. 17), naturalmente, o advento da escrita eletrônica, pela sua importância, está conduzindo a uma *cultura eletrônica*, com uma *nova economia da escrita* (MARCUSCHI, 2010, p. 17, grifos do autor). Essa proposição menciona a irremediável evolução imposta à sociedade moderna quanto ao novo letramento que emerge na sociedade pela influência das novas tecnologias: o letramento digital, cujas características merecem ser mais exploradas (MARCUSCHI, 2010).

Assim, com a propagação e incorporação dos textos multimodais nos meios sociais, ressalta-se a importância do papel da escola em preparar os aprendizes para os novos letramentos emergentes na sociedade (MERCADO, 2002, p. 2; GRUPO DE NOVA LONDRES¹³ apud ROJO, 2012), devido à influência das novas tecnologias na sociedade moderna (ROJO, 2012; ALMEIDA; VALENTE, 2012).

O termo letramento digital refere-se “[...] à capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital” (VALENTE, 2000, s/p.). E isso significa “o conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e da tecnologia para atuar em contextos específicos” (GOMES, 2011, p. 14). Nesses termos, entende-se que as habilidades necessárias para a realização de atividades no meio digital são mais abrangentes do que se imaginam.

Para entender essa amplitude de conceitos e práticas, cumpre ressaltar os conhecimentos desenvolvidos desde a invenção de Babbage, incluindo a noção acerca dos componentes (*hardware e software*), da comunicação em tempo real na *web*, do hipertexto, da organização dos conteúdos digitais, operadas na máquina até os dias de hoje. Isso explica a razão de haver muitos conceitos relativos ao tema.

Devido à sucessão de fenômenos associados a letramento, Conforme Brockmeier e Olson (apud BOAVENTURA; FABRÍCIO, 2017, p. 63-64), não se pode mencionar uma definição clara e circunscrita desse conceito, muito menos se ter a noção de letramento associada a um específico grupo social, gênero, nível de escolarização e postura intelectual.

¹³ Grupo de pesquisadores dos letramentos que publicou um manifesto intitulado A Pedagogy of Multileteracies – Designing Social Futures (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

Não se pode, por isso, reduzir as práticas de letramento a um paradigma das ciências humanas nem as restringir à produção acadêmica. Conforme pressupostos teóricos de Brockmeier e Olson (apud BOAVENTURA; FABRÍCIO, 2017, p. 63, 64), “não há uma episteme única em se tratando de letramentos digitais, e nem um consenso sobre seus sentidos”.

Não obstante os letramentos envolverem práticas semióticas diversas e específicas, além de produzirem efeitos sociais que não podem ser ontologicamente capturados, tais práticas se entrelaçam e se relacionam de tal modo que, segundo Brockmeier e Olson (apud BOAVENTURA; FABRÍCIO, 2017, p. 63, 64), “podem ser situados num abrangente discurso cultural denominado episteme do letramento”.

Em vista da complexidade que envolve diferentes perspectivas sobre letramentos digitais, Souza (2007) organizou um levantamento das diferentes definições sobre o termo, apresentando duas categorias: as definições restritas e as amplas. Estas define letramento digital como "uma série de habilidades que requer dos indivíduos tanto a habilidade de reconhecer quando a informação se faz necessária e quanto a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária" (CESARINI s/p apud SOUZA, 2007, p. 57); aquelas significam "usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento" (SERIM, 2002 apud SOUZA, 2007, p. 57).

Dentre as considerações de Souza (2007), destaca-se a ideia de que letramento digital se constitui como "uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação" (SELFE apud SOUZA, 2007, p. 59). De forma simplificada, as definições mais amplas consideram o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital, comungando com a proposta de Street (2003; 2014), Rojo (2012), Dionísio (2007); enquanto as restritas contemplam o uso instrumental das tecnologias digitais.

Nesse âmbito, o letramento digital surge para satisfazer a uma exigência imposta pelas novas práticas de linguagem, cujo significado pode ser relacionado às expressões *digital literacy*, *eletronic literacy*, *computer literacy*, *media literacy*, *web literacy*, *cyberliteracy*, *hypermedia literacy*, *information literacy*, *electracy*, *multimodal literacy*, *visual literacy*, *numeracy*. Essa exigência passou a fazer sentido desde que

a tela do computador passou a ser utilizado como um suporte de textos, com propriedades diferenciadas, possibilitando a criação de hipertextos. Com isso, a respeito dos novos formatos de textos que imergiram nos meios de informação e comunicação, Bagno expõe que:

o acelerado desenvolvimento atual da tecnologia da informática nos obriga a incluir em nosso interesse um outro tipo de letramento, o letramento digital, uma vez que a tela do computador se tornou um novo portador de textos (e de hipertextos), suscitando novos gêneros, novos comportamentos, sociais referentes às práticas de uso da linguagem oral e escrita, e cobrando de nós novas teorizações e novos modelos de interpretação dos fenômenos da linguagem (BAGNO 2002, p. 55-56, grifo do autor)

Ponderando sobre o letramento digital, Soares (2001) destaca que, se os jovens, hoje, estão, cada vez, mais imersos na cultura digital, e, inevitavelmente, inseridos em práticas letradas mediante a tela do computador (ou dos *smartphones*), é provável que essas mudanças tendam a **alterar as relações cognitivas, discursivas e, ainda, sociais** (SOARES, 2002, p. 151, grifos nossos). Isso se dá porque, conforme Almeida (2005), o letramento como prática social não se restringe à mera apropriação de um código ou da habilidade para lidar com as tecnologias, mas à habilidade de atribuir significados às informações contidas em textos que envolvem várias semioses, isso implica:

a fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados às informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação e empregando-as na leitura do mundo, na escrita da palavra usada na produção e representação de conhecimentos (ALMEIDA, 2005, p. 174)

É justamente a partir desse princípio que se pode promover eventos de letramentos tendo em vista o desenvolvimento cognitivo e social dos aprendizes visando ao letramento - também, digital - como forma de promoção da inclusão dos alunos no universo efetivamente letrado, com o intuito de garantir um possível caminho para a superação do insucesso escolar, que resulta mais na exclusão do que na inclusão social dos alunos (ROJO, 2009, p. 10).

Um dos grandes impactos provocados pelo letramento digital harmoniza-se com um dos ideais de Freire (1988), cujo fundamento era questionar a ideia do que

se convencionou chamar de educação bancária, segundo a qual os alunos são meros depositários de informações. Com isso, torna-se essencial pensar, em termos educacionais, na formação e no aprimoramento profissional dos educandos visando à sua adaptação às mudanças que têm se consolidado nas esferas sociais devido à influência das tecnologias digitais.

Cumprido destacar que estar letrado digitalmente pressupõe proficiência em quatro competências básicas, quais sejam, capacidade de ler segundo o modelo não-linear (ou seja, hipertextual); aptidão em associar informações, o que implica a construção do conhecimento; habilidades para lidar com a biblioteca virtual; e, sobretudo, capacidade de avaliar o conteúdo de forma crítica (GILSTER apud SOUZA, 2007, p. 60).

Cabe ressaltar que o letramento digital atinge níveis diferenciados, a depender das práticas que serão desempenhadas pelo indivíduo para atividades específicas, que podem, por exemplo, envolver conhecimentos sobre conceitos e fundamentos referentes ao computador e seus componentes.

Para fins desta pesquisa, portanto, não é possível dar conta de todo esse conhecimento, mas estimular o desenvolvimento de habilidades intrínsecas aos jovens aprendizes para lidar com os códigos dessa linguagem, pois seria impossível desenvolver um estudo específico que possibilitasse aprender, sistematicamente, como usar um *software* de edição de textos e imagens. Desse modo, o trabalho consiste em potencializar a capacidade dos aprendizes para utilizar as tecnologias digitais, mas, principalmente, saber usá-las de forma consciente.

Coerentemente, Kleiman (2006, p. 8) advoga que o professor é “[...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, das práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”. Para a autora, o que pode definir o letramento são as práticas sociais que se concretizam mediante o uso da escrita como sistema simbólico e tecnológico, em determinados contextos, com a finalidade de atingir determinados objetivos (KLEIMAN, 1995). Kleiman explica que letramento pode ser entendido "como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita" (KLEIMAN, 1998, p. 181).

Na perspectiva do letramento digital, conjecturando as prováveis dificuldades ante a proposta de produção de narrativa digitais, faz-se necessário uma ponderação acerca da pedagogização, visando facilitar a compreensão dos jovens

alunos em organizar textos escritos, imagens, sons, ícones – entre outras semioses - ; além de produzir os textos com lógica e compreender o modo pelo qual se dá a construção de sentidos nessas estruturas textuais.

Com isso, há uma ideia que parece irrefutável: a proposta de trabalhar com textos multimodais, multissemióticos, e ainda, hipermidiáticos, exige do professor e dos alunos o uso das tecnologias não como mero aparato, mas como forma de interagir com elas, formando um conjunto pleno de significado (PRETTO; COSTA PINTO, 2006); “[...] afinal, mais que artefatos, os recursos tecnológicos podem e devem contribuir para a melhoria do indivíduo, neste caso, em especial, para o processo ensino-aprendizagem da sociedade contemporânea” (CORRÊA, 2005, p. 14).

E é justamente devido às mudanças configuradas pelas novas demandas sócio-histórico-culturais,

[...] que o ensino da língua materna vê-se levado a promover novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos demandados pelas práticas que renovam e inovam as relações sociais e instalam conflitos entre as gerações (ROJO, 2012, p. 152).

Por conseguinte, a interação entre as pessoas e as tecnologias deve ser, antes de tudo, de forma interativa e colaborativa (ROJO, 2012, p. 24) a fim de construir conhecimentos sobre as diferentes linguagens que emergem na sociedade hipermidiática, isto é, desenvolver o letramento digital.

Para lidar com esse aspecto tão importante, letramento digital dos jovens alunos, fazem-se necessárias mudanças nas formas de ensinar e aprender, conforme Xavier (2002, p. 3), considerando o aluno o centro do processo, cuja participação deve se dar de forma ativa e coletiva. Assim o professor passa a ser um articulador, visando a motivar os alunos a agir com autonomia e criatividade.

3.4 Letramento Crítico

Quando se propuseram a defender a Pedagogia dos Multiletramentos, o que, na verdade, motivou os seus precursores? A princípio, pode-se pensar que essa proposta surgiu da necessidade de a escola possibilitar aos aprendizes o uso disciplinado das novas tecnologias, dos recursos disponibilizados pelos *softwares* e ferramentas com os quais os jovens, principalmente, lidam com grande fluência.

O que os pesquisadores dos letramentos pretendiam era defender a necessidade de a escola assumir o compromisso de promover os novos letramentos que emergiram numa sociedade marcada, sobretudo, pela pluralidade cultural e pela influência das novas tecnologias (ROJO, 2012).

Abranger os multiletramentos significa não somente abrir espaço, mas reconhecer o valor das mais variadas e específicas práticas de letramentos, rejeitando o pensamento de que existe uma forma de pedagogia apropriada para lidar com a diversidade de classe social, gênero, raças, culturas e linguagens. O que motivou o Grupo de Nova Londres (GNL) foi uma questão traduzida neste questionamento:

[...] o que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não-padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (GRUPO DE NOVA LONDRES, [2000/1996] 2006 apud ROJO, p. 10).

Referindo-se à Pedagogia dos Multiletramentos, Rojo (2012, p. 26, 27), reitera o pensamento de Lemke (1994) de que “precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender” (LEMKE apud ROJO, 2012, p. 26, 27). Concordamos com a ideia de que revolucionar a pedagogia consiste em buscar meios para que o uso das tecnologias e a expressão de novas formas de linguagens tenham funcionalidade e que sejam valorizadas, para que, assim, possam contribuir para a formação dos aprendizes.

É nesse sentido que se pode referir ao letramento crítico como outro domínio sobre o qual a escola deve atuar para que os jovens sejam capazes de conduzir o conhecimento conforme a suas possibilidades, suas necessidades e suas pretensões, agindo com autonomia e consciência do que deve aprender e como o fazer, e com flexibilidade, buscando colaborar com urbanidade (ROJO, 2012).

Para Rojo (2012, p. 28), “a escola deve agir a fim de transformar o “consumidor acrítico” – se é que ele de fato existe – em analista crítico”, pois “são requeridas uma ética e novas estéticas”, no sentido de se pensar - em termos de ética- no que é justo e favorável à coletividade. É com essa perspectiva que a escola deve construir suas propostas pedagógicas “[...] discutindo criticamente as “éticas” ou costumes locais, construir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente

as diferentes 'estéticas', construir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais" (ROJO, 2012, p. 28).

Ainda sobre os pressupostos de Rojo (2012, p. 28-29), para que isso seja possível, fazem-se imprescindíveis os princípios declarados pelo GNL para se promover uma pedagogia dos multiletramentos. Tais princípios definem a formação de um usuário funcional com "competência técnica nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens)".

Em vista de um trabalho voltado para o letramento crítico, declara Pinheiro (2014), é essencial reconhecer que os interesses dos alunos estão associados às vivências globais e diversificadas, levando em conta a gama de conteúdo multimodal onipresente, tanto na vida dos educandos quanto dos educadores. Faz-se necessário, com isso, que o uso das tecnologias digitais não funcione para reproduzir antigas práticas de letramentos. Promover o letramento crítico suscita uma leitura crítica em relação às influências mercadológicas e às formas de poder que vigoram no cenário social (PINHEIRO, 2014).

Essa capacidade de compreender e avaliar conteúdos que circulam nas redes sociais e em outros meios de comunicação de massa somente será atingida quando a pedagogia dos multiletramentos passar a ser valorizada nas instituições de ensino, a fim de que os jovens passem a analisar os conteúdos de forma reflexiva e crítica antes de consumi-los.

Concordo com Brandão (2002, p. 4) em relação ao fato de que "no mundo transformado pela tecnologia mais do que nunca a educação deve estar apoiada na busca de alunos e professores inventivos e criativos, capazes de preconizar uma sociedade melhor". O bom uso pedagógico das tecnologias depende do envolvimento dos alunos na produção de conhecimentos. Faz-se necessário, pois, preparar os aprendizes para o uso crítico desses aparatos, a fim de eles possam utilizar os "instrumentos informáticos com plena consciência da sua viabilidade, validade e oportunidade no processo ensino-aprendizagem" (BRANDÃO, 1995, p. 42).

Enfim, a questão do letramento crítico aponta para a necessidade de que a escola venha a favorecer que os alunos se transformem em criadores de sentidos (ROJO, 2012, p. 29). Para tanto, "[...] é necessário que eles sejam analistas críticos,

capazes de transformar (...) os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (ROJO, 2012, p. 29).

4 NARRATIVAS DIGITAIS

As transformações sociais que se configuraram com a popularização das novas mídias digitais favoreceram a transmutação de gêneros textuais, caracterizados pela articulação de diversidade de formas de linguagem. Em vista das novas ferramentas de leitura e produção de textos, poder-se-ia conjecturar, portanto, uma inevitável transformação nos formatos dos textos que passariam a circular, inicialmente, nas mídias sociais, até atingir os demais âmbitos da sociedade. Assim, “com o advento das tecnologias computadorizadas, [...] surgiu a narrativa multimodal e multimídia” (PAIVA, 2007).

Ponderando sobre a interferência do novo meio tecnológico nas condições que caracterizam os gêneros textuais, Marcuschi (2015, p. 198), coerentemente, defende que esse meio “[...] deve também interferir na natureza do gênero produzido”.

Nesse sentido, o trabalho com a multimodalidade passa a ganhar importância no âmbito educacional, considerada uma forma de adequar as práticas pedagógicas à nova realidade social, sobretudo no que concerne ao ensino de leitura e produção de textos. Lidar com a multimodalidade em sala de aula é uma proposta passível de ser contemplada, por exemplo, mediante a produção de ND.

Faz-se necessária, pois, uma compreensão do que vêm a ser essas estruturas textuais, de como elas podem ser produzidas, de suas perspectivas para o processo de ensino/aprendizagem, bem como para os demais contextos sociais. Nesse sentido, é viável abordar essa temática a partir de diferentes pontos de vista.

Por se tratar de um tema relativamente novo, algumas descobertas acerca das ND ainda precisam ser experienciadas, e é bem provável que ainda existam algumas incertezas concernentes à definição e/ou à classificação das narrativas digitais. Indubitavelmente, são necessários, ainda, muitos estudos e experiências que deem conta da abrangência e da complexidade do tema.

Para tanto, há um comprometimento por parte de muitos estudiosos no intuito de promover estudos e compartilhamento de experiências que visem à divulgação desse tema, o que tem nutrido grandes expectativas no meio acadêmico, a exemplo do Fórum Permanente sobre narrativas digitais realizado em agosto de 2015 no Centro de Convenções da Unicamp.

O objetivo do fórum era o de criar um espaço de discussão para que especialistas das quatro áreas que estão diretamente relacionadas com o tema “narrativas digitais”: artes, computação, educação e estudos das mídias, pudessem abordar esta temática sob diferentes pontos de vista, contribuindo para o aprofundamento do tema bem como a sua disseminação como atividade educacional, estética e computacional.

O Fórum contou com a participação de especialistas na área da Computação, como José Armando Valente, Maria Cecília Calani Baranauskas, Hermes Renato Hildebrand e Lara Lis Franco Schiavinatto, os quais trataram do tema sob diferentes aspectos, dentre os quais se destacaram “As narrativas digitais em várias perspectivas”, “Tempo corporificado como espaço em narrativas gráficas” e “Narrativas e o novo leitor: dos livros interativos aos games”.

Cumprido considerar a generalidade do tema que envolve as ND tendo em vista a sua abrangência e suas vantagens conferidas às diferentes áreas do conhecimento. “A Ciência da Computação se beneficia bastante desse conceito para o desenvolvimento de *software* e para o desenvolvimento de atividades que utilizam *softwares* no sentido de a pessoa expressar esse conhecimento em termos das narrativas digitais” (VALENTE, 2015, s/p., informação verbal)¹⁴.

Segundo a perspectiva da interatividade mediante o uso do computador, Baranauskas explica que o ato de contar história tem grande pertinência para a área da computação, visto que “a própria maneira de escrever um programa para computador, um *software*, na verdade, é uma narrativa” (2015, s/p., informação verbal). De fato, as sequências narrativas estão presentes em uma infinidade de gêneros textuais. A autora defende a importância da ND não somente “como produto final da computação, mas como método para conhecer o usuário, a audiência, para poder comunicar entre a equipe, com as partes, as ideias, as tecnologias” (2015 s/p., informação verbal). A Coordenadora do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) asseverou:

[...] em termos de futuro, eu vejo a narrativa como um potencial muito grande [...]. A onipresença da tecnologia computacional ‘tá’ mudando de tal

¹⁴ Fóruns Permanentes: Narrativas Digitais: diferentes abordagens e possibilidades. Narrativas digitais em várias perspectivas – Universidade Estadual de Campinas - Centro de Convenções Unicamp, 25 de agosto de 2015. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/?q=content/narrativas-digitais-diferentes-abordagens-e-possibilidades>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

maneira a relação entre as pessoas, a relação das pessoas com a tecnologia, que, para você desenhar, para projetar sistemas para esse mundo que virá, é necessário, com certeza, pensarmos em outros referenciais como o conceitual das narrativas (BARANAUSKAS, 2015, informação verbal).

Na perspectiva da produção de textos multimodais, multissemióticos, com o uso de ferramentas inovadoras, Hildebrand (2015) apresenta alguns *softwares* utilizados em suas experiências práticas. Dentre algumas das ferramentas mencionadas pelo estudioso, destacam-se alguns *softwares*, como o *fotossíntese*, o *street view*, *store pink*. “A ideia dessas narrativas é trazer histórias dos lugares que visitamos, colhendo informações e transformando em narrativas (...) que, às vezes, são ficcionais, outras, são narrativas realistas” (HILDEBRAND, 2015, s/p., informação verbal).

Definida por alguns teóricos como gênero digital, as ND representam uma sofisticação da narrativa mesmo, passando a apresentar, portanto, um caráter inovador. Corroborando essa assertiva, Vasconcelos e Magalhães (2010) esclarecem que:

[...] as tecnologias permitiram que a narrativa incorporasse outros meios; no entanto, elas mantêm o mesmo propósito, ou seja, na sua fundamentação os elementos básicos não se alteraram (enredo, narrador, personagem, tempo e espaço) mesmo com algumas mudanças consoantes a mídia utilizada. (VASCONCELOS, 2010; MAGALHÃES, 2010, s/p).

Na percepção de Murray (2003), as ND adquirem um novo contorno, visto que são produzidas com recursos disponíveis no espaço computacional, tais como os aspectos multimidiáticos, da interatividade e do hipertexto.

No entanto, na tentativa de definir e/ou classificar a expressão, muitas designações aparecem em diferentes literaturas. Cabe aqui uma explicitação sucinta referente às abordagens da narrativa, para que, a partir disso, seja possível compreender, também, o caráter multifacetado e complexo da definição dessas ND.

Consoante o pensamento de Bruner (apud ALMEIDA; VALENTE, 2014), a narrativa, em sua essência, configura-se em “uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores”.

Ainda segundo o autor, o sujeito é formado “com um conjunto de predisposições para interpretar o mundo social de uma forma particular e para agir sobre as nossas interpretações”, em outras palavras, somos dotados de “aptidão

para o significado” (apud ALMEIDA; VALENTE, 2014, p. 69). Para ele, a narrativa é, nesse sentido, uma forma de pensar, de organizar a experiência humana, de organizar a apreciação de si mesmo, dos outros e do mundo onde se vive.

De acordo com Julia Satateri (2008, s/p., informação verbal),

[...] A dificuldade está mais em definir o que é narrativa do que delimitar o meio digital. As narrativas estão presentes na vida dos seres humanos desde o instante em que eles passaram a buscar significação para sua própria existência, compondo uma ordem que lhes desse a sensação de interação.

Satateri (2008) expõe que, provavelmente, a característica mais marcante da ND seja justamente a sua apresentação em uma mídia que traduz todas essas expressões, como é o caso da hipermídia, que ainda possibilita a conexão entre outros objetos de expressão.

Tendo em vista que as ND podem ser consideradas sob diferentes aspectos e abordagens, o conceito de ND tomado para efeito desta pesquisa está intimamente relacionado à prática pedagógica tendo em vista a produção de textos multimodais por alunos, visando ao desenvolvimento da competência de escrita de textos e, a partir daí, poder desenvolver a competência da leitura. Assim entendidas, as ND de aprendizagem – enquanto “escritas (de si) [que] produzem consciências (de si)” (STECANELA; KUIAVA, 2012, p. 185) – devem ser consideradas como ferramentas imprescindíveis para a compreensão dos “processos de construção do conhecimento, funcionando como uma ‘janela na mente’ de cada aluno, que constrói suas narrativas curriculares, modelando suas perspectivas sobre si, sobre a educação com tecnologias, o currículo e o contexto” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 78).

Efetivamente, as ND se configuram em uma ferramenta com grande potencial para o letramento digital tendo em vista as múltiplas perspectivas que esse instrumento abrange, além de suas propriedades, tão pertinentes para os processos educacionais no contexto atual da sociedade. De acordo com Carvalho (2008, p. 87):

a construção e produção de ND constituem-se num processo de produção textual que assume o carácter contemporâneo dos recursos audiovisuais e tecnológicos capazes de modernizar 'o contar histórias', tornando-se uma ferramenta pedagógica eficiente e motivadora ao aluno, ao mesmo tempo em que agrega à prática docente o viés da inserção da realidade tão cobrada em práticas educativas.

Para o autor, produzir ND é uma forma de explorar os recursos próprios das tecnologias modernas, que possibilitam aos professores realizar uma prática pedagógica pertinente às práticas sociais, possibilitando aos alunos uma proposta de ensino motivadora e eficiente.

Dentre as evoluções configuradas mediante a produção de textos hipermidiáticos, uma das mais significativas deve-se ao fato de que, com as mídias eletrônicas, além das alterações no modo de narrar, altera-se, ainda, a própria natureza da história (WEBER apud HUNT, 2010).

Ademais, a propriedade referente à produção de histórias envolventes e personalizadas, que favorecem a combinação dos recursos tecnológicos de formas variadas, possibilitando aprendizagens mais significativas. (ROBIN apud JESUS, 2010), uma vez que construir esses textos requer um processo de trabalho que envolve várias etapas, como a pesquisa, a análise, a síntese das ideias, a interatividade, a criatividade, a oralidade, a inteligência espacial, além da habilidade de lidar com as ferramentas tecnológicas, tão pertinentes a outros contextos de produção. (BOTTENTUIT JUNIOR; LISBOA; COUTINHO, 2012, p. 194).

Em se tratando da composição das ND, Carvalho (2008, p. 85) destaca que:

as histórias, no século XX, passaram a não ser mais baseadas exclusivamente na palavra, oral ou escrita, as imagens passaram a ser ingredientes indispensáveis das histórias e agora nós não somente ouvimos e lemos, as assistimos a sua representação audiovisual. As estórias são excelentes para atrair a atenção dos alunos, e por isso mesmo, desde os tempos mais remotos que as escolas beneficiam deste poderoso recurso para educar nas mais diversas áreas do saber e graus de ensino do pré-escolar ao secundário (CARVALHO, 2008, p. 85).

Para corroborar essa ideia, convém referir o fato de que hoje se podem realizar atividades que antes só eram produzidas pelos especialistas em informática. Não se presumia que chegaria o tempo em que a tecnologia, de tão avançada, tornaria público o ato de construir histórias digitais. Muitas pessoas ainda não têm a noção do que as novas tecnologias podem promover, dos recursos disponíveis nas novas tecnologias digitais, ligada, ou não, à Internet.

Nesse sentido, é válido mencionar que os mais variados aplicativos da geração disponibilizados nos *smartphones* e computadores, a exemplo do flash, *Windows Movie Maker*, o *Photostory*, e ainda o *software* de apresentação digital como o *PowerPoint*, por meio dos quais é possível criar ND utilizando recursos variados.

Conforme o exposto, a ND, cuja elaboração dispõe das TDIC, mediante uma textualidade eletrônica que é multimidiática, a pessoa pode se apropriar de uma grande diversidade de recursos para se expressar. Santaella (apud GONÇALVES; RODRIGUES, 2014, p. 220) destaca que:

[...] na medida em que é semioticamente híbrida, englobando o texto escrito, a exploração de suas possibilidades gráficas, as distintas mídias imagéticas (gráficas, fotográficas e videográficas) e o som. [...] aí está um dos poderes mais significativos da escrita na nova mídia: reunir o texto com a imagem, assim como com outras mídias.

As práticas de escrita e de leitura de ND, além da aptidão para usar os aplicativos de produção, requerem a noção acerca de certos aspectos, dentre eles, os elementos básicos (ou pontos-chave), os elementos constituintes, tipos de documentos, a organização dos elementos sonoros (ROBIN apud JESUS, 2010). Por isso, o trabalho com essa ferramenta não deve se reduzir a uma atividade mecânica, sem reflexão, mas suscita o reconhecimento desses elementos.

Para produzir uma ND, é importante a noção acerca dos sete elementos básicos: ponto de vista, a questão dramática, o conteúdo emocional, o poder da voz, o fundo musical, a economia, o *pacing* (ritmo, entoação). Os elementos constituintes compõem duas ordens de elementos que se articulam de maneira harmoniosa e complementar: um conjunto de imagens fixas (fotos, grafismos) – banda visual; um conjunto de sons (palavras, música, ruídos, silêncio) – banda sonora (ROBIN apud JESUS, 2010).

Por essa razão, é importante dar atenção ao fato de que “o impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea está apenas se fazendo sentir, mas já mostrou com força suficiente que tem enorme poder tanto para construir como para devastar” (MARCUSCHI, 2010, p. 16). O problema está relacionado ao vício e ao uso indiscriminado que os jovens, os adultos, e até mesmo, as crianças, estão desenvolvendo ante a Internet, o que, segundo Marcuschi, condena-os a graves sequelas.

Além disso, o uso desses instrumentos em sala de aula, se não em razão de uma metodologia que vise a uma inovação capaz de interferir nos modos de ensinar e de aprender, obviamente, não surtirá efeito positivo. Contudo, já se tem evidência de que essas novas tecnologias têm grande potencial a ser explorado.

As narrativas são escritas de si que oportunizam, conforme Almeida e Valente (2012, p. 62), “a tomada de consciência sobre a própria aprendizagem e transformação”, uma vez que ao narrar os seus percursos, os sujeitos desempenham, simultaneamente, o papel de atores e de investigadores de sua própria vida.

