



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
(PROFLETRAS)



KARINNE MICHELLE FLORENCIO DA SILVA

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS COM FOCO NO COTIDIANO DE  
ALUNOS DO 9º ANO**

MACEIÓ  
2019

KARINNE MICHELLE FLORENCIO DA SILVA

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS COM FOCO NO COTIDIANO DE  
ALUNOS DO 9º ANO.**

Dissertação apresentada à Banca de Mestrado Profissional – PROFLETRAS/FALE/UFAL, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Letras.

MACEIÓ  
2019

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

S586p

Silva, Karinne Michelle Florencio da.

A produção de textos multimodais com foco no cotidiano de alunos do 9º. ano / Karinne Michelle Florencio da Silva. – 2019.

185 f. : il. color.



Orientador: Luiz Fernando Gomes.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 181-185.

1. Letramento. 2. Letramento tecnológico. 3. Etnografia. 4. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Título.

CDU: 811.134.3:37.013

 UFAL	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS</b> <b>FACULDADE DE LETRAS</b> <b>MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</b>	 PROFLETRAS
---	--	--

## TERMO DE APROVAÇÃO

**KARINNE MICHELLE FLORENCIO DA SILVA**

Título do trabalho: “A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS COM FOCO NO COTIDIANO DE ALUNOS DO 9º ANO”

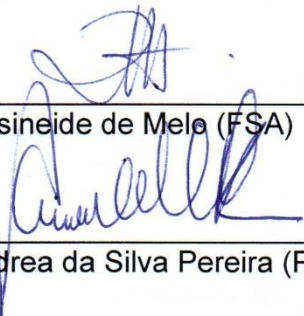
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 21 de março de 2019, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:



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

Examinadores:



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Rosineide de Melo (FSA)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Andrea da Silva Pereira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 21 de março de 2019.

Aos meus pais, Derisval da Silva e Tânia Florencio.

A minha irmã, Carla Andréa Florencio.

A minha companheira mestranda Rita de Cássia Ambrósio da

Paixão (*in memoriam*)

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é parte da concretização de um sonho. Sonho de aprender e de ensinar, sonho de crescer, multiplicar e partilhar, sonho de conquistar e sonho de apenas poder sonhar e continuar caminhando. Em dimensões de minha vida pessoal e profissional, moveram-se demasiados entraves para me estagnar, por isso, nessa trilha deixei muitas lágrimas. Sou grata por elas, pois cada uma se transfigurou em uma pedra singular, gerando esse grandioso brilho e valor que enxergo nessa tanto preciosa quanto modesta conquista.

*Pelo que sinto prazer nas fraquezas,  
nas injúrias, nas necessidades, nas perseguições,  
nas angústias, por amor de Cristo.  
Porque, quando estou fraco, então sou forte (2Co 12:10).*

A Deus, meu Senhor. Toda a honra, todo louvor e toda a glória seja dada a Ele.

Deus me abençoou com pessoas extraordinárias desde o meu nascimento e me presenteou com outras especiais que passaram a fazer parte de minha trajetória a quem deixo meu carinhoso e infinito agradecimento:

Aos meus pais, Derisval José e Tânia Florencio, por me ensinarem o essencial da vida, pela excepcional dedicação, por tantas orações e pelo amor infinito.

A minha amada e extraordinária irmã, Carla Andréa, amiga, companheira das lágrimas e dos sorrisos, especialíssimo presente de Deus, que lutou ao meu lado fazendo nossa esta conquista.

Aos meus tios Nilton e Iris pelo imenso e fundamental apoio, por estarem comigo à frente de muitas batalhas travadas nesta trajetória e pelo imensurável carinho que jamais esquecerei.

A minha tia Nega pelo amor, lágrimas e sorrisos compartilhados e palavras inspiradas pelo Espírito Santo que tanto me fortaleceram.

Ao meu amor, Danilo, que sempre me inspirou e que, mesmo distante, consegue estar tão próximo.

As minhas amigas e irmãs do coração, Minú, Paty, Sílvia, Silvinha e Tete, pelos momentos tão leves de sorrisos e gargalhadas que me ajudaram a recuperar o fôlego para prosseguir.

Ao meu professor orientador, Dr. Luiz Fernando Gomes, por compartilhar sua sabedoria e seu conhecimento comigo, incentivando-me em direção a passos futuros, pelas notáveis contribuições, disponibilidade, compreensão, paciência e motivação nos momentos de maior insegurança.

Aos professores Sérgio Ifa e Andréa da Silva Pereira, que me honraram com sua presteza, observações e direcionamentos na Banca de Qualificação, contribuindo de forma relevante para este trabalho.

Aos meus queridos professores do Profletras Adna Lopes, Aldir de Paula, Andréa Pereira, Fabiana Pincho, Helson Sobrinho, Lígia Ferreira, Luiz Fernando Gomes e Maria Inês Silveira pelo incentivo, compromisso, competência, dedicação e ponderações que me fizeram crescer, mostrando novos caminhos.

Aos meus companheiros mestrandos, pela valiosa amizade e reflexões, pelos lanchinhos compartilhados, pelos momentos inesquecíveis de sorrisos, gargalhadas, abraços calorosos e palavras de ânimo que tornaram as minhas sextas-feiras tão doces e aprazíveis: Gildilane, Hébio, João, Josefa, Melbiany, Quitéria, Rita (*in memoriam*), Vanessa e, em especial, ao Sandro, pelo imenso apoio, imprescindível ajuda nos momentos mais difíceis e pela leal e afetuosa amizade.

Às gestoras Roseane Almeida, Angela Gouveia, à coordenadora pedagógica Dilmacir Melo e aos meus colegas professores pelo apoio e carinho com que me receberam na escola Prof. Antídio Vieira.

Aos alunos do nono ano, que foram meus colaboradores nesta pesquisa, fazendo parte desta história de aprendizado e crescimento pessoal e profissional.

*Ensinar é um exercício de imortalidade.  
De alguma forma continuamos a viver  
naqueles cujos olhos aprenderam a ver o  
mundo pela magia da nossa palavra. O  
professor, assim, não morre jamais.*

Rubens Alves



## RESUMO

Esta dissertação se desenvolveu a partir da observação de que as novas tecnologias e as múltiplas linguagens estão cada vez mais presentes nos eventos comunicativos, e a escola não pode permanecer alheia a esse contexto que estabelece novos letramentos. A questão que norteia esta pesquisa busca compreender de que maneira o trabalho de leitura/produção de textos multimodais utilizando recursos digitais pode promover multiletramentos. Objetivei verificar como a multimodalidade, associada à mídia digital e envolvendo o cotidiano de alunos do 9º ano de uma escola municipal, pode oportunizar os multiletramentos, conduzindo a uma postura atuante e consciente. Busquei, também, estabelecer um contexto de aprendizagem mútuo, interativo e colaborativo, proporcionando um ambiente propício às vozes dos alunos. A fundamentação teórica está centrada nos estudos de Barthes (2002), Gomes (2011; 2015; 2016), Rojo (2012; 2013) e Street (2014). A abordagem metodológica foi de cunho etnográfico e, por intermédio da construção de um *Blog*, rodas de conversa, anotações em Diário de Bordo, entrevistas e produções multimodais utilizando o celular, foi possível gerar e coletar dados analisados em seu estágio processual e final. Os resultados deste processo investigativo mostraram que o desinteresse por parte dos alunos e a dificuldade de se expressar e de perceber os efeitos de sentido em textos multimodais é amenizada quando o foco deixa de estar apenas no verbal e passa a considerar a multimodalidade contextualizada com seu ambiente sociocultural e com suas questões identitárias. Assim, um repertório de leitura e produção multimodal de conteúdo pertencente a categorias de interesse dos alunos, associado ao meio digital, conduziu a uma leitura e a uma expressividade mais atuante e consciente, ao desenvolvimento de letramentos e a uma perceptível motivação tão essencial no processo ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multimodalidade. Letramentos. Multiletramentos. Etnografia. Tecnologia.

## ABSTRACT

This dissertation was developed from the observation that new technologies and multiple languages are increasingly present in communicative events and the school can not remain unrelated to this context that establishes new literacies. The question that guides this research seeks to understand how the work of reading / producing *multimodal* texts using digital resources can promote multiliteracies. I aimed to understand how multimodality, associated with digital media and involving the daily life of students in the 9th year of a municipal school can provide multilevels leading to an active and conscious posture. I also sought to establish a context of mutual learning, interactive and collaborative, providing an environment conducive to the voices of students. The theoretical foundation is centered in the studies of Barthes (2002), Gomes (2011; 2015; 2016), Rojo (2012; 2013) and Street (2014). The methodological approach was ethnographic and through the construction of a Blog, talk wheels, Diário de Bordo notes, interviews and *multimodal* productions using the cell phone, it was possible to generate and collect data analyzed in its procedural and final stage. The results of this investigative process showed that students' lack of interest and the difficulty of expressing themselves and of perceiving the effects of sense in *multimodal* texts is mitigated when the focus is no longer only in the verbal and begins to consider multimodality contextualized with its sociocultural environment and its identity issues. Thus, a repertoire of *multimodal* reading and production of content belonging to categories of interest of the students, associated to the digital medium, led to a more active and conscious reading and expressivity, to the development of literacies and a perceptible motivation so essential in the process teaching-learning.

**KEY WORDS:** Multimodality. Literacy. Multiliteracies. Ethnography. Technology.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Esquema: quatro pilares da educação.....	29
Figura 2– Biblioteca da escola.....	68
Figura 3 - Acervo literário .....	68
Figura 4 - Laboratório de Informática.....	69
Figura 5– Computadores inutilizados.....	69
Figura 6 – Jogos escolares.....	69
Figura 7 – Fila da merenda.....	70
Figura 8 – Intervalo.....	70
Figura 9 – Pátio/jardim.....	70
Figura 10 – Bicletário.....	70
Figura 11 - Local de eventos.....	70
Figura 12 – Tabela-Ideb.....	72
Figura 13- Fachada da escola.....	74
Figura 14 – Portão principal.....	74
Figura 15 – Quadra Esportiva.....	74
Figura 16 – Esquema uso/reflexão.....	79
Figura 17 – Esquema da SD.....	79
Figura 18 - Capa do livro didático.....	105
Figura 19 – Leitura imagética 1.....	109
Figura 20 – Leitura imagética 2.....	109
Figura 21- Alunos selecionando imagens.....	112
Figura 22- Sala de aula: projeção de textos multimodais.....	115
Figura 23- Alunos assistindo a projeção de textos multimodais.....	115
Figura 24- Vídeo: tirinhas animadas (Calvin & Haroldo).....	116
Figura 25- Vídeo: tirinhas animadas (Mafalda vai à escola).....	116
Figura 26- Vídeo: tirinhas animadas (Le Ninja-Corte de cabelo).....	117
Figura 27- Memes.....	117
Figura 28- Tirinhas .....	117
Figura 29- Tirinha do Dr. Pepper.....	128
Figura 30- Tirinha produzida por Ítalo.....	128
Figura 31- Votação: título do <i>Blog</i> .....	134
Figura 32- Aluno recolhendo os votos.....	135
Figura 33- <i>Blog</i> "Diário do Antídio".....	136
Figura 34- Diário do Antídio: primeiras postagens.....	137
Figura 35- Vídeos: entrevista com a comunidade.....	138
Figura 36- <i>Selfies</i> .....	142
Figura 37- <i>Selfies</i> dos alunos.....	144
Figura 38- Vídeo do Aluno Alan Keven (ponte).....	152
Figura 39- Vídeo: O que são memes?.....	156
Figura 40- Vídeo: paródias musicais.....	160
Figura 41- Página do aplicativo <i>Comic Strip</i> .....	162
Figura 42- Vídeo: reportagem do Fantástico.....	163