Aliás, no que se refere ao ato de narrar, a escola já tem muitas experiências, uma vez que as histórias têm atraído a atenção dos indivíduos desde os tempos mais longínquos, sendo consideradas como recursos muito influentes nas mais diversas áreas, e em todos os níveis e modalidades de ensino, formal ou informal. É, também, por isso que hoje as narrativas digitais têm assumido um papel muito poderoso tanto para os cursos de formação de professores (nos cursos de Educação a Distância (EAD) e nos cursos presenciais) quanto para o processo de ensino e aprendizagem, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nessa perspectiva, cabe avaliar os benefícios que se podem alcançar com um trabalho que se desenvolva mediante a produção de ND, tendo em vista que a aprendizagem atinge novas dimensões; e o aluno, além de estar sincronizado com as novas tendências do mundo tecnológico, tende a desenvolver novas habilidades, pois, “ao planejar, antes de gravar e editar, o aluno não fará apenas uma justaposição de sons e imagens, mas poderá criar uma história que sensibilize o seu leitor espectador frente aos múltiplos estímulos audiovisuais” (CARVALHO, 2008, p. 87)

É inegável que essa propriedade torna as narrativas bem mais interessantes e, portanto, mais valiosas, tanto para os alunos quanto para os professores, quer seja no ato da produção, quer seja no ato da recepção. Essa declaração evidencia a necessidade de procedimentos metodológicos que viabilizem uma aprendizagem mais dinâmica e interativa, o que pode ser efetivado por meio das narrativas hipertextuais, uma vez que, com a produção dessas narrativas:

[...] conceitos são explicitados, e a narrativa passa a ser uma “janela na mente” do aluno, de modo que o professor possa entender e identificar os conhecimentos do senso comum e, com isso, possa intervir, auxiliando o aprendiz na análise e depuração de aspectos que ainda são deficitários, ajudando-o a atingir novo patamar de compreensão do conhecimento científico (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 58).

Nesse sentido, Almeida e Valente (2012) referem-se à capacidade de as ND promoverem a autonomia e a criatividade dos alunos, favorecendo-lhes a noção

sobre o que eles conseguiram e o que necessitam aprender, e, assim, possam percorrer em torno dos conteúdos de modo a ir desenvolvendo a aprendizagem, atingindo um novo patamar. Por sua vez, os professores podem contribuir para que eles avancem nessa busca de conhecimento, orientando-os quanto ao novo percurso que eles podem seguir para a compreensão dos aspectos que eles ainda lhes causam dificuldades.

Reiterando esse pensamento, Moran (2007) destaca a vantagem de a escola ampliar as possibilidades de interações e de aprendizagens mais significativas:

[...] a escola, com as redes eletrônicas, abre-se para o mundo; o aluno e o professor se expõem, divulgam seus projetos e pesquisas, são avaliados por terceiros, positiva e negativamente. A escola contribui para divulgar as melhores práticas, ajudando outras escolas a encontrar seus caminhos. A divulgação hoje faz com que o conhecimento compartilhado acelere as mudanças necessárias e agilize as trocas entre alunos, professores, instituições. A escola sai do seu casulo, do seu mundinho e se torna uma instituição onde a comunidade pode aprender contínua e flexivelmente (MORAN, 2007, p. 12).

Pode-se, portanto, conjecturar o proveito que as narrativas digitais proporcionam aos professores e, principalmente aos aprendizes, uma vez que elas propiciam “implementar ideias e ações que seriam impossíveis de serem imaginadas na narrativa linear, impressa ou oral” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 66). Segundo Ohler (apud JESUS 2010), a “narrativa digital ajuda estudantes a desenvolver habilidades de criatividade e inovação”, cuja essencialidade para a vida moderna pode ser traduzida na possibilidade de se elaborar narrativas com o uso de recursos tecnológicos, o que representa um grande aliado do professor para a motivação e o engajamento dos alunos no processo da escrita em atividades que satisfazem às necessidades do meio social, impostas pela era digital.

Torna-se evidente, portanto, que essa questão não se reduz à inserção de equipamentos tecnológicos para serem explorados meramente como instrumentos de elaboração de textos; conforme Corrêa (2005, p. 14), “[...] afinal, mais que artefatos, os recursos tecnológicos podem e devem contribuir para a melhoria do indivíduo, neste caso, em especial, para o processo ensino-aprendizagem da sociedade contemporânea”.

Nesse sentido, os trabalhos que temos realizado com as narrativas digitais nos possibilitou abstrair melhor a ideia de que esses novos formatos de textos representam uma evolução para o ensino de leitura e produção de textos, dado o

fato de que essas narrativas, a grosso modo, “[...] expandem e criam novas possibilidades do poder de imaginação de seus produtores” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 66).

Dentre as vantagens alcançadas com a produção de narrativas, vale ressaltar a possibilidade de abranger o processo para além dos muros da Escola, promovendo uma conexão entre a escola e a comunidade, a exemplo de algumas produções realizadas no âmbito desta pesquisa, por meio das quais, os jovens que estão fora da escola participaram das narrativas, contribuindo com suas habilidades, suas subjetividades, para o processo de produção. Além disso, a Escola, indiretamente, abriu espaço para o ingresso momentâneo desses jovens. Daí o caráter interativo das narrativas. Outro critério utilizado pelos alunos nessas produções foi a ousadia em utilizar expressões de origem estrangeira, promovendo a hibridização.

4.1 As Abordagens da Narrativa Digital

De acordo com Ryan (apud JESUS, 2010), o fenômeno da narrativa tem sido estudado em diferentes contextos e indica as vertentes existencialista, cognitiva, estética, sociológica e técnica. Nesse sentido, as múltiplas abordagens da narrativa, além de revelar a complexidade do conceito, contraria a concepção de que as narrativas pertencem, unicamente, ao campo da literatura.

Na abordagem existencialista, a narrativa - também a ND - é compreendida como um traço distinto da humanidade, por meio da qual é possível sistematizar a experiência de vida numa lógica temporal, favorecendo a criação e o delineamento de identidades, imprimindo significado à vida humana. Outra característica da abordagem existencialista é a expansão do nosso mundo mental para o mundo da fantasia, para o mundo abstrato dos sonhos.

Já a abordagem estética liga-se ao fenômeno concreto do texto/objeto. Nessa perspectiva, a análise do texto visa à apreensão de estratégias verbais utilizadas para conferir sua literalidade, característica que, segundo o formalismo, diferencia a linguagem poética da cotidiana.

Segundo Ryan (apud JESUS, 2010), essa abordagem significa aprisionar a narratividade aos limites da experiência do texto verbal. Ao apresentar a narratividade, a ficcionalidade e a capacidade literária como recursos inseparáveis,

este tipo de abordagem não liberta a narrativa do domínio verbal e dentro do domínio verbal da estética do texto.

Já a abordagem sociológica caracteriza-se pela exploração da narrativa em termos da sua utilização prática nos contextos sociais, dando relevância à natureza do ato de narrar, sobrepujando as circunstâncias concretas em que a ação se processa.

Na abordagem técnica, encontram-se perspectivas diferentes como as elaboradas pela narratologia, pela teoria literária, pela psicologia narrativa, pela linguística, entre outras ciências. Além disso, esse tipo de abordagem tende a apresentar a narrativa como dependente da linguagem verbal (RYAN, apud JESUS, 2010). Conforme o autor, uma das preocupações de base deste tipo de abordagens reside no enquadrar a narrativa numa teoria do discurso que seja abrangente.

Quando o aspecto relevante está relacionado aos processos mentais, a exemplo da leitura e de produção de textos, evidentemente, refere-se à abordagem cognitiva. Em outras palavras, esse tipo de abordagem está, intimamente, relacionado à apreensão dos eventos no mundo real, isto é, aos princípios operativos da mente narrativa.

Na perspectiva da abordagem cognitiva, o conceito de ND - *digital storytelling* - é a nomenclatura mais recorrente em meio aos contextos em que se trabalha com esta metodologia de ensino/aprendizagem. Todavia, muitas outras terminologias têm sido referidas, por exemplo, Ohler (apud JESUS, 2010): *New Media Narrative*; Robin (apud JESUS, 2010): "*digital documentaries, computer-based narratives, digital essays, electronic memoirs, interactive storytelling*"; Wu e Yang (apud JESUS, 2010) adotam, também, a designação de "*multimedia storytelling*".

4.2 Tipos de Narrativas Digitais

De uma forma bem simplificada, as ND são divididas em quatro categorias, definidas conforme o propósito do texto. Assim, as ND classificam-se em: documental, evocativas, didáticas e de sensibilização. Quando se pretende se quando se pretende apresentar testemunhos do que foi visto, ouvido e sentido, a ND é do tipo documental (estórias de vida). Por outro lado, as de cunho didático visam a veicular, com exatidão e clareza, um conjunto de conceitos e informações, pertinentes, pois, ao de ensino e à formação profissional. Para narrar estórias com o

intuito de comover o receptor, provocando participação e envolvimento, as ND são do tipo sensibilização. Já as de cunho evocativo visam a criar um clima de encanto à volta de um determinado tema;

No entanto, os subtipos de ND vão além do que foi exposto, visto que há uma gama de possibilidades de produção de ND devido à variedade de recursos disponíveis. Em decorrência da multiplicidade de tipos de modos de produção, novas formas de letramentos tendem a ser desenvolvidos, a exemplo dos já mencionados letramentos digital e crítico. É também nesse sentido que as ND precisam ser agregadas aos trabalhos escolares, visto que, independente do formato, as ND (oral, escrita ou hipermidiática) são de grande potencial nos contextos de ensino e aprendizagem.

Na concepção de Lemke (apud ALMEIDA; VALENTE 2012, p. 66), as ND podem configurar dois tipos de modalidade: as multimodais, que combinam diferentes modalidades - como as da escrita (linear, sequencial) e da imagem (simultaneidade, *espacialidade*). As narrativas multimodais, embora produzidas no mundo virtual, em geral, são lineares, por isso, seguem uma trama linear. Nessa modalidade, os elementos utilizados não podem ser alterados, seguindo os passos de relatos mais tradicionais; além de que os usuários não interferem na trama, a qual previamente estabelecida pelo produtor.

Por outro lado, as ND articulam diversas modalidades, podendo, ainda, usar recursos de hipermodalidade. São as narrativas interativas, podendo ser classificadas como interativas, não lineares e não cronológicas, possibilitando ao usuário assumir o papel de coautor, podendo escolher os caminhos a serem percorridos. Esse percurso é realizado por meio dos *hiperlinks*. Assim, os usuários podem navegar na narrativa, definindo os caminhos e conteúdos conforme seus interesses.

Além disso, as ND desenvolvidas com propósitos educativos, que se configuram como histórias digitais, categorizadas em narrativas de carácter pessoal, estórias que informam ou ensinam e estórias que analisam acontecimentos históricos (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 66).

À primeira categoria de ND relacionam-se com as de sensibilização, que narram acontecimentos de vida importantes e que podem ser caracterizadas por um forte traço emocional, cujo conteúdo é significativo tanto para o autor, como para a audiência. (ALMEIDA E VALENTE, 2012, p. 66). A segunda categoria é classificada

como histórias que informam ou ensinam, que exploram conteúdos curriculares em diversas áreas disciplinares. A terceira categoria refere-se a histórias que analisam e recontam fatos históricos. Em relação a essa categoria, podem-se produzir ND abordando quatro gêneros: histórias tradicionais, histórias de aprendizagem, histórias culturais e de justiça social, e histórias que refletem sobre uma prática.

No âmbito internacional, há registro de alguns estudos relativos às ND, dos quais decorreram variadas perspectivas. Dentre essas perspectivas, destacam-se as de Rathbone e Burns (apud JESUS, 2010), os quais priorizam a prática de narrativas em que os aprendizes em sala de aula passem a construir narrativas sobre suas vidas, como parte da experiência cotidiana a ciência deve tornar-se parte da experiência narrativa dos alunos.

É nessa perspectiva que se fundamenta o trabalho realizado no âmbito desta pesquisa, seguindo a concepção de Bruner (2014), de que a narrativa constitui uma forma de dar sentido à própria vida, à experiência e à compreensão da realidade, entendemos que também reflete a maneira como o seu produtor pensa e organiza suas ideias e conceitos.

5 METODOLOGIA

5.1 Caracterização da Pesquisa

Uma consideração relevante para esta parte do trabalho é o fato de que, devido à complexidade que caracteriza o universo das investigações científicas, parece-nos inviável seguir uma única forma de raciocínio para atingir os objetivos de uma pesquisa dessa natureza, na medida em que o conhecimento científico se constrói mediante um percurso, muitas vezes, imprevisível. Daí a afirmação de Gil (2008, p. 8), de que a investigação científica depende de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” para que seus objetivos sejam atingidos: os métodos científicos.

Partindo desse raciocínio, esta pesquisa, de natureza aplicada, segue a abordagem qualitativa, empregando como referencial metodológico, além da pesquisa de cunho bibliográfico, a pesquisa-ação.

A pesquisa qualitativa representa um método favorável na medida em que aborda uma variedade de técnicas com a finalidade de apreender e interpretar os significados existentes no ambiente da investigação, considerando que a realidade é fluente, contraditória e partilhada (CHIZZOTTI, 2011). Por esse caminho, fez-se necessário analisar o significado que os alunos atribuem à sua experiência com as tecnologias digitais em relação às práticas de leitura e escrita de textos tendo em vista as novas formas de letramento.

As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde **a análise de conteúdo** com toda sua diversidade de propostas, passando pelos **estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos**, antropológicos, entre outros; por isso são consideradas multimetodológicas (GATTI, 2001, p. 73, grifos nossos).

A despeito do que parece, a pesquisa qualitativa não se constrói com facilidade, o que se pode comprovar quando se têm em vista suas características. Assim, vale destacar que para a realização deste tipo de abordagem em uma pesquisa, faz-se necessário, além da objetivação do fenômeno, a hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; a observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; o respeito ao caráter interativo entre os objetivos

buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; a busca de resultados os mais fidedignos possíveis; a oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Outra consideração relevante a respeito da pesquisa qualitativa é sobre os limites e os riscos sobre os quais o pesquisador deve ponderar, procurando evitar problemas, como a excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos por meio dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação, ou com os sujeitos pesquisados.

Tão logo se iniciou a pesquisa, fez-se necessário estudar o cotidiano dos sujeitos envolvidos, analisando o modo pelo qual os alunos se relacionam com as novas tecnologias, inclusive em relação ao uso frequente do *smartphone* nos corredores da Escola, possibilitando que essa prática acontecesse na sala de aula. Essa estratégia viabilizou a interpretação do que significa esses aparatos para os alunos, como uma relação natural, como se as tecnologias aliadas às novas mídias fossem indissociáveis à rotina dos jovens; e o são, de fato. Quanto à participação do homem na vida cotidiana, Segundo Heller (1989, p. 17),

a vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões e ideologias.

A partir da análise desses fenômenos, das práticas realizadas em torno do tema e do compartilhamento das experiências no grupo, foi oportuno comparar o uso que eles fazem, naturalmente, desses recursos com as práticas que viriam a ser propostas, sem que essa análise fosse mediada pela teoria.

A pesquisa-ação é interessante visto que possibilita um envolvimento de modo cooperativo ou participativo entre o pesquisador e os participantes representativos da situação ou do problema em que estão envolvidos, conforme

definição de Thiollent (apud GERHARDT, SILVEIRA, 2009). Trata-se de um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Esse tipo de investigação, conforme Fonseca (apud GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 34),

a pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa.

Para a realização com base na pesquisa-ação, é preciso focar numa situação social situada em conjunto, e não na análise de um conjunto de variáveis isoladas de um todo. Assim, o investigador não é um mero observador, mas assume uma atitude participativa diante do grupo, e passa a analisar os dados enquanto elementos de um processo de mudança social. Além disso, o investigador trata os conhecimentos prévios como substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram, o que vai interferir no conhecimento do pesquisador.

Seguindo com a pesquisa, fez-se conveniente a observação participante, abrangendo as observações realizadas, com registros das ações *in loco*, entrevistas semiestruturadas visando a confrontar a realidade com a análise dos documentos (arquivos de fotografias e de gravações de áudios e vídeos), relato das experiências e a adoção de um caderno onde são registradas todas as informações oriundas das observações (o Diário de Bordo). Desde o início das observações, foram registradas conversas, expressões, comportamentos e atitudes, os quais revelaram perspectivas, engajamento, aspirações, dificuldades, entre outros sentimentos e sensações.

Coutinho (apud JESUS, 2010) determina que a observação participante é a principal técnica de recolha de dados, tendo por base uma interação constante com os sujeitos participantes, visando à compilação de dados essenciais à investigação.

Finalmente, não se poderia prescindir da análise da literatura acerca do tema, visto que, sem o aporte teórico, torna-se impossível delinear o conhecimento de base, formular e até resolver o problema formulado inicialmente (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, apud GERHARDT, SILVEIRA, 2009).

Nesse sentido, visando a uma maior compreensão acerca do universo que envolve a multimodalidade e os multiletramentos, convergindo para o letramento digital, a pesquisa bibliográfica foi uma etapa primordial.

Por fim, compreender o que está acontecendo no contexto da sala de aula; estar presente e interagir com os alunos em situações reais, as que são significativas para a realidade deles; refletir constantemente sobre a situação fez-se conveniente para o delineamento das ações realizadas no decurso da pesquisa.

5.2 Caracterização da Escola

Identificação da escola:

Escola: Escola Municipal Doutor Pompeu Sarmiento

Localização: Av. Muniz Falcão, s/n, Barro Duro, CEP 57071-130, Maceió/AL.

Rede mantenedora: Prefeitura Municipal de Maceió/Secretaria Municipal de Educação (Semed).

Nível e modalidade de ensino: Fundamental II (6º ao 9º ano) e EJA (Primeiro e segundo segmentos).

Turnos de funcionamento: Matutino, Vespertino e Noturno.

História da escola:

A Escola Pompeu Sarmiento, fundada há mais de 30 anos, recebeu esse nome em homenagem ao Professor Dr. Pompeu de Miranda Sarmiento. Nascido em 27 de março de 1910 em Atalaia, o patrono da escola foi grande personalidade jurídica e econômica em Alagoas. Formou-se na primeira turma da Faculdade de Direito de Alagoas e atuou durante muito tempo na área, em Maceió e em Rio Largo. Nesta, foi delegado Municipal de Recenseamento, tabelião público, escrivão eleitoral, informante municipal do Conselho de Geografia e Estatística e membro da Comissão de Sindicância Municipal. Em Maceió, atuou como juiz, diretor e superintendente em diversas empresas, foi vice-presidente da Associação Comercial e membro da Associação Brasileira de Imprensa e da Associação Alagoana de Imprensa. Foi um dos fundadores da Faculdade de Ciências Econômicas, sendo professor da Cadeira de Política Financeira e Direito Tributário e, posteriormente, com a criação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), foi eleito para chefiar um de seus departamentos. Até a data de seu falecimento, em 8 de abril de 1965,

exerceu os cargos de diretor jurídico de S/A, Leão irmãos Açúcar e Álcool, de professor da Cadeira de Política Financeira e diretor tributário na Faculdade de Ciências Econômicas da Ufal.

Atualmente, a unidade atende a mais de 900 alunos divididos entre o 1º e o 9º ano e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não obstante a preferência que muitos têm demonstrado pela Escola, suas instalações, até o ano de 2015, apresentavam graves problemas, visto que sua última reforma ocorreu no ano de 1996. Recém-reformada, a Escola ganhou uma estética apreciável, ampla e com maior acessibilidade.

Instalações da escola

A Escola encontra-se, atualmente, com uma boa estrutura, muito ampla e funcional. Não obstante, as salas de aula não são bem ventiladas e iluminadas. Inaugurada, oficialmente, no dia 07/06/2016, as novas instalações só passaram a funcionar com as atividades, efetivamente, no dia 04/08/2016.

Concernente à distribuição dos espaços, o novo prédio apresenta entrada com rampa (acessibilidade), sala de visita com bancos, treze salas de aula, secretaria, sala da direção com banheiro privado, sala da vice-direção, sala de material didático, sala de recursos, sala de vídeo, laboratório de informática, laboratório de ciências, um pátio coberto e outro descoberto, sala da assistente social, refeitório com cozinha, bebedouros, banheiro (masculino, feminino e outro para pessoas com necessidades especiais), sala para material de limpeza, sala dos professores com dois banheiros, laboratório de leitura (biblioteca e sala de leitura), sala da coordenação, sala de balé, terreno ao fundo (que pode servir de estacionamento) e quadra poliesportiva coberta.

A escola está devidamente equipada com mobiliário novo: carteiras, quadros brancos, bebedouros, estantes, armários (exceto os computadores do laboratório de informática, que são os mesmos de antes da reforma). A escola conta com uma ótima iluminação, exceto nas salas de aula, embora apresentem três janelas amplas e lâmpadas novas. A ventilação nas salas é razoável, pois, mesmo com dois ventiladores em cada sala de aula, dependendo do horário, as temperaturas são mais elevadas, sendo necessários equipamentos de ar-condicionado para suprir, satisfatoriamente, essa necessidade de conforto térmico.

Há distribuição de merenda escolar na escola durante os três turnos, de acordo com um cardápio elaborado pelas nutricionistas da Semed. Os alunos receberam o fardamento e um kit escolar contendo mochila e material escolar básico, além do livro didático de todas as disciplinas, com exceção apenas de Ensino Religioso e Educação Física. A escola dispõe de recursos tecnológicos tais quais: data show (os quais se encontram com defeitos), retroprojetor e laboratório de informática equipado. Outrossim, a escola dispõe de internet banda larga, mas, devido ao recente retorno às dependências da escola, ainda se encontra, temporariamente, sem internet.

5.3 Caracterização dos Alunos

A Escola está situada em um bairro de classe média, com ótima localização, cujas ruas e avenidas apresentam excelente saneamento básico. O bairro comporta dois grandes supermercados, várias farmácias, agências financeiras (bancos), restaurantes e escolas particulares, além de algumas instituições do judiciário e uma Faculdade, e atende a um público composto por alunos em condição de baixo poder econômico, oriundos, em sua maioria, dos entornos: bairros Novo Mundo, Ouro Preto, Sítio São Jorge, Jacintinho, grotas circunvizinhas etc. A escola está bem localizada e é muito importante para toda a comunidade escolar que a compõe.

Na turma pesquisada, há casos de distorção idade/série, aproximadamente, 30% dos alunos. Como a escola tem no ensino regular mais de uma turma da mesma série, conseguem-se turmas integralmente regulares e outras compostas pelos alunos fora da idade preconizada para a série.

A Escola Pompeu Sarmiento, há quase quatro anos, passou por situações conflitantes devido à indisciplina quase que absoluta, além das ameaças aos professores e a alguns estudantes por parte de outros alunos da Escola, e até das invasões ocorridas no início de 2015.

Atualmente, os casos de intolerância e indisciplina são menos recorrentes e agressivos. Além dessa melhoria, a participação dos alunos nas aulas, desde um tempo, tornou-se mais significativa, ainda que com alguns limites. Provavelmente, isso decorre de situações de interação nas quais os alunos têm hoje mais liberdade de participar, de assumir posturas, atitudes.

Apesar dessa modesta melhoria, ainda persistem problemas que inviabilizam o aprimoramento das práticas pedagógicas e das habilidades essenciais ao desenvolvimento do processo de multiletramentos.

Por conseguinte, proponho-me, a princípio, a uma análise sobre minha postura diante do grupo e perante minha atuação, para, então, investigar o ambiente e os sujeitos envolvidos, a fim de satisfazer ao questionamento: “o que está acontecendo aqui?”. É preciso, pois, focar o ponto de vista dos participantes, em outras palavras, é essencial considerar visão êmica.

5.4 A Sequência Didática

A proposta de produção de texto multimodal da qual trata este trabalho foi desenvolvida mediante a execução de uma Sequência Didática (doravante, SD) aplicada em uma turma regular de 9º ano do Ensino Fundamental, no período de 14 de abril a 8 de novembro de 2016. Para tanto, foi escolhida uma ferramenta pedagógica considerada, para fins deste trabalho, como gênero multimodal: a narrativa digital, conhecido como *digital storytelling*.

Entendemos que a SD deve ser realizada, preferencialmente, em um curto período de tempo. No entanto, devido às categorias estudadas e à necessidade de um longo processo entre a primeira escrita e a produção final de cada proposta, a SD de que trata este trabalho necessitou de um período extenso, até porque os alunos produziram suas ND sobre oito temas diferentes, ou seja, há um número vasto de ND que foram produzidas no âmbito desta pesquisa.

O longo período de duração pode ser compreendido se levarmos em conta que o trabalho com a multimodalidade exige do professor um olhar criterioso, e, do aluno, várias reescritas e reformulações, tendo em vista que, depois de superar os problemas com a adequação ao gênero e com as propriedades do texto multimodal (como a articulação entre várias semioses para construção de sentidos) ainda tivemos de lidar com questões relativas aos problemas com a escrita. Isso sem contar com os estudos gramaticais com a leitura do texto literário.

Assim, depois de superar um determinado problema, outros já superados voltavam a aparecer na mesma produção. De um modo geral, os problemas recorrentes estavam relacionados à escrita, pois os alunos, mesmo dominando certos aspectos, cometem alguns desvios por descuido. Ademais, existem outros

conteúdos que eles ainda não dominavam, como algumas regras de concordância e regência, e de colocação pronominal.

Retornando à questão da SD, conforme Dolz; Noverraz; Schneuwly. (2004, p. 82), refere-se a um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Sendo assim, tal proposta considerou a necessidade de uma atividade sequenciada a fim de tratar dos aspectos relacionados à ND, privilegiando, sobretudo, as habilidades que serão exigidas do aprendiz no ato da produção inicial, quais sejam:

1. Articular o plano do conteúdo ao plano da expressão, considerando que o plano da expressão, nesse caso, abrange a multimodalidade e a multisssemiose;
2. Redigir textos em processadores de textos, plataformas e aplicativos permitindo a integração da palavra à imagem, ao som e a outras possibilidades de criação.

A realização de uma SD é importante na medida em que possibilita ao aluno o conhecimento e a apreensão de um gênero de texto com mais facilidade, de tal modo que o aprendiz vai, gradativamente, apropriando-se das características de tal gênero e, por conseguinte, desenvolvendo habilidades para interagir em diversas situações comunicativas. (DIONÍSIO, 2007).

Vale salientar que toda comunicação manifesta-se por meio dos gêneros, cuja aquisição se estabelece, conforme Bakhtin (1997), praticamente do mesmo modo que nos apropriamos da língua materna, cujo domínio se processa de modo natural, até o momento em que passamos a estudar a gramática. Para Bakhtin, (1997, p. 280), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos”. Harmonizando com essa perspectiva, Marcuschi (2008) considera o enunciado como “uma unidade concreta e real da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais sempre reais” (MARCUSCHI, 2008, p. 21).

Ademais, segundo Bronckart (apud MARCUSCHI, 2008, p. 221), “os textos são um legítimo objeto de estudo, e a análise de seus níveis de organização permite trabalhar a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos”. A vantagem de se trabalhar com os gêneros discursivos reside no fato de que eles “são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa”. Isso se dá, também, pelo caráter heurístico, o que caracteriza os gêneros discursivos como megainstrumentos (SCHNEUWLY apud MARCUSCHI, 2008).

Com base no modelo de trabalho em sequências didáticas, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, apud Marcuschi 2008), tenciono mediar situações de produção de texto de tal modo que possa interferir positivamente na aprendizagem dos alunos.

Dentro dessa perspectiva, a elaboração e o planejamento da SD seguiu a ordem proposta pelos autores para o ensino fundamental em francês (2004 apud Marcuschi, 2008), denominada “estrutura de base”, cujas etapas referem-se, respectivamente, a uma situação inicial; aos módulos e à produção final.

5.4.1 Apresentação da proposta e contato com o gênero

Para dar início às etapas desta SD, no primeiro dia (com duração de 1h50min), visando a preparar os aprendizes para a produção do gênero proposto, tratamos sobre a questão da multimodalidade como forma de expressão característica da sociedade contemporânea, enfatizando a necessidade do letramento digital. Fez-se oportuno todo o esclarecimento sobre o gênero que iríamos abordar, sobre os interlocutores e o formato do texto.

Assim, foi apresentada aos alunos a proposta de trabalho referindo-se, primeiramente, à multimodalidade a fim de esclarecer a natureza das produções. Tratamos de elucidar as propriedades da ND, tendo como referência o contexto de produção, o suporte, os programas e aplicativos que poderiam ser utilizados, o conceito de multimodalidade, multissemiose. Além disso, os alunos fizeram relações entre a ND e a narrativa tradicional, de acordo com a exposição didática.

Em seguida, discorreremos sobre os elementos básicos da ND¹⁵, quais sejam: ponto de vista, a questão dramática, o conteúdo emocional, o poder da voz, o fundo musical, a economia, o *pacing* (ritmo, entoação). Quanto aos elementos constituintes, tratamos da organização das imagens fixas (fotos, grafismos) – banda visual; os elementos sonoros (palavras, música, ruídos, silêncio) – banda sonora.

No dia seguinte, analisamos alguns exemplos de ND disponíveis nas redes sociais. Nessa etapa, os alunos fizeram observações e destacaram os pontos considerados preponderantes.

¹⁵ Ver capítulo 5.

Possibilitar aos alunos a exploração da criatividade para a expressão estética e para o uso da imaginação, utilizando o *PowerPoint*, o *Windows Movie Maker*, o *Viva Show*, o *Vídeo Show*, *Flipagran*, *Clipper*, *Replay* e outros aplicativos, com a possibilidade de compartilhamento dos vídeos no *YouTube*, é algo do qual a escola não deve prescindir. Não obstante a apresentação dessa variedade, os aplicativos utilizados pelos alunos foram o *PowerPoint*, o *Windows Movie Maker*, o *Viva Vídeo* e o *Vídeo Show*.

Por fim, falamos sobre os aplicativos que poderiam ser utilizados, sobre os quais eles tinham conhecimento, os que eles preferiam, e sobre as propriedades de cada um.

Prosseguimos com uma atividade por meio da qual os alunos analisaram as propriedades de seus *smartphones*, e trocaram ideias entre si sobre as características dos aplicativos que eles conheciam, para ver quais eles poderiam utilizar para fazer suas ND.

5.4.2 Produção inicial

No início das etapas desta SD, com a apresentação da proposta de trabalho aos alunos, foram exibidos quatro exemplos de ND¹⁶. Feito isso, foi oportuno o diálogo acerca das observações e das indagações dos alunos em relação aos textos expostos, considerando questões relativas ao conhecimento prévio sobre o conceito de tipologia e gêneros textuais, com ênfase nos elementos do texto narrativo. Assim, eles puderam expor o que entenderam sobre o assunto, e procuraram compreender outras questões.

Na sequência, os alunos, em grupos, debateram sobre o tema do qual iriam tratar nessa primeira produção e seguiram com a planificação das ideias. Foram apresentados alguns temas, dentre os quais, os grupos encarregaram-se da escolha tendo em vista a relação do tema com os fatores inerentes à comunidade da qual fazem parte.

Posteriormente, eles iniciaram suas produções sem mais esclarecimentos, tendo em vista que a produção inicial deve partir do conhecimento prévio dos

¹⁶ As ND supracitadas encontram-se disponíveis em https://youtu.be/ZUMLw_0LS0U; <https://youtu.be/rISAYhppyHI>; <https://youtu.be/GYe2xE7AH38>; <https://youtu.be/jOE0q4WCd2Q>

aprendizes. Cumpre salientar que, na turma em questão, embora os alunos não tivessem conhecimento sobre as ND até o início da pesquisa, já tinham contato com os gêneros discursivos digitais e com textos multimodais e multissemióticos.

5.4.3 Os Módulos

De acordo com Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), o procedimento (modular) fundamenta-se numa perspectiva construtivista, interacionista e social, visando a um trabalho sistemático, bem elaborado, com a realização de atividades programadas para um determinado aspecto, bem estruturadas e intensivas, para se trabalhar as necessidades particulares de cada grupo de aprendizes. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Outrossim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) expõem que os módulos referem-se a uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (BRASIL, 1997).

A partir dessa noção, visando a sanar as dificuldades que foram identificadas na produção inicial dos alunos, realizamos algumas oficinas que foram organizadas em cinco módulos. Com essa organização, podemos, gradativamente, superar os problemas identificados nos textos de forma mais sistemática, facilitando a compreensão e a aprendizagem por parte dos alunos. Assim, eles foram refazendo suas ND, ajustando os textos, e, pouco a pouco, compreendendo as habilidades relativas à multimodalidade que eles precisavam desenvolver.

Com essa perspectiva, os módulos dessa SD foram organizados da seguinte forma:

5.4.3.1 Módulo 1 – Adequação ao gênero

Neste módulo, tratamos do processo de refacção das primeiras ND tendo em vista as características inerentes às ND tomadas como gênero para fins deste trabalho. Tomando como base na descrição de Lemke (apud ALMEIDA; VALENTE,

2012) quanto à estrutura composicional do gênero, as ND podem ser lineares (quando os elementos não se alteram), mas podem ser, também, não lineares e não cronológicas (quando diferentes categorias se integram na hipermídia). Nesta SD, trabalhamos com ND do tipo linear.

Tomamos como referência para este módulo a produção de textos multimodais, isto é, combinando diferentes modalidades, como as da escrita (linear, sequencial) e da imagem (simultaneidade, espacialidade). Assim, os alunos precisaram reeditar seus textos para atingir o formato de ND, com o aperfeiçoamento da utilização das múltiplas semioses para narrar suas experiências de vida.

Oficina 1 – Análise das primeiras produções

Título: A primeira ND a gente nunca esquece

Objetivos:

1. Estimular o desenvolvimento de habilidades, como a criatividade, o raciocínio lógico, a escrita, a sequencialidade, a espacialidade, a oralidade, a interação, a interpretação, a musicalidade.
2. Promover o desenvolvimento de habilidades de narrar histórias explorando a multimodalidade.
3. Oportunizar o uso pedagógico das novas tecnologias de informação e comunicação visando ao letramento digital.
4. Reformular as ND da produção inicial.

Para esta oficina, foi, previamente, proposta a pesquisa/coleta de documentos, de textos, de entrevistas relativas ao tema em questão a fim de que os alunos tivessem maior conhecimento sobre o assunto.

Para a realização desta atividade, o primeiro passo foi o debate acerca do tipo de ND (No caso, a ND do tipo documental (ROBIN apud JESUS, 2010)) e do assunto que foi tratado na primeira produção, podendo, ainda, ser substituído por outra matéria, ou outro tema dentro do mesmo assunto. Antes de produzir suas ND usando a tela e o teclado do celular ou do computador, os alunos planejaram e escreveram seus textos no caderno.

A partir daí, iniciou-se o processo de planificação para a reescrita da parte verbal e para a preparação de novos arquivos para compor as produções: arquivos de áudio, vídeo, imagem, música. Nesse processo de refacção, reservamos duas

aulas para a produção escrita (paródia, poema, letra de música), as quais foram retomadas nas aulas subsequentes.

Concluídos os textos escritos, passamos ao planejamento da seleção/produção das imagens/fotos, áudios e de outras semioses; em seguida, à exposição didática para a adaptação às características do gênero.

Cada uma das partes desta oficina foi programada para ser realizada no período de 1h50min. Entretanto, a segunda parte precisou ser retomada nas aulas subsequentes, pois os alunos apresentaram muitas dúvidas e levaram muito tempo para registrar o conteúdo. Os trabalhos foram realizados em grupos, organizados da seguinte forma:

Tabela 1 - Organização dos grupos e definição dos temas das ND

GRUPO	TEMA DA ND
Grupo 1	ND 1 – “Violência contra os idosos” ND 2 – “Tolerância: um jeito de acabar com a violência na escola”
Grupo 2	ND 1 – “Dengue: um problema de todos ignorado por quase todos”
Grupo 3	ND 1 - “O que estamos fazendo com o nosso Planeta?”
Grupo 4	ND 1 – “Escola: um lugar de amor, respeito e união” ND 2 – “Amizade: uma forma de mudar o mundo”
Grupo 5	ND 1 – “Amizade”
Grupo 6	ND 1 – “Violência contra a mulher”
Grupo 7	ND 1 – “Violência no meu bairro”

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

Cada grupo continha de 3 a 6 componentes, e alguns alunos não participaram da primeira produção. Dos sete grupos formados, quatro entregaram as ND no prazo previsto (G1, G3, G4 e G6), o G2 e G5 entregaram depois do prazo e G7 não entregou (Alguns alunos dos G5 e G7 entregaram uma ND individual), e os G1 e G4 produziram duas ND.

Na sequência, foram expostas as ND que, tendo sido produzidas pelos alunos, naturalmente, necessitaram de ajustes e, ainda, de reformulação. Com a apresentação dos vídeos, constatamos que os primeiros textos produzidos, em sua maioria, não se caracterizavam como ND. Na verdade, os alunos produziram os

chamados *Slideshow*¹⁷. Assim, uma das primeiras providências foi ajudar os alunos a transformar seus textos em ND.

Em seguida, houve uma reflexão acerca das dificuldades dos alunos em relação aos pontos que precisaram ser retomados posteriormente, tendo em vista as dificuldades e as habilidades em determinados aspectos relacionados à elaboração dos textos, aos aplicativos utilizados, aos elementos básicos da narrativa, às características gerais do funcionamento do gênero em questão, ao papel do narrador e das personagens, ao enredo, a sequência cronológica, ao uso da linguagem, aos recursos técnicos que foram utilizados.

Oficina 2 – Reformulando a primeira ND (Parte 2)

Título: O que está faltando em nossas ND?

Objetivos:

1. Reconhecer as características das ND, relacionando-as com as características das narrativas tradicionais;
2. Adequar as ND às características do gênero.

Com a reapresentação das ND dos alunos, retomamos o aspecto relativo à adequação ao gênero. Para entrarmos nessa categoria, optamos por um direcionamento mais simples, uma vez que nosso trabalho inaugurou a imersão desses alunos no campo da multimodalidade em sala de aula.

Sendo assim, para transformar os *Slideshow* em ND, a princípio, os alunos tiveram de reformular seus textos acrescentando os elementos da narrativa tradicional, sobre os quais eles já tinham conhecimento. E como pretendíamos fomentar a criatividade dos alunos, esperamos que eles acrescentassem esses elementos conforme suas ideias, com originalidade, estimulando-os a criar meios para aprimorar seus trabalhos no tocante ao aspecto supramencionado.

Embora parecesse simples, foi um processo um tanto complicado, pois os alunos passaram um tempo sem conseguir levantar ideias que dessem conta da proposta. Enfim, depois de várias tentativas, os textos foram reformulados, e os grupos, com exceção do G6, conseguiram atingir o efeito pretendido com esta oficina.

¹⁷ Um **slideshow** é a apresentação dos slides. No Microsoft PowerPoint, por exemplo, um dos softwares mais utilizados para fazer slides e apresentações (*slideshow*), cada página do PowerPoint é considerada um slide e, a passagem ("deslizamento") entre cada slide (slides), constrói o processo de um *slideshow*.

No final dessa oficina, já houve um progresso em relação às produções iniciais, pois os alunos refizeram seus textos algumas vezes até que chegassem ao formato de ND.

As imagens a seguir, recortadas da ND do G4 podem ilustrar o modo como esse processo de transformação ocorreu.

“Amizade: uma forma de mudar o mundo” (Escrita inicial)



Slide 1. Fonte: ND do G4



Slide 2. Fonte: ND do G4



Slide 3. Fonte: ND do G4



Slide 4. Fonte: ND do G4



Slide 5. Fonte: ND do G4



Slide 6. Fonte: ND do G4

A primeira versão desta ND foi composta apenas por vídeos em que as alunas discutiam problemas relacionados à falta de respeito ao próximo, a desunião,

entre outros fatores. Na segunda versão, com 21 slides, elas organizaram as imagens (fotos e vídeos) de acordo com a mensagem pretendida, usando como banda sonora a música *Heal the world* (composição de Michael Jackson), e como texto escrito, a tradução da letra. Para a refacção, substituíram o texto da música pela letra de sua autoria; e como banda sonora, a mesma composição cantada por uma delas ao som do violão.

Constatamos a falta de coerência entre as partes do texto escrito (slides 3 e 4, por exemplo) da ND, também relacionada ao texto multimodal, justificada pela mudança do tipo da fonte. Além disso, a aparência dos slides precisava ser melhorada, pois os textos longos e mal posicionados comprometeram a qualidade dos slides.

Recorte da ND do G4 – “Amizade: uma forma de mudar o mundo” (Refacção)



Slide 1. Fonte: ND do G4



Slide 2. Fonte: ND do G4



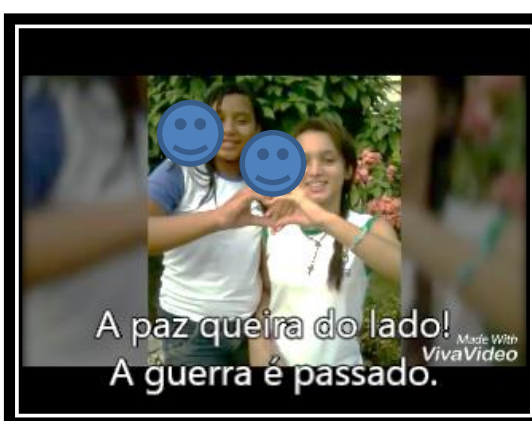
Slide 3. Fonte: ND do G



Slide 4. Fonte: ND do G4



Slide 5. Fonte: ND do G4



Slide 6. Fonte: ND do G4



Slide 7. Fonte: ND do G4



Slide 8. Fonte: ND do G4

Nessa etapa, o processo de produção foi demorado, e precisou passar por várias fases de refacção. De um modo geral, a primeira versão trazia as imagens e textos que os alunos pesquisavam pelo *Google*: mensagens prontas, *downloads* de imagens, o que resultou em textos sem originalidade, com o formato de *Slideshow*.

Com isso, o primeiro passo foi em relação à escrita, para que os alunos substituíssem as mensagens por textos de sua autoria, ou por textos mais criativos. Depois disso, a fim de que trocassem as imagens que “baixaram” por fotos que ilustrassem os momentos vividos; e, enfim, para inserir no texto elementos que marcassem o enredo de uma história com início, meio e fim; com narrador, personagens, ações, tempo e lugar, podendo haver, ainda, conflito, clímax e desfecho.

Depois da refacção, as ND dos alunos apresentaram uma melhoria quanto à adequação ao gênero discursivo. Mas veremos adiante (módulos 2 e 3) que outras modificações foram necessárias (como no slide 8, por exemplo).

Além da letra da música produzida pelas alunas do G4, alguns textos contemplavam outros gêneros discursivos (um poema, por uma aluna desse grupo; um rap, fruto da única produção de ND de um aluno; um rap, produzido por uma dupla de alunos; os relatos das ND sobre histórias de vidas, e diversas paródias sobre os conteúdos dos estudos gramaticais).

Vemos que o trabalho com a multimodalidade permite-nos uma abordagem mais ampla, sem que, para isso, tenhamos que subestimar o trabalho com a produção escrita, a exemplo desta ND, em que as alunas produziram um texto do gênero letra de música como um elemento integrante de um todo. Aliás, é provável que essa abordagem da multimodalidade em nossa pesquisa tenha significado uma maior imersão dos alunos em seus trabalhos escolares, tendo em vista a pertinência da multimodalidade para a contemporaneidade.

5.4.3.2 Módulo 2 – Elementos básicos das ND

Com esse módulo, propusemos o estudo sobre os elementos básicos das ND. Para isso, retomamos o ponto em que tratamos dos elementos da narrativa em sua forma tradicional. Feito isso, passamos à elaboração dos textos dando ênfase aos novos elementos que foram apresentados aos alunos.

A ideia de estudar esses elementos proveio do fundamento de que a produção de ND tem como um dos princípios a noção acerca destes sete elementos básicos: ponto de vista, a questão dramática, o conteúdo emocional, o poder da voz, o fundo musical, a economia, o *pacing* (ritmo, entoação). Para Robin (apud JESUS, 2010), os elementos constituintes compõem duas ordens de elementos que se articulam de maneira harmoniosa e complementar: um conjunto de imagens fixas (fotos, grafismos) – banda visual; um conjunto de sons (palavras, música, ruídos, silêncio) – banda sonora. (ROBIN apud JESUS, 2010).

Oficina 3 - Título: Luz, câmera, ação! (Arquivando)

Objetivos:

1. Aprimorar os conhecimentos dos alunos acerca dos elementos básicos das ND.
2. Desenvolver a percepção dos alunos para a elaboração e a organização dos arquivos que serão utilizados de acordo com o tema proposto.

3. Desenvolver as habilidades necessárias para narrar suas histórias explorando as multissemioses, tendo em vista os elementos básicos das ND.

Nessa oficina, os alunos planejaram a produção de uma ND sobre suas experiências de vida. Houve um debate preliminar entre os alunos sobre o tema, e decidiram que seria o relato sobre um acontecimento marcante na vida do aluno. Esse momento de debate livre foi oportuno para circunstanciar as dificuldades apresentadas pelos alunos a fim de provê-los dos conhecimentos acerca das propriedades do gênero discursivo e de informações referentes ao tema.

Decidido o tema, os alunos passaram à planificação das ideias, com ênfase nos elementos básicos das ND. Assim, no decorrer dos estudos, com a noção sobre esses elementos, as produções tornaram-se mais adequadas à proposta de trabalho. Para tanto, recorremos aos pressupostos de Robin (apud JESUS, 2010), de que a efetivação das ND depende da compreensão desses elementos.

Ademais, com a planificação das ideias, eles deram destaque ao assunto, aos fatos que pretendiam expor nas ND, às sentimentalidades, ao efeito pretendido. Com isso, os textos refeitos começaram a ganhar forma de ND.

A partir daí, os alunos passaram a observar determinados aspectos relacionados ao *design*, cujo significado, nesta situação, refere-se aos recursos semióticos ou à utilização desses recursos. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001). Assim, passamos a analisar o conjunto das semioses (a iluminação, as cores, os gestos ou seus posicionamentos na imagem, o distanciamento, a perspectiva, o olhar). Esse conjunto de elementos articulados deve ser considerado em relação à produção de sentidos nas ND.

Igualmente, tratamos dos aspectos sonoros que eles utilizaram para compor suas ND, ora realizando o *download* de músicas, ora produzindo narrações, ou captando sons da natureza e de instrumentos conforme suas ideias.

Sobre o critério relacionado à escolha da música utilizada como plano de fundo, ficou determinado que o tema da música deveria estar enquadrado no assunto tratado na ND. Em relação a isso, os alunos lançaram a ideia de usar a música de que eles gostam na versão instrumental, caso a música tratasse de um tema diferente do que eles haviam determinado para suas ND.

Em alguns casos, eles não ficaram muito satisfeitos com a mudança da música original para a instrumental; isso porque a voz do intérprete, segundo eles, contribui para o apelo emocional.

A partir dessa sistematização, os alunos passaram a replanejar os arquivos que seriam utilizados para expressar cada ação, cada sentimento, cada sensação, pensando nas formas de representação que poderiam utilizar para melhor expressar esses elementos. Nesse ponto, busquei elucidar, da melhor maneira possível para a compreensão dos alunos, a noção sobre a construção de sentidos em textos verbos-visuais com base nos pressupostos de Kress e Van Leeuwen, (1996, p. 5) e Kress (apud GOMES, 2009).

A partir disso, os alunos planejaram as circunstâncias para a produção dos arquivos. Seguindo o passo a passo das orientações, eles foram se organizando de tal modo que, na prática, não houve tantas dúvidas quanto nas aulas expositivas. Assim, no decorrer de duas semanas, os alunos foram planejando as ideias, elaborando suas histórias, produzindo arquivos de múltiplas semioses até o momento da construção da primeira ND.

Tabela 2 - Orientações sobre os sete elementos básicos das ND

Continua

ELEMENTOS BÁSICOS DA NARRATIVA DIGITAL
1. Ponto de vista: Qual a ideia que vocês querem apresentar? Qual o ponto de vista, a perspectiva de vocês em relação à audiência? Determinem a finalidade que vocês pretendem com a ND e tentem focar nesse objetivo para atrair a atenção do público.
2. Questão dramática: Assim como no gênero conto, vocês devem pensar em um conflito que será mantido até o final para deter a atenção dos expectadores durante todo o percurso na ND.
3. Conteúdo emocional: utilizem palavras, imagens e/ou sons (áudios, músicas) que transmitam uma forte carga emocional.
4. O Dom da Voz: Disponham do potencial da voz de vocês para produzir uma narração que acompanhe as ações para facilitar a compreensão de certas informações ou ideias.
5. O Poder da Banda Sonora (Música e som sustentam o enredo da narrativa): Façam o uso de música e sons que apoiem todo o enredo da história, selecionando cuidadosamente esses elementos, visando à adequação ao tema e à mensagem. O volume da música deve ser reduzido quando houver narração.
6. Economia: A narrativa deve ser breve (entre 3 a 5 min) e restringir-se ao conteúdo necessário para transmitir a mensagem. Evitem detalhes para não sobrecarregar o texto. Vocês podem utilizar texto escrito e voz, simultaneamente, ou alternar entre esses elementos.
7. Ritmo: O ritmo da narrativa deve ser adaptado ao seu progresso. Vocês podem alternar entre um ritmo mais rápido ou veloz de acordo com o tempo cronológico ou psicológico representados nas ações.

As imagens seguintes nos dão a ideia de como os alunos realizaram a refacção das suas ND.

1. Quanto ao Ponto de Vista

Enquanto analisávamos as ND dos alunos para identificar o ponto de vista, percebemos as dificuldades que eles tinham sobre essa questão, pois eles não conseguiam identificar facilmente a perspectiva do autor, e, em alguns casos, nem mesmo em seus próprios textos. Nesse sentido, o quadro acima facilitou um pouco para que os alunos compreendessem melhor essa categoria.

Quando se tratava das ND sobre as categorias gramaticais, sobre as quais os alunos criaram paródias para facilitar a aprendizagem dos conteúdos, essa dificuldade era ainda maior em relação ao elemento mencionado. Isso se comprova a partir dos slides seguintes.



Slide 1. Fonte: ND do G1



Slide 2. Fonte: ND do G1



Slide 3. Fonte: ND do G1



Slide 4 . Fonte: ND do G1



Slide 13. Fonte: ND do G1

Slide 14. Fonte: ND do G1

Na análise desses slides para identificar o ponto de vista, os alunos só conseguiram entender depois das respostas dos alunos a estas questões:

Quadro 1 – Registro da fala dos alunos do G1

1ª. A quem se refere o pronome <i>e/a</i> que aparece em alguns slides?
A 10: - Depende, Professora.
Professora: 🤔 - Não entendi. Depende de quê?
A 10 - Pode ser às orações subordinadas. 😄😄😄
A 13 - 😄😄 É isso mesmo!
2ª. Vocês podem explicar para os colegas de vocês a metáfora que empregaram? (Embora suponha que eles tenham entendido). “A Mitinha é baile de favela”.
A 11 – 🗣️ A Mitinha é baile de favela 📺. Porque a Senhora pega pesado. 😄. As provas da Senhora, os assuntos... Essas orações subordinadas... 🤔. Mas, só assim, a gente aprende, ‘né’?

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

Com isso, eles identificaram o ponto de vista da ND em questão com base neste raciocínio: Eles têm de estudar, e o assunto é complicado. Além disso, a Professora exige muito deles. Sobre isso, os alunos passaram a listar perguntas sobre as narrativas para analisar o ponto de vista, e isso contribui para a aprendizagem.

2. Em relação à Questão Dramática

Recorte da ND do A1 Tema: “Um acontecimento que marcou a minha vida”



Slide 1: Fonte: Dados da ND do A1 (1ª versão) Slide 1: Fonte: Dados da ND do A1 (2ª versão)

Com esses slides da ND do A1, segundo o qual se trata de um episódio marcante de sua vida, os alunos entenderam o elemento Questão Dramática como uma estratégia para prender a atenção do interlocutor, da plateia. Esses slides foram os únicos usados como exemplo, pois o A1 foi o único que entregou a refacção na data prevista.

Para facilitar a compreensão dos alunos sobre a questão dramática, a recomendação foi a de que substituíssem o tópico principal por um pronome indefinido ou por um substantivo abstrato (mas que evitassem empregar a palavra coisa) a fim de prender a atenção do interlocutor. No exemplo, ele deixou implícito o que havia revelado logo no primeiro slide (na primeira versão) sobre o tal episódio.

3. Quanto ao Conteúdo Emocional



Slide 13. Fonte: ND do G1

Slide 14. Fonte: ND do G1



Slide 13. Fonte: ND do A1



Slide 14. Fonte: ND do A12

Essa atividade foi realizada com mais tranquilidade que as anteriores, visto que eles, praticamente, não apresentaram dúvidas. A recomendação foi que eles pesquisassem, ou produzissem mensagens, imagens e/ou sons (áudios, músicas) que transmitissem uma forte carga emocional a fim de envolver as pessoas. Os alunos relacionaram esse elemento com as funções apelativa e emotiva da linguagem.

4. O Dom da Voz

Quanto ao Dom da Voz, alguns alunos e quase todos os grupos gravaram arquivos de áudios ou vídeos, narrando suas histórias, cantando, debatendo. Com isso, eles cuidavam melhor da pronúncia e da entonação, sendo necessário regravar por algumas vezes até que ficasse do modo com eles queriam.

5. A Banda Sonora

Para a seleção da Banda Sonora, nas primeiras ND, eles não tiveram critérios para a escolha da(s) música(s), por isso, tiveram de mudar para adequar ao tema.

Conforme os alunos, o momento de seleção da banda sonora requer muito tempo. Para isso, eles precisavam acessar os sites próprios para *download*, ou usar os aplicativos apropriados, como o *Snaptub*.

6. A Economia

Em relação ao elemento Economia, poucos alunos tiveram problemas para fazer o resumo do texto escrito. Mas sempre havia aqueles que precisavam refazer as ND devido ao excesso de informação por slide.

7. Ritmo

Finalmente, quanto à questão do ritmo, eles realizavam essa tarefa com tranquilidade, uma vez que eles conhecem um repertório bem variado. No entanto, quando a banda sonora era formada por mais de uma música, isso porque eles precisavam mudar o ritmo em um determinado ponto conforme a velocidade das ações representadas.

Durante todo esse processo, os alunos precisaram refazer parte por parte de seus textos. Por isso, essa oficina precisou de um tempo maior para ser finalizada. Tivemos muita atenção em todas as etapas, principalmente porque as ND produzidas nessa etapa serviram de dados para uma das categorias de análise.

5.4.3.3 Módulo 3 – As metafunções da linguagem visual

Com esse módulo, visamos a apresentar aos alunos possibilidades para aprimorar seus textos a partir da mínima noção sobre a proposta de Kress e Van Leeuwen, seguindo os ensinamentos de Gomes (2015), com base no pressuposto de que “a proposta sociossemiótica abre um panorama amplo e sedutor sobre o mundo da imagem” (GOMES, 2015, p. 1).

Novamente, os ensinamentos de Gomes (2015) ajudaram os nossos trabalhos, na medida em que favoreceu, sobremaneira, o entendimento dos assuntos que não conseguia entender tão bem com as leituras realizadas em outras fontes.

Kress e Van Leeuwen (apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015) preconizam que o mundo é representado semioticamente, e que a comunicação visual encontra expressão mediante três metafunções. Esse pensamento provém dos estudos realizados por Halliday na área da Semiótica Social, que propôs para essas metafunções três categorias: ideacional, interpessoal e textual.

Oficina 4 – O significado das imagens visuais

Título: A expressão por meio de imagens e outros modos de comunicação

Objetivos:

1. Compreender as propriedades inerentes à representação das experiências de mundo por meio da imagem;

2. Abordar as metafunções da linguagem para produzir sentidos por meio de imagens;
3. Aprimorar as ND dos alunos mediante a abordagem dos significados representacionais, interativos e composicionais.
4. Compreender os modos de organização do texto imagético
5. Organização ou combinação dos elementos representacionais e interacionais, para que produzam o sentido desejado pelo autor.

Segundo os pressupostos de Kress e Van Leeuwen, o significado de uma mensagem visual é construído por meio de três metafunções que funcionam simultaneamente. Essas metafunções estabelecem significados que se relacionam entre si, e, assim, constroem o significado final da composição imagética.

De acordo com Gomes (2009), o domínio das categorias de leitura da imagem possibilita-nos a experiência de ver além do que está explícito. Ainda conforme Gomes (2009), a gramática da linguagem visual é complexa, extensa e pormenorizada. Por isso, para a didatização sobre as metafunções, fez-se necessário adaptar os planos de aula.

Devido à extensão e à complexidade, não seria possível abranger a proposta da leitura da imagem em sua totalidade. Cumpre reforçar que, para trabalhar com as ND, partimos do quase nada para poder construir o conhecimento necessário para vislumbrar o letramento digital e o letramento crítico.

Sendo assim, delimitamos nosso propósito e adaptamos o conteúdo a fim de que pudéssemos atingir a proposta de cada uma das etapas dessa SD, e, por conseguinte, poder, ainda que minimamente, promover a introdução dos aprendizes no letramento visual (considerando, sobretudo, o despertar para o letramento digital e o letramento crítico).

Quando começamos a tratar desse assunto, percebemos, pelas expressões faciais, pela falta de interação, que os alunos não conseguiam compreender as explicações. Sobre isso, alguns deles explicaram que a grande dificuldade era em relação à variedade de informações, aos diversos termos empregados. Sugeriram, então, diminuir o ritmo das explicações.

Com isso, para tratar das metafunções do modo que os alunos pudessem entender o mínimo que conseguissem, iniciei pela noção sobre participantes (passivos e ativos); sobre as relações entre eles (mas focamos apenas na relação narrativa).

Assim, o foco nessa etapa foi nas estratégias que eles deveriam utilizar para construir sentidos em seus textos por meio de imagens que demonstrassem como eles percebiam os fatos, como se sentiam diante dos fatos, e como isso poderia ser representado.