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo: apresentação da SD .....	81
Quadro 2 – Sequência Didática/Módulo I.....	85
Quadro 3 – Sequência Didática/ Módulo II.....	86
Quadro 4 – Sequência Didática/ Módulo III.....	87
Quadro 5 – Sequência Didática/Módulo IV.....	88
Quadro 6 – Sequência Didática/ Módulo V.....	89
Quadro 7 – Sequência Didática/ Módulo VI.....	90
Quadro 8 – Leitura imagética: perguntas e respostas.....	107
Quadro 9- Produção dos alunos: poema-objeto .....	124
Quadro 10- Produção dos alunos: memes.....	124
Quadro 11- Produção dos alunos: tirinhas manuais.....	125
Quadro 12- Produção da aluna Eduarda: <i>gif</i> animado.....	126
Quadro 13- Roteiro para entrevista.....	138
Quadro 14- Minha rotina no Antídio.....	148
Quadro 15- Minha rotina no Virgem dos Pobres.....	149
Quadro 16- O que tem de bom no Antídio?.....	150
Quadro 17- Muda Antídio!.....	151
Quadro 18- Produção dos alunos: memes de internet.....	157
Quadro 19- Paródias digitais de tirinhas ( <i>Comic Strip</i> ).....	165
Quadro 20- Tirinhas digitais ( <i>Comic Strip</i> ).....	168

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GDV	Gramática do Design Visual
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PP	Projeto Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>23</b>
1.1 O ensino de Língua Portuguesa e os documentos oficiais: Letramento, letramentos, multiletramentos e as novas tecnologias.....	23
1.2 Aprendizagens fundamentais: os quatro pilares da educação.....	28
1.2.1 Aprender a conhecer.....	30
1.2.2 Aprender a fazer.....	30
1.2.3 Aprender a conviver.....	31
1.2.4 Aprender a ser.....	31
1.3 Os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.....	33
1.4 A sociedade contemporânea e a multiplicidade de signos: a pedagogia dos multiletramentos.....	36
1.5 Do alfabetismo aos letramentos e aos multiletramentos.....	39
1.6 Multimodalidade, hipermodalidade e hipertextualidade.....	44
1.7 A leitura imagética.....	49
1.7.1 Linguagem imagética: fotografias ( <i>selfies</i> ), memes e tirinhas.....	54
1.8 Construção identitária.....	60
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>62</b>
2.1 A Pesquisa.....	62
2.2 Abordagem da pesquisa - etnografia.....	66
2.3 O contexto da pesquisa.....	68
2.4 Perfil dos participantes .....	73
2.5 Os instrumentos e procedimentos de geração e registro de dados.....	75
2.6 A sequência didática.....	78
2.6.1 A sequência didática e o ensino da língua materna.....	78
2.6.2 A sequência didática como geração e recurso de registro de dados desta pesquisa.....	80
2.6.3 Sequência didática de exploração.....	82
2.6.4 Sequência didática de aplicação.....	84
<b>3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>91</b>
3.1 Análise da sequência didática exploratória.....	91
3.2 Análise da sequência didática de aplicação.....	113
3.2.1 Análise do módulo I: produção inicial de textos multimodais.....	114

3.2.2 Análise do módulo II: <i>Blog e WhatsApp</i> .....	131
3.2.3 Análise do módulo III: entrevistas.....	137
3.2.4 Análise do módulo IV: fotografando.....	140
3.2.5 Análise do módulo V: memes de internet.....	156
3.2.6 Análise do módulo VI: tirinhas digitais .....	161
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>181</b>

## INTRODUÇÃO

É imprescindível que haja um caminhar quando se objetiva alcançar algo. Nesse trajeto, vamos formando a nossa identidade, principalmente na interação com o outro. E a profissão de professor abre as portas para isso de uma forma muito singular. Em uma sala de aula, conhecemos muitas histórias e passamos a fazer parte delas, deixando e recebendo marcas indeléveis que tendem a nos transformar e este fator está bem presente nesta pesquisa que determinei realizar. Por isso decidi iniciar fazendo uma digressão de minha trajetória, desvelando um pouco de história e identidade.

Nasci no município de Palmeira dos Índios, Alagoas. Passei a infância mudando constantemente de cidade por variadas regiões do país devido ao ofício de comerciante de meu pai. Dessa maneira que, ainda na adolescência, cheguei a Macapá, capital do Amapá. Foi, então, na cidade do “meio do mundo” que meu pai se estabeleceu e consegui, assim, permanecer na mesma escola até o término da Educação Básica, a qual realizei sempre em escola pública. Apaixonada pelos livros, era uma aluna um tanto introspectiva. Falava pouco, deleitava-me mais em escrever.

Aos 17 anos, chegava o temido vestibular, principiando algo novo em minha vida. Pela primeira vez, estava diante de diversas bifurcações e somente eu poderia escolher qual o destino de minha viagem. Era a fase decisiva para a escolha do curso para o qual iria concorrer a uma vaga na Universidade Federal do Estado do Amapá, e o leque de opções, na época, era bem restrito. Tinha consciência de que aquela decisão iria determinar meu futuro profissional. Como escolher? Eu era apaixonada pelas letras, mas também pelos números. Tive êxito conquistando vaga em dois cursos: Ciências Contábeis (Instituição privada-Ceap) e Letras (Unifap). Porém, com os números fiquei apenas um semestre, já com as letras, estabeleci casamento perpétuo.

Não fora meu sonho de criança tornar-me professora, fui ligeiramente levada pelas circunstâncias, mas, após meu primeiro dia em uma sala de aula, abracei o desejo de ensinar. No início, não sabia se era maior a minha empolgação em “mudar o mundo” ou se era o medo desconhecido da sala de aula.

Além de muito jovem, a timidez era, então, além de uma herança de minha mãe, a minha marca registrada. Mas logo descobri que a sala de aula era um dos poucos ambientes em que essa característica tão taxativa sobre minha pessoa desaparecia por completo. Inexplicavelmente, nesse ambiente, acontecia uma “metamorfose” e, de repente, era uma pessoa extremamente extrovertida. Isso, talvez, tenha sido mais um fator que me levou a me



apaixonar por aquele ofício que se iniciava em minha vida. Vocação ou não, entendi que eu queria aquilo e que não iria mais largar.

Abracei o desejo de ensinar e com ele veio cada vez mais o sonho de aprender. Nós professores temos a chance e um privilégio peculiar de passar adiante nossas experiências e aprendizados para muitas outras pessoas que, na maioria das vezes, precisam mais do que cont dos de Física, Matemática, Geografia, Língua Portuguesa, entre outros.

Após o recebimento do diploma, ingressei em uma pós-gradua o *lato sensu* e adquiri estabilidade profissional ao ter êxito em dois concursos da esfera pública (estadual e municipal). Assim, iniciei atuando na EJA, hoje Eja e, posteriormente, também, no Ensino Fundamental II e, no Ensino Médio, lecionando Língua Portuguesa e Língua Estrangeira.

Todavia, o discurso frequente e exacerbado que ouvia entre meus colegas professores se transformava em fortes razões para não trilhar o caminho da licenciatura. Os motivos realmente são muitos e excessivamente batidos. Admito que diversos comentários e comportamentos que percebi, no princípio, em ambiente escolar, por vezes, alimentaram uma vontade de desistir da carreira logo no início e a exalta o por grandes mudanças ameaçava enfraquecer.

Porém, paulatinamente, fui aprendendo a observar as a es dos que pareciam mais focados em trabalhar diariamente enfrentando todos esses desafios com um sorriso no rosto, um olhar acolhedor, uma tentativa diária de empatia com a atual situa o da educa o. Encontra-se quem olhe para esses profissionais e diga: "Não fazem mais que a obriga o". Mas, em um mundo regido por tantas obriga es, eu diria que somos exemplos de desprendimento da obriga o, pois o prazer de nossa profissão   justamente se entregar além dela.

Aos poucos, fui descobrindo com mais intensidade que lecionar ultrapassa intensamente o repasse de informa es e conhecimento. E, na ânsia por concretizar mudanças efetivas na vida daqueles que passavam o ano dividindo suas histórias e suas identidades comigo, estive caminhando como aprendiz na tentativa de efetivar em sala de aula algumas propostas que levassem a isso.

Após 17 anos atuando como professora, vi-me perdida em meio a diversas teorias e a tantas velozes mudanças que presenciamos ininterruptamente ao nosso redor, principalmente, em rela o às atuais tecnologias, que influenciam diretamente as rela es humanas e seu entorno. Tudo isso indicava que se fazia necessário ir em busca de novos aprendizados e essa reflexão me conduziu   descoberta do Mestrado Profissional em Letras - Profletras. Encantei-me com a sua proposta que envolve o professor atuante no ensino de Língua Portuguesa do

Ensino Fundamental em busca de renovar suas práticas, especialmente, através de diferentes usos das linguagens interligadas aos novos letramentos.

Entretanto, um grande desafio surgia: esse programa de mestrado ainda não era ofertado no estado em que resido atualmente e onde adquiri minha estabilidade profissional. Mas, ao verificar que se tratava de um exame nacional de acesso, decidi que precisava continuar fazendo algo acontecer, então, concorri a uma das vagas no Profletras/Alagoas. Após obter êxito no processo de seleção, deixei morada própria, família e amigos e distanciei-me cerca de 3 mil quilômetros em busca deste sonho de trocar experiências e vivências do processo ensino-aprendizagem, de aprender mais e provocar mudança no ambiente escolar em que atuo.

Essa decisão custou-me o enfrentamento de fortes batalhas, entre elas: adquirir licença para mestrado pelo regime estatal, podendo, assim, deslocar-me para o Estado de Alagoas, conseguir cessão municipal para a cidade de Maceió e, assim, permanecer em sala de aula e, por fim, ser admitida pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Nenhuma delas aconteceu de maneira serena, principalmente quando experimentei o desinteresse das autoridades estatais em viabilizar formação para os profissionais da educação, prevista em lei, tornando árduo o combate.

O desfecho foi positivo após muito desgaste físico, emocional e financeiro. No entanto, toda essa “agitação”, de certa forma, passou a interferir no processo que havia planejado e transformou-se em diversas reviravoltas que tive que ajustar para continuar meu caminho de descobertas junto com meus alunos participantes desta pesquisa.

Pode não ter sido meu sonho de infância a escolha da minha profissão, mas uma vez professora, escolhi aprender cada vez mais para ensinar. O deleite em ver alguns sorrisos de jovens, encantando-se, descobrindo coisas novas, tornando-se esperançosos, vendo concretamente alguma mudança positiva, conquistando seu espaço, é maior que os volumosos entraves enfrentados continuamente na minha profissão. O número de transformações provocadas pode não ser vultoso, mas basta um olhar diferenciado desses jovens e imediatamente se torna merecido o esforço.

Cada dia no exercício dessa profissão fica evidente que não estamos na escola apenas para ditar regras e ensinar conteúdos ou até mesmo fazer um treinamento objetivando prepará-los no sentido de se tornarem “úteis” para um sistema econômico, mas sim, para todos os dias provocar dúvidas, instigar e encantar, interagir e, até mesmo, pela simples atitude de ouvir o outro.

Descobri nesses anos em sala de aula que um dos regozijos de minha profissão é ter contato com tantas histórias e passar a fazer parte delas, como já proferi, por um curto ou longo

espaço de tempo e, quem sabe, de alguma forma, deixar marcas indelévels em alguns (por um simples gesto, por um sorriso, por uma palavra, por um método, por uma atitude, por um simples estilo, por agregar um aprendizado significativo para sua existência), assim como muitos deles deixam em nossa vida. Como citou o escritor, psicanalista e educador brasileiro Rubem Alves: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” (2005, p. 5).

De posse dessa visão que se intensificou com as primeiras discussões ocorridas nas disciplinas do mestrado, surgiu esta pesquisa de abordagem etnográfica e de natureza interventiva, isto é, com vistas a provocar mudanças no âmbito pesquisado, assim como propõe os documentos oficiais do Profletras.

Teve como campo a escola municipal de Ensino Fundamental Prof. Antídio Vieira<sup>1</sup>, situada no bairro Trapiche da Barra, região sul do município de Maceió. Os alunos participantes da pesquisa cursam o nono ano, turma “A”, adolescentes entre 14 e 17 anos, moradores de um conjunto habitacional, situado no mesmo bairro.