Iniciamos, então, essa oficina com o planejamento das ND que estavam programadas para a oficina 6, sobre histórias de vida, que poderiam tratar de episódios sobre experiências que tiveram em qualquer momento de sua vida, que deveriam ser representadas por meio de textos escritos, seguindo o tempo cronológico ou psicológico.

No processo de planificação, os alunos deveriam programar as imagens que iriam utilizar com base nas metafunções. A primeira explicação foi sobre os significados representacionais, trabalhando, exclusivamente, com as estruturas narrativas. Para isso, a melhor forma que encontramos foi levando os alunos a produzirem ou pesquisarem imagens que pudessem representar suas experiências de mundo.

Diante de todas essas informações, e ante as condições de aprendizagem dos alunos, eles precisaram seguir algumas orientações bem elementares, organizadas da seguinte forma:

Para imagens que apresentam pessoas (participantes), classifiquem:

Quadro 2 - Orientações para o estudo das metafunções da linguagem visual

1. Quem são os participantes.
2. Que tipo de relação/relacionamento sugere.
3. Se há interação entre eles.
4. Se os olhares convergem para um mesmo ponto.
5. Se eles se entreolham.
6. Se há diálogo; se não há.
7. Se há troca de mensagens por gestos, olhares, códigos.
8. Se há participantes implícitos.
9. Se o participante dirige o olhar para o espectador/leitor.
10. De que ângulo a fotografia foi tirada/os objetos foram desenhados.
11. Se os participantes estão próximos ou distantes do espectador/leitor.
12. Se há iluminação ou saliência destacando algum elemento.

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

Posteriormente, apresentei aos alunos as imagens expostas a seguir para exemplificar algumas categorias, por meio de uma linguagem simples, mas introduzindo, aos poucos, a terminologia própria da Gramática do Design Visual. Ante essas imagens, os alunos observaram as seguintes categorias:

Quadro 3 - Orientações para o estudo das metafunções da linguagem visual

1. Os participantes são representados (passivos) ou interativos (ativos)?
2. Que tipo de relação há entre os participantes?
3. Quais ações estão sendo realizadas?
4. Quais os tipos de interação?
5. Para onde se dirige o olhar do(s) participante(s)?
6. O participante está representado em que distância do leitor/espectador?
7. O ângulo ou ponto de vista em que os participantes são mostrados, frontal, oblíquo, vertical.
8. A imagem representa um elemento real ou imaginário?

FONTE: dados da pesquisa, 2017.



Slide 8. Fonte: ND do G1



Slide 14. Fonte: ND do G1

Para analisar as metafunções, os alunos foram respondendo às questões supraexpostas. Para isso, seguiram as explicações conforme os ensinamentos de Gomes (2009).

Quadro 4 - Explicações dos alunos A10 e A13 sobre as metafunções

META FUNÇÃO REPRESENTACIONAL: RELAÇÃO ENTRE OS PARTICIPANTES REPRESENTADOS
<p>Imagem 1. Análise do A10</p> <p>- A10 (que sou eu) é ator, 'e nós, também somos'. A10 está interagindo com o leitor. Ela aponta 'pra' o leitor. Quer passar uma mensagem, interagir com o leitor. Então é interativo. O olhar está em direção ao leitor. Ela está encarando. Se a gente olhar 'pra' imagem, vai 'bater com os olhos' bem nos olhos dela: transação bidirecional.</p> <p>Os participantes não estão conversando, mas ela está passando uma mensagem. Ela está bem próxima do leitor. 'Dá pra' entender que ela quer falar, mas o assunto aqui não aparece. Então, é um processo mental. O ator está bem no centro, Acho que 'tá bem' ocupando o centro da tela. Ela está próxima, bem de frente (frontal).</p>
<p>Análise de A13</p> <p>- "Tem vários atores sociais aí. A professora e os alunos. Eles estão interagindo só entre eles. A professora explicando o assunto, e os alunos prestando atenção. Mas uma aluna tem um contato mais próximo com a professora, como se ela fosse tirar uma dúvida. Mas a professora não está olhando pra ela, mas 'pra' os outros alunos. Então acho que ela foi levar o caderno pra corrigir. A relação é de estudos, então está acontecendo uma interação com a fala nesse processo.</p>

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

Depois desses comentários, os alunos registram o conteúdo de uma ficha para responder conforme os elementos dispostos na lista, como nos quadros esquematizados por Gomes (2009).

Os ensinamentos de Gomes foram muito úteis para subsidiar o nosso trabalho, pois foi bem mais fácil didatizar o assunto com base no material por ele preparado na ocasião do Seminário: Hipertexto e gêneros digitais-(UFAL/PPGLL/2015).

Na aula em que retomamos essa atividade, projetamos as imagens capturadas das ND que eles estavam construindo a fim de que pudéssemos revisar o que foi explicado, tomando como referência as fotos/imagens que eles haviam selecionado para a atividade, cuja escolha foi feita conforme o exposto sobre as categorias propostas por Kress e Van Leeuwen (apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015) para a análise de narrativas visuais.

A seguir, estão expostos outros exemplos de análise sobre as metafunções.



Slide 1. Fonte: ND do A5

Quadro 5 - Explicação do A5 sobre as metafunções

Explicação do A5:

“Minha irmã e eu somos os participantes. Há uma interação da minha parte, tentando acalmá-la. Estou respondendo à ação dela, mas ela não responde à minha, pois ela não para de chorar, e não reage ao modo carinhoso de acalmá-la. Não há outra pessoa (participante, nem há nada que possa apontar outro participante). Também não trocamos olhares, nem olhamos para a câmera. Na foto, estamos em linha inclinada, e estamos próximos da câmera, por isso, nossas imagens vão ficar próximas de quem olhar para a fotografia, ou de quem assistir ao vídeo. A imagem não “tá” muito boa, não, porque a câmera do meu celular é ruim”.



Slide 10. Fonte: ND do G1



Slide 9. Fonte: ND do A6

Quadro 6 - Explicação do G1 sobre as metafunções

Explicação do G1:

Somos participantes que estão interagindo; então somos atores. A relação é de alunas estudando, o texto para gravar os nossos vídeos da ND. Nossos olhares estão voltados para o mesmo assunto, mas cada uma olha para uma folha de papel. Então, não estamos olhando uma para a outra, não há troca de olhares, por isso não pode ser bidirecional. Estamos nos comunicando através de palavras (processo verbal), e também, parece que há um processo mental, não sei. Acho que é por causa da mente, que nós estamos pensando no assunto. Estamos... acho que nem perto nem distante do espectador.

Quadro 7 - Explicação do A6 sobre as metafunções

Explicação da A6

Eu só anotei alguns pontos, que são dois atores, que se olham (bidirecional), e talvez, eles poder ter falado alguma coisa, mas não tem como ter certeza; por isso é processo mental. E que eles têm uma relação de bullying. Sim, e eles estão bem próximos da câmera, quer dizer, bem próximos de quem olha a imagem.

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

Recorte da ND da A7: Regresso: de volta a minha terra



Slide 1. Fonte: ND do A7

Slide 2. Fonte: ND do A7

Explicação da A7

Nessas imagens que temos aqui, os atores não podem se comunicar pela linguagem verbal, mas isso não quer dizer que não exista uma forma de interagir. As pessoas trocam sentimentos com os animais também, interagem com gestos, e é como se eles entendessem. Então, não posso dizer que nos comunicamos com a mente, mas posso dizer que ele entende quando recebe amor e carinho.

Então, podemos dizer que somos atores que representam sentimentos, e temos uma relação de amigos. E olha que essa pose não é só 'pra' foto, é como eu me relaciono com ele. Na primeira foto, estamos virados 'pra câmera e, na segunda, estamos olho a olho, isso é bidirecional.

Quadro 8 - Explicação do A7 sobre as metafunções

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

Quanto a isso, Kress e Van Leeuwen (apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015) referem-se a três categorias possíveis para análises multimodais: 1. com relação ao olhar; 2. quanto ao ângulo; 3. com referência à distância. Essas categorias referem-se à análise que se faz sobre os atores sociais representados pelas imagens.

Conforme os autores, a análise desse aspecto é extremamente relevante para o estudo da identidade dos atores sociais e também para o exame da construção da identidade, realizada principalmente pela interação social com os demais atores e pelo modo de representá-los em textos multimodais, tanto em imagens isoladas, quanto em interação com outras imagens.

Para finalizar essa etapa, propusemo-nos a analisar uma sequência de slides em que só aparecem imagens. Caso não houvesse na ND de alguns dos alunos, eles poderiam excluir a parte escrita, ou elaborar uma sequência para a próxima produção. Com isso, revisamos o que estudamos sobre as metafunções. Vemos, a seguir, como o G1 realizou essa tarefa.



Slide 3. Fonte: ND do G1



Slide 4. Fonte: ND do G1



Slide 8. Fonte: ND do G1

Slide 9. Fonte: ND do G1

Os alunos do G1 gravaram um vídeo para a ND que eles ainda iriam produzir. Eles, então, fizeram a captura das imagens em modo instantâneo. Com a projeção dessa sequência de imagens, os demais tentaram identificar os atores sociais, o tipo de relação entre os participantes representados, (metafunção representacional); o tipo de interação e os recursos utilizados (contato, distância social, perspectiva, modalidade) para representar essa interação (metafunção interativa).

5.4.3.4 Módulo 4 – Relações imagem-texto

Oficina 5– Modos de expressão/representação

Objetivo:

1. Explorar os limites e as possibilidades expressivas dos modos de expressão.
2. Aprimorar a habilidade de articular imagens e textos escritos para produzir textos multimodais.

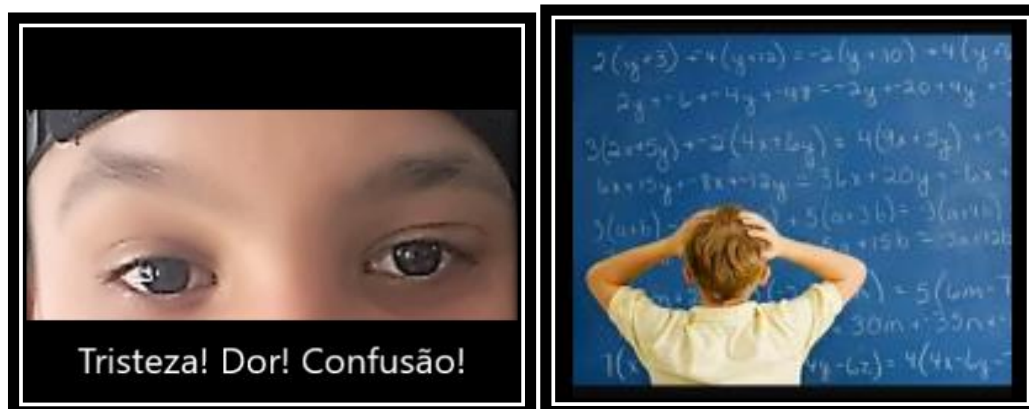
Nos textos multimodais, como nas ND, as cores, a iluminação, os gestos ou seus posicionamentos na imagem, o distanciamento, a perspectiva, o olhar, entre muitas outras formas de expressão, tudo isso pode ser considerado como elementos associados à produção de sentidos, consideramos os seguintes modos de expressão:

Tabela 3 - Os Modos de Expressão/representação

1. Linguístico	linguagem oral e escrita
2. Visual	imagens fixas e animadas, uso de cores, vetores e pontos de vista
3. Espacial	layout e organização dos objetos no espaço, uso de proximidade, direção e posição
4. Auditivo	música e efeitos sonoros, uso de volume, ritmo, tonicidade e intensidade
5. Gestual	expressões faciais e corporais
6. Tipográfico	tipos de fontes, cores, tamanhos, etc.

FONTE: Seminário: Material da aula 2 (Relações Imagem-Texto)/Hipertexto e gêneros digitais-UFAL/PPGLL/2015 - Prof. Dr. Luiz F. Gomes. Página 1

Com essa oficina, foi importante tratar desses assuntos para que eles tivessem a oportunidade de saber sobre essas propriedades que estudamos, pois poderão se interessar e buscar aprimorar essas habilidades. As imagens abaixo ilustram como os alunos entenderam esses aspectos.



Slide 4. Fonte: ND do A4

Slide 25. Fonte: ND da A3

5.4.3.5 Módulo 5 - Os elementos tipográficos e outros meios de representação na construção do sentido

Com o desenvolvimento da pesquisa, passamos a compreender a ação dos elementos tipográficos na construção do sentido. Contudo, nas circunstâncias em

que esse módulo foi programado, o tempo foi insuficiente para trabalharmos esse assunto com mais detalhamento.

Enfim, nesse módulo, trabalhamos com a reedição de algumas partes das ND com base nos seguintes critérios: “a seleção do desenho, do tamanho e da cor das letras pode ser analisada com base nas funções ideacional, interpessoal e textual”.

Assim, os alunos foram editando os textos mediante critérios para a escolha de cores, do desenho, do tipo, do tamanho e da cor das letras selecionada para a composição do texto multimodal desempenham relevante papel na construção do sentido potencial do texto. Kress e Van Leeuwen (apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015).

Quanto à escolha tipográfica, Kress e Van Leeuwen (apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015) expõem que esses elementos desempenham relevante papel na construção do sentido potencial do texto.

Oficina 6 – Narrativas digitais: escritas de si

Título: Subjetividades (Minhas histórias)

Objetivos:

1. Favorecer a expressão das suas subjetividades;
2. Promover o aperfeiçoamento das habilidades essenciais à produção de arquivos de imagens, fotografias, áudios, vídeos, textos escritos, músicas, para a produção do texto multimodal.
3. Reconhecer a importância dos aspectos tipográficos para a construção do sentido no texto.
4. Aprimorar as produções mediante critérios de escolha dos aspectos tipográficos e de outros elementos.

Com o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que o grande interesse dos alunos era o de se inscreverem nas ND, por meio das quais lhes foi possível expressar sentimentos, emoções, sensações, trocar experiências, mostrar suas habilidades, desenvolver a criatividade, ter oportunidade de se fazer representar, ganhar audiência. Tudo isso, dispondo da riqueza de possibilidades de projetar seus textos, inclusive de se identificar nas atividades que antes não eram aceitas no âmbito escolar.

Para subsidiar o trabalho dos alunos nessa oficina, objetivamos aprimorar a capacidade de construir sentido mediante critérios para a escolha e a seleção das cores, da fonte de letra a ser usada, bem como ao seu tamanho, por exemplo.

Depois de explicar aos alunos o que estava acontecendo nessa etapa da pesquisa, conscientizando-os de nossos limites ante a dimensão do assunto, partimos para a reformulação das ND. Para tanto, foi preciso delimitar os aspectos com as quais iríamos trabalhar nessa oficina. Enfim, para adaptar as nossas leituras ao nível da turma, reduzimos a abordagem em perspectivas simplificadas, como se pode ver no quadro abaixo:

Tabela 4 - Orientações sobre os aspectos tipográficos

Fonte	<p>Desenho: antes de selecionar o tipo de fonte, observe o formato, o desenho da letra, assim vocês poderão estabelecer coesão e coerência entre as partes do texto, além de poder representar ideias, favorecendo a construção de sentidos. Fiquem atentos, também, ao peso, à expansão, à curvatura, à conectividade, à orientação, à regularidade e aos floreamentos.</p> <p>*As HQ podem servir de exemplo. Veja a letra empregada em algumas onomatopeias, como a do trovão.</p> <p>* O desenho da letra pode nos remeter a uma determinada época. Vejam o desenho das letras nos clássicos da literatura infantil, por exemplo.</p> <p>Tamanho: a escolha do tamanho da fonte também pode ser uma estratégia válida para se expressar. Cor: tanto em relação à fonte, quanto em relação ao plano de fundo e às fotografias ou imagens, a cor pode transmitir ideias ou conceitos.</p>
Cor	<p>Como o exposto acima, as cores apresentam significados simbólicos. Elas têm influência e causa efeitos sobre as pessoas, e podem representar ideias, atitudes, ressaltar informações e estabelecer coerência e coesão nos textos.</p> <p>*Conforme a nossa cultura, busquem apreender a simbologia das cores, e explorem essa propriedade em suas ND.</p> <p>*Procurem sistematizar o que foi exposto sobre <i>cores quentes</i> e <i>cores frias</i>, o uso de tons claros e escuros, pois isso pode ser útil para a construção de sentido.</p> <p>*Escutem a música Tudo Azul, do compositor Lulu Santos, e procurem tirar conclusões relativas ao que estudamos.</p>
Saliência	<p>Para dar destaque a uma palavra ou a uma expressão a fim de chamar a atenção do leitor para aquilo que for mais importante para a mensagem, vocês podem dispor de alguns recursos utilizando, por exemplo, <i>caixa alta</i>, <i>caixa baixa</i>, <i>negrito</i>, <i>itálico</i>, <i>sublinhado</i>, bem como os recursos do WordArt (sobra, reflexo, brilho, rotação, etc.).</p>

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

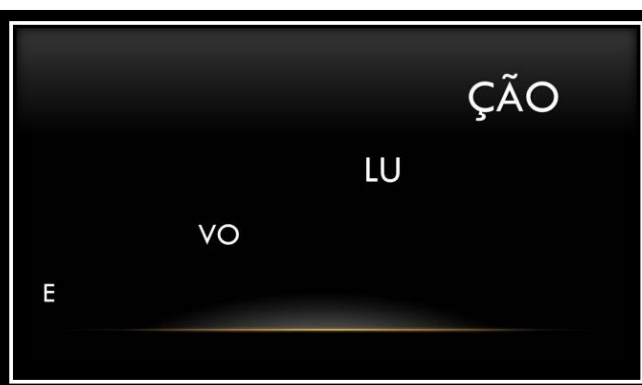
Foi com essas orientações que os alunos elaboraram seus textos, cujo processo transcorreu com maior tranquilidade que nos anteriores, ao passo que, a cada oficina, eles passavam a dominar certos aspectos, e iam se familiarizando com os recursos e com as orientações.

Seguem as imagens de um dos trabalhos produzidos nessa oficina como resultado desse processo.

Imagens recortadas da ND do A8 – “Meu lado triste” (Refacção)



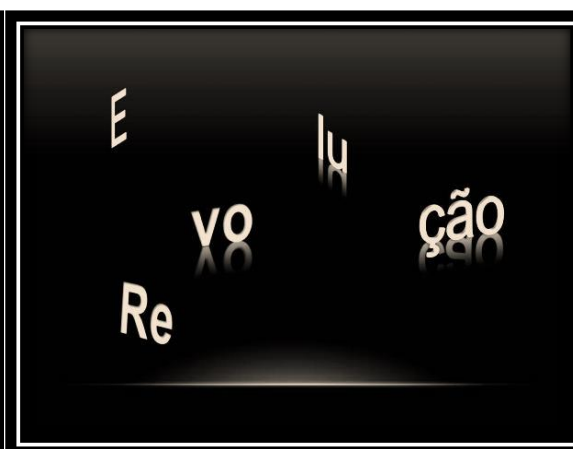
Slide 2. Fonte: ND da A8



Slide 3. Fonte: ND da A8



Slide 4. Fonte: ND da A8



Slide 5. Fonte: ND da A8

Esses slides foram produzidos por um aluno que só decidiu participar do processo quando entendeu que poderia explorar os recursos disponíveis para a edição de textos, ou seja, o interesse do A8 era poder usar a criatividade para editar os vídeos, explorando as diversas possibilidades de escolha de fonte, *layout*, *design*, transição, animação, recursos sonoros, sem que para isso, ele precisasse criar estórias nem escrever sobre suas experiências, ou qualquer outro assunto.

Pelas razões apresentadas acima, nesta ND, finalmente o A8 fala de sua experiência em participar de um teste para uma peça teatral, e, que passou na 1ª

fase, mas não conseguiu na fase seguinte, embora não tivesse esclarecido se era uma experiência real ou uma criação. A primeira versão foi produzida com algumas frases, áudio e imagens. Na última versão, ele incluiu um fundo musical e substituiu as frases por palavras-chave, utilizando o recurso do WordArt (usando o efeito de rotação em 3D).

Para explorar os meios semióticos, o aluno seguiu as orientações e algumas sugestões. Com isso, usou o contraste entre as cores preta e branca; usou fontes em caixa alta como forma de representar o quanto a decepção foi significativa. Usou tamanhos variados nas letras para simbolizar a evolução. Além disso, fez um jogo com as palavras evolução e revolução, como se quisesse traduzir como esses elementos giram em torno dele, simultaneamente. O aluno ainda dispôs as conjunções adversativas posicionadas paralelas à imagem do jovem representando uma situação de conflito. A iluminação na imagem do ator social já estava na imagem que ele pesquisou.

No decorrer das edições, o aluno se ateu mais a esses recursos, resumiu demais o texto a ponto de o enredo ficar prejudicado.

Oficina 7– A aparência

Título: De olho na aparência! (Tem como ficar melhor?)

Objetivo:

1. Melhorar a aparência dos slides com base em alguns critérios.

Trabalhamos, nessa oficina, critérios para as modificações das ND em razão de questões relativas à aparência, ao tempo de cada slide, entre outros fatores. No caso do texto em questão, foi preciso aumentar o tamanho da fonte e mudar a cor em alguns slides para contrastar com as cores das imagens usadas como plano de fundo, entre outras propriedades. Nesse caso, levamos em conta as seguintes características:

Quadro 9 - Orientações sobre os aspectos tipográficos

1. Tempo estimado entre 1 e 2 minutos por slide.
2. O tamanho de fonte deve ser, preferencialmente, entre 20 e 28 para o texto, e entre 32 e 46 para os títulos.
3. Quanto à cor e ao padrão de fundo, deve-se levar em conta que é preciso que haja um grande contraste entre o fundo e a cor do texto.
4. Devem-se evitar frases longas ou texto corrido, para que o vídeo não fique confuso e/ou entediante.
5. Devem-se evitar muitas animações e efeitos. Em geral, efeitos só atrapalham, e as animações só devem ser usadas quando têm algo a acrescentar, e não pelo efeito.

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

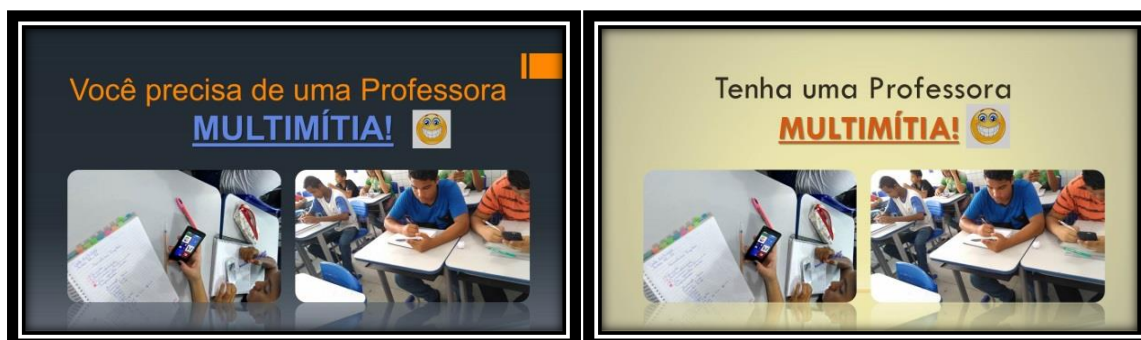
Recorte da ND do A5 – “Metalinguagem” (Primeira produção e Refacção)



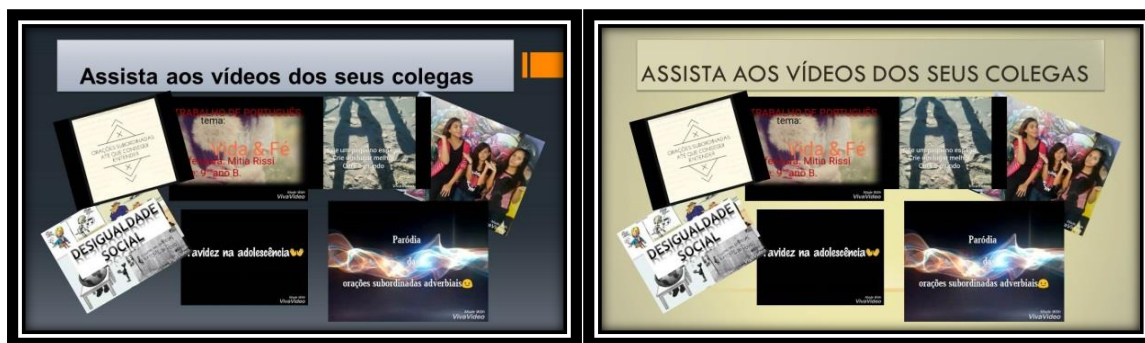
Slide 1. Fonte: ND da G7



Slide 2. Fonte: ND da G7



Slide 3. Fonte: ND da G7



Slide 5. Fonte: ND da G7

Imagens recortadas da ND do A2 – “Vida e Fé” – (Refacção e escrita final)



Slide 4. Fonte: ND da A2



Slide 1. Fonte: ND da G7

Embora não tenhamos tido um estudo sistemático sobre hiperlinks¹⁸, alguns alunos utilizaram esse recurso em seus textos, como os alunos do G7.

¹⁸ O termo hiperlink corresponde ao termo link. Conforme Gomes (2011), o termo foi cunhado por Ted Nelson, no ano de 1965, em virtude do projeto Xanadu, o primeiro projeto para o desenvolvimento do hipertexto.

Recorte da ND do G4 – “Amizade: uma forma de mudar o mundo” (terceira refacção e escrita final)



Slide 8. Fonte: ND do G4

Com exceção do G6, todos os grupos procederam de forma semelhante, e os alunos perceberam que as modificações foram significativas, sobretudo pelo resultado alcançado com o esforço que cada um empenhou nesse processo.

Oficina 8: Os modos de representação (retomada da oficina 5)

Título: Como posso me expressar melhor?

Objetivos:

1. Estimular o desenvolvimento da competência de compreender o texto como um produto da relação entre imagem-texto;
2. Reconhecer as potencialidades de cada linguagem;
3. Aperfeiçoar a habilidade de se expressar utilizando as multissemiose.
4. Potencializar as competências relativas à criatividade, à escrita, o raciocínio lógico, à sequencialidade, à espacialidade, à oralidade, à interação, à interpretação e a musicalidade.

Nessa oficina, retomamos às ND sobre as histórias de vida dos alunos. No processo de reescrita, os alunos foram refazendo os textos verbais; substituindo as imagens, os áudios; melhorando o *design*, explorando os recursos dos aplicativos, tudo isso como forma de explorar as possibilidades significativas das linguagens, ou seja, dos dois modos de expressão (imagem-texto).

O referencial teórico que subsidiou esse trabalho refere-se aos ensinamentos de Gomes (2009, 2010) acerca das relações imagem e texto (ancoragem, ilustração e relay) propostas por Barthes (1977),

A nossa proposta didática relativa ao estudo desse aspecto visava à compreensão dos alunos sobre os diferentes modos de representação: imagens, música, gestos, sons, espaço, etc. - além dos elementos lexicais - nas análises de textos (IEDEMA, 2003 apud GOMES, 2010).

A expectativa em relação à aprendizagem era a de que os alunos explorassem, de forma diversificada, os modos de expressão na construção de suas ND. Faz-se oportuno salientar que, para a didatização sobre esses aspectos, consideramos que os alunos não tinham, ainda, a mínima noção de como trabalhar a multimodalidade, apesar do contato com textos dessa natureza. Por isso, buscamos possibilitar que eles tivessem autonomia para desenvolver a criatividade em seus trabalhos, explorando, de forma livre, os diversos modos de expressão.

A exposição das imagens que seguem foi uma tentativa de ilustrar o resultado desse processo.

Imagens dos slides: recorte da ND da A4 – Tema: Bullying



Slide 3. Fonte: ND da A4

Slide 1. Fonte: ND da G4



Slide 5. Fonte: ND da A4

Slide 6. Fonte: ND da A4

Nessa ND, a aluna tentou traduzir, com coerência, suas emoções, sentimentos, tanto nas imagens forográficas quanto no tom da sua voz (arquivo de áudio inserido no final da ND), os gestos, o olhar, a palavra escrita, o uso da letra em caixa alta contrastando com o emprego de minúsculas, as cores das fontes e dos planos de fundo dos slides. Tudo isso como forma de expressar, construindo sentido no texto.

Nessa fase da pesquisa, surge um novo problema, que se relaciona com a questão da relação imagem-texto. O tempo escasso, os novos projetos e a dinâmica das aulas dificultaram essa parte dos nossos estudos. Assim, quando me preparei para trabalhar com as possibilidades de inter-relação entre imagem e texto, os alunos estavam sobrecarregados com muitas tarefas.

Conforme as explicações de Gomes (2009), procurei me basear nos trabalhos de Roland Barthes (1977 apud GOMES, 2009) sobre as relações entre imagem e texto, tendo em vista uma lógica de três possibilidades de como as imagens e os textos se inter-relacionam, quais sejam: ancoragem (texto apoiando imagem); Ilustração (imagem apoiando texto); e relay (texto e imagem são complementares).

Partindo desse estudo, os alunos tentaram relacionar o conceito de ancoragem e ilustração a alguns slides que eles haviam produzido, e tentaram, ainda, produzir novas imagens com textos escritos para dar conta dessas possibilidades.

Solicitei que os alunos pesquisassem ou produzissem imagens que exemplificassem as possibilidades de inter-relação entre o texto e a imagem. Por exemplo, em que a parte verbal sugerisse uma ideia que eles deveriam complementar com um gesto, um olhar, uma figura, enfim, que um completasse o outro. Nesse caso, o grupo 7 apresentou essas imagens.



Slides 3 e 4 Slide 1. Fonte: ND do G7

Em outro caso, pedi exemplos de inter-relação em que a parte verbal do texto não deixasse explícita a mensagem, propondo uma leitura sobre a imagem. Essa atividade foi complicada demais para a maioria deles, pois eles confundiam as três possibilidades propostas por Barthes (1977).

Percebemos, com essas imagens, como o G7 articulou a parte escrita à imagem para representar sua postura diante da aula, com um posicionamento crítico sobre a atitude de alguns alunos ante as aulas.

Produção Final

Enfim, chegamos à etapa da produção final, por meio da qual os alunos foram levados a explorar toda a aprendizagem que adquiriram no percurso das oficinas. Nessa etapa, os alunos necessitaram, ainda, de orientações para a execução da proposta.

A produção remeteu-se ao tipo de ND com o qual os alunos mais se identificaram, quais sejam, as narrativas pessoais, caracterizadas pelo conteúdo significativo para a vida do narrador (*storyteller*), cujos temas foram relacionados à família, à história pessoal (experiências ligadas à escola e ao trabalho), visando ao compartilhamento no *blog* da Escola e, até mesmo, em outras redes.

Depois de os alunos produzirem seus textos individualmente, passamos às revisões desses textos a fim de que ficassem prontos para a exposição, primeiramente, na sala de aula; posteriormente, socializamos com todas as turmas do turno vespertino.

Com o intuito de reforçar os aspectos pertinentes à ND, elaboramos um quadro esquemático com os seguintes critérios para a avaliação dos textos: Quadro

10 –

Quadro 10 – Quadro esquemático sobre o gênero ND

Narrativas digitais
Definição
Propriedades
Contexto de produção
Contexto de circulação
Interlocutores
Atributos das narrativas digitais

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

Na sequência, realizamos a avaliação final, levando em consideração a aplicação do que foi trabalhado em todas as etapas e a constatação da evolução obtida ou de qualquer fator negativo no caso de o avanço não ter sido efetivado desde o do início até final do processo.

Os critérios de avaliação, que foram apresentados aos alunos:

- I. A produção atende aos propósitos das ND?
- II. A postura corporal nos vídeos, a entoação, a linguagem, foram adequados à situação comunicativa?
- III. A qualidade das imagens, dos áudios, dos vídeos, dos cartazes e dos textos escritos é satisfatória?
- IV. Os programas e aplicativos utilizados foram eficientes?
- V. Nas produções em grupo e nas individuais, todos os alunos tiveram participação favorável?
- VI. Quais foram os avanços efetivados?
- VII. Quais os problemas que surgiram e como foram solucionados?

Depois de tudo organizado, depois de revisar os textos e aprimorar os textos elaborados, promovemos a divulgação das ND. Com isso, encerramos a SD, Entretanto, os alunos continuaram com as produções. Assim, realizamos mais algumas oficinas, duas delas, promovendo a interdisciplinaridade.

Novas Oficinas

Oficina 1: Produção coletiva

Título: Compartilhando ideias e conhecimentos

Objetivos:

1. Promover a interação, o compartilhamento de ideias e a realização do trabalho em equipe;
2. Aperfeiçoar as competências e habilidades dos alunos para a produção das ND.

Nesta etapa, foi proposta a produção de uma ND com a participação de todos. O ápice desta oficina foi a utilização de *hiperlinks* para uma produção coletiva e interativa. Essa produção foi bem programada, e muito complicada, cujas etapas foram divididas em pequenos grupos, que foram se articulando aos poucos.

De certo, essa oficina teve de ser mais criteriosa para que se mantivesse o tema, a organização, a lógica entre as partes, e a produção fosse se efetivando sequencialmente. Tratou-se de um momento oportuno às reflexões subsequentes, pertinentes ao trabalho coletivo e aos aspectos relativos ao gênero discursivo, às orientações, às sugestões, às reformulações de textos e ao aprimoramento da linguagem.

Oficina 2:

Título: Educação Sexual (Proposto pela Professora de Ciências)

Objetivos:

1. Produzir uma ND para apoiar o seminário proposto como atividade avaliativa na disciplina de Ciências;
2. Intensificar os estudos de conteúdos trabalhados na disciplina em questão.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A priori, a prática de produções de textos multimodais, para fins desta pesquisa, tinha como objetivo explorar as ND com uma evolução da narrativa mesmo. Assim, tencionamos oportunizar aos aprendizes desenvolver suas narrativas com o aperfeiçoamento da utilização das múltiplas semioses para narrar suas experiências de vida sem que, para isso, precisassem se preocupar com os aspectos envolvidos na relação entre o texto verbal e o texto não verbal.

Essa ideia primeira não abrangia o estudo das relações entre imagem-texto, assim como não levava em consideração os elementos básicos da ND; mas programamos produzir ND para que pudéssemos conferir aos textos um caráter inovador que o uso das tecnologias possibilita.

Sendo assim, elaborei uma proposta inicial fundamentada no pensamento de Vasconcelos e Magalhães (2010), que explicam que as ND, embora incorporem outros meios, mantêm o mesmo propósito, uma vez que os elementos básicos não se alteraram (enredo, narrador, personagem, tempo e espaço) “mesmo com algumas mudanças consoantes a média utilizada” (VASCONCELOS, 2010; MAGALHÃES, 2010, s/p).

A proposta elaborada considerou, ainda, a definição de Bruner (2002, p. 46), para o qual a narrativa significa “uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores”. Desse modo, os alunos deveriam produzir suas ND como forma de expressão de suas vivências, mobilizando estratégias para construir sentido em textos explorando a multimodalidade. E, assim, iniciamos os trabalhos.

No decorrer do processo, com a realização das primeiras atividades e, principalmente, como o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, muitas questões foram colocadas em evidência, todas relacionadas à complexidade e à variedade dos tipos de ND. Nesse sentido, o aporte teórico que sustenta a base deste trabalho provocou novas possibilidades, levando-nos a crer que poderíamos transcender a proposta primeira, favorecendo o trabalho com outras habilidades, ainda que de modo limitado.

À medida que a pesquisa avançava, surgia o interesse pelos estudos de Barthes (1977) e Kress e Van Leeuwen (apud GOMES, 2009), que fomentaram o interesse pelas relações estabelecidas entre imagem e texto, embora conscientes da

complexidade envolvida nessa forma de letramento, e, sobretudo, entendendo que, no âmbito desta pesquisa, não daríamos conta desse propósito de forma completa, apenas conjecturamos para esses alunos novas perspectivas de letramentos.

Quanto ao objetivo de analisar a coerência na utilização dos recursos multimodais na produção de ND, baseamo-nos no aporte teórico de Lemke (2002), que propõe a concepção de hipermodalidade, tendo em vista que existe uma interação entre as diferentes linguagens que sobrepuja a ideia de multimodalidade, propondo a concepção de hipermodalidade. Sendo assim, para compor um texto dessa categoria, é essencial levar o aluno a se preocupar em criar relações coerentes entre essas formas de linguagem. Não bastam conexões entre textos escritos.

Partindo desse pressuposto, tornou-se crucial o desafio de possibilitar aos alunos criar *links* entre um texto escrito e um texto sonoro, entre um texto visual e um texto oral, e vice-versa.

Essa coerência ultrapassa a capacidade de articular textos de diferentes linguagens, pois se faz necessária a habilidade de estabelecer conexões entre esses textos, considerando uma sequência lógica, bem como a disposição dos elementos de forma coerente no espaço da tela, a produzir elementos em saliência, por exemplo.

Enfim, a perspectiva com a qual iniciamos esta pesquisa teve como foco a produção de ND conhecida como *Digital Storytelling*, o que significa promover a construção de narrativas compostas por diferentes sistemas multimodais (imagens, sons, vídeos) combinados com textos, a fim de que os alunos pudessem tratar de temas relacionados à sua história de vida, às suas experiências. Posteriormente, avançamos para outras habilidades, levando em conta algumas categorias próprias da relação texto-imagem.

6.1 Categoria de Análise: a escrita representativa dos sujeitos segundo a abordagem multimodal (Adequação ao modelo do gênero discursivo)

A análise proposta nesta categoria considera a relação estabelecida entre as habilidades envolvidas no ato de contar histórias e a capacidade de agregar as múltiplas semioses para representar acontecimentos que envolvem sentimentalidades, emoções, aspirações. Buscamos, com isso, usufruir da nova

dimensão atribuída à arte de contar histórias pelas tecnologias digitais, o que possibilitou explorar a multimodalidade.

Com essa nova dimensão, visamos a analisar as possibilidades de se produzir um texto contemplando as diferentes formas de que os alunos dispõem para produzirem ND, levando em conta que as práticas sociais são constantemente transformadas pelas linguagens midiáticas.

Com o intuito de subsidiar o trabalho dos alunos para explorar as potencialidades das narrativas multimodais, tencionamos promover a autonomia dos aprendizes para buscar conhecimento, além de estimular seu potencial de criatividade, ação e reflexão sobre o conhecimento construído. Simultaneamente, planejamos favorecer o uso da linguagem em seus diversos modos.

Para esta categoria de análise, elegemos três ND (a cujos produtores atribuímos os códigos A1, A2, A3), focalizando os diferentes sistemas multimodais (texto verbal, imagens, áudios de voz e de música, vídeos), como produtos do trabalho de um narrador (classificado como *storyteller*), que discorre sobre temas relacionados à família, história pessoal e acontecimentos históricos para que, então, possa compartilhar suas narrativas não somente com seus companheiros de classe, mas também por meio de um *blog* criado para esse fim.

Analisemos, portanto, nas ND que foram expostas nesta seção, se a produção corresponde à proposta, à didatização/midiatização¹⁹, aos direcionamentos e às revisões que foram realizadas no decorrer de cada oficina.

Em média, os alunos tinham um prazo de uma semana para entregarem seus trabalhos, o que parecia impossível no início das produções. Com o passar do tempo, entretanto, boa parte deles passaram a entregar no prazo previsto, e alguns, até antes disso. Em todas as etapas, a maioria deles precisou refazer seus textos devido a problemas como a inadequação ao gênero discursivo. A análise final tinha

¹⁹ A menção ao termo midiatização decorre da influência do discurso midiático característico dos textos multimodais, o qual traz as visões de mundo, os comportamentos, os meios tecnológicos, os valores, as crenças para a sala. Assim, ensina-se algo além da disciplina e do conteúdo oferecidos na grade curricular.

Para Soares (2000), o educador seria um novo profissional especialista, formado no campo da comunicação para atuar diretamente na educação formal, ensinando não apenas uma disciplina, por exemplo, a Língua Portuguesa, mas educando para a comunicação, atento aos acontecimentos da sociedade.

Assim, constitui-se um sistema midiático educacional e seu poder no processo de ensino-aprendizagem acaba por provocar grandes transformações, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, nas quais as diferentes linguagens são estudadas e exploradas. Então, talvez a mais importante das transformações seja o ensino midiatizado.

como referência a revisão do texto em relação aos aspectos gramaticais e ortográficos.

6.1.1 Análise do texto do produtor A1

A ND a seguir pertence à coletânea da oficina 6, sendo a terceira a ser produzida individualmente, a qual traz o relato sobre um acontecimento marcante na vida do aluno. A determinação do tema se deu mediante sugestões dos alunos e, posteriormente, por votação feita entre eles.

Na proposta em questão, o A1 entregou a primeira versão no prazo de quinze dias, aproximadamente. Depois da revisão, foi necessária apenas uma refacção já que, no início das produções, a proposta não contemplava, ainda, as propriedades da relação texto-imagem. Além disso, não havia muitos problemas com a escrita em seu texto.

As produções do A1 totalizaram nove ND, sendo cinco individuais. Em todas as individuais, o aluno entregou duas versões, uma delas com áudio (narração da história pela voz do aluno), além do fundo musical.

Percebemos que a produção de um texto multimodal não significa que o trabalho com o texto escrito perdeu o seu valor, o que se pode comprovar com esta ND digital do A1, em que a maior parte do texto foi produzida com a linguagem escrita. Quanto a isso, veremos mais adiante (na categoria de análise 2) sobre o elemento economia, um dos elementos básicos da ND.


Recorte da ND do A1 - Tema: “Um acontecimento que marcou a minha vida”



Slide 1: Fonte: Dados da ND do A1

Slide 2 Fonte: Dados da ND do A1

Mas, infelizmente, nem sempre tinha alguém para brincar comigo, pois não tinha muitos amigos... 😞



Slide 3: Fonte: Dados da ND do A1

Por, às vezes, me sentir assim, pedia à minha mãe um irmãozinho... (Meu Maior **SONHO**).




Slide 4: Fonte: Dados da ND do A1

Porém, por problemas de saúde, minha mãe não podia engravidar novamente.



Slide 5: Fonte: Dados da ND do A1

Mas ela sempre me dizia:
- Meu filho, ore! Peça a Deus, que ele vai te dar um irmãozinho!



Slide 6: Fonte: Dados da ND

... E isso me dava ânimo!




Slide 7: Fonte: Dados da ND do A1

AO LONGO DO TEMPO...

O tempo foi passando, e ainda era quase impossível minha mãe engravidar... Meu pai sempre me dizia que tudo era no tempo e na vontade de Deus.

Slide 8: Fonte: Dados da ND do A1


Certo dia, aos meus doze anos, saí para a rua e fiquei sentado na calçada... Até que meu pai me chama... 🤔



Slide 9: Fonte: Dados da ND do A1

Quando minha mãe estava com quatro meses de gestação, fomos saber se era menino ou menina.

E nunca vou me esquecer de quando o médico falou: - Pronto! Vai ter um garoto 'pra' jogar bola... (Aquilo me encheu de alegria.) 😄



Slide 10: Fonte: Dados da ND do A1



Slide 11: Fonte: Dados da ND do A1

Slide 12: Fonte: Dados da ND do A1

Imagens: Dados da Pesquisa (Narrativa Digital do produtor A1)

Arquivo de áudio aplicado como plano de fundo: Instrumental Fundo musical (Para orar: fundos e oração). Disponível em: <<https://youtu.be/gSaOIZrRhmM>>.

Áudio da narração: voz do produtor

Programa utilizado: Microsoft PowerPoint

No que concerne à multimodalidade, tencionamos, com essa categoria, averiguar se os alunos conseguiram aprimorar a capacidade de externar suas vivências com criatividade, de forma mais interessante e pertinente ao contexto sócio-histórico-cultural.

Essas imagens, expostas de forma estática, não nos permite perceber todo o potencial de criatividade e inovação nesse texto. Entretanto, com a apresentação do vídeo, podemos conferir o pensamento de Ohler (apud JESUS, 2010), de que a “narrativa digital ajuda estudantes a desenvolver habilidades de criatividade e inovação”.

Relacionado a essa ideia, tem-se o pensamento de Brandão (2002, p.4), o qual nos adverte que “no mundo transformado pela tecnologia mais do que nunca a educação deve estar apoiada na busca de alunos e professores inventivos e criativos, capazes de preconizar uma sociedade melhor.”. Contudo, conforme Almeida e Valente (2012, p. 58):

[...] na Educação, a presença destas tecnologias é muito pouco significativa e seu potencial é pouco explorado. Ainda não observamos nos processos de ensino e de aprendizagem, em distintos níveis, do Básico ao Superior, os mesmos impactos e transformações visivelmente identificados em outros segmentos, tais como no sistema bancário, nos processos administrativos, nos serviços e nas empresas em geral.

Aliás, quanto à ND do A1, visualizando, assim, em modo impresso, essa sequência de slides nos dá a ideia de uma narrativa que se apresenta tal quais as

narrativas tradicionais, com estrutura muito semelhante à estrutura das narrativas veiculadas nos livros de histórias infantis. Entretanto, com a apresentação dos slides, é possível comprovar que as ND propiciam “implementar ideias e ações que seriam impossíveis de serem imaginadas na narrativa linear, impressa ou oral”. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 66).

Constatamos que o A1 compreendeu que, muitas vezes, as imagens também servem para comunicar algo, para nos expressar; e que precisamos saber usá-las para nos expressar. Analisando os slides, podemos tirar as seguintes conclusões:



Slide 3: Fonte: Dados da ND do A1

Slide 4: Fonte: Dados da ND do A1

No slide 3, para se expressar, o A1 inseriu a imagem e o emoji para dar continuidade à parte escrita, pois elas serviram para ilustrar como o narrador se sentia por não ter um irmão nem amigos. Enquanto o emoji reforça o advérbio *infelizmente* - podendo, assim, ser retirado sem prejudicar o sentido -, a imagem revela algo do qual não poderíamos ter certeza se ele não a tivesse empregado. Isso porque o fato de ele não ter alguém para brincar não significa, necessariamente, que ele estivesse só, pois ele poderia ter alguém com quem pudesse conversar, estudar, por exemplo.

Se analisarmos bem, conseguimos compreender que a imagem aponta para o estado do menino, e como ele reage à falta de um irmão. Vemos que não se trata de um sentimento apenas de desapontamento, mas de uma solidão profunda, que vem reforçada por outro elemento semiótico: a cor da paisagem natural, que cobriu o azul do céu e o verde da mata. É por meio da imagem, pois que se pode compreender a intensidade do vazio do narrador causada pela falta de um irmão.

No slide 4, o A1 explorou a imagem para representar o tipo de relacionamento que poderia existir entre os atores sociais, no caso, o narrador e seu tão sonhado

irmão. Vemos, mais precisamente, pela imagem que o desejo de ganhar um irmão não era só para lhe completar, preenchendo-lhe o vazio, mas por um gesto fraternal, um sentimento de afeto, demonstrado pelo gesto de carinho que se vê na imagem,



Slide 5: Fonte: Dados da ND do A1

Slide 6: Fonte: Dados da ND do A1

No slide 5, o emoji expressa o desaponto do narrador ante a impossibilidade de sua mãe lhe dar um irmão; já no 6, o texto verbal não dá ideia de como ele reagia à tentativa de seu pai de encorajá-lo. Então, a imagem se articula com o texto para expressar a grandeza do poder de Deus diante do mundo, em sua concepção.

Por fim, o A1 conclui a sua ND com dois slides, nos quais não dispôs de palavras, mas de fotografias para representar seus sentimentos: o afeto e carinho pelo irmão (Slide 11), a alegria - representada pela expressão facial - em ter, enfim, seu irmão ao seu lado (Slide 12). Além disso, as imagens mostram como é o seio familiar, a relação que se estabelece entre os atores sociais (entre mãe e filhos e entre irmãos).

Novamente, mencionamos o uso da cor, uma vez que, no slide 7, o fundo azul foi uma forma de representar a paz que a fé lhe proporciona. Entendemos que as cores têm influência e causa efeitos sobre as pessoas, e podem representar ideias, atitudes, ressaltar informações e estabelecer coerência e coesão nos textos.

Como o significado das cores depende de questões culturais, os alunos pesquisaram sobre a simbologia das cores e descobriram que o azul é considerado como a escolha mais segura de cor em todo o mundo, já que ela possui muitas associações positivas. Daí o aluno usou o plano de fundo azul, uma vez que, em nossa cultura, assim como na América do Norte e Europa, o azul representa confiança, segurança. E, assim, ele associou o azul com o sentimento de confiança e de paz que a fé lhe proporciona.

A escolha tipográfica também se deu a serviço da expressão de sentimento, com o emprego da fonte em tom azul (slide 4), representando o sonho como algo positivo, além de grandioso, pelo emprego de caixas altas na mesma palavra. Em relação à expressão “MAIS IMPORTANTE se torna POSSÍVE” (slide 1), entendemos que o aluno faz uso do recurso caixa alta, para dimensionar a importância de ter um irmão, reforçado pelo emprego da cor vermelha, expressando intensidade do valor que ele atribui ao irmão. A cor vermelha pode, ainda, expressar o contraste de emoções: entre a impossibilidade e a realização de ter um irmão.

O texto a seguir é a transcrição de um áudio que traz a explicação do A1 acerca dessa ND.

Quadro 11 – Transcrição do áudio da entrevista do A1

Bem, como foi que eu construir essa imagem – digo - essa nativa digital?

Primeiro, foi pensar no assunto que eu “ia” falar; e o assunto que marcou a minha vida foi o nascimento do meu irmão, que eu trouxe para a minha ND. E assim eu pensei primeiro em escrever o texto. Aí fui (né?) fazer o planejamento, a organização das ideias. E eu fui colocando as ideias no texto, as emoções (...). Fiquei pensando em tudo aquilo, e como eu iria escrever, falar de tudo que eu senti. Imaginei as palavras que eu posso (poderia) usar para causar emoção. Qual a música com o seu toque emocionante? Já as imagens, foi melhor baixar, porque é mais rápido. E, ainda mais, que eu não sou muito bom, não, com foto. Sou mais escrever, porque eu já estou acostumado. E eu gosto muito de ler.

E outra... Para mim, foi interessante que o Carlos e o João Vitor falaram sobre a transição, a animação que usei para a passagem dos slides (Deslizamento. É isso Professora?). Mas é que eu não tinha pensado nisso. O João disse que a página parece que “tá” voltando para a página anterior (rsrsrsrsrs), que parecia o usar o flashback de Dom Casmurro (Não foi, Professora?). E, como a narrativa já estava quase pronta, foi boa a sugestão de eu mudar: em vez de botar a página voltando, botar a página indo, seguindo para frente, porque não tem flashback na minha história. Daí, “me veio a ideia de fazer uma narrativa com flashback da próxima vez.

L. H. da S. B. (14 anos)

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

Assim, com os dados aqui expostos, constatamos que a ND do A1 já apresenta um certo grau de aperfeiçoamento, promovido pela inserção dos arquivos de áudio (a música instrumental e a narração com sua voz), além de palavras e imagens fixas, e com a utilização dos recursos disponíveis nos aplicativos utilizados,

como o *design* e o *layout* da página, as transições de textos, as animações de vídeos.

Com todos esses recursos sendo utilizados conforme a criatividade do aluno, conferimos o aperfeiçoamento da narrativa para um texto multimodal, confirmando a proposição de Ohler (apud JESUS, 2010), de que a “narrativa digital ajuda estudantes a desenvolver habilidades de criatividade e inovação”.

Esse pensamento é comprovado nos textos aqui expostos, na medida em que os modelos que vemos de ND foram construídos de formas bem diversificadas tanto em relação aos recursos utilizados quanto em relação ao *design*. De acordo com (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 45), o termo *design* refere-se aos próprios recursos semióticos ou à utilização desses. Assim, o *design* é o resultado da combinação de todos os modos semióticos utilizados.

Quanto ao uso das imagens, percebemos que ele entendeu que existem relações que se estabelecem entre imagem e texto, ou seja, a imagem não serve meramente para ilustrar a parte verbal, segundo Roland Barthes (1977), que menciona uma lógica de três possibilidades de como as imagens e os textos se inter-relacionam. É o que vamos analisar na categoria 2.

Vimos, mediante essas imagens, que o trabalho com a narrativa representa uma estratégia de grande valor para a linguagem e a aprendizagem, de um modo geral. Entendemos que, processo de elaboração e seleção dos textos que compõem a ND, o aluno teve de se preocupar com aspectos morfossintáticos, semânticos, fonológicos, pragmáticos e de consciência, mobilizando diversas habilidades do uso da linguagem.

Cumpre, ainda, destacar que, com a escrita inicial e a refacção, além de aspectos morfossintáticos, fez-se necessário desenvolver estratégias de expressão oral, como os aspectos prosódicos, quando narrou o episódio marcante de sua história.

Para finalizar a análise desse texto, reforçamos que as ND são ferramentas que possibilitam aos alunos inscreverem-se com maior concretude em suas produções textuais, e que oportunizam, conforme Almeida e Valente (2012, p. 62), “a tomada de consciência sobre a própria aprendizagem e transformação”, uma vez que ao narrar os seus percursos, os sujeitos desempenham, simultaneamente, o papel de atores e de investigadores de sua própria vida.

6.1.2 Análise do texto do produtor A2

A ND ilustrada nesta seção pertence à coletânea sobre histórias de vida, que consiste no relato sobre um acontecimento marcante na vida do aluno.

O A2 entregou a primeira versão muito além do prazo estipulado, devido a excessivas faltas. Essa produção passou por algumas fases de refacção em virtude da ausência da aluna em boa parte das aulas durante o primeiro semestre. Ademais, havia excessivos e diversificados problemas relativos à escrita.

Durante a pesquisa, a A2 produziu apenas três ND, todas elas individualmente, e todas compostas pela articulação de imagens, vídeos, áudio de música e texto escrito. A partir da segunda versão, os slides continham textos relativamente longos, que foram se reduzindo a cada reescrita. Depois da primeira, a aluna passou a entregar suas ND (sempre com um processo de várias reescritas) no prazo estipulado.

As imagens a seguir, capturadas da primeira produção da aluna, são apenas componentes de uma parte da história.

Recorte da ND de A2 - Tema: Vida e Fé - Slides da primeira versão



Slide 1. Fonte: ND da A2

Slide 1. Fonte: ND da A2



Slide 4. Fonte: ND da A2



Slide 5. Fonte: ND da A2



Slide 6. Fonte: ND da A2



Slide 7. Fonte: ND da A2



Slide 9. Fonte: ND da A2



Slide 13. Fonte: ND da A2

Imagens: Dados da Pesquisa (Narrativa Digital do produtor A1)
 Arquivo de áudio aplicado como plano de fundo: "última Chance. Salma Mendes e Davi Passamani.
 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uLofk1wU58Q>>.
 Aplicativos: Movie Maker e Kine Master

Estamos diante de uma produção textual que articula múltiplas semioses para representar as experiências de vida do narrador, que utiliza áudio de música, texto escrito, fotografias e vídeos, tudo isso combinado formando um todo, embora não seja possível visualizar toda a produção. Outro recurso semiótico que ela utilizou foi

o *gif*, para expressar o sentimento que floresceu entre os membros do que ela chamou de Conjunto da Mocidade.

Nessa versão final, para representar os elementos da narrativa, ela traz as fotos com os espaços da igreja e do local onde ocorreu o batismo. Além disso, as personagens são identificadas no início da ND, por uma ficha que contém seus dados.

Segundo as explicações da A2 (que não participou de todas as entrevistas, apenas da última), em relação à escolha do tipo da fonte, ela pensou numa forma de simular que ela estava escrevendo em um diário de acontecimentos da sua história que ela jamais quer apagar da memória. E assim, a escolha da fonte foi uma forma de usar a letra cursiva, como se ela estivesse escrevendo na folha do diário.

Essa escolha resultou da última reedição que ela teve de fazer devido aos tipos diferentes de fonte que ela usou entre um slide e outro. Assim, para manter a coerência entre os slides, foi preciso manter o mesmo tipo de fonte. Além disso, o tema (retro) que ela escolheu para a edição sugere uma máquina fotográfica antiga com clique, da qual resultam fotos com efeito de cinema mudo passando aqueles episódios marcantes de sua vida.

Conforme Silvestre e Vieira (2015, p. 50), a escolha tipográfica também pode ser estudada em composições multimodais, segundo as funções da linguagem de Halliday (1994). “A seleção do desenho, do tamanho e da cor das letras pode ser analisada com base nas funções ideacional, interpessoal e textual”.

Sendo assim, para compreender a construção do sentido potencial do texto, é preciso levar em conta o tamanho, o tipo e a cor das letras selecionadas para a composição do texto multimodal, uma vez que esses elementos são significativos para a construção do sentido potencial do texto. Contudo, não entramos a fundo nesse assunto, apenas propus critérios para introduzir alguns conceitos, técnicas e modos de representar, sem que fosse preciso usar a terminologia própria da área.

6.1.3 Análise do texto do produtor A3

A ND a seguir pertence à coletânea da Produção Final, que foi produzida individualmente pela A3. O assunto escolhido foi sobre as experiências nos estudos ou no trabalho, pois, além de estudar, alguns alunos estavam participando do Programa *Menor Aprendiz*.

Quanto às produções da A3, a primeira ND foi como participante do G3, sobre o tema “O que estamos fazendo com o nosso Planeta?” Ainda no G3, produziu ND sobre “Relações precoces: nunca; relações seguras, sempre”; e uma ND com uma paródia sobre Orações Subordinadas; A aluna também produziu ND individuais, cujos temas foram “Padrões de beleza” (em que a aluna apresentou características de Youtuber), “Minha jornada no 8ª ano”, “Educação e Respeito nas salas de aula”.

A ND em questão foi produzida num período de uma semana. Depois da revisão, a aluna entregou a versão final na mesma semana em que fizemos a revisão.