Encontrei, nesse contexto, alunos com suas histórias coletivas e individuais, proprietários de um discurso conturbado de inquietação, desalento, apatia, depreciação de si próprios e do lugar onde vivem. São residentes em um bairro repleto de conflitos que os expõem agudamente ao medo, à vulnerabilidade social e à falta de estímulo para se dedicar aos estudos, apresentando diversificadas dificuldades no que concerne a uma leitura e escrita atuante e consciente.

A opção por essa turma específica para ser participante da pesquisa não se deu de forma aleatória, algumas recorrências nas falas dos alunos chamaram atenção de forma especial. Entre elas, declarações com tom de revolta sobre a extrema violência do bairro, depreciação mútua, menosprezo em relação à escola e ao bairro ao qual pertencem e fortes indícios de baixa autoestima. Muitas dessas evidências transpareceram em afirmações feitas em sala de aula durante rodas de conversa<sup>2</sup>, quando expunham a penosa e difícil realidade vivenciada em seus cotidianos: “*Eu ouvi ela gritando, pedindo socorro, ao lado de minha casa e não pude fazer nada... todos os dias, tem barulho de tiro*”, “*Minha mãe não se importa comigo...*”, “*Já vi um monte ser assassinado na rua de casa...*”, “*Assalto toda hora...*”, “*Essa escola parece um*

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Universidade Federal de Alagoas-Ufal).

<sup>2</sup> As rodas de conversa fizeram parte de toda a sequência didática, funcionando como um dos instrumentos de coleta de dados para essa pesquisa, por meio de gravações em áudio e de anotações no Diário de Bordo.

*presídio...”, “Ninguém nos ouve...”, “Eu não entendo nada dessas coisas da escola...”, “Não tem como ter um futuro bom quem nasce nessa vida...”.*

Apesar de essas falas serem estaremcedoras, não se pode dizer que se trata de uma novidade, pois essa é a realidade à qual os professores estão habituados na maioria das escolas públicas. Mas é exatamente com o fato de se tornar habitual que devemos ter cuidado para não estagnarmos como profissionais. Essas falas devem causar inquietação no sentido de convergir para algum movimento que atue em direção a alguma mudança, mesmo que ínfima, desta realidade.

Percebi a oportunidade de problematizar aspectos locais, abrindo espaço para ouvir suas falas, para discutir questões relevantes, acreditando que, por meio de uma mudança de proposta de trabalho em sala de aula, com atividades que explorem de forma clara e eficaz os multiletramentos, a multimodalidade e as novas tecnologias, os alunos pudessem se perceber como parte ativa e essencial no processo de aprendizagem, podendo sentir a escola dentro de seu contexto e não como algo alheio ao seu mundo.

Dialogando sobre leitura e escrita, mesmo sendo observável que a maioria dos alunos tem acesso a textos multimodais tão presentes em seu cotidiano e predileção por eles, frequentemente percebem a imagem como mera representação simples da realidade, como aspecto ilustrativo. Não percebem a sua parcialidade e a sua conjuntura para a construção de significados, o que comumente resulta em um processo de leitura/escrita mecânico e superficial.

Por conseguinte, isso incide, muitas vezes, na forma como esse aluno interage com o mundo a sua volta, sem reflexões, indagações, questionamentos e sem se posicionar de forma atuante e consciente, além de apresentar perceptível desmotivação, por enxergar a escola descontextualizada de seu ambiente real e cotidiano.

Diante do contexto descrito e com o olhar para essa **problemática**, surgiu a **questão** que norteia esta pesquisa:

- *De que maneira o trabalho com textos multimodais, associado a estratégias de ensino-aprendizagem baseadas na pedagogia dos multiletramentos, utilizando os recursos expressivos do meio digital, poderia contribuir para o desenvolvimento dos letramentos, focando em uma leitura e em uma expressividade atenta e consciente?*

A questão apresentada tem estímulo na **hipótese** de que uma pesquisa interventiva voltada para o ensino da Língua Portuguesa inserido na pedagogia dos multiletramentos e, portanto, baseado em múltiplas linguagens e em práticas discursivas contextualizadas, incentivaria aspectos da construção identitária e propiciaria uma leitura/escrita que motivasse o aluno a sair de uma postura passiva em direção a uma postura mais atuante e consciente.

As novas tecnologias de comunicação vêm, ao longo dos anos, potencializando um papel estratégico no desenvolvimento social, oportunizando as contemporâneas maneiras de sociabilidade e as novas possibilidades de interação, trazendo, assim, novos atributos às formas de interlocução, como a velocidade e a instantaneidade. Percebe-se claramente o reflexo dessas características nos textos que circulam em nossa sociedade e que se constroem cada vez mais por multiletramentos e múltiplas linguagens que se integram e se correlacionam construindo sentidos.

Diante dessa constatação de mudança na formação e constituição dos textos, a nossa maneira de pensar a leitura e a escrita e de promovê-la dentro da escola deve ser repensada e ampliada. Não podemos mais pautar o processo tão complexo de leitura e escrita apenas nos aspectos verbais. É preciso considerar todas as formas de linguagem envolvidas e utilizadas pelo autor na tecelagem do texto e conduzir o aluno a dialogar com este.

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudo relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, áudios), informacionais (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura (ROJO, 2012, p. 37).

Porém, contraditoriamente, a escola, como instituição, caminha em rumo oposto, não acompanhando na mesma velocidade esse mundo de inovações e transformações tecnológicas, parece estar em um mundo à parte, alheia a tudo isso. Apenas 45% das escolas do município de Maceió têm acesso à internet. Das 135 unidades escolares, apenas 57 possuem laboratório de informática e nem todos em condições de uso<sup>3</sup>. Além, obviamente, da estrutura física precária desses laboratórios, da insegurança, dos equipamentos obsoletos, da falta de manutenção e dos constantes furtos, situação vivenciada pelos estudantes e professores diariamente.

Inserida nesse panorama, a presente pesquisa apresenta uma problemática que surgiu por intermédio do conjunto de reflexões postas até aqui em concomitância com os estudos e discussões oportunizados pelo Profletras, juntamente com as iniciais observações durante meu exercício como pesquisadora e professora de Língua Portuguesa na turma de 9º ano “A” selecionada para ser participante desta pesquisa.

---

<sup>3</sup> Fonte: Jornal on-line GazetaWeb. Disponível em <<http://gazetaweb.globo.com>>. Acesso em 20 set 2017.

Por intermédio da observação do cotidiano escolar e de uma atitude de proporcionar espaço para ouvir os alunos, refletindo sobre as suas histórias, surgiu a proposta inserida numa linha de pesquisa de ensino e aprendizagem de habilidades de leitura e de produção textual. Esta envolve múltiplas linguagens e práticas de letramentos, anexadas a um contexto em que os participantes demonstram desmotivação e dificuldade em se expressar e narrar seu cotidiano, seus conflitos, suas angústias, suas histórias de vida.

Como diz Orlandi, “[...] para ser autor, sim, a escola é necessária, embora não suficiente, uma vez que a relação com o fora da escola também constitui a experiência da autoria”. Mas a escola enquanto instituição, “[...] enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem” (1996, p.82).

Assim, é necessário que nós, professores de Língua Portuguesa, busquemos uma coerência entre a práxis da sala de aula e o mundo real contemporâneo com suas práticas sociais, onde está inserido nosso aluno. Isso implica desenvolver novas experiências que partam dos textos multimodais e propiciem ao alunado a possibilidade de desenvolver novas estratégias de leitura e escrita, visando aos multiletramentos.

Estamos diante de um novo desafio no cenário educacional, no qual tem se aberto um leque de novas tendências paradigmáticas, como podemos observar através dos documentos oficiais publicados no final da década de 1990 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) (BRASIL, 1998), que indicam a formação de leitores competentes e proficientes e requerem um processo de leitura e escrita baseado nos gêneros do discurso e em componentes sociocomunicativos, disseminados no cotidiano do aluno.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca como proposta de direito e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica a Pedagogia dos Multiletramentos como norteadora para o ensino das disciplinas da área de Linguagens.

Diante desse quadro, faz-se necessário que assumamos, como professores e como escola, o papel e o compromisso ético de sermos agentes de mudança. É preciso envolver os alunos nesse novo e vasto universo de múltiplas linguagens, com a inserção do uso de dispositivos digitais como estratégia para aperfeiçoar a competência comunicativa coletiva e individual, dando-lhes subsídios para que possam desenvolver a capacidade de selecionar as informações disponíveis, produzir e articular conteúdos de forma reflexiva.

Assim, é cada vez mais importante que repensemos nossa atitude em sala de aula para que haja um empenho em inquietar o aluno e levá-lo a questionamentos que o ajudem a

compreender o mundo em que vive, para que se torne autor de seu próprio aprendizado e possa se apossar de voz ativa, de liberdade, de protagonismo em conjunto com a interação com outro dentro de uma postura colaborativa. Dessa maneira, podemos contribuir para a inserção profissional e social desse aluno e cidadão sujeito desse processo. É nessa perspectiva que essa abordagem se deu. Envolveu um processo de intervenção da professora-pesquisadora como uma forma de entrar no mundo do aluno e interagir na tentativa de compreender a realidade do meio pesquisado, trazendo outras realidades.

Não obstante, apesar das transformações ocorridas ao longo dos séculos, em especial o desenvolvimento tecnológico, poucas mudanças ocorreram no que diz respeito às ações pedagógicas. Isso porque muitos educadores ainda estão apegados a uma prática formalista e mecânica em que aprender a ler/escrever acaba sendo, para a maioria dos alunos, apenas uma ação de “decorar” signos linguísticos e o exercício exaustivo de mera classificação e reconhecimento de elementos morfosintáticos.

Posto isso, optei por permear as ações desta pesquisa com variados textos multimodais que se desdobram em diversas semioses e recursos expressivos variados na construção de sentidos, como o meme, a tirinha, o gif e a fotografia.

Vinculado à problemática, à questão de pesquisa e à hipótese aqui expostas, esta dissertação apresenta como objetivo geral<sup>4</sup>:

- Verificar de que forma o trabalho de produção de textos multimodais, associado à mídia digital e envolvendo o cotidiano dos alunos, pode promover multiletramentos, conduzindo-os a uma postura mais atuante e consciente.

Arelado a esse, coexistem os seguintes **objetivos específicos**:

- Promover leitura de textos multimodais (incluindo produção dos alunos), contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma maior interação com os textos;
- Buscar estratégias baseadas na pedagogia dos multiletramentos, que propiciem aos alunos atuarem como produtores de textos multimodais, tendo como instrumento principal o uso do celular e o manuseio de aplicativos;
- Produzir fotografias, *gifs*, memes e tirinhas discursando sobre temas diversos peculiares ao cotidiano escolar e extraescolar, com o envolvimento de questões identitárias;
- Estabelecer em conjunção com meus alunos um ambiente de aprendizagem mútua, mais interativo e colaborativo;

---

<sup>4</sup> Esta pesquisa apresenta uma característica híbrida entre os objetivos da pesquisa e os da aprendizagem. Assim, os objetivos de pesquisa estão atrelados às minhas ações como professora, e estas fornecem subsídios para a análise dos dados.

- Proporcionar um ambiente onde os alunos sejam ouvidos, motivando-os por meio de rodas de conversas;
- Construir um *blog* de forma coletiva, com o intuito de divulgação e socialização das produções efetivadas pelos alunos, assim como, por meio dele, promover um espaço dinâmico e multimodal de troca de informações, comentários, relatos, questionamentos e acesso a variadas formas de leitura e escrita.

Dessa maneira, meu objetivo é aproveitar o grande potencial dos textos multimodais para compor um ambiente escolar com estratégias e práticas em que o alunado seja instigado a refletir e a debater sobre questões significativas, a fim de possibilitar o surgimento de experiências democráticas e solidárias no âmbito escolar e extraescolar, visando também à formação identitária do aluno.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro – **Fundamentação Teórica** -, exponho o que dizem as orientações e os documentos oficiais que regem a educação na atualidade. Também apresento as teorias que norteiam esta pesquisa, apresentando conceitos que direcionaram a aplicação da sequência didática<sup>5</sup>, tais como: letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipermodalidade, hipertextualidade, etnografia, identidade, leitura/escrita, leitura imagética e novas tecnologias.

O segundo capítulo – **Metodologia** - explana a abordagem da pesquisa e o contexto em que ela ocorreu, quais foram os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados e qual foi o percurso metodológico trilhado neste trabalho científico. Outrossim, descreve as ações que compuseram a sequência didática e as atividades realizadas pelos alunos.

Por fim, o capítulo 3 – **Análise e Discussão dos Dados** – traz a avaliação do que foi realizado e efetivamente concretizado durante o período de pesquisa. Os dados foram analisados em conformidade com as teorias aqui elencadas e sob o ponto de vista de minha experiência como professora-pesquisadora, verificando, dessa maneira, os resultados alcançados por esta pesquisa.

---

<sup>5</sup> Essa temática será abordada no capítulo 2- Metodologia.



## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Exponho neste capítulo algumas considerações acerca das teorias que deram suporte às reflexões estimuladas por esta pesquisa e subsidiaram o trabalho investigativo. Dividido em sete tópicos, o capítulo discute sobre as mudanças ocorridas no ensino de Língua Portuguesa e as contribuições e os equívocos relativos aos documentos oficiais; reflete acerca dos pilares da educação; traça um breve histórico sobre o conceito de alfabetização e a Pedagogia dos multiletramentos, revisando e diferenciando atuais conceitos como multimodalidade, hipermodalidade e hipertextualidade. Evidencia as transformações pelas quais a comunicação humana passa e que implicam novas alternativas de linguagens, principalmente em se tratando de novas tecnologias. Discute sobre a necessidade de focalizar a multimodalidade, para culminar em uma leitura mais atuante e consciente, envolvendo, também, reflexões sobre a construção identitária dos alunos no espaço escolar e extraescolar.

Como suporte para tais reflexões, anoro-me, entre outros, nos seguintes estudiosos: Bauman (2008); Barthes (2002); Delors (2001); Dondis (1997); Gomes (2011; 2015; 2016), Kress & van Leeuwen (1996;2010); Ramos (2017); Rojo (2012; 2013); Street (2014) e Zabala (1998).

### **1.1 O ensino de Língua Portuguesa e os documentos oficiais: Letramento, letramentos, multiletramentos e as novas tecnologias**

A atual demanda social tem requerido do ensino de Língua Portuguesa novos paradigmas, concepções de leitura, de texto e de uma prática pedagógica. Em 1996, num contexto de relevantes estudos e avanços na área da pesquisa linguística, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96), com o intuito principal de ampliar e aperfeiçoar a qualidade do sistema educacional para fazer frente aos desafios de um mundo de novidades tecnológicas e em contínua transformação.

Além da Constituição Federal de 1988, da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inseridos em um cenário de reformas no ensino e associados a uma política de (re)democratização da nação, surgem objetivando a reestruturação do ensino em todo o país, com o plano de melhorar a qualidade da Educação Básica. Trata-se de um documento oficial com uma meta orientadora das práticas

pedagógicas. E, sendo de natureza legal, origina-se para estar presente em todas as instituições de ensino da rede pública e privada dos entes federados.

A partir de avanços significativos nas ciências linguísticas, concomitantemente ao surgimento desses documentos oficiais, a concepção de língua com múltiplos usos e como recurso de enunciação, discurso e intercomunicação começou a prevalecer. Nessa perspectiva, o aluno passou a ser visto como agente autônomo, ativo e construtor de seu conhecimento; conseqüentemente, a leitura e a escrita passaram a ser entendidas como processos resultantes da interação entre autor, texto e leitor.

Consoante os PCN, a proposta é a valorização da participação crítica do aluno. O ensino deve considerar basicamente três etapas: leitura, uso da língua e produção textual. O foco de ensino, então, do referido documento, que se pretende como orientador das práticas pedagógicas, é o texto/discurso, práticas de leitura/escuta e produção oral/escrita, constituindo, assim, não apenas políticas linguísticas, mas também políticas de letramentos e de identidades.

Percebem-se, na leitura dos PCN, referências ao ponto de vista dos Novos Letramentos, assim como é tratado nesta pesquisa. Assim, o termo “**Letramento**” pode ser entendido aqui como um conceito geral que envolve usos situados da leitura e da escrita, marcados pela localidade e pelos sujeitos.

Numa perspectiva intercultural e em um cenário plural e multicultural, como o nosso país, adoto, nesta pesquisa, a concepção de “**letramentos**”, no plural, como os múltiplos comportamentos que os distintos grupos socioculturais representam práticas de usos da linguagem (leitura e escrita). Street, autor constante no referencial teórico deste trabalho, indica a inviabilidade de falar em letramento, no singular, dado que

[...] modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento [...] prefiro trabalhar com base no que chamo de **modelo ‘ideológico’ de letramento**, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (2007, p. 466, **grifo meu**).

Nesse sentido, compreende-se que as práticas de letramento são atividades rotineiras de linguagem (leitura/escrita) presentes nas diferentes comunidades socioculturais, situadas histórica, social e culturalmente e norteadas por ideologias. Seguindo essas concepções, Street (2014) destaca que, em vez de asseverar que o letramento afeta os sujeitos, o importante seria indagar como os sujeitos afetam o letramento; isto é, de que maneira eles apreendem os

letramentos ativamente e criativamente para satisfazer suas necessidades e intuítos, contrariamente a serem transformados de forma passiva por estes.

Principiando dessa ótica e considerando as múltiplas linguagens (multissemioses)<sup>6</sup> que compõem a produção dos textos na atualidade, foi proposto o conceito de **Multiletramentos**, que envolve, segundo Rojo (2013), dois conceitos substanciais: a “multiplicidade cultural” e a “multiplicidade semiótica”. Sendo assim, abrange práticas de leitura, escuta e escrita de textos compostos concomitantemente de múltiplas linguagens (verbal, visual, gestual, digital, etc.), surgindo o conceito de multimodalidade, que se anexa à multiplicidade de culturas.

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p.14).

A intervenção realizada por meio desta pesquisa buscou incorporar essas concepções na prática do cenário escolar, desembocando em harmonia/conflito de culturas, ideologias e diferentes linguagens.

Diante de um quadro prático e das teorias aqui discutidas e que norteiam os PCN, é possível observar que neles destaca-se amplamente uma formação voltada para o exercício democrático da cidadania. Entretanto, sendo os letramentos práticas situadas historicamente e socialmente, resultam em relações de poder, o que implica orientar os professores/alunos (de espaços sociais e culturas diferentes) a estarem envolvidos em distintas práticas de letramentos, o que se configura, muitas vezes, em conflitos interculturais; contrariamente ao que é preconizado nos documentos oficiais.

Nessa ótica, as teorias adotadas pelos PCN integram explicitamente políticas linguísticas que são observadas como contraditórias. De forma a elucidar, percebe-se que, positivamente, há uma concentração na formação voltada para aquisição de uma participação social ativa.

[...] cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais diversas situações (BRASIL, 1998, p.19).

---

<sup>6</sup> [...] as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos – quase tanto ou mais que os escritos ou a letra [...]. É o que tem sido chamado de multimodalidade ou **multissemiose** dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos que são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p.6, **grifo meu**).

Então, há um comprometimento com a democracia no campo social e cultural, assim como uma preocupação com a formação para que seja disponibilizado o acesso aos conhecimentos linguísticos necessários a um pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, esses conhecimentos parecem ser premissa para essa atuação. Contudo, os PCN parecem, assim, não considerar a participação ativa sociocultural de cidadãos que não apresentem esses saberes adquiridos no processo de escolarização, não a entendendo, dessa forma, como uma atuação legítima.

Refletindo sob essa ótica, esse documento oficial tende à condução dos alunos em direção a “práticas letradas dominantes”, cuja preocupação preponderante seria o mercado de trabalho e a cidadania. Segundo Street (2014), as práticas consideradas dominantes são as classificadas como padrão, mas estas devem ser compreendidas apenas como uma variante entre diversas outras:

[...] Eu gostaria de sugerir que adotássemos, de igual modo, a noção de **letramento dominante** a fim de salientar a extensão com que o letramento que é tratado como o padrão é apenas uma variedade entre muitas e que a questão de como ele se tornou o padrão é igualmente uma questão de poder. Isso implica, portanto, que nos refiramos a variedades de letramento tal como nos acostumamos a falar de variedades de língua. De que modo o letramento dominante marginaliza outras variedades, afirma sua própria dominação e disfarça sua própria base de classe e de cultura são questões que raramente têm sido levantadas no campo do letramento (STREET, 2014, p. 47, **grifo meu**).

Levantar questões como essa faz destacar que há uma marginalização entre as variedades de letramentos à medida que os PCN indicam e orientam práticas que devem ser privilegiadas no âmbito escolar em detrimento a outras, como é demonstrado no excerto a seguir:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial mais recente, que visa unificar o ensino no país, estava em discussão desde 2013 e foi aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação. O objetivo é que, até o ano de 2020, o texto seja completamente implementado. A Base pretende ser o ponto de partida para reelaboração dos currículos das instituições escolares e será assimilada também pelos materiais didáticos<sup>7</sup>.

Esse documento propõe-se como norteador e apresenta algumas novidades em relação aos PCN. Isso ocorre, por exemplo, no eixo gramática, análise linguística e semiótica, em que

---

<sup>7</sup> Disponível em < [www.basenacionalcomum.mec.gov.br](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br) > , acesso em 23 set. 2018.

questões gramaticais voltaram a estar mais explicitadas, ressaltando a análise linguística de maneira contextualizada às práticas sociais e com abrangência de textos multimodais.

A exploração e a análise dessas múltiplas linguagens são uma das principais novidades elencadas pela BNCC. Os Parâmetros já contemplavam esses textos, principalmente o trabalho com histórias em quadrinhos, porém de forma menos densa. Agora, aparecem mais gêneros e mais práticas de linguagem, desenvolvendo consideravelmente a concepção de **multimodalidade**.

Há pouco tempo, gêneros e/ou suportes digitais como *memes*, *gifs*, *blogs*, narrativas digitais, *playlists* nem existiam; imaginem passarem a ser considerados como instrumentos de exploração em aulas de Língua Portuguesa. Muitos destes gêneros passaram a fazer parte do cenário escolar há apenas uma década, entretanto, disputando com os mais tradicionais numa concorrência bastante desleal.

Ao conquistarem espaço, o cotidiano escolar passou a acolhê-los, porém selecionando os mais valorizados socialmente em detrimento aos que circulam nas práticas das culturas juvenis. A Base sugere que o professor explique produções digitais mais constantes nas práticas socioculturais dos alunos. A mediação da escola, apesar de esse universo digital ser aparentemente familiar ao alunado, seria orientar em relação ao bom uso, interpretação, função social, criticidade na interação *on-line*, além de propor análises de distintos gêneros que compõem a sociedade atual.

Segundo Gomes (2015, p. 1), existe um “paradoxo” ao abordar o uso de tecnologias contemporâneas envolvidas em práticas pedagógicas, pois a perceptível apropriação desses recursos na escola – mesmo que, na maioria das vezes, perceba-se uma prática, a qual ele chama de “fetiche”<sup>8</sup> – vai de embate com a realidade da exorbitante desigualdade social existente nesse país, responsável por manter um número considerável de brasileiros à margem dessas “novidades tecnológicas”, já que não possuem nem “energia elétrica estável”. Dessa forma, assevera que “não podemos deixar de considerar que a tecnologia que inclui é a mesma que exclui”.