Recorte da ND do A3 - Tema: “Minha jornada no 8ª ano”



Slide 1. Fonte: ND da A3



Slide 2. Fonte: ND da A3



Slide 3. Fonte: ND da A3



Slide 4. Fonte: ND da A3



Slide 5. Fonte: ND da A3



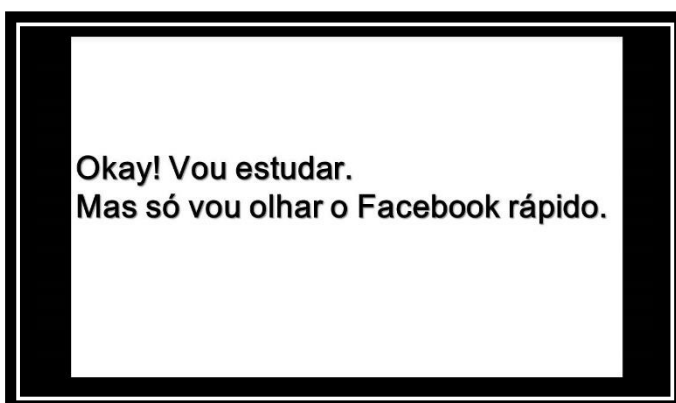
Slide 6. Fonte: ND da A3



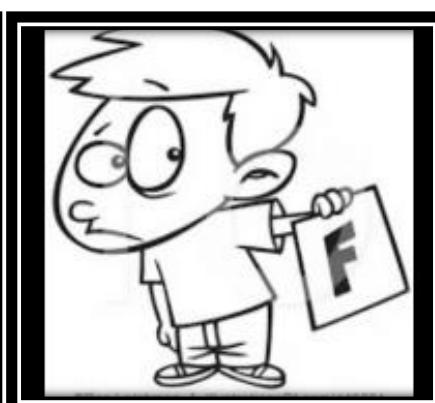
Slide 7. Fonte: ND da A3



Slide 8. Fonte: ND da A3



Slide 9. Fonte: ND da A3



Slide 10. Fonte: ND da A3



Slide 11. Fonte: ND da A3

Tudo bem! É só o 1º bimestre.

Slide 12. Fonte: ND da A3

No próximo bimestre,
vou estudar.
estudar.
estudar.
estudar.
estudar.

Slide 13. Fonte: ND da A3



Só mais 5 minutos..

Slide 14. Fonte: ND da A3

Junho – 20/06/2015
2ª unidade (Bimestre)

Slide 15. Fonte: ND da A3

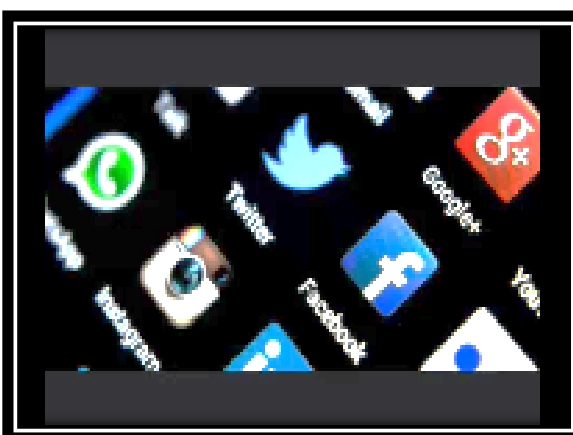


Só mais essa música, preciso estudar.

Slide 16. Fonte: ND da A3



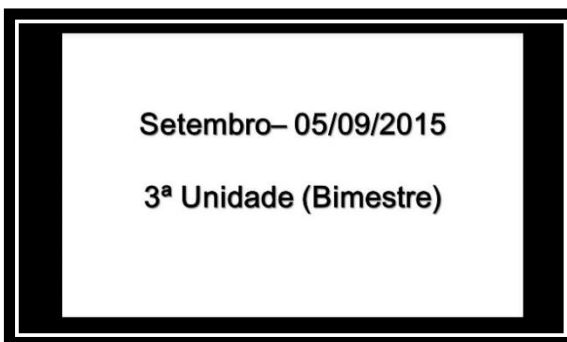
estudos está ótimo
Meia hora está ótimo



Slide 17. Fonte: ND da A3



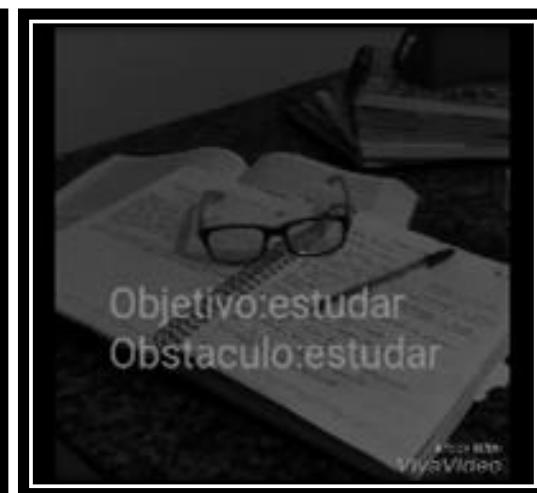
Slide 18. Fonte: ND da A3



Slide 19. Fonte: ND da A3



Slide 20. Fonte: ND da A3



Slide 21. Fonte: ND da A3

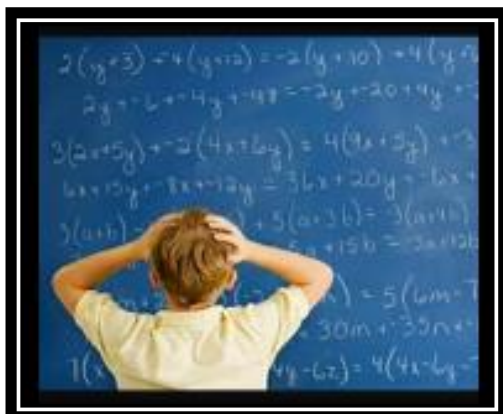


Slide 22. Fonte: ND da A3

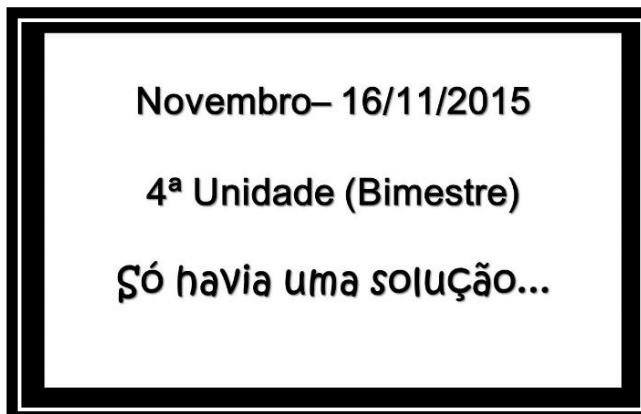


Slide 23. Fonte: ND da A3

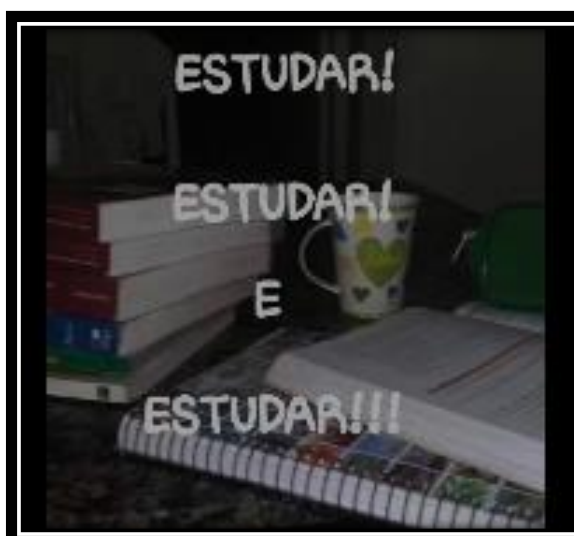
Slide 24. Fonte: ND da A3



Slide 25. Fonte: ND da A3



Slide 26. Fonte: ND da A3



Slide 27. Fonte: ND da A3



Slide 28. Fonte: ND da A3



Slide 29. Fonte: ND da A3



Slide 30. Fonte: ND da A3



Slide 31. Fonte: ND da A3



Slide 32. Fonte: ND da A3



Slide 33. Fonte: ND da A3



Slide 34. Fonte: ND da A3

Aplicativo: Movie Maker e Viva Vídeo

One Direction - *History* (Instrumental): Disponível em: <<https://youtu.be/yuhNAxB8dlc>>

O primeiro problema que surgiu em nossos trabalhos foi em relação ao tipo de texto que os alunos estavam produzindo. Analisando as imagens recortadas da ND dos produtores A1, A2 e A3, constatamos a superação desse problema, pois os alunos conseguiram transformar seus textos iniciais, com formato de *slideshow*, em ND. Essa modificação foi possível, primeiramente, quando eles entenderam que as ND mantiveram os elementos das narrativas tradicionais (orais e escritas).

Diferentemente do que observamos nos slides do produtor A1 sobre a semelhança com a narrativa tradicional (isso quando analisamos no formato impresso), vemos que a ND produzida pelo A3 aproxima-se, ainda mais, da proposta do texto multimodal. Isso pode ser comprovado, por exemplo, nos slides em que a

aluna faz uso de imagens que, por si sós, expressam fatos e sentimentos de forma mais direta, marcante, ou mais precisa de que se tivesse utilizado o texto escrito.

Nos slides 5, 6, 14, 17, 17 e 21, as imagens expressam as ações, enquanto a parte escrita funcionam como legenda que direcionam para a imagem, pois é nela que reside a ação; e nos slides em que há apenas imagens que ajudam a constuir o sentido: slide 8 (ação), 10 (resultado da ação e sentimento), 11 (resultado da ação, reação e sentimento), 18 (ação), 19 (consequência e sentimento), 21 (ação) e 25 (situação e estado).

Para mostrar a falta de compromisso com os estudos, no slide 22, a narradora ausentou-se, deixando o caderno, e os óculos na mesa, revelando que ela não estava ali, não estava estudando. No slide 28, a aluna ainda mostra a incoerência entre a que se diz e o que se faz, o que se leva a ideia de que o grupo de estudos não funcionou.

Quanto a isso, Gomes (2009) expõe que, nas relações estabelecidas com a fusão imagem-texto, deve-se levar em conta, entre outros fatores, que os modos (imagem e texto) possuem suas *affordances*, que se referem aos limites e as possibilidades de cada modo.

Isso significa que, em certos contextos, há tipos de imagens que tendem a esclarecer mais que as palavras, que são mais inteligíveis. Além de que, as imagens tendem a tocar a emoção mais profundo e diretamente; enquanto o texto escrito tende a o raciocínio lógico (IEDEMA, 2003 apud GOMES, 2010).

Sobre essas relações entre imagem e texto, falaremos na cateforia seguinte.

Transcrição de um dos áudios que traz a explicação do produtor A3

Quadro 12 - Transcrição de um dos áudios da A3

Bom, essa ND foi a mais fácil e, ao mesmo tempo, a mais difícil, porque, quando a gente não sabia que poderia colocar essas imagens para representar os elementos da narrativa em: ação, personagem, o tempo, o espaço, parecia mais fácil, mas não era. Porque, sem esses elementos, a gente não tinha muita criatividade. Então, por exemplo, a gente ficava fazendo um slideshow, mas a ideia não era muito boa; demorava muito tempo para surgir uma ideia. E é isso, que, às vezes, a gente não tinha muita criatividade. Por isso, ficou mais fácil quando a gente foi estudar os elementos básicos. Com o questionário, ficou mais claro. Tudo depende do planejamento. Então, assim, fui respondendo as perguntas do questionário e as ideias "viam à cabeça". Assim, fui fotografando para criar os arquivos e, também, pegando algumas imagens. Acho que, quando a gente fotografa de acordo com as ideias, fica mais "a nossa cara"; não fica um trabalho igual ao dos outros, como aconteceu com as primeiras narrativas. Sem contar que tirar fotos é muito interessante, até porque a gente gosta mesmo.

M.D.F.G. (15 anos)

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

Constatamos, pois, que o vídeo dessa aluna é um típico exemplo de ND, caracterizada pela articulação entre textos escritos, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, espaços entre imagem e texto verbal (em alguns slides), escolhas lexicais.

Vemos, com isso, que a imagem vem ganhando um espaço na comunicação. Isso porque as modalidades culturalmente valorizadas estão ancoradas na multimodalidade. Por conseguinte, a escrita vem cedendo lugar para a imagem, e esta mudança traz consequências na comunicação, quer por meios eletrônicos ou materiais impressos (KRESS; VAN LEEUWEN; KRESS apud GOMES, 2009).

6.2 Categoria de Análise: relação imagem-texto - modos de expressão (de representação/referenciação)

Em relação a esta categoria, analisaremos os modos de representação/referenciação, conforme a exposição de Gomes (2010), o que significa compreender o sentido dos textos como o resultado da inter-relação entre as linguagens, ou modos de expressão.

Para esta categoria, igualmente à anterior, selecionamos uma narrativa pessoal, assim classificada devido ao conteúdo significativo para a vida do narrador. Esse conteúdo é considerado uma das principais razões para criação da narrativa.

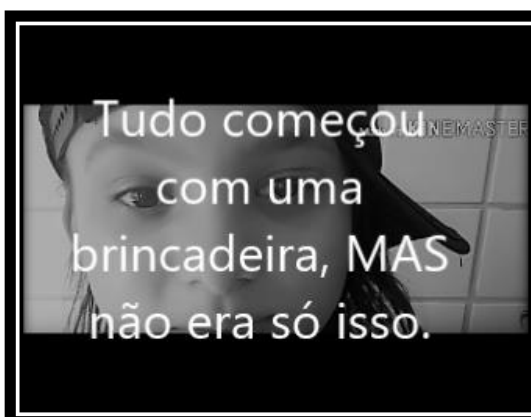
A nossa proposta didática relativa ao estudo desse aspecto visava à compreensão dos alunos sobre os diferentes modos de representação: imagens, música, gestos, sons, espaço, etc. - além dos elementos lexicais - nas análises de textos (IEDEMA apud GOMES, 2009).

A expectativa em relação à aprendizagem era a de que os alunos explorassem, de forma diversificada, os modos de expressão na construção de suas ND. Faz-se oportuno salientar que, para a didatização sobre esses aspectos, consideramos que os alunos ainda estavam desenvolvendo a noção de como trabalhar a multimodalidade, apesar do contato com textos dessa natureza. Por isso, buscamos possibilitar que eles tivessem autonomia para desenvolver a criatividade em seus trabalhos, explorando, de forma livre, os diversos modos de expressão.

6.2.1 Análise do texto do A4

A ND apresentada a seguir faz parte da coleção sobre Escritas de si. Além desta ND sobre *bullying*, a aluna produziu sobre os temas: “Experiência no ensino fundamental”, “Valores”, “As orações coordenadas” (paródia), “Quem sou eu sem os estudos?”, “Superando as dificuldades em Português e Matemática”, todas essas individualmente. Como participante do G4, suas produções foram: “Despedida do 9º ano” (paródia), “Amizade: uma forma de mudar o mundo”, “Escola: um lugar de amor, respeito e união”.

Em geral, a A4 entregava suas ND no prazo estipulado, ou antes mesmo. Desde o início da pesquisa, identificou-se com a proposta, demonstrando interesse em produzir quantas fossem propostas.

Recorte da ND da A4 – Tema: *Bullying*

Slide 2. Fonte: ND da A4



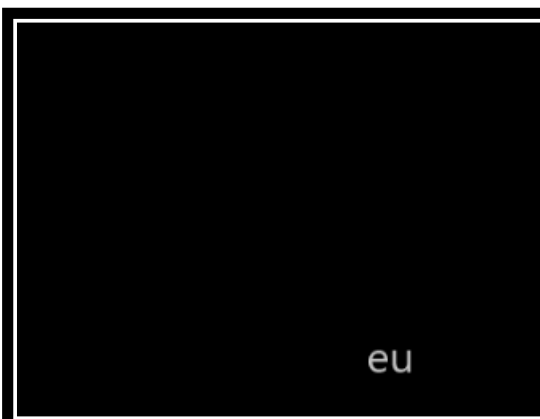
Slide 3. Fonte: ND da A4



Slide 4. Fonte: ND da A4



Slide 5. Fonte: ND da A4



Slide 6. Fonte: ND da A4



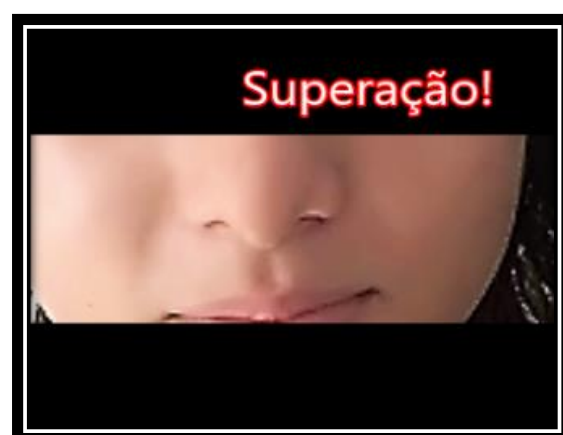
Slide 7. Fonte: ND da A4



Slide 8. Fonte: ND da A4



Slide 9. Fonte: ND da A4



Slide 10. Fonte: Dados da ND de A4



Slide 11. Fonte: Dados da ND de A4



Slide 12. Fonte: Dados da ND de A4



Slide 13. Fonte: Dados da ND de A4

Fonte: Narrativa digital da aluna

Arquivo de áudio aplicado como plano de fundo: Justin Bieber - *Nothing Like Us*. Disponível em: <<https://youtu.be/6VT-7XmnbZk>>.

Arquivo de áudio: música pela voz da narradora.

Aplicativo utilizado para a edição do vídeo: Power Point e KineMaster.

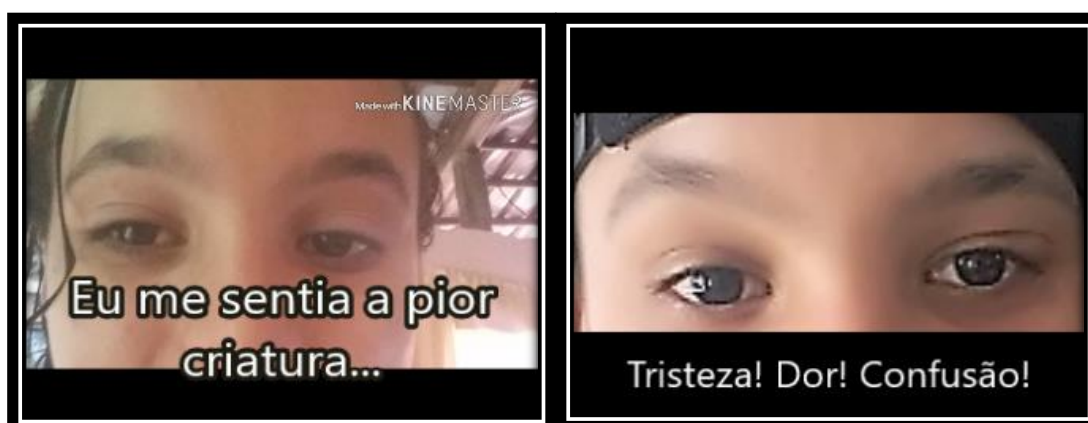
Com base nessas imagens, capturadas em modo instantâneo da ND da A2, analisando os elementos envolvidos nessa produção, percebemos a criatividade da aluna para estruturar seu texto, tendo em vista a expressão da subjetividade e o

apelo emocional traduzido pelas imagens fotográficas, os gestos, a variação de cores do plano de fundo dos slides, o tipo e a cor da fonte em determinadas passagens, o texto verbal em si, e, ainda, – o que não é possível demonstrar – pela animação dos slides, trilha sonora e a narração da aluna (no final do vídeo), que tendem a atrair a atenção do leitor até o final do texto.

Vejamos os modos de expressão dos quais a A1 dispôs para construir sentido em sua ND. Quanto aos aspectos linguísticos: o texto escrito com economia; articulação entre palavras e imagens (estáticas e em movimento); e entre imagens e texto oral.

Sobre o aspecto visual: a aluna dispôs de uma única foto para significar, com a mudança de filtro, visto que a foto do slide 2 aparece entre o cinza e o preto para representar a dor causada pelo bullying sofrido pela narradora. A cor vai mudando no decorrer da trama, e o sofrimento passa a ser traduzido pelo olhar, com a aproximação do ator social (feita pelo recorte da foto).

Em relação à análise que se faz sobre os atores sociais representados pelas imagens, Kress e Van Leeuwen (apud Silvestre e Vieira, 2015, p.62) fazem menção a três categorias possíveis para análises multimodais: com relação ao olhar; quanto ao ângulo; com referência à distância. Examinaremos, nos slides seguintes, a primeira dessas categorias, a que se refere ao olhar.



Slide 3. Fonte: ND da A4

Slide 4. Fonte: ND da A4

No slide 3, o olhar do ator representado na imagem não está direcionado diretamente ao leitor, não estabelece interação direta com ele, o que faz com que o interlocutor assumo o papel de observador (KRESS e VAN LEEUWEN apud SILVESTRE; VIEIRA, 2015, p. 63). É como se o ator representado estivesse

olhando o vazio, o que pode sugerir estado de reflexão, introspecção, tristeza. Pelo contexto, o fato de o ator social está bem próximo, como se estivesse cara a cara com o leitor/espectador, mas com o olhar em outra direção, pode representar uma forma de fugir da situação em que se encontra.

Em contrapartida, no slide 4, o olhar do ator representado na imagem interpela o leitor, torna-o coparticipante da ação multimodal. Nesse sentido, podemos entender que essa interação pelo olhar é uma forma de se expressar seu sentimento em busca de apoio. De qualquer modo, o exame do olhar no texto multimodal será de muita valia para a construção do sentido do discurso.

Quanto ao modo espacial, vemos que, no início, o texto (slide 2), centralizado, cobrindo a face do ator representado, sugere uma forma de preservar sua imagem, tendo em vista a situação pela qual está passando. Com a aproximação da imagem e o recorte focando o olhar (slide 2 e 3), e o foco na boca (slide 9), é provável que, aos poucos, o ator social procura encarar o problema, com a aproximação (slide 3), mas ainda tentando fugir. Depois, procura encarar o interlocutor buscando uma aproximação, cumplicidade.

Ainda sobre o modo de expressão espacial, a animação entre os slides 5 e 6, por meio da qual, a palavra **eu** aparece em declínio e, depois, vai desaparecendo (pelo efeito da transparência sobre a fonte), isso para representar como ela se sente diante do problema, o que pode traduzir que ela se sente diminuta, lânguida, impotente, frágil.

Em relação ao modo auditivo, a A1 fez uso do tom da sua voz (arquivo de áudio inserido no final da ND) e na melodia da música. Não houve mudança quanto ao uso do volume, ritmo, tonicidade e intensidade dos áudios.

Para o modo gestual, a representação foi estabelecida pela mudança de postura para representar a tristeza, a fuga e a solidão (slides 4 e 7), e a aceitação a elevação da autoestima (slides 13, 14 e 15); o olhar para expressar o sofrimento (slide 2 e 3), e o foco na boca sugerindo um a iminência de um sorriso para representar o sentimento de prazer pela superação (slide 9).

Ainda sobre a gestualidade, o gesto usual nas fotos dessa geração foi uma forma de representar o “jeitinho doido de ser” (slide 13). Além disso, as poses de modelo (slide 11 e 12) para traduzir a aceitação da sua imagem, como uma modelo expondo-se para a capa de revista, já que o problema não era com ela, “mas com eles”.

Finalmente, sobre o aspecto tipográfico: a A4 fez uso de fonte em caixa alta para representar a dimensão do problema (slide 4), o uso de minúscula para representar a insignificância do eu diante do problema (slide 5 e 6). A cor vermelha para chamar a atenção sobre a intensidade do problema (slide 4) e a transparência para representar a fraqueza do eu (slide 5). A cor rosa para traduzir a alegria (slides 8 e 15), e a cor azul, segurança, confiança e poder (slide 16).

Ainda sobre os elementos tipográficos, a A4 usou o recurso caixa alta na conjunção MAS (slide 2). Conforme Silvestre e Vieira (2015, p. 51), “o estudo das dimensões da letra, sob a ótica da função interpessoal, pode significar muitas coisas, entre elas, audácia para convencer o leitor sobre a verdade, sobre as injustiças”. Pensamos, assim, que a A4 procurou reforçar a contradição entre a intenção primeira e a real intenção das pessoas em relação a ela.

O texto a seguir é a transcrição de um áudio que traz a explicação da produtora A4, por meio do qual se pode comprovar que as imagens não são meras ilustrações dos textos, mas são fundamentos para a construção de significados, na medida em que se constituem como um recurso semiótico, e, por isso, deve ser considerada como um elemento da linguagem visual. (KRESS; LEEUWEN, apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015).

Transcrição de um dos áudios que traz a explicação do produtor A4

Quadro 13 - Transcrição de áudio da A4 (1)

"Então (tipo assim), eu coloquei a primeira coisa que eu pensei: foi quando a Senhora falou de ponto de vista, questão emocional... é a questão emocional, né? do drama? Então eu me lembrei do conto e que a gente tem que manter um mistério até o final (mais ou menos isso). Então eu não fui... não falei logo de bullying, mas... Eu não usei a palavra bullying, porque dava pra entender por outros elementos. Eu achei que eu sozinha, que sentada no chão isolada e eu olhando para o mundo poderia significar isso. Então para... também, quando uma pessoa já sabe a coisa do início, o problema logo no começo, não parece interessante. Não falei que era bullying para prender a atenção. Foi a primeira coisa que eu pensei, e escrevi isso. E outro planejamento que eu fiz foi porque eu queria ver nas cores, nas letras, no tipo da fonte - como a Senhora disse - como eu iria representar o problema e como eu ia me representar. Então (tipo), a minha expressão é eu tentando fugir do problema: o problema é grande, letras maiúsculas e vermelha, que é uma cor forte; e a palavra eu que sou pequenininha, letra minúscula, e vou desaparecendo no outro slide. Tipo, isso mostra na transição, aliás, na animação do slide. E o eu vai diminuindo, vai ficando pequeno e vai ficando mais fraco, menos visível, vai ficando como fosse um transparente até desaparecer. Isso foi uma coisa que eu gostei muito disso. E eu gostei também de como eu ia usar as outras formas (como é ?) de expressão: os gestos, as poses. Então o que eu mais gostei foi também os olhos, né? Que focar os olhos na foto, cortar aquela foto e deixar bem os olhos aparecendo com lágrimas de sofrimento; e também a boca, que, depois para superação, aqui como eu já "tô" quase sorrindo nessa foto.

... E também gostei do slide preto, que o preto, 'né?' representa um problema. O slide começa preto também com preto e cinza. Eu quis colocar a simbologia das cores, aí eu depois que eu coloquei "cores rosas" na fonte para mostrar que alguma coisa estava já ia mudar, uma alegria. Botei rosa porque é a minha cor preferida; e botei o azul também na forma de ser porque o azul indica segurança e Indica (aparece) que é superação, que a pessoa tá forte então, e que a pessoa tem segurança do jeito de ser. Agora, depois que eu vi que, em vez de botar o rosa, deveria botar talvez o branco, porque o branco é paz, e porque o rosa é mais sentimento de amor. Ah! Então, em relação às poses da foto é a superação. Eu comecei a me mostrar, porque eu não tinha mais vergonha de ser eu. E, na foto, pousando mesmo de frente olhando mesmo pra câmera. E também a outra foto, que é como se fosse na capa de revista. Então essa foto foi para representar que eu posso aparecer em qualquer lugar, que eu não preciso mais me isolar nem me esconder. E a foto do "jeitinho doido", que é essa língua de fora. E na foto que botei o boné também para mostrar que é porque eu sou menina, mas posso usar boné. Aí as pessoas vão começar a me criticar por causa disso. E foi o começo de tudo; e depois com outras coisas: cabelo, meu tamanho. Ninguém reparava que eu era, assim, uma menina esforçada; e até isso era motivo de piada.

C. M. da C. (14 anos)

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

Quanto à possibilidade do uso de diferentes metáforas e sentidos para narrarmos nossas histórias, conforme Paiva (2010), a aluna tentou traduzir, com coerência, suas emoções, sentimentos, tanto nas imagens forográficas quanto no

tom da sua voz (arquivo de áudio inserido no final da ND), os gestos, a palavra escrita, as cores das fontes e dos planos de fundo dos slides.

Essa capacidade de associar as várias formas de expressão em uma única ferramenta consiste no êxito que se pode atingir com o uso das tecnologias: “os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 4).

O texto dessa aluna é um exemplo de *Digital Storytelling*, caracterizada pela articulação entre textos escritos, cores, imagens, elementos sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, escolhas lexicais, os quais são considerados recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos.

6.3 Categoria de Análise: relação imagem-texto – possibilidades de inter-relação entre imagem-texto

A análise dos dados, segundo essa categoria, está relacionada aos ensinamentos sobre a produção de sentidos em textos multimodais. Para tanto, orientamo-nos na ideia de que “os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 4).

6.3.1 Análise do texto do produtor A9



Slide 1

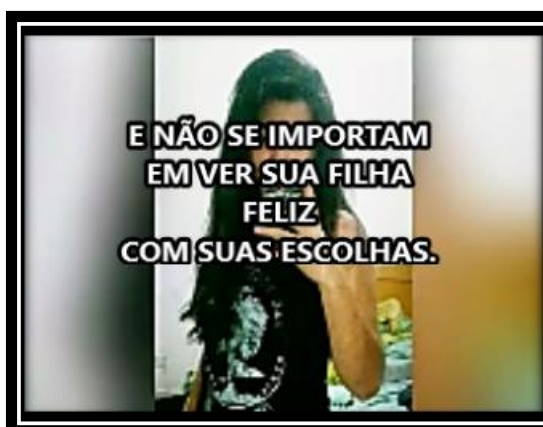
Slide 2



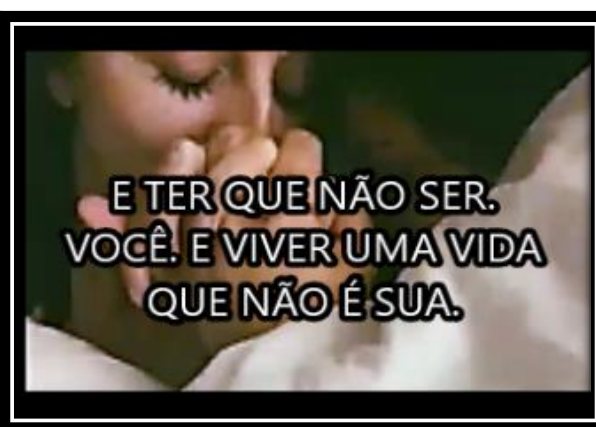
Slide 5



Slide 7



Slide 8



Slide 10

Fonte: Narrativa digital da aluna

Aplicativo: PowerPoint e Viva Vídeo

Arquivo de música: *One and Only* (Adele), disponível em: <<https://youtu.be/Eu2t-1iNRgw>>.

Nesse sentido, averiguamos como os alunos fizeram seus trabalhos levando em conta as relações da fusão imagem-texto, considerando que eles são principiantes no estudo da multimodalidade, e, por isso, essa foi a categoria que provocou muitos problemas e indefinições, o que foi custoso tanto para os alunos entenderem quanto para a didatização. Entendemos, entretanto, que o trabalho foi interessante, apesar das dificuldades e do pouco tempo para lidar com novas informações, novas práticas e novas perspectivas de aprendizagem.

Ante muitas dúvidas e muito trabalho, o estudo dessa categoria só nos foi possível a partir dos ensinamentos de Gomes (2009), que elaborou uma proposta didática sobre a construção de sentido nos textos verbo-visuais. Com base nessa proposta, exploramos o conceito de *affordance*, uma propriedade estabelecida pela relação imagem-texto que se refere aos limites e as possibilidades expressivas de

cada um desses modos de representação. (KRESS; VAN LEEUWEN; KRESS apud GOMES, 2009).

Trouxemos algumas imagens extraídas de uma das ND produzidas em grupo, a que chamamos de G3. A partir desse trabalho, vemos que os alunos tentaram aperfeiçoar seus textos levando em conta que, conforme Gomes (2009):

a) alguns tipos de imagens, em certos contextos, podem ser mais esclarecedores que o texto escrito.

Em quase todos os slides da ND do G3, a parte verbal serve para apoiar a imagem, propondo a leitura da imagem, como se pode ver no slide 13, no qual a parte verbal fala sobre o dia mais importante de sua vida, mas é a imagem que traduz o que aconteceu, o que significou esse dia tão importante.

b) Aptidão dos modos de representação. (*Affordance*)



Slide 13: Fonte: ND do G3

Slide 14: Fonte: ND do G3

Slide 16: Fonte: ND do G3

Aplicativos: Movie Maker e Viva Vídeo

Arquivo de áudio: *Heal the world* (Michael Jackson), disponível em: <<https://youtu.be/PC49th-Jf0s>>
áudio captados nos vídeos (diálogo entre os alunos).

Quadro 14 - Transcrição dos áudios do G3

Veja essa imagem (Slide 14), Professora! Posso usar como um exemplo de "aptidão"? Eu pensei nisso porque essa imagem já é símbolo da reciclagem, e cada cor representa um material, trazendo uma explicação.

Bom! Isso foi o máximo que eu consegui.

C. M. da S. S. (16 anos)

c) a combinação de texto escrito e imagem pode favorecer a construção de sentidos, a exemplo das imagens recortadas da ND do produtor A9.



FONTE: Narrativa digital do produtor A9

Quadro 15 - Transcrição do áudio do A9

Eu percebi que a imagem do sangue nessa "Bandeira" explica melhor o que eu quis dizer com as palavras. Porque as palavras não falam desse assunto que a imagem está representando. Então, se juntarmos os dois, o sentido fica mais claro e a pessoa pode entender qual é o assunto.

Aí, também vi, nesse slide, que a imagem, ela explica a parte que falta no texto, quer dizer, sem a imagem, o texto escrito não ia ficar completo. Bem isso!

A.V.C.P. (15 anos)

d) Os alunos também exploraram o potencial emocional de algumas imagens, tendo em vista que, com as imagens, o impacto emocional pode ser mais direto, enquanto o texto escrito explora bem mais o raciocínio lógico. (GOMES, 2009).

Essas imagens foram extraídas de ND pelos alunos de acordo com o que eles entenderam e como puderam exemplificar melhor essa propriedade.



No processo de produção da ND aqui exposta, a A2 precisou refazer seu texto quatro vezes. A primeira versão trazia as imagens e textos que ela pesquisou pelo *Google*: mensagens prontas, *downloads* de imagens, o que resultou num texto sem originalidade, com o formato de *Slideshow*.



Slide 8. Fonte: ND do G4

Slide

Tema: A amizade é um bem maior

Tabela 5 - Transcrição dos áudios que trazem a explicação dos A3, A5, A6 e G4

A5	“... Acho que a melhor imagem e que mais emociona é esta, louvando com as mãos estendidas para Deus.” L. S.S. (14 anos)
A6	“Essa imagem me chocou. Também pensei em outras que me comoveram, mas essa foi demais. É muita tristeza. E a gente passa a valorizar o que pouco que nossos pais nos dão.” N.S.P. (14 anos)
G4	“..Pra mim, foi essa imagem. Não sei pra vocês, porque poderia ser a do vídeo que fizemos com os meninos do 1º ano, mas essa tem a emoção da nossa amizade. Ela é emocionante, porque a gente não tinha (pelo menos, eu) o amor de um amigo. E essa imagem me marcou.
A3	“... É a função poética e também a função emotiva. A personagem (no caso, eu) está de frente pra o mar, nessa paisagem. Daí, a gente ver que a imagem toca mais rápido na emoção. Quando a pessoa lê o texto, precisa pensar no que está lendo para, depois, tirar dele qualquer sentimento ou emoção. Acho que entendi bem isso. C.M.da S. (16 anos)

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

Para concluir essa categoria, chegamos à parte da análise que se refere às atividades realizadas no período em que houve problema com o tempo escasso, e com relação aos novos projetos e a dinâmica das aulas.

Temos, nas imagens que seguem, o nível de entendimento dos alunos que resultou desse estudo:

- a) Ancoragem (texto apoiando imagem). Neste caso, o texto escrito - às vezes, uma pequena legenda - tem a função de conotar e direcionar a leitura, propondo um viés de leitura da imagem. (GOMES, 2009).



FONTE: Dados da Pesquisa (ND do produtor A4)

Quadro 16 - Transcrição de um dos áudios do A4 (2)

Olha essa imagem com essa legenda! Quando a gente olha para a legenda e vai para a imagem dos meus olhos, as palavras dizem que os olhos cheios de lágrima é de tristeza, é de dor, e de confusão na mente, tudo por causa do bullying.

C. M. da C. (14 anos)

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

Nesse caso, a A4 demonstrou que não compreendeu bem esse aspecto, pois vemos que a mensagem da parte verbal está explícita, ao contrário do que ocorre quando o texto apoia a imagem (ancoragem).

- b) Ilustração (imagem apoiando texto). Neste caso, a imagem é que esclarece o texto, expandindo a informação verbal. (GOMES, 2009).



Slide 13: Fonte: ND do G3

Slide 14: Fonte: ND do G3

Slide 16: Fonte: ND do G3

Aplicativos: Movie Maker e Viva Vídeo

Arquivo de áudio: *Heal the world* (Michael Jackson), disponível em: <<https://youtu.be/PC49th-Jf0s>>;

áudio captados nos vídeos (diálogo entre os alunos).

As imagens, nesses slides, trazem a ação sobre a criatividade a que a aluna se refere, no caso, atitudes criativas para prática da reciclagem. No slide 14. A imagem representada pelas cores indicando o tipo de material que deve ser depositado de acordo com a cor.



FONTE: Dados da Pesquisa (ND do produtor A3)

Quadro 17 - Transcrição do áudio do A4 (3)

Pronto! Aqui, eu pensei assim... 😊 😄 (Tá difícil, Professora!). Eu queria dizer que a imagem apoiando o texto é bem assim, explicando que eu só tinha um jeito de fugir do problema, que era me isolar, baixar a cabeça, ou até chorar. Foi logo que a Senhora falou pra colocar as reticências, e cortar o texto por causa da economia, e que a imagem completa o sentido das palavras.

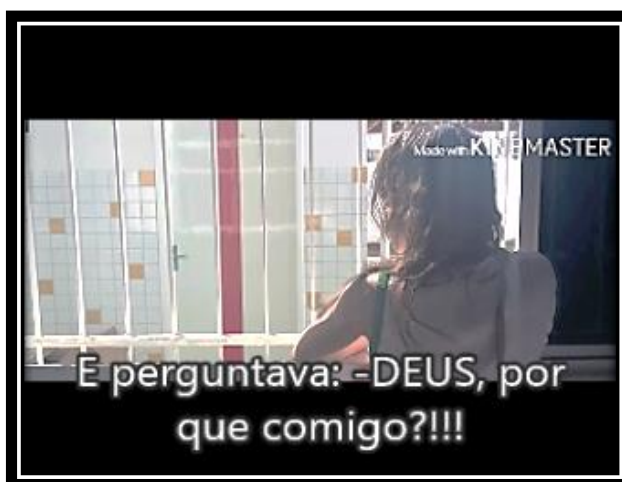
anos)

C. M. da C. (14

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

Sobre as categorias (de status e lógico-semânticas), as quais provieram dos pressupostos de Martinec & Salway (2005), com muita dificuldade, conseguimos os seguintes resultados:

- a) Uma imagem e um texto são independentes e de igual status quando um não modifica o outro.



FONTE: Dados da Pesquisa (ND do produtor A4)

Quadro 18 - Transcrição do áudio do A4 (4)

Então, eu acho que essa imagem não interfere no texto, porque eu poderia colocar outra imagem, ou deixar sem nenhuma. E isso não mudaria nada. Também, eu poderia colocar outro texto para essa imagem, ou deixar apenas a imagem representando que eu estou pensando, ou olhando para algum lugar.
C. M. da C. (14 anos)

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

- b) Já, quando texto e imagem estão juntos e modificam-se mutuamente, então seu status é considerado complementar (Fig.2). Nela as qualidades do produto anunciado transferem-se para a modelo e, conseqüentemente, para as consumidoras.



FONTE: Dados da Pesquisa (ND do produtor A3)

Quadro 19 - Transcrição do áudio da A4 (5)

Já essa eu achei mais fácil de explicar, porque, quando eu escrevo: O PROBLEMA NÃO ERA COMIGO, a imagem comprova que eu não tenho mais problema. Então, quem ler, vai perceber que a minha imagem não é de uma pessoa que tem problema.

C. M. da C. (14 anos)

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

As atividades realizadas para esta categoria não foram exploradas como deveriam, tendo em vista os fatores já mencionados. Com isso, foram utilizadas as imagens dos alunos que estavam mais disponíveis e interessados, persistindo na intenção de concluir todas as etapas.

6.4 Categoria de Análise: considerações sobre os sete elementos básicos da ND

Nesta categoria da análise, serão observados, nos textos dos alunos, a preservação dos elementos básicos da ND, quais sejam, o ponto de vista, a questão dramática, o conteúdo emocional, o dom da voz, o poder da banda sonora, a economia e o ritmo. (ROBIN apud JESUS, 2010).

Para produzir uma ND, é importante a noção acerca dos sete elementos básicos: ponto de vista, a questão dramática, o conteúdo emocional, o poder da voz, o fundo musical, a economia, o *pacing* (ritmo, entoação). Os elementos constituintes compõem duas ordens de elementos que se articulam de maneira harmoniosa e complementar: um conjunto de imagens fixas (fotos, grafismos) – banda visual; um

conjunto de sons (palavras, música, ruídos, silêncio) – banda sonora. (ROBIN apud JESUS, 2010).

Para a análise desta categoria, foram selecionados três ND, correspondentes, respectivamente, aos A1, A3 e A4. Mediante a transcrição dos trechos selecionados, averiguamos de que modo os alunos estabeleceram a relação entre os elementos da ND e suas expressões, demonstrando que apreenderam bem a construção desses elementos em suas produções.

Tabela 6 - Análise sobre os Sete Elementos Básicos da ND

ANÁLISE SOBRE OS SETE ELEMENTOS BÁSICOS DA ND			
	A1	A3	A4
1. Ponto de vista	“Quando desejamos algo que parece impossível e isso se realiza, a vida da gente passa ter mais valor, Para isso, é preciso ter fé.”.	“Os jovens levam a vida na brincadeira e sofre com isso. Na hora do sufoco, a gente sofre, mas encontra uma saída.”.	“ Quando não entendemos o porquê de nosso sofrimento, temos de ir buscar respostas para entender e superar aquilo que nos causa sofrimento.”.
2. Questão dramática	Desejo Solidão Ânimo Felicidade Representados por meio de palavras escritas, imagens, Emojis, música e narração em áudio com a voz o aluno.	Sentimento de derrota Vergonha Preocupação Medo Esgotamento Esforço Alegria Representados por poses, gestos, olhar, sorriso, áudios	Dor Tristeza Isolamento Solidão Esperança Superação Autoafirmação Representados por fotografias, desenhos, músicas.
3. Conteúdo emocional	“Certo dia... até que meu Pai me chama.”.	“... Só havia uma solução...”.	“... Então, compreendi o porquê”.
4. O Dom da Voz	Durante toda a narrativa	Não utilizou	No final da narrativa
5. O Poder da Banda Sonora	Música emocionante, ao som do piano, com tom religioso, simultaneamente ao áudio da narração do aluno, ajustada ao conteúdo.	Música lenta, utilizada, inicialmente como adereço, tendo de ser inserida outra como forma de contraste: para sugerir a indisposição para os estudos, alternada com um ritmo mais veloz para expressar a velocidade e o ritmo acelerado dos estudos em tão pouco tempo.	Música com música instrumental com melodia cativante para sensibilizar. No final, o áudio de voz paralelamente à música, a qual foi ajustada ao conteúdo mediante a troca pela versão instrumental.
6. Economia	A primeira versão não correspondia a esse aspecto, sendo necessária a refacção. Apesar disso, o tempo de duração foi longo para a quantidade de slides.	Contemplou de forma satisfatória, de tal modo que o tempo de duração foi razoável em relação à quantidade de slide.	Contemplou de forma satisfatória.
7. Ritmo	Lento.	Lento no início, e acelerado a partir da inserção do conteúdo emocional.	Lento.

FONTE: dados da pesquisa, 2017.

Diante do quadro acima, percebemos o quanto foi proveitoso para os alunos o estudo sobre os elementos básicos da ND. Com base nesses elementos, eles narraram suas histórias de vida defendendo pontos de vista a partir de suas perspectivas em relação ao público-alvo. Assim, entendemos as mensagens em

relação a crenças religiosas, a exemplo do A1: “Quando desejamos algo que parece impossível e isso se realiza, a vida da gente passa ter mais valor. Para isso, é preciso ter fé.”.); mensagens de ânimo e superação, como expressaram os A3 “Os jovens levam a vida na brincadeira e sofrem com isso. Na hora do sufoco, a gente sofre, mas encontra uma saída.”.) e A4: “ Quando não entendemos o porquê de nosso sofrimento, temos de ir buscar respostas para entender e superar aquilo que nos causa sofrimento.”.

Quanto à questão dramática, baseamo-nos nos slides do A1 (a primeira versão e a refacção). Como estratégia para prender a atenção do interlocutor, da plateia, ele substituiu o tópico principal por um pronome indefinido, deixando implícito o conflito pelo qual passou em um episódio de sua vida.



De outro modo, a A9 pensou em ocultar, na parte verbal, o conflito, mas a imagem revelou o assunto principal de sua ND.



No que concerne ao conteúdo emocional, os alunos exploraram as múltiplas semioses para transmitir uma forte carga emocional em suas ND. Isso pode ser constatado com a explicitação de sentimentos e sensações variadas, tais quais,

desejo, solidão, ânimo, felicidade, representados por meio de palavras escritas, imagens, *emojis*, música e narração em áudio com a voz o A1. Em relação à A2, sentimento de derrota, vergonha, preocupação, medo, esgotamento, alegria, e uma atitude de extremo esforço, representados por pose, gesto, olhar, sorriso, áudio. Em se tratando da A3, vemos a sensação de dor e os sentimentos de tristeza, solidão, esperança, bem como as atitudes de isolamento, superação e autoafirmação, tudo isso representado por fotografias, desenhos, músicas, narração oral e outras formas de expressão.

Além disso, quanto ao elemento dom da voz, A1 e A3 produziram arquivos de áudios com suas vozes para enriquecer seus textos, explorando o potencial da voz. Outrossim, para contemplar o poder da banda sonora (como vemos no quadro acima), eles utilizaram músicas emocionantes para sustentar o enredo, a exemplo do A1, que dispôs de uma música emocionante, com tom religioso, ao som do piano, simultaneamente ao áudio da narração com sua voz, ajustada ao conteúdo.

Quanto a isso, o A2 inseriu em sua ND um arquivo de música lenta, utilizada, inicialmente, como adereço, tendo de ser inserida outra como forma de contraste: para sugerir a indisposição para os estudos, alternada com um ritmo mais veloz para expressar a velocidade e o ritmo acelerado dos estudos em tão pouco tempo. Já a A3 utilizou a música instrumental com melodia cativante para sensibilizar; e, no final, o áudio de voz paralelamente à música, a qual foi ajustada ao conteúdo mediante a troca pela versão instrumental.

No que diz respeito à economia, constatamos que os alunos conseguiram reeditar seus textos de modo que suas narrativas tornaram-se breves, apresentando conteúdo restrito à mensagem pretendida. Do mesmo modo, conseguiram adaptar o ritmo da narrativa ao ritmo das ações e da progressão, alternando entre ritmos mais lento, intermediário e mais veloz, conforme o tempo cronológico ou psicológico das ações.

Em relação aos dados aqui analisados, convém, neste ponto, reforçar que este trabalho leva em consideração três fatores relevantes para o que se propôs no âmbito dessa pesquisa: 1. A amplitude desse universo em que se insere a Teoria da Multimodalidade; 2. O tempo de duração da pesquisa; 3. A incipiência dos coparticipantes em relação ao assunto.

Depois de muitas leituras, tanto em relação à literatura revisada quanto às produções dos alunos, percebi a relação entre as explicações dadas pelos alunos

em relação às suas produções e o pensamento de Halliday (1985, p. 101 apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015), de que a gramática de uma língua transcende o objetivo de ensinar regras de correção. Bem mais que isso, a gramática representa um meio de traduzir os padrões culturais de experiência, possibilitando ao sujeito do discurso retratar a realidade e, sobretudo, atribuir sentido às suas experiências.

7 CONCLUSÃO

Na etapa final desta pesquisa, sinto-me, novamente, provocada a pensar sobre a parte que me cabe neste processo de transformações pelas quais estamos passando. Procuo compreender o que esta pesquisa me revela sobre as mudanças que precisam ser efetivadas para que eu consiga acompanhá-las e, por conseguinte, transformar as práticas que tenho realizado juntos aos alunos.

Os problemas que enfrentei até aqui nas aulas de Língua Portuguesa, na maioria das vezes, estavam relacionados ao ensino da produção escrita, mas que eu relacionava à aprendizagem por parte dos alunos. Com esta pesquisa, no entanto, percebi o quanto eu deixei de fazer por acreditar que a afeição dos alunos, o compromisso que eles passavam a assumir durante o processo de cada ano letivo, a mudança de comportamento a favor de uma boa convivência, que tudo isso já diziam da minha capacidade. Hoje, contudo, percebo que já me desvencilhei da falsa convicção de antes. Foi no âmbito desta pesquisa que essa transformação foi possível.

Nesse sentido, procurei atender ao objetivo de **desenvolver práticas didático-pedagógicas de letramento digital mediante a produção de textos multimodais**. Partindo desse objetivo geral, busquei, como objetivos específicos, possibilitar aos alunos desenvolver habilidades envolvidas no ato de contar histórias agregando as múltiplas semioses para representar acontecimentos que envolvem sentimentalidades, emoções, aspirações, pontos de vista; possibilitar aos alunos produzir, selecionar e explorar os vários modos de expressão na construção de suas ND; circunstanciar as vantagens de se explorar as multissemoses em sala de aula; analisar procedimentos e práticas por meio dos quais o uso das mídias digitais promovam o letramento digital e o letramento crítico dos aprendizes.

Em vista desses objetivos, busquei responder às questões que motivaram esta pesquisa, quais sejam: 1. De que modo, e em que medida, o trabalho com a multimodalidade em sala de aula pode contribuir para a melhoria da produção textual dos alunos? 2. A produção de ND tem potencial para que os textos dos alunos tenham representatividade na escola, possibilitando-lhes a autonomia para participar das atividades de escrita e se posicionar de forma reflexiva e crítica? Nesse sentido, mediante a realização de uma SD, os dados analisados indicam alguns resultados favoráveis.

Com a produção inicial, em que as atividades foram realizadas em grupos, identificamos o primeiro problema, pois os textos construídos caracterizavam-se como *Slideshows*, com apresentações de fotos e vídeos em que eles inseriram mensagens relativas ao tema, sem que houvesse um enredo, onde não se identificavam narrador, personagens, ações, tempo, espaço. Além disso, naturalmente, não havia critérios para a escolha dos modos semióticos; as imagens, muitas vezes, associavam-se às frases ou pequenos textos que eles inseririam apenas como forma de ornamentar o texto escrito.

A fim de eles conseguissem contemplar a abordagem multimodal, precisamos passar por um processo intenso de estudos, produção e refacção, até que eles conseguiram, na medida em que conjecturamos. Não da maneira como foi programada, mas como foi reprogramada a SD para que se adequasse ao nível de aprendizado possível de se desenvolver em alunos de uma turma de 9º ano de uma escola da rede pública de ensino, sobre o tema em questão.

Analisando o desenvolvimento das atividades, em todo o processo de escrita e refacção, entendemos o quanto foi proveitoso o trabalho com as multissemioses no contexto de nossas aulas de produção textual. Acredito que as melhorias relacionadas à produção de ND foram possíveis quando eles conheceram os elementos básicos da ND, passando a produzir meios semióticos para se expressar. E, para isso, eles precisaram ser criativos, inventivos, capazes de agregar as múltiplas semioses para traduzir sentimentos, emoções, aspirações, pontos de vista.

Acrescento que o trabalho com a multimodalidade contribuiu para a melhoria da escrita dos alunos tão logo eles conseguiram compreender que o texto multimodal não significa apenas a junção dos modos semióticos. Aliás, isso eles já conseguiam fazer, agregar imagens e sons aos textos, mas sem critério algum. Eles puderam entender que abordagem multimodal transcende esse nível, na medida em que o trabalho com a multimodalidade lhes provocou habilidades para a seleção (e a produção) dos modos semióticos, tendo em vista os modos de representação, as metafunções da linguagem visual, entre outros aspectos.

Constatamos que o trabalho com a multimodalidade permitiu-nos uma abordagem mais ampla, sem que, para isso, tivéssemos que subestimar o trabalho com a produção escrita, até porque a abordagem da multimodalidade é um processo que parte do planejamento, e isso envolve a escrita. Ademais, com a produção das ND, os alunos também optaram em produzir textos de gêneros discursivos variados.

Vemos, com os trabalhos expostos, como os alunos foram aperfeiçoando seus textos, com a utilização das múltiplas semioses para narrar suas experiências de vida, com a criatividade, trabalhando com gêneros discursivos variados para produzir textos de sua autoria.

E isso também significa uma vantagem, pois os trabalhos que realizamos favoreceram, sobremaneira, a relação dos alunos com a escrita, embora possa parecer o contrário, tendo em vista que a escrita muitas vezes não ocupa mais um lugar de prestígio para essa nova geração, levando em conta os formatos de textos valorizados nos dias de hoje. Em outras palavras, o trabalho com o texto multimodal possibilitou aos alunos uma maior atenção à escrita, além de que ajuda aos professores no trabalho com a revisão escrita desses textos.

Entendemos, com isso, que as ND têm uma flexibilidade que favorece não só a aprendizagem, mas também o interesse em planejar, elaborar, produzir, replanejar, refazer. As vantagens em se trabalhar com ND vão além da possibilidade de explorar o potencial das tecnologias digitais nas práticas escolares.

As atividades que realizamos nas oficinas, os questionários e as entrevistas traduzem o quanto eles se interessaram pela proposta. Além disso, o volume das produções comprova o interesse dos alunos pelos trabalhos. Constatamos que as produções dos alunos são um exemplo de como a letramento digital pode ser desenvolvido por meio da produção de narrativas digitais, favorecendo, ainda, o desenvolvimento do letramento crítico.

Dentre as vantagens que alcançamos, destacamos que o trabalho com a multimodalidade nos permite uma abordagem mais ampla, favorecendo o trabalho com variados gêneros discursivos. Percebemos, com isso, a multifuncionalidade das ND, pois, ao mesmo tempo em que se classifica como gênero discursivo, pode servir como suporte, uma vez que permite a exposição de outros gêneros.

No âmbito de nossas aulas, a produção de ND significou um maior envolvimento dos alunos em seus trabalhos escolares, tendo em vista a possibilidade que eles tiveram de trabalhar com as múltiplas semioses, visto que a música, a fotografia, os vídeos, os *emojis*, *gifs*, são tão apreciados, principalmente pelos jovens. É por meio do uso dessas múltiplas formas de linguagem que eles se comunicam e se expressam.

As ND contribuíram, ainda, para as atividades interdisciplinares, a exemplo dos trabalhos de Ciências e do Projeto de Leitura Literária. Com as produções, os

alunos puderam experienciar a leitura literária de modo mais interessante. Em se tratando das ND que eles produziram para facilitar o aprendizado sobre as categorias gramaticais, sobre as quais os alunos criaram paródias para favorecer a aprendizagem, eles perceberam o quanto as ND ajudaram a diminuir as dificuldades que eles apresentavam em lidar com determinadas categorias gramaticais.

Para que o trabalho com a multimodalidade favorecesse a produção escrita dos alunos da turma em questão, fez-se necessário uma prática intensiva e persistente, que se concretizou principalmente pela força de vontade dos alunos em prosseguir, animados em certas ocasiões; noutras, confusos, cansados, mas com tamanha perseverança a ponto de estimular aqueles que se recusaram a participar do processo como produtores, colocando-se na posição de receptores até o momento em que foram motivados pelos colegas.

E é com isso que as ND dos alunos passam a ganhar representatividade na escola – como em qualquer ambiente – sobretudo porque eles começam a tomar consciência sobre o tipo de texto que eles estão produzindo, que habilidades eles estão mobilizando, além de que as ND se referem a um formato de texto que tem significação para os jovens. Eles passaram a conhecer o propósito da multimodalidade, compreender o contexto de circulação dos textos multimodais, e, enfim, entendem que essas novas estruturas textuais se configuram como uma mais-valia para a produção de significado.

No entanto, o modo como esse processo se desenvolveu não foi fácil como eu presumia. Não foi fácil para eles, assim como não foi para mim. Mas foi válido, tanto quanto necessário. E, assim que conseguimos sentir a mudança, sentir que estávamos construindo o que nos propusemos, o interesse era de continuar avançando, apesar das dificuldades que encontramos.

Podemos nos referir, também, a vantagem alcançada com a produção de ND que foi a possibilidade de abranger o processo para além dos muros da Escola, promovendo uma conexão entre a escola e a comunidade, a exemplo de algumas produções realizadas no âmbito desta pesquisa, por meio das quais, os jovens que estão fora da escola participaram das ND, contribuindo com suas habilidades, suas subjetividades, para o processo de um trabalho colaborativo. Além disso, a Escola, indiretamente, abriu espaço para o ingresso momentâneo desses jovens. Daí um exemplo do caráter interativo das narrativas.