O autor ainda reflete que é na tecnologia de informação e comunicação que, atualmente, põe-se a esperança de promover verdadeiras mudanças sociais, como se percebe em diversos movimentos contemporâneos, em que a voz da massa não apenas é ouvida, como também provoca reais transformações em meio à sociedade por intermédio de aplicativos e redes sociais,

---

<sup>8</sup>[...] visão tecnocrata que vê no uso da tecnologia e, em muitos casos, na sua simples presença em laboratórios abandonados ou subutilizados, a “saída”, o caminho inevitável e “sem volta” para a “modernização” do ensino e para a superação das nossas deficiências (GOMES, 2015, p.2).

a exemplo do *WhatsApp* ou do *Facebook*. Daí a importância de não ser vista apenas como uma ferramenta facilitadora do trabalho docente e como um atrativo a mais para o alunado, mas sim como

[...] mediadoras de formas – algumas novas – de expressão e de comunicação, que envolvem usos de múltiplas linguagens e que hoje, mais do que nunca, favorecem as relações interculturais. E, claro, pensamos nas tecnologias como ampliadoras e difusoras das vozes sociais, pois tais usos já têm ocorrido, mas, infelizmente, na maioria das vezes, sem a participação da escola. Talvez por que as práticas docentes estejam mais focadas nos usos feitos *pelos* professores e na tecnologia como *meio de ensino*, reduzindo, assim, seu valor e seu potencial (GOMES, 2015, p. 2)

Assim, também explica a importância de a escola compreender o “poder transformador” que as novas tecnologias podem representar dentro e fora do âmbito escolar. Em consonância a isso, o que se tem que evidenciar diante do texto da BNCC seria a falsa ideia de que crianças, adolescentes e jovens deste país possuem um aparelho de celular e estão totalmente inteirados no manejo das novas tecnologias. Nem sempre é assim. A realidade da escola-campo desta pesquisa e de tantas outras instituições públicas de ensino é a de um número considerável de alunos que estão margeando essa realidade. Não possuem computadores em casa, nem possuem um celular ou aparelho eletrônico similar e longe estão de um uso consciente e que previna certas armadilhas existentes no meio digital.

Dessa maneira, é perceptível que os documentos oficiais que norteiam as instituições de ensino apresentam atuais teorias relacionadas aos novos letramentos e tecnologias, porém, ainda existe uma lacuna entre as propostas presentes e a realidade prática ligada às condições promovidas pelo Estado e órgãos responsáveis pela Educação.

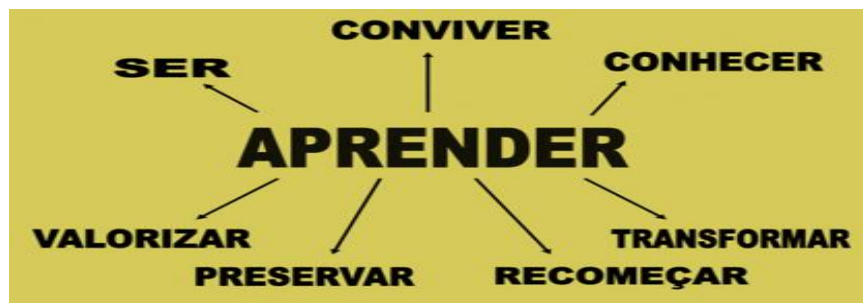
## **1.2 Aprendizagens fundamentais: os quatro pilares da educação**

Apesar de presenciarmos em nosso país algumas movimentações por parte da sociedade e dos órgãos administrativos responsáveis em nível federal, estadual e municipal em relação à educação, os problemas ainda são vultosos. Porém, muitos teóricos têm se debruçado em estudos e pesquisas que se firmem em um “poder transformador” da educação, visando a uma melhoria constante do ensino. Alguns dos preceitos didáticos atualmente adotados não são construções absolutamente recentes, mas formas elaboradas ao longo dos anos e constantemente reformuladas a partir de um curso incessante de reflexão-ação.

O relatório reproduzido na forma do livro *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (2001), sob a coordenação de Jacques Delors<sup>9</sup>, aborda de maneira didática e com muita propriedade os quatro pilares de uma educação para o século XXI, sendo direcionada por quatro tipos fundamentais de sustentação e congregando com algumas máximas da Pedagogia prospectiva. Dessa forma, contribui para o trabalho das instituições e das pessoas responsáveis e comprometidas em buscar uma educação de qualidade que garanta o poder da visão crítica, com o entendimento do contexto desse mundo e se compreendendo como o ator da própria história. Busca-se também cultivar o sentimento solidário e a luta por uma sociedade mais humana, pois “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (DELORS, 2001, p.89).

De acordo com Delors (2001), uma prática pedagógica responsável em desenvolver aprendizagens fundamentais deve ser norteada por quatro pilares do conhecimento: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*, esquematizados na figura abaixo:

**Figura 1- Esquema dos quatro pilares da educação**



Fonte: < [www.iped.com.br](http://www.iped.com.br) > Acesso em 13 ago. 2017

Percebe-se que não é suficiente que um indivíduo acumule no começo da vida uma quantidade de conhecimentos de que possa abster-se indefinidamente. É sim fundamental estar apto para usufruir e explorar, durante toda a vida, oportunidade para aprofundar e enriquecer seus conhecimentos e adaptar-se a um mundo de constantes mudanças. Assim, segundo Delors, para a educação dar conta de sua função, deve organizar-se em torno de quatro pilares

<sup>9</sup> Em 1996, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) divulgou um relatório denominado “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI. O trabalho, realizado sob a coordenação de Jacques Delors, anteriormente ministro da Economia e Finanças da França e presidente da Comissão Europeia, demarcou os quatro pilares da educação no século em que vivemos, a saber: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Esses quatro pilares, ainda segundo o documento da Unesco, pressupõem a cultura da educação continuada e a articulação das diferentes etapas do processo educativo.

fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão sustentáculo para o conhecimento. A partir daqui, discorrerei sobre cada um deles.

### 1.2.1 Aprender a conhecer

Indica o interesse e a abertura para o conhecimento, sendo necessário tornar prazeroso o ato de aprender, compreender, descobrir, investigar, construir e reconstruir o conhecimento para que se torne durável, valorizando a curiosidade, a autonomia e a atenção constante.

A velocidade com que o conhecimento humano se multiplica faz com que, muitas vezes, o indivíduo abandone a necessidade de se aprimorar, desinteressando-se pelas atualidades. Sobre esse pilar, o autor expõe que

[...] é preciso também pensar o novo, reconstruir o velho e reinventar o pensar [...] O conhecimento não vem de fora, é um processo de construção e reconstrução interior. Não está nos livros, nos computadores, mas nas mentes das pessoas. A verdadeira aprendizagem é a construção ativa de conhecimentos realizada pelo sujeito ativo do processo, e a abordagem será tanto maior e melhor quanto mais ativo ele for (2011, p.89-90).

### 1.2.2 Aprender a fazer

Este pilar significa ir além do conhecimento teórico e adentrar no setor prático. Trata-se de mostrar o ânimo e o esforço em executar, correr risco, ter coragem de errar para acertar, pois não é suficiente se preparar teoricamente para entrar no mercado de trabalho. As profissões na atualidade exigem aptidão do profissional para enfrentar novas situações e para trabalhar em equipe, com espírito colaborativo e de humildade na reelaboração conceitual e nas trocas de experiências, valores indispensáveis ao trabalho coletivo. Ter iniciativa e intuição, saber resolver conflitos com flexibilidade. Esse pilar envolve uma série de técnicas a serem exercitadas.

Diante da velocidade em que as mudanças ocorrem em nosso mundo moderno, logo o aluno se perguntará: “Para que aprendi isso?” Pois já não irá servir para nada, estará desatualizado. Essa preocupação é percebida por Delors ao citar que “o **Aprender a Fazer** está mais relacionado à questão da formação profissional. A questão que precisa ser respondida pelo professor é: como ensinar ao aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (2001, p. 115, **grifo meu**).



Destaco que o “aprender a fazer” nesta pesquisa não se relaciona diretamente com a formação profissional, mas a transcende e se constrói de uma maneira muito mais subjetiva. Interessa-se pelo praticar e agir ativamente, mesmo que seja apenas no falar, no ouvir, no se relacionar com os outros, no desenvolvimento da sensibilidade, da responsabilidade, da criatividade, da imaginação e das descobertas, agindo sobre o seu contexto.

### **1.2.3 Aprender a conviver**

Essa aquisição traz o desafio da convivência com o outro, envolve o respeito e a fraternidade como caminho para o entendimento. No mundo atual, este é um importantíssimo aprendizado por valorizar o indivíduo que aprende a convivência harmoniosa com os outros, que aprende a compreendê-los e a potencializar uma percepção de interdependência, gerenciando crises e participando de projetos comuns, em que todos passam a fazer parte de uma mesma ação. Isso inclui perceber que o outro é diferente e é preciso saber conduzir essas diversidades, o que demonstra uma elevação educacional e favorece a vida social, pois a diversidade é o que gera a inovação dentro da sociedade.

[...] Faz parte da educação, aprender a lidar com pessoas diferentes, tratar de assuntos relevantes, não falar mal dos outros, não usar a força para resolver conflitos, demonstrar gentileza e sinceridade no tratamento com os colegas e professores. É justamente na escola que os alunos aprendem as regras básicas de convivência em sociedade. O que cada professor precisa fazer é abrir espaço a fim de que eles aprendam a conviver, se conheçam e se respeitem. Para que todos possam viver juntos e aprender a viver com os outros, a educação tem um papel importantíssimo e um grande desafio, já que a opinião pública toma conhecimento através dos meios de comunicação e nada pode fazer (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 33).

É importante ressaltar que não apenas a escola, mas também a família seria a principal responsável em propagar esses valores. Entretanto vivemos uma disparidade entre escola e família, que parecem caminhar em lados opostos. Preocupam-se muitas vezes em delegar responsabilidades uma à outra, imputando críticas em vez de se entrelaçarem coadjuvando para o exercício de mudanças no contexto escolar e extraescolar de seus alunos e filhos.

### **1.2.4 Aprender a ser**

Esse aprendizado pode ser apontado como o mais relevante dos pilares por evidenciar o papel do cidadão e o objetivo de viver. É salutar desenvolver sensibilidade, criticidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação,

criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência. A aprendizagem precisa ser integral. Não podemos negligenciar o potencial de cada indivíduo, é necessário contribuir para o seu total desenvolvimento. Sobre isso, Freire e Faundez ressaltam:

Se o aluno não estiver preparado para compreender que a educação deve em princípio mudar a sua vida, o seu caráter, para depois servir aos outros, então ela falhou. Ela será apenas um instrumento do egoísmo para dominar aos outros. A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todos os seres humanos devem ser preparados pela educação que recebem para agir nas diferentes circunstâncias da vida. Só que para isso cada um deverá ter pensamentos autônomos e críticos, personalidade própria. Portanto, a educação deve preparar as crianças e os jovens para possíveis descobertas e de experimentação (1985, p. 51).

Os saberes a se adquirir acima apresentados aparentemente parecem ser divididos, no entanto, não podem estar dissociados uns dos outros, pois estão estreitamente interligados e constituem uma interação com o propósito único de uma formação integral e contínua do indivíduo. Porém, contrariamente, acaba sendo recorrente dentro das instituições de ensino o foco somente no “aprender a conhecer” e, em menor escala no “aprender a fazer”, anulando-se por completo os demais pilares: “aprender a conviver e “aprender a ser”. Uma hipótese para isso ressaltaria que os dois últimos pilares apresentam uma exploração mais complexa, devido a seu caráter mais subjetivo.

Levando em consideração os quatro pilares interligados, é provável que efetivamente se possam realizar transformações na educação. A prática pedagógica voltada tão somente para a apreensão de conhecimento deve ceder lugar ao ensinar a pensar, a pesquisar, a adquirir raciocínio lógico, a elaborar sínteses e teorias, a ser autônomo e ao mesmo tempo interdependente e a conviver com as diferenças, alcançando preceitos éticos.

A educação uma vez fundamentada na aquisição dessas aprendizagens preconiza procedimentos didáticos que lhe sejam adequados. Para exemplificar, pontuo alguns:

- Desenvolver uma pedagogia de questionamentos, instigando a curiosidade;
- Disponibilizar um processo de autonomia na aprendizagem;
- Incluí-los em um processo que conduza à prática;
- Relacionar os conteúdos abordados com a experiência do aluno e com o seu contexto social;
- Oportunizar uma relação dialógica entre os alunos.