Constatamos o quanto o trabalho com a multimodalidade contribui, sobremaneira, para a melhoria das práticas tendo em vista a motivação com a qual os alunos realizavam suas atividades. Com isso, a produção escrita passou a ser mais interessante para eles, fazendo com que eles participassem mais, produzissem mais, e com mais interesse.

Acreditamos que, com essa pesquisa, conseguimos comprovar que as tecnologias digitais têm potencial para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, embora haja argumentos contrários a isso.

Ante esses argumentos, existe o fato de que a escrita que temos hoje é produto de um longo processo de transformações, de aperfeiçoamento e adaptação. Creio que é preciso aceitar que, daqui para frente, precisamos também nos adaptar a essas transformações, e que, muito em breve, as novas mídias digitais terão ainda maior influência do que vemos nesses últimos tempos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus (Org.) **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ALMEIDA, M. E. B. Integração de Currículo e Tecnologias: a emergência de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, abril, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

ALMEIDA, D. B. L. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento **visual**. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. (Org.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. Editor Contexto: 2009.

ALMEIDA, M. E. B.; ALMEIDA, N. M. P. Educação a distância na formação de trabalhadores: registro, documentação e acompanhamento. In: TRINDADE, M. A. B. (Org.) **As tecnologias da informação e comunicação (TIC) no desenvolvimento profissional de trabalhadores do SUS**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2011.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias Digitais, Linguagens e Currículo: investigação, construção de conhecimento e produção de narrativas**. 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWADSZNJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

ALMEIDA, M. E. B; VALENTE, J. A. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção De Narrativas Digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set/dez 2012.

Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/397>>. Acesso em: 6 set. 2017.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Muito Além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

ANTUNES, I. **Análise de textos: Fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo. Edições Loyola, 1999/2001.

BAGNO, M. et alii. **Língua Materna: letramento, variação & ensino.** São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 13. ed. São Paulo: Hucitec. 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA FILHO, A; CASTRO, C. **Comunicação digital: educação, tecnologia e novos comportamentos.** São Paulo: Paulinas, 2008.

BARTHES R. *Système de la mode.* Paris: du Seuil. (Tradução Sistema da moda. São Paulo, cia. ed. Nacional, 1979. In: GOMES, L.F. *Relações Imagem-texto em textos didáticos para EAD: um exercício de ressignificação.* **17º Congresso de Leitura da Unicamp – ALB**, 2009, Campinas. ANAIS ELETRÔNICOS. Campinas: UNICAMP, 2009.

BIDERMAN, M. T. C. **Análise de dois dicionários gerais do Português Brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houaiss.** *Filologia e Linguística Portuguesa.* n. 5. p. 85-116. 2002.

BOAVENTURA, J. C. S; FABRÍCIO, B. F. Letramentos Contemporâneos: a errática expansão das formas de reprodução e transformação social na era da globalização recente. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 17, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/850/499>>. Acesso em: 12 out. 2017.

BOTTENTUIT J. J. B.; LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. Narrativas Digitais na Formação Inicial de Professores: Um estudo com alunos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 191-204, jan./abr. 2012.

BRANDÃO, E. **Informática e educação: uma difícil aliança.** Universidade de Passo Fundo, 1995.

Disponível em: <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/inf_educ_dif_alian.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de

Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. 1. **Parâmetros curriculares nacionais**. 2. Língua Portuguesa: Ensino de quinta a oitava séries. I. Título. CDU: 371.214

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

BRITTO, L. P. L. de. **A sombra do Caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: ALB, 1997.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA; S. M. O. A Gramática de design visual. In: LIMA; C. H. P. L.; PIMENTA, S. M. O.; AZEVEDO; A. M. T. (Org.). **Incursões semióticas**: teoria e prática de gramática Sistêmico Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão Editora, 2009, p. 87-116.

BROCKMEIER, J; OLSON, D. R. The literacy episteme: from Innis to Derrida. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Orgs.). **The Cambridge handbook of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BRUNER, J. Atos de significação. In: VALENTE, J. A. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **Em Rede** - Revista de EAD, 2014. Disponível em: <http://aunirede.Org.br/revista_2.4.8-2/index.php/emrede/article/view/10>.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Matoso. **História e Estrutura da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

CANI, J.B; COSCARELLI, C.V. **Textos multimodais como objetos de ensino**: Reflexões em propostas didáticas. In: KRESCH, D.F; COSCARELLI, C.V; CANI, J.B. (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas-SP: Pontes, 2016.

CARVALHO, G. S. (2008). **As Histórias Digitais**: Narrativas no Século XXI. O Software Movie Maker como Recurso Procedimental para a Construção de Narrações. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-104511/publico/Gracinda_Souza_de_Carvalho.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2017.

CECCHIN, A.S.; REIS, S. C. A produção de textos hipermidiáticos na aprendizagem da Língua Materna. In: OLIVEIRA, A. M.; ROSA, R. (Org.) **TIC aplicada à**

educação: usos, apropriações e convergências. Santa Maria/RS: Facos in: UFSM, 2014, p. 315-332.

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/viewFile/53514/33030>>. Acesso em: 6 set. 2017.

CECCHIN, A.S.; REIS, S. C. A Prática de Multiletramentos no Contexto Escolar **Público:** relatando experiências na produção de narrativas digitais em aulas de língua portuguesa. **CINTED- Novas Tecnologias na Educação**, v. 12 n. 2, dezembro, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CHOMSKY, N. (1975). Reflections on language. New York: Panteon. In: LOBO, Tânia (org.) ROSAE. **Linguística histórica, História das línguas e outras histórias**. Salvador: EdUFBA, 2012..

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, n. 4, v. 3, 2009. p. 164-185.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2005.

COUTINHO, C. P. Percursos da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e psicologia, Universidade do Minho. In: JESUS, A. G. **Narrativa Digital: uma abordagem multimodal na aprendizagem de inglês**. 2010.

COSTA, M.M.; SANTOS, R.D; SILVA, V.R. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997. Disponível em:

<<http://periodicos.unifacel.com.br/index.php/rel/article/viewFile/407/389>>. Acesso em: 6 set. 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DESCARDECI, M. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. In: **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun, 2002.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de; SOUZA, M. M. **Multimodalidades e Leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARXOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008, p. 119-132.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; VIEIRA, J. A. **Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica**.

DIONÍSIO, A.P; VASCONCELOS, L.J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

FAVERO, L. L. **A política Linguística na América Latina Colonial e as Línguas Gerais**. Apresentação de Trabalho na Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Universidade Católica de São Paulo, 2008.

Fóruns Permanentes: Narrativas Digitais: diferentes abordagens e possibilidades. Narrativas digitais em várias perspectivas – Universidade Estadual de Campinas - Centro de Convenções Unicamp, 25 de agosto de 2015. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/?q=content/narrativas-digitais-diferentes-abordagens-e-possibilidades>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cad. Pesqui.**, n. 113, jul. p. 65-81. 2001. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Implica%C3%A7%C3%B5es-e-perspectivas-da-pesquisa-educacional-no-Brasil-contempor%C3%A2neo-a04n1131.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997b.

GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores. **D.E.L.T.A.**, v. 12, n. 2. São Paulo: EDUC. 1996, p. 307-326.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Organizadores. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, L. F. Relações Imagem-texto em textos didáticos para EAD: um exercício de resignificação. In: 17º Congresso de Leitura da Unicamp – ALB, 2009, Campinas. **Anais Eletrônicos**. Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes/anais17/txtcompletos/sem_05/COLE_174.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2017.

GOMES, L. F. Redes sociais e contracultura: a escola fora da escola. In: 3º SIMPÓSIO HIPETEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO_ REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM DA UFPe, 2010, Recife. **ANAIIS ELETRÔNICOS**. Recife: UFPe, 2010.

GOMES, L. F. **Hipertextos Multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010, v. 1.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. Seminário: Hipertexto e gêneros digitais – PPGLL/UFAL. 2015.

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. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social**. Brasília, DF, 2015

HALLIDAY, M. A. K. An introduction to functional grammar. 2nd ed. London: Arnold, 1994. In: VIEIRA, J; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social**. Brasília, DF, 2015

HEBERLE, V. M. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K. A.; D, F. G.; MARQUES, S. M. K.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) **A formação de professores de línguas: novos olhares**, v. 2, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HYLAND, K. **Genre pedagogy**: language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, v. 16, p. 148-164, 2007.

HOUAISS, Antônio. **O Português no Brasil**: pequena enciclopédia da cultura brasileira. Rio de Janeiro: Unibrade, 1985.

HUNTER, M.; EGAN, K. Narrative in Teaching Learning and Research. New York: Teachers College, Columbia University. In: JESUS, A. G. **Narrativa Digital**: uma abordagem multimodal na aprendizagem de inglês. 2010.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

Disponível em: <<http://rre.sagepub.com/content/32/1/241.full.pdf+html>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

JESUS, A. G. **Narrativa Digital**: uma abordagem multimodal na aprendizagem de inglês. 2010.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. In: CECCHIN, A.S.; REIS, S. C. **A prática de multiletramentos no contexto escolar público**: relatando experiências na produção de narrativas digitais em aulas de língua portuguesa. 6. ed. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2012.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008. p. 17-37.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: Corrêa, Manoel; Boch, Françoise. (Org.). **Ensino de Língua**: Letramento e Representações. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 2006, v. 1, p. 75-91.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura** – teoria e prática. 12. ed. Campinas, SP. Pontes, 1996.

KLEIMAN, A. **Leitura**: ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes, 1989.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica Discursiva. In: van DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**: The modes and media of contemporary communication. London, Arnold; New York: Oxford University, 2001.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed, 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Fala e escrita. In: **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática, São Paulo: Editora 34, 1993.

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

LEMKE, J. L. Travels in hypermodality. *Visual Communication*, v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002. In: ALMEIDA, M. E. B. Integração de Currículo e Tecnologias: a emergência de web currículo. **Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2017.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, L.A. **Anáfora indireta**. O barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore V; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, L.A; XAVIER, Antônio C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 3. ed. 1. imp., 2010.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MORAN, J.M. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MURRAY, Janet. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural-UNESP, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade, **Revista Letras**, v. 20, n. 40, p. 43–66, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12025>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

NASCIMENTO, R.G; BEZERRA, F.A.S; HERBELLE, V.M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. In: **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.14, n.2, jul./dez. 2011.

OHLER, J. Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity. Thousand Oaks California: Corwin Press. In: JESUS, A. G. **Narrativa Digital**: uma abordagem multimodal na aprendizagem de inglês. 2010

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Paiva, V. Narrativas Multimídia de Aprendizagem de Língua Inglesa: um gênero emergente. **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Tubarão: UNISUL, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente. **Revista Signos**, v. 43, p. 183-203, 2010.

PERFEITO, Cátia D. F. Planejamento Estratégico como Instrumento de Gestão Escolar. **Revista Educação Brasileira**. Brasília, v. 29, n. 58 e 59, p. 49-61, jan./dez. 2007.

PINHEIRO, P. A. A era do “multissinóptico”: que (novos) letramentos estão em jogo? 2014. **Educação em Revista**. [online]. 2014, v. 30, n. 2, p. 137-160. ISSN 0102-4698.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 5 dez. 2016

PRETTO, N; COSTA PINTO, C. **Tecnologias e novas educações**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2016

REIS, S. C.; GOMES, A. F. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital. **Calidoscópico (Online)**, v. 12, p. 367-379, 2014.

RICHTER, M. **Ensino do Português e Interatividade**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2000.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R. **Alfabetização e multiletramentos**. Entrevista gravada em maio de 2013, no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em São Paulo (SP). Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.Org.br/em-revista-entrevista-detalle/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.htm>>. Acesso: 15 abr. 2016.

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

ROJO, R. H. R. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, 2004.

ROJO, R.H.R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 433-465, jul./dez. 2010

SANTAELLA, L. Linguagens líquidas na era da modernidade. In: ROJO, R.H.R. MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

SANTANA, C. "Redes sociais na internet: potencializando interações sociais". **Revista Hipertextus**, v. 1, 2007.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 26 ed. 2004.

SILVA, S. P. O Texto Visual na Educação Infantil: contribuições para construção do conhecimento da criança. *ArReDia*, v. 1, n. 03, p. 77-101, 2014a.

SILVA, S. P. **Multimodalidade, afinal, o que é?**. Observatório da Imprensa – Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, São Paulo – SP, v. 1, n. 768, p. 01 – 02, 15 out. 2013.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

SOARES, M. **Letramento**: um tema de três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. **Pátio**, 2004.

STECANELA, N.; KUIAVA, E. A. As escritas de si na privação de liberdade: jovens em conflito com a lei arquivando a própria vida. In: **Rev. Bras. Educ.** v. 17, n. 49. Rio de Janeiro, jan./abr. 2012

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=en&nrm=iso> Acesso: 15 abr. 2016.

STECANELA, N.; KUIAVA, E. A. As escritas de si na privação de liberdade: jovens em conflito com a lei arquivando a própria vida. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jun./abr. 2012.

STREET, B.V. What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003. In: ROJO, R. H. R. (Org.); MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

STREET, B.V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing Social Semiotics*. New York. Routledge Press. 2005. In: Dionísio, A. P. ; VASCONCELOS, L. J. de; SOUZA, M. M. **Multimodalidades e Leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais/ Angela Paiva Dionísio [org.]. - Recife: Pipa comunicação, 2014. (série experimentando teorias em linguagens diversas)

VIEIRA, A. Multimodalidade nos eventos de letramento. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social. Brasília, DF, 2015, p. 43-74.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus. São Paulo: Cortez, 3. ed. 1997.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Organizadores. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

XAVIER, A. C. dos S. **Letramento digital e ensino**. 2002. Núcleo de Estudos de Hipertexto e tecnologia Educacional- NEHTE. Disponível em:<<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>> Acesso: 22 mar. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento de Participação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Eu, _____, responsável legal pelo/a menor de 18 anos _____, educando/a do 9º ano da Escola Municipal Doutor Pompeu Sarmiento, na cidade de Maceió – Alagoas; que foi convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa intitulada “NARRATIVAS DIGITAIS E NOVOS LETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÃO PARA AS PRÁTICAS DA ESCRITA EM UMA TURMA DO 9º ANO”, recebi da Sra. Mítia Risi dos Santos Costa, mestrande do Mestrado Profissional em Letras, da Faculdade de Letras – FALE, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

Que o estudo se destina a promover a prática da leitura e da escrita de textos multimodais, mais especificamente, de narrativas digitais, tendo em vista a proliferação dos novos gêneros discursivos em ambientes digitais.

Que a importância deste estudo é contribuir para potencialização das competências e habilidades dos jovens alunos no que concerne à leitura e à escrita de textos multimodais.

Que os resultados que se desejam alcançar com o/a menor são os seguintes:

- aprimorar as práticas da leitura e da escrita de textos multimodais, em especial, das narrativas digitais;
- potencializar a habilidade de leitura e compreensão de textos multimodais, e, por conseguinte, a reflexão e o senso crítico;
- promover o desenvolvimento de habilidades de narrar histórias utilizando textos multimodais;
- oportunizar o uso pedagógico das novas tecnologias de informação e comunicação;
- desenvolver o prazer da leitura das novas estruturas textuais emergentes nos meios digitais;

Que o estudo começará em fevereiro de 2017 e terminará em novembro de 2017.

Que o estudo será feito da seguinte maneira:

- leitura de textos multimodais, em especial, de narrativas digitais, os quais incluem os mais variados gêneros discursivos;
- análise de textos multimodais, multissemióticos, hipermidiáticos;
- discussão acerca dos textos lidos;
- produção de narrativas digitais em grupos e/ou individuais;
- exposição, no espaço da escola de narrativas digitais para apreciação estética;
- divulgação de fotos das narrativas produzidos pelos alunos, no trabalho da pesquisadora Mítia Risi dos Santos Costa (sob orientação da Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira), retratando o processo de elaboração desse estudo, bem como de meu material produzido.

Que o/a menor _____ participará de todas as etapas.

Que os incômodos que ele/a poderá sentir com a sua participação são os seguintes:

- algumas pessoas poderão tecer comentários sobre os textos dele/a, bem como de suas produções de material visual, que ora possam ser expostos no espaço físico da escola;
- ele/a pode se apresentar em fotos com a imagem sombreada.

Que os possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: inibição diante de um/a observador/a, constrangimento pelo fato de estar sendo observado.

Que não precisará contar com nenhuma assistência médica ou psicológica.

Que os benefícios que se podem obter com a sua participação, mesmo que indiretamente, são:

- contribuir para uma análise sobre o processo de formação do /a leitor/a e/ou produtor/produtora de narrativas digitais no Ensino Fundamental II;

- colaborar para o desenvolvimento de estratégias de ensino no processo da apreciação estética da leitura de narrativas digitais em turmas do Ensino Fundamental II da rede pública do município de Maceió.

Que a sua participação será acompanhada mediante observações, sugestões, orientações e avaliações contínuas realizadas pela educadora Mitia Risi dos Santos Costa.

Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Que, a qualquer momento, ele/a poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Que as informações conseguidas por meio da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos/as responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os/as profissionais estudiosos/as do assunto.

Que ele/a será indenizado/a por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa ou no caso de nexos causal comprovado.

Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para ele/a, como participante da pesquisa.

Que não sofrerá nenhum dano com a participação na pesquisa.

Que receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, eu, _____, responsável legal pelo/a menor de 18 anos _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação dele/a no mencionado estudo e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dele/a implicam, concordo com a participação do/a menor pelo/a qual sou responsável e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE, PARA ISSO, EU TENHA SIDO FORÇADO/A OU OBRIGADO/A.

Endereço do/a participante-voluntário/a:

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:
Bairro: /CEP: /Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr./a.

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:
Bairro: /CEP: /Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço da responsável pela pesquisa:

Mestranda: Mitia Risi dos Santos Costa

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Profletras – Faculdade de Letras

Endereço profissional: Av. Muniz Falcão, s/n

Bairro: Barro Duro CEP: 57071-130 Cidade: Maceió - AL

Telefone: (82) 3028-1666 E-mail: mitiarisi@gmail.com

Professora-orientadora: Fabiana Pincho de Oliveira

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Faculdade de Letras, sala 11

Endereço profissional: Campos A.C. Simões, Av. Lourival Melo Mota, s/n

Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP: 57.072-900 Cidade: Maceió-AL

Telefone para contato: (82) 8821-8118 E-mail: fabianaoliveira.fale@gmail.com

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A.C. Simões, Cidade Universitária.
Telefone: 82 3214-1041

Maceió, ____ de _____ de 2017

<hr/> <hr/> Assinatura ou impressão datiloscópica do/a responsável legal e rubricar as demais folhas.	<hr/> Mitia Risi dos Santos Costa <hr/> Fabiana Pincho de Oliveira Responsáveis pela pesquisa
---	---

**APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA
RESOLUÇÃO Nº 466/12**

Eu, Mítia Risi dos Santos Costa, mestranda do PROFLETRAS/UFAL, e Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira, orientadora, somos pesquisadoras do projeto intitulado “**Narrativas Digitais e Novos Letramentos: Possibilidade De Êxito No Ensino De Língua Portuguesa**”, declaramos que nos comprometemos em seguir fielmente os dispositivos da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Maceió, _____ de _____ 2017.

Mítia Risi dos Santos Costa
Mestranda – PROFLETRAS/UFAL

Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira
PROFLETRAS/UFAL

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE NARRATIVA DIGITAL



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE NARRATIVA DIGITAL

Este questionário constitui um instrumento de pesquisa, cujo objetivo é a geração de registros para fins de uma pesquisa-ação.

1. Você costuma utilizar as mídias digitais para a realização de atividades escolares? Com que frequência?

Nunca Raramente Em algumas ocasiões Frequentemente

Em caso afirmativo, informe a (s) disciplina (s) cujos trabalhos envolviam esses recursos.

2. Caso você possua um computador, *smartphone* ou outra tecnologia, informe que tipo de aplicativos e/ou programas você costuma utilizar ou já utilizou.

PowerPoint, Clipper Street View Viva Show
 Vídeo Show Flipagran Windows Movie Maker Replay

3. Você costuma fazer uso das redes sociais para ler ou postar textos de gêneros variados? Quais gêneros discursivos você costuma ler e/ou escrever?

Facebook Google+ Twitter Instagram Youtube My Space

4. Você considera interessante e importante o uso das novas mídias aliadas à Internet em sala de aula? Justifique sua resposta.

5. Você considera as mídias digitais um fator importante para a sua formação escolar e futura formação profissional? Justifique.

6. Há algum tipo de dificuldade ou de empecilho em utilizar essas ferramentas? Qual/Quais?

7. Há algum tipo de vantagem em utilizar esses equipamentos?

8. Você acha importante usar as mídias digitais para compartilhar sua história de vida ou episódios interessantes que você vivenciou utilizando múltiplas formas de linguagem (escrita, oral, visual) com a possibilidade de utilizar várias semioses (áudios, vídeos, imagens, fotografias)?

9. Você considera a leitura e a produção de textos por meio desses recursos como recurso importante na sua formação educacional e futura formação profissional? Justifique.

10. Quais as sugestões de atividades, utilizando as mídias digitais aliadas à Internet, de que você mais gosta de realizar e /ou considera importante para a sua formação?

ANEXOS

ANEXO A - ENTREVISTAS COM OS ALUNOS DURANTE A PESQUISA

Tabela 7 – Apreciação dos alunos em grupos sobre a produção de ND

O Trabalho com as ND na apreciação dos Alunos
<p>G1: Com certeza, bem melhor. Nem se compara. Fazer essas narrativas, a gente gosta bem mais do que fazer com as tarefas do livro. Ele tem muita coisa importante, mas com as narrativas, a comunicação é muito melhor. Assim a gente pode fazer em qualquer lugar; a gente já usa o celular mesmo, e o computador. A gente tem essa facilidade de fazer esses trabalhos. E tá sendo muito bom. Já fizemos a primeira e já vamos 'pra' segunda. E isso vai nos ajudando a treinar mais para não ficar só usando o celular 'pra' brincadeira, e usar para uma coisa útil.</p>
<p>G2: É um trabalho difícil. Aqui tem gente que só usa o celular pra atender, pra tirar foto. E não sabe mexer com os aplicativos. Eu, mesma, acho chato ficar mexendo no celular para editar as fotos. No computador é melhor. Agora, a parte boa é quando a gente vai assistir, porque tem muitas surpresas, a gente ri, mas também se emociona.</p>
<p>G3: É bom trabalhar com tecnologias e com as ND. Temos algumas dificuldades porque temos que pensar em muitas coisas ao mesmo tempo. Tudo bem! Nós estamos gostando, Professora, porque é uma oportunidade de aprender mais trabalhar com as tecnologias e elas podem nos ajudar muito. Fizemos a primeira ND, e pensamos que era tudo fácil, mas não. Teve a parte que foi difícil porque, para editar, precisa de muito tempo. Tem que pensar na música, nos textos, muita coisa. Mas é uma ajuda para a gente se comunicar através das tecnologias nas redes sociais.</p>
<p>G4: É, Professora, nós gostamos. Só que é muito difícil. Só isso! 😊</p>
<p>G5: A gente ainda não entregou porque não a nossa ficou pronta, mas não ficou boa. Então, vamos melhorar, acrescentar mais imagens e um vídeo que gravamos. Fizemos o poema e vamos acrescentar. Tem que ter organização e dá muito trabalho, mas está sendo bom para aprendermos mais com isso.</p>
<p>G6: A dificuldade da gente é que tá complicando porque a gente só pode fazer aqui. Enquanto os outros fazem e entregam logo porque eles fazem também em casa, e um manda 'pra o outro'. Aqui, só quem tem internet pra mandar é a B. e p T. Então, eles ficam trocando ideias no Zap, e escolhem, aqui a gente monta. Ah, tá! É bom sim, Professora, Nós gostamos desse método. Porque a gente entende melhor, ajuda a gente aprender mais e é mais divertido.</p>
<p>G7: Assim 'né' é a gente gosta mais. Ajuda a gente a fazer os trabalhos. Tem vezes, que 'os cara' fica com ... fica brincando muito, aí a gente perde tempo. Aí, acho melhor fazer sozinho, cada um fazer o seu 'pra não perder tempo. Tem que fazer, porque essa é a primeira que a gente tá fazendo. É bem legal a gente 'tá' gostando. Mas é isso: é...</p>

Tabela 8 - Apreciação individual dos alunos sobre a produção de ND

O Trabalho com as ND na apreciação dos Alunos
<p>A1: Bom eu gostei muito desse... desse método de produção das narrativas digitais... porque é uma forma de trabalho que é para os jovens. Os jovens, hoje em dia, assim... têm muito contato com a internet, com computação. Essas coisas assim... eu acho que é mais prático de trabalhar. A pessoa se desenvolve muito na sala, no.. na edição de vídeo; aprende coisas novas, e também é uma forma melhor de se expressar. Acho que é melhor, bem melhor de se expressar é você falando em vídeo do que escrevendo. Dá para entender melhor como formar, com você está se expressando; porque me ajudou muito, assim... Aí, eu aprendi a falar melhor. Parei de gaguejar, de amar muito mexe com tecnologia é bom para os jovens assim</p>
<p>A2: Mas isso acontece só em Português, e um pouquinho em Matemática, porque ele manda pesquisar sobre alguns assuntos. Mas estou me aperfeiçoando com essas atividades das narrativas digitais, em Língua Portuguesa.</p> <p>Os jovens só vêm usando as tecnologias; e daí é mais uma oportunidade de aprender. Ajuda muito nas atividades escolares. Então, para os jovens, é muito bom para todos nós, porque são coisas mais fáceis de se lidar. E tem uma coisa, é que todo mundo hoje tem, os jovens têm celulares computadores.</p> <p>Eu tenho me aperfeiçoado com o uso dos aplicativos do celular para atividades escolares e para outras. Eu uso também o Viva vídeo para fazer narrativas digitais. E, cada vez mais, eu tenho aprendido a mexer com essas novas tecnologias que estão sendo cada vez mais atuais. E eu não era muito de ficar muito nessas coisas. E, até mesmo, que na minha casa era uma Lan House. Só que eu não era de me envolver nisso. Só que agora, com esses trabalhos, eu "tô" mais me envolvendo com essas tecnologias. Para mim e para meus colegas é uma coisa muito boa, pois a gente coloca o que Nós pensamos e a nossa criatividade e dá o nosso melhor nessas narrativas, então.</p>
<p>A3: Esses textos... Essas narrativas digitais nos dão poder de compartilhar, deram essas oportunidades. Quando nós fazemos a narrativa digital, nós produzimos fotos, vídeos, paródias, e colocamos um pouco de quem nós somos; e temos a oportunidade de falar o que pensamos com mensagens diferentes, coisas que não seriam, realmente, não seriam possíveis fazer sem esses textos. E isso é muito bom! O professor M. também propõe atividades com essas novas tecnologias em sala de aula. E é muito bom ter uma aula assim. Ter mais facilidade com as tecnologias foi muito importante; e foi muito bom porque eu pude aprender com as minhas narrativas e também pude aprender com as narrativas digitais dos meus colegas</p>

ANEXO B - Resultado dos Questionários Aplicados com os Alunos

Gráfico 1 - Representação dos questionários aplicados aos alunos

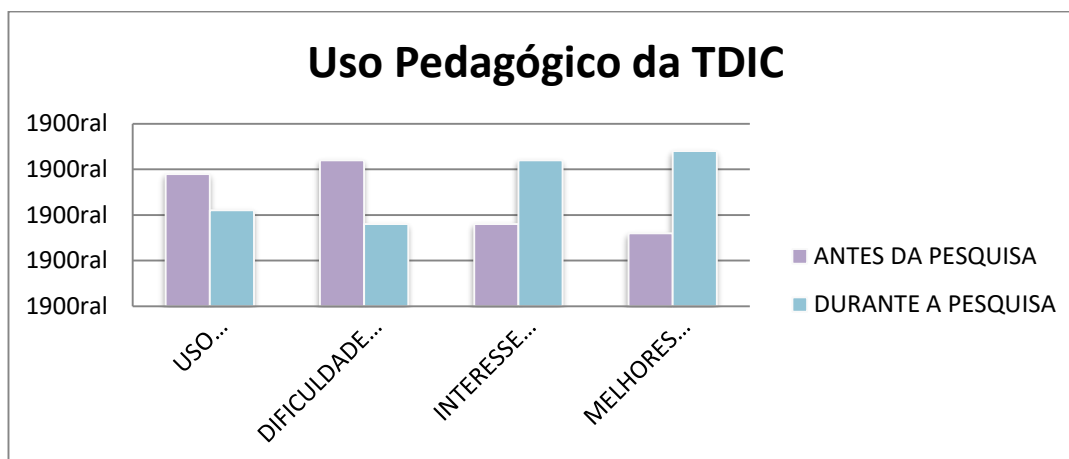


Gráfico 2 - Representação dos questionários aplicados as alunos