Sinteticamente, então, pode-se depreender que os quatro pilares: **aprender a conhecer** (adquirir instrumentos para a compreensão); **aprender a fazer** (praticar agindo sobre o seu contexto), **aprender a viver** (possuir o espírito colaborativo) e **aprender a ser** (conceito mais importante que acaba integrando os outros três), interligam-se simultaneamente. Destarte, compete às instituições educadoras descobrir e acentuar as orientações que evitem os alunos de ficarem isolados pelo número de informações, relativamente efêmeras, que se propagam com tanta intensidade no novo contexto mundial. Com base nessa proposta, Freire e Faundez salientam que

[...] profundas mudanças devem ocorrer no sistema de ensino secular. Pode levar algum tempo para aceitarmos que só se aprende participando, vivenciando, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Não se ensina só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada (1985, p. 62).

É baseada nos quatro pilares da educação aqui apresentados que esta pesquisa pretende intervir por intermédio da sequência didática (proposta no capítulo 2) somada ao fazer pedagógico subjetivo, pois esses preceitos aclaram que o papel da escola não é apenas formar indivíduos para serem úteis ao mercado de trabalho, mas deve convergir para uma formação holística do ser humano. Quanto a isso, Delors reconhece que

[...] a educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia; não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um correspondente, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e as verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade das tradições e de culturas. E mais especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma ideia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa (DELORS, 2001, p.85).

### **1.3 Os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais**

Os quatro pilares da educação estão fortemente entrelaçados às categorias de conteúdo que adoto na Sequência Didática descrita e analisada nesta pesquisa (capítulos 2 e 3), a saber: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Esses conteúdos são salientados na

apresentação dos PCN e mantêm uma estreita correlação com os eixos temáticos<sup>10</sup> propostos nesse documento oficial.

Habitualmente, o conteúdo é compreendido apenas como sendo um conjunto sequencial de assuntos ou uma listagem de temas que integram uma determinada disciplina. No entanto, é bastante perceptível por meio dessas categorias que o entendimento de conteúdo de maneira alguma pode se restringir a “fatos e conceitos” ou teorias, mas amplia seu território, abrangendo conhecimentos diversificados, habilidades e competências, valores, atitudes, atuação social, prática de vida, etc.

Conforme preconizam os PCN,

o projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes (BRASIL, 1997, p.51).

Assim, os conteúdos são categorizados conforme características específicas. Exponho a seguir uma definição para eles e uma interligação com os pilares da educação, tendo como referência os PCN (1996) e as teorias de Zabala (1998), que abordam os conteúdos em três categorias.

Os **conteúdos conceituais** (aprender a conhecer) são de base teórica e abrangem diversos setores do conhecimento (científico, intelectual, filosófico, calculista, etc.). Eles fornecem uma base da descoberta do saber e produzem estímulo e curiosidade para o aprendiz, estando associados ao desenvolvimento cognitivo e relacionados a aspectos como o raciocínio, a dedução, a memória e a percepção, que possibilitam a aquisição do conhecimento (ZABALA, 1998).

O conceito, então, é um recurso para a construção do conhecimento, por meio dele conseguimos desenvolver nossa compreensão de mundo e potencializar a construção do pensamento. É dessa maneira que aprendemos a reconhecer o real e o abstrato (ilusório); as dúvidas se inserem nessa construção e estimulam o prosseguimento da busca do conhecimento,

---

<sup>10</sup> Conforme os PCN, “os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de **dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem** [...]. De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados. Isso favorece a revisão dos procedimentos e dos recursos lingüísticos utilizados na produção e a aprendizagem de novos procedimentos/ recursos a serem utilizados em produções futuras” (BRASIL, 1997, p. 34, **grifo meu**)

produzindo novas dúvidas que tornam essa busca incessante e com infindas possibilidades de descobertas e aprendizagens, pois “o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente [...], o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado” (DELORS, 2001, p. 33).

Simplificando, os conteúdos conceituais estão associados ao “aprender a conhecer”, referindo-se à capacidade intelectual que proporciona a compreensão de símbolos, imagens, ideias e representações em geral e que permite a organização da realidade em nossas mentes. Caberia então estender e interligar o pilar “aprender a conhecer” à pergunta “aprender a conhecer o quê?” (ZABALA, 1998).

A segunda categoria se refere aos **conteúdos procedimentais** (aprender a fazer) que se ligam aos conceituais na medida em que equivalem a colocar em prática o aprendizado obtido. Assim, toda produção ou reprodução do aluno é estabelecida pelos conteúdos procedimentais. Escrever um texto, produzir um gênero digital, construir uma paródia, ler e estabelecer relações entre multissemiotes, toda essa prática se antecede, assim, de conceitos, de um “aprender a conhecer” que objetiva o alcance de procedimentos “corretos” para desembocar em resultados a serem analisados.

Dessa maneira, esses conteúdos perpassam o estudo de estratégias, esquemas e técnicas que investigam o progresso do conhecimento através da “experiência do fazer”, além de apresentarem um caráter profissionalizante, pois o aprendizado prático está relacionado com o ofício de profissões, desenvolvendo a cognição, o que implica aspectos como a memória, o raciocínio, a dedução, e outras particularidades (ZABALA, 1998).

Percebe-se que um conteúdo se interliga ao outro, pois nenhum conhecimento se constrói sozinho, “assim como aprender a conhecer é base do aprender a fazer, aprender a fazer também se torna base de aprender a viver juntos” (ZABALA, 1998), dado que muitas tarefas, processos, projetos e procedimentos só poderão ser executados mediante uma colaboração mútua e não produzidos por um único indivíduo. É suficiente pensar que um prédio não se ergue sozinho e que várias pessoas estão envolvidas na publicação de um livro. E, apesar de ser natural que, em um determinado grupo, haja muitas disparidades, é possível “viver juntos”. Aliás, acredito que é justamente nessa construção conjunta e colaborativa do conhecimento que, em especial, a heterogeneidade se ergue positiva.

Portanto, adentramos agora nos **conteúdos atitudinais**, que se relacionam aos pilares “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Referem-se às experiências e à vivência do indivíduo em seu contexto social, político, cultural e familiar e preconizam o aprendizado de valores e normas a serem processados, desenvolvidos e efetuados em sua prática cotidiana. Entretanto, vale ressaltar que, apesar de o ser humano ser construído e “moldado” em

conformidade com suas vivências e experiências, não significa que não possua a flexibilidade e autonomia para estar sempre em mutação, sendo um ser questionador e reflexivo.

Os conteúdos atitudinais estão intrinsecamente relacionados ao convívio com o outro, à vivência em grupos, em comunidades de todas as esferas que fazem parte do contexto do indivíduo. E, para essa realidade, é essencial a apreensão de regras e valores que circulam em torno de conceitos como a solidariedade, o respeito, a humildade, o espírito colaborativo, a honestidade e diversos outros.

No universo escolar, esses são valores que devem ser trabalhados continuamente e ininterruptamente e, como professora-pesquisadora, sou responsável em proporcionar esse “viver juntos” por meio de estratégias metodológicas que envolvem indubitavelmente, também, e, constantemente, os conteúdos conceituais e procedimentais. Pretendo com o entrelaçamento inevitável desses conteúdos conduzir o aluno a reflexões, questionamentos, tomada de posição, proporcionando a habilidade de solucionar problemas com autonomia, mas também fazendo com que ele consiga se enxergar inserido em um grupo como um ser ativo capaz de provocar mudanças em seu contexto.

Permeando esses conteúdos, encontra-se o aspecto da motivação que, conforme atuais teorias cognitivas, exerce importância salutar para os processos de ensino-aprendizagem, pois o envolvimento dos alunos depende de diversos fatores ligados à individualidade e ao contexto, envolvendo suas crenças, valores e emoções, que

[...] são mediadores do comportamento e exercem forte influência no processo motivacional. [Pesquisas nesse âmbito permitem constatar que a relação entre o processo de aprendizagem e a motivação é mútua] e, dessa forma, a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho, assim como a aprendizagem pode interferir na motivação (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p.28).

Esta reflexão é de suma importância para as escolhas metodológicas, exercidas por nós, professores.

#### **1.4 A sociedade contemporânea e a multiplicidade de signos: a pedagogia dos multiletramentos**

A contemporaneidade marcada por questões complexas e problemáticas recebe, entre outros fenômenos, a exaltação do consumo como expressão social, a pluralidade cultural e a hegemonia das mídias eletrônicas. Esses parecem promover o predomínio do instantâneo e a quebra de fronteiras, transparecendo a noção de que o mundo se estreita por intermédio dos

potentes avanços tecnológicos e nos envolve através de elementos multissemióticos em uma velocidade instantânea (BAUMAN, 2008).

[...] As tecnologias atuais têm possibilitado novas configurações aos coletivos sociais e também novas formas de ativismo e participação social. A escrita, que permeia as interações, tem ampliado sua circulação entre os ambientes reais e virtuais, deixando clara a importância da exploração dos recursos expressivos das linguagens não verbais na comunicação (GOMES, 2015, p.101).

Dentro desse contexto contemporâneo, uma das principais questões, especialmente para nós, professores, parece girar em torno da linguagem, responsável por promover a circulação de discursos marcados pela pluralidade, assim como os contextos que intencionam descrever.

Nessa conjuntura, estudos e pesquisas têm sido desenvolvidos no âmbito da linguagem. Estes investigam os pressupostos e perspectivas que devem conduzir o ensino de leitura e produção de textos que contribuam para a formação de alunos mais atuantes e conscientes, inseridos em um contexto de múltiplas semioses, linguagens e mídias entrelaçadas na construção de textos multimodais e de seus significados, imbuídos da pluralidade e da diversidade cultural.

Isso nos remete à Pedagogia dos Multiletramentos, reconhecida pela primeira vez pelo Grupo de Nova Londres<sup>11</sup>. Nesse sentido, Rojo, em tradução ao manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures*<sup>12</sup>, escrito pelo Grupo supracitado, explica que o aluno contemporâneo se configura como “multicultural” e pressupõe uma educação linguística compatível “como aquela que possa trazer aos alunos ‘projetos (designs) de futuro’ que considerem três dimensões: a da diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), a do pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e a das identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal)” (2013, p. 14).

Nesse panorama e com a manifestação da forma de encarar a língua/linguagem como uma atividade social, inserida em uma instância de interação e dialética, e desenvolver pesquisas em torno dela, florescem os conceitos de Gêneros Discursivos como materializações do diálogo cotidiano, Letramento, Multiletramentos, Multimodalidade e Hipermodalidade, tão

---

<sup>11</sup> A necessidade de uma *Pedagogia dos Multiletramentos* foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores (Entre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata) dos letramentos, que, reunidos na cidade de Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (USA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto em seu favor intitulado *A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures* (ROJO, 2012, p. 11).

<sup>12</sup> “Uma pedagogia dos multiletramentos desenhando futuros sociais” (ROJO, 2012, p. 12).

presentes nas discussões atuais entre os estudiosos da linguagem. Sobre esses conceitos, vejamos:

Os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturas. Podemos afirmar, com Cope e Kalantzis (2006[2000]), que todo texto é multimodal, não podendo existir em uma única modalidade, mas tendo sempre uma delas como predominante. No entanto, “hipermodalidade” amplia o sentido de multimodalidade, ao extrapolar o texto planejado e linear: não se trata mais de uma justaposição de texto, imagens e sons; trata-se de um *design* diferenciado que interliga as modalidades (ROJO, 2012, p.38).

A partir das concepções adotadas por Kress (2010) e Leeuwen (2011) na Gramática do Design Visual (GDV) e na Sintaxe da linguagem visual de Dondis (1997), os estudos que envolvem a multimodalidade e suas implicações no cenário educacional passaram a se destacar. Conforme estas concepções, a GDV consiste em mais um dispositivo para a pesquisa de imagens, principiando da ideia de que elas são estruturas sintáticas passíveis de análises, assim como é feito na linguagem verbal.

Seguindo esta linha de estudo da imagem, entrelaçada à Pedagogia dos Multiletramentos e tomando como base estudos que concebem o ensino da língua como uma ação articulada, contextualizada e plurivalente, destacamos as pesquisas de Barthes (2002), Gomes (2011; 2015; 2016), Rojo (2012), entre outras; ambas voltadas para os elementos multimodais aliados a unidades lexicais como uma potente fonte de significados. Essas teorias descrevem o papel do texto multimodal na comunicação, ressaltando a relevância de a escola adotar os elementos multimodais no processo de desenvolvimento de um leitor mais atento e consciente, evidenciando a importância de que este amplie e potencialize seu protagonismo frente à competência comunicativa no âmbito das novas tecnologias, dos letramentos, multiletramentos e da (multi) e (hiper) modalidade.

Assim, nota-se que teorias e pesquisas têm sido defendidas na tentativa de contribuir para uma prática pedagógica agregada aos multiletramentos, à multimodalidade e ao mundo digital, pois é ilusório continuar com um plano de ação de ensino-aprendizagem na escola totalmente desvinculado do contexto real e contemporâneo. Afinal,

[...] à parte as mudanças globais, que exerceram marcante influência sobre a linguagem, pertencemos a uma sociedade da imagem; somos cidadãos multimodais a ponto de descansarmos quando vemos imagens em frente à TV. Somos fruto de uma sociedade digital, uma sociedade multimodal. Foi nesse favorável contexto que o discurso monomodal encontrou terreno fértil para se ressemiotizar e compor os atuais discursos multimodais (VIEIRA, 2015, p 38).



## 1.5 Do Alfabetismo aos letramentos e aos multiletramentos

Durante muito tempo, a preocupação com a aquisição do código escrito se propaga de maneira abundante e acentuada, e os termos alfabetização e analfabetismo são de intenso uso no meio pedagógico, educacional, social e político. Isso justifica a preocupação com o uso da tecnologia que permite codificar e decodificar os símbolos linguísticos.

A alfabetização apresenta um percurso histórico que vai desde a capacidade de ler um sistema de signos que representava coisas e que utilizava como suporte marcas em pedras, cajados ou ossos, passando para a adoção de símbolos que “representassem” sons da fala.

Assim, para se alfabetizar, era suficiente decorar a lista dos nomes das letras, seu valor fonético, a forma ortográfica das palavras e suas variações. Essa caminhada passa pelo advento das cartilhas (séc. XV e XVI), pelo surgimento da primeira gramática portuguesa de João de Barros (1540) e pela alfabetização popular (Revolução Francesa). No século XX, perpassa pelo método sintético (partia do alfabeto para a soletração e silabação) para, na década de 30, adotar-se o método analítico (o aprendizado inicia nas palavras), além de exercícios de decifração e de identificação de palavras na década de 50. Segundo a Unesco, alfabetizado era quem fosse capaz de ler e escrever, mesmo que somente frases simples por intermédio de um método mecanicista e descontextualizado.

Na década de 80, surge um novo termo: “letramento”, que envolve uma natureza interdisciplinar e “se configura como um fenômeno cultural complexo, com diversas implicações psicológicas e sociais” (RIBEIRO, 2002, p. 268). Culmina, assim, em uma diversidade de conceitos e implicações pedagógicas que potencializam grandes mudanças nesse contexto, na proporção que oportuniza o paralelo entre práticas escolares e práticas culturais.

A pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky *A Psicogênese da Língua Escrita* deslocou o eixo “como se ensina” para “como se aprende” a ler e a escrever, destacando o estímulo a aspectos motores cognitivos e afetivos relacionados ao contexto da realidade socioeconômica dos alunos, numa concepção de alfabetização construtivista.

Assim, em meados da referida década, aparece, pela primeira vez no Brasil, a palavra “letramento” no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986. A autora posicionava a língua falada culta como consequência do letramento.

Começa a surgir então a preocupação em distinguir Alfabetização e Letramento, visível na publicação do livro *Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni, o qual acompanha diversas publicações que propagam discussões e reflexões teóricas e metodológicas acerca do fenômeno Letramento, assim como no livro de Angela Kleiman *Os*

*significados do Letramento* (1995) e *Letramento: um tema em três gêneros* (1998) de Magda Soares.

A inquietude com essa distinção excedia uma simples diferenciação de nomenclaturas para um evento linguístico; implicava superar práticas tradicionais de alfabetização em que não existia uma relação entre os conteúdos trabalhados na escola e os conteúdos reais da vida cotidiana dos alunos. Desta observação surge o termo “letramento”, que, conforme Soares (1999), vem da palavra inglesa *literacy*, que apresenta o conceito de ser

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 1999, p. 17).

Ribeiro (2009) explica que novas palavras surgem da emersão de “novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”. Nessa perspectiva, nasce este novo termo, tentando “compreender a presença da escrita no mundo social”.

Quando utilizamos o termo alfabetização, podemos dizer que está relacionado com o ato de ensinar a ler e a escrever. Como explica Tfouni,

[...] A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (1995, p. 9).

As palavras da autora impulsionam a perceber que a alfabetização está diretamente associada ao processo de aquisição da escrita e da leitura, que se dá de maneira mais individualizada. O indivíduo é responsável pela absorção dos conteúdos, os quais objetivam atender somente a demandas da esfera escolar.

Percebe-se, assim, que a prática de letramento vai muito além do processo de alfabetização, que se trata meramente da aquisição da leitura e da escrita desvinculada do contexto social, em uma ação cognitiva e individual.

Com as novas demandas sociais de práticas de leitura e escrita que emanam da sociedade atual, torna-se necessário um novo termo que abranja esse fenômeno mais complexo. Essa então seria a principal diferença embutida no sentido da palavra letramento: o emprego da leitura e da escrita em situações reais de uso da língua que contribuam para o aprimoramento dessa prática nas mais diversas situações reais de interações verbais.

Kleiman (1995) conceitua letramento, hoje, como um composto de práticas sociais que usam a escrita, como complexo simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Ainda conforme a autora, “o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever” (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Dessa maneira, pode-se falar de analfabeto letrado, indivíduo que não domina a tecnologia da leitura e escrita, mas que se apropria de práticas sociais que envolvem esses processos, como, por exemplo, pegar o ônibus correto, operar jogos e baixar programas em um *tablet*, executar um saque no caixa eletrônico sem que conheça o sistema gráfico e fônico da língua.

Diante disso, temos como exemplo indivíduos que apresentam a capacidade de ler rótulos, pequenos bilhetes ou cartas; outros, teses, obras de complexidade linguística, etc. Apresentam, assim, diferentes “graus de letramento”, porém, ainda segundo Ribeiro (2009, p.19), “todos esses graus são importantes, a diferença é que graus mais elevados podem ampliar as possibilidades de atuação das pessoas e das comunidades”.

A autora ainda pontua dentro do conceito de letramento mais uma inferência:

[...] é que o indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva [...], se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (RIBEIRO, 1999, p. 24 **grifo meu**).

Em 1960, a tese de que “a disseminação da linguagem escrita na sociedade e sua aquisição por parte dos indivíduos tinham um impacto crucial no desenvolvimento social e psicológico” (RIBEIRO, 2009, p.268) impulsionou diversos campos teóricos. Jack Goody e Ian Watt, no campo da Antropologia, que colocaram a escrita como aspecto divisor entre a sociedade tradicional e a moderna; Vygotsky, no campo da Psicologia, que teorizou sua aquisição como produtora do desenvolvimento psicológico dos indivíduos, entre outros.

Em contrapartida, Brian Street (2014, p.119), que desenvolveu estudos sobre o letramento em sociedades tradicionais, não tomando as práticas escolares como único padrão para pesquisa e análise desse fenômeno, traz uma contundente crítica em relação a essa visão de letramento como fenômeno detentor do “poder de transformar as pessoas e as sociedades”.

Vem, então, propor um **modelo ideológico de letramento** que o compreende “como fenômeno cultural complexo, cujos efeitos estão relacionados aos contextos sociais em que se realiza”, evidenciando as possibilidades de mudança social e a criticidade.

E é a partir desse modelo que se ouve falar em “**letramentos**”, fluindo o interesse pela diversidade das práticas culturais relacionadas à escrita e estudos diversos demonstrando que

[...] ao lado das práticas escolares [...] existiam outras modalidades de uso social da escrita, às quais estavam associadas outras habilidades cognitivas, outros modos de relação entre os participantes de interlocução e desses com o texto, outras representações e atitudes por parte dos leitores e escritores (RIBEIRO, 2000, p.269).

As críticas ao **modelo autônomo** prosseguiram, resultando na “relativização da dicotomia rígida entre a oralidade e a escrita” (STREET, 2014, p.32) ao mesmo tempo que emergia um crescente interesse pelos gêneros textuais para a análise das diferentes práticas sociais.

Segundo Cosson (2006, p.101), denominam-se por letramento as “práticas sociais que articulam a leitura e a produção de textos em contextos diversificados”.

É porque as práticas sociais da escrita são diversificadas que, talvez, seja mais adequado falar de **letramentos**, assim no plural, para designar toda a extensão do fenômeno, ou mesmo de **multiletramentos**, que procura abranger toda a complexidade dos meios de comunicação de que, hoje, dispomos (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Vem dessa compreensão da pluralidade do letramento a extensão do significado da palavra para todo processo de construção de sentido, tal qual encontramos em expressões como letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático [...] (COSSON, 2006, p.102, **grifo meu**).

Cabe também à escola oportunizar ao indivíduo outros contextos de letramentos, que giram em torno de novas discussões que transpassam os termos “alfabetizados” e “analfabetos”, já que estaríamos diante de uma “nova alfabetização”, surgindo, assim, o termo “analfabytes”, para se referir às pessoas que, apesar de saberem ler e escrever, não dominam novas mídias e suportes de textos. Assim,

*Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza (RIBEIRO, 2009, p. 30, grifo do autor).*

Considerando que a geração contemporânea supostamente já adentra a escola com habilidades motoras e específicas para “operacionar” as diversas mídias, a escola assume o papel de situar, conduzir, conscientizar o indivíduo para uma utilização mais ampla das

mesmas. Precisa dispor dos mais variados recursos, adequando tipos de comentários, linguagem apropriada (variações linguísticas dentro da mídia), a fim de conduzir um aperfeiçoamento da leitura no suporte digital desde postura corporal até elementos linguísticos complexos. Diante de tantas inovações, a escola não pode continuar alheia a tudo como se não fosse parte integrante das transformações pelas quais passa a humanidade e seu entorno.

Como exposto nesse breve histórico, a comunicação humana passa continuamente por estonteantes transformações e isso implica novas alternativas e possibilidades de linguagens, principalmente no que tange às novas tecnologias, como elucida Gomes em seu livro *Hipertexto no cotidiano escolar*,

A comunicação mediada pela tecnologia provoca mudanças em nossa maneira de ler e escrever. Essas mudanças surgem pela necessidade de utilizar os recursos do meio digital. Linguagens que antes eram periféricas tornam-se salientes e, em muitos casos, são protagonistas em eventos comunicativos, como é o caso das imagens fixas ou em movimento. A publicação de textos em *blogs*, *sites* e em outras redes de relacionamento tem permitido a um número de pessoas cada vez maior exercitar a prática da escrita, desde postagens de comentários a produções artísticas ou acadêmicas, por lazer, trabalho ou qualquer outra razão (2011, p. 13).

Diante dessas constatações, faz-se necessário que haja um contínuo movimento da escola para se inserir nesse novo contexto, envolvendo-se juntamente com o aluno para atender as “atuais” demandas das práticas sociais. Essa mudança de perspectiva e desenvolvimento teórico em torno do fenômeno letramento traz implicações diretas para as práticas pedagógicas, para o papel da escola, sendo crucial a busca da conexão entre essas diferentes dimensões a fim de proporcionar ao indivíduo a capacidade de circular com autonomia nesse universo social pautado no mundo dos letramentos, dos multiletramentos, das novas tecnologias e do hipertexto.

Essa conectividade conduz à reflexão de que se concentrar apenas no desenvolvimento de técnicas e habilidades de leitura e escrita, como codificação e decodificação, leitura expressiva, interpretação de textos didáticos, não é suficiente para produzir resultados satisfatórios, capacitar indivíduos a se tornarem leitores e escritores que correspondam às exigências sociais relativas ao Letramento e ao exercício de sua cidadania, com valores e aspectos motivacionais e afetivos.

Esses estudos convidam a escola a refletir sobre os gêneros textuais que circulam no meio social, sobre os diversos usos sociais da leitura e da escrita e também sobre as habilidades cognitivas, atitudes e valores neles implicados. Convidam, ainda, a uma análise das inter-relações entre oralidade e escrita e entre o letramento e outras esferas da cultura (RIBEIRO, 2000, p. 270).

Destaca-se, então, a preocupação e orientação pedagógica de se trabalhar com uma diversidade de gêneros textuais em sala de aula, como podemos constatar claramente nos livros didáticos, nos PCN e demais documentos orientadores de âmbito nacional que permeiam as práticas pedagógicas no Brasil.

Volta-se o olhar para a diversidade de usos sociais da escrita e aos conteúdos culturais associados às habilidades cognitivas. Em meio a tudo isso, é que o foco principal passa a não mais ser os índices de alfabetização, mas os graus de letramento que vão desde a capacidade de ler e escrever bilhetes e simples cartas até o uso da linguagem escrita para se informar, tecer opiniões, ler e compreender textos de alta complexidade linguística. Essas capacidades envolvem expressão de abstrações, organização, a busca de informação, curiosidade e criatividade, planejamento e aprendizagem.

A utilização de uma diversidade de gêneros dentro de uma metodologia que relacione a oralidade e a escrita, envolva a intertextualidade e a interdisciplinaridade é um recurso que amplia as possibilidades de aproximar as práticas escolares ao uso social da linguagem escrita, proporcionando, assim, ao alunado, um percurso crescente nos degraus do letramento e/ou dos letramentos. Entretanto, há uma amplitude de questões que envolvem os letramentos, os multiletramentos, a multimodalidade e a hipertextualidade discutida nesta pesquisa. É impossível simplificar algo tão complexo como o processo de ensino-aprendizagem ao uso de sequências didáticas que se apropriam de estruturas e conceitos dos gêneros textuais.

Ao longo deste estudo, constatamos que o fenômeno Letramento não apresenta um conceito homogêneo e estável. E isso gera um efeito positivo na medida em que abre um leque de discussões e reflexões, proporcionando um movimento favorável nos diversos contextos de letramentos.

Letramentos, novas tecnologias, escola, sociedade e cultura devem caminhar unidos formando uma interseção e não fenômenos díspares, pois, em convergência, tornam-se mais vigorosos para formar um leitor/escritor realmente proficiente em um processo de desenvolvimento crítico da linguagem com os textos dentro do contexto das práticas sociais em que ocorrem.

## **1.6 Multimodalidade, hipermodalidade e hipertextualidade**

Como temos visto ao longo deste capítulo, a sociedade contemporânea é influenciada pelo surgimento de novos recursos proporcionados pelos avanços tecnológicos digitais que

afetam sensivelmente nossa comunicação, nossa maneira de produzir textos e o acesso à informação.

Nesse cenário, a escola é desafiada a mudanças, estabelecendo nova cadência e proporções diversificadas à atividade dinâmica de ensinar e aprender, respeitando a diversidade sociocultural e o desenvolvimento de novas competências e habilidades. Isso significa que não faz sentido a escola continuar alheia aos novos letramentos e às novas tecnologias que se tornaram uma realidade para os estudantes, que seriam os chamados “nativos digitais”, que interagem com os professores denominados “imigrantes digitais”.

**Nativos digitais** são aqueles que cresceram cercados por tecnologias digitais. Para eles, a tecnologia analógica do século XX - como câmeras de vídeo, telefones com fio, informação não conectada (livros, por exemplo), internet discada – é velha. Os nativos digitais cresceram com a tecnologia digital e usaram isso brincando, por isso não têm medo dela, a veem como uma aliada. Já os **imigrantes digitais** são os que chegaram à tecnologia digital mais tarde na vida e, por isso, precisaram se adaptar (PRENSKY, 2011, apud RAMOS, 2017, p. 167, **grifo meu**).<sup>13</sup>

As transformações alusivas aos meios de comunicação e ao fluxo de informação juntamente com o constante aumento do acesso às novas tecnologias digitais provocam mudanças relevantes na maneira de ler, de escrever, de produzir e de fazer circular essas produções na sociedade, convocando novos letramentos. Segundo Rojo (2013), os novos letramentos digitais ultrapassam os efeitos dos avanços tecnológicos, pois estão também intrinsecamente relacionados a uma nova mentalidade individual e social.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) possibilitam que a população de uma forma geral tenha acesso a práticas de texto que antes eram exclusividade de quem detinha o poder ou das classes privilegiadas. Há uma reestruturação de muitas atividades da vida cotidiana que exigem o domínio de novos letramentos que intercalam discurso verbal e discurso visual, solicitando além de prática de leitura e escrita, compreensão e produção de linguagens variadas: imagens, palavras, sons, cores, gestos etc.

[...] Dadas as facilidades dos ambientes digitais, os textos vêm acompanhados de imagens ilustrativas, ou as imagens é que vêm com textos explicativos. Tudo isso num visual diferente, que ultrapassa os limites do que chamamos de redação e entra no campo do *design*, da programação visual [...] (GOMES, 2011, p. 13).

---

<sup>13</sup> Pesquisador norte-americano Marc Prensky em entrevista ao site *Folha.com*, em 30 de novembro de 2011.

Observando as novidades nas práticas textuais que implicam multiletramentos, vê-se que o termo “texto”, na era do impresso, referia-se a textos escritos ou orais, sendo suficiente para conceituá-los. Atualmente, esses se misturam a imagens estáticas ou dinâmicas, a sons, a cores, de tal forma que surgem novas expressões e novos conceitos, entre eles: textos multimodais, textos hipermodais e hipertextos.

A exigência do domínio de novas práticas de leitura e escrita faz perceptível, em conformidade com Kress e Van Leeuwen (2010), a inexistência de textos monomodais (constituídos de uma só semiose). Os teóricos asseveram que “a representação sígnica é sempre múltipla, negando-lhe, por esse princípio, a existência fixa e unívoca do signo” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 18). A tipografia, o tipo, o tamanho e a cor da fonte, os sublinhados, a formatação do parágrafo, a disposição do texto na página são também modos de comunicar que compõem a mensagem.

Dessa forma, integralmente, os gêneros textuais escritos e falados são multimodais<sup>14</sup>, compostos por variados códigos semióticos ou linguagens diversas unificadas por palavras, imagens, cores, sons, gestos, fala, entoações, expressões faciais, entre outras, que se agregam, orientando-nos na construção dos sentidos, em direção a uma leitura mais consciente.

Segundo Rojo (2013, p.23), “o termo ‘modalidade’ ou ‘modo’ é utilizado para referir diferentes qualidades de percepção sensorial provocadas por diversas formas de produção dos sentidos, em que se envolvem ‘tecnologias’ diferenciadas”.

Apesar de ser um conceito amplamente pesquisado e discutido atualmente e atrelado ao letramento digital<sup>15</sup>, os textos que apresentam mais de uma modalidade semiótica sempre estiveram presentes também, e de forma marcante, nos impressos, como jornais, revistas, livros didáticos, *outdoors* etc.

A concepção de multimodalidade foi constituída primeiramente na Semiótica Social por Kress e Van Leeuwen (1996) alinhada aos princípios da Sistêmica Funcional de Halliday, referência inspiradora da Teoria Multimodal, de maneira a analisar todas as formas de expressão no texto. Nesse sentido, os autores sugerem que, numa constituição multimodal da linguagem,

---

<sup>14</sup> “[...] multimodalidade é a designação para definir a combinação desses diferentes modos semióticos na construção do artefato ou evento comunicativo” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p.8).

<sup>15</sup> “O letramento digital [...] pode ser entendido como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e da tecnologia para atuar com propósitos específicos em contextos específicos [...]” (GOMES, 2011, p. 14).



o significado resulta do encadeamento das diferentes semióticas e não se buscando sentido de modo isolado em cada uma delas.

[...] todas essas vertiginosas mudanças favoreceram a estabilização dessa linguagem híbrida, construída por combinação de palavras, de imagens, de cores, de sons e até de movimentos, tudo isso sob a batuta de uma nova geração de *designers* gráficos, cuja mobilidade e facilidade criadora para lidar com essas múltiplas semioses multiplicaram cada vez mais o uso dessa linguagem multimodal, que tende a se tornar dominante (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996] apud VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 27-28).

A linguagem nesse atual contexto de integração e intervenção das recentes tecnologias proporciona uma reestruturação das práticas sociais, com o surgimento de novos gêneros de textos, possibilitados pelas mídias eletrônicas que integram diversas linguagens e se distanciam dos meios impressos, relacionando recursos como sons, artes gráficas, imagens em movimento, vídeos e *links*.

Gêneros como *memes*, *gifs*, *chats*, *tweets*, *posts* etc. redirecionam as formas de produção, configuração e circulação dos textos, fazendo movimentar noções de gêneros hipermodais e ampliando o conceito de texto para hipertexto. A hipermodalidade, então, torna-se um termo proveniente da junção das concepções de multimodalidade com a hipertextualidade, enunciação digital em que se faz presente o hipertexto, interligando modos semióticos diversos com o nomeado *link* “elemento de navegação”, que “pode ser entendido como uma área dentro de um texto que é a fonte ou o destino da ação de clicar” (GOMES, 2011, p.26).

O entrelaçamento de variadas linguagens circula tanto em meios impressos como digitais, mas, na esfera do hipertexto, essa multiplicidade se faz mais enfática e inevitável, além de suportar alguns modos semióticos que não são executáveis em gêneros ou suportes impressos tradicionais. Ademais, a hipertextualidade apresenta a característica singular de um determinado texto se conectar a outros textos por meio dos *links*, sendo, assim, exclusivo do âmbito hipermidiático.

Conforme Gomes,

[...] hipertexto pode ser entendido como um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de *links*. Esses *links*, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos *links*. É um texto que se atualiza ou se realiza, se concretiza, quando clicado, isto é, quando percorrido pela seleção de *links*” (GOMES, 2011, p.15).

Percebe-se assim, que, com o recente surgimento dos gêneros da *web*, há uma nova prática comunicativa e informacional que excede as perspectivas dos gêneros simplesmente multimodais, integrando-se a eles o atributo hipertextual, inerente ao ambiente hipermediático.

No conceito de Gomes (2011, p. 23-25), “os hipertextos são textos digitais conectados por meio de *links*”, [não sendo hierárquicos, podendo ser acessados seguindo uma ordem aleatória. Dessa forma], “os *links* são os elementos constitutivos do hipertexto. Sem eles, o hipertexto é apenas texto”.

Frente a essa realidade de inovações tecnológicas que interferem de forma impactante no campo da linguagem, nós, professores, não podemos ficar alheios e despercebidos. Há novas e diversas alternativas de letramentos que interferem em aspectos do exercício da cidadania e que tornam o indivíduo um agente de mudanças sociais. Entretanto “não é o simples acesso às tais ferramentas que pode trazer algum benefício ao aluno, ao cidadão, mas sim o uso que se fizer delas” (GOMES, 2011, p.14).

Segundo o autor, o professor exerce um papel essencial para oportunizar e desenvolver a mudança no comportamento do aluno no que se refere ao letramento digital, abrangendo tanto as técnicas e habilidades operacionais quanto os conteúdos lidos e gerados na hipermídia.

Portanto, as instituições escolares devem proporcionar ao alunado instrumentos para um adequado manejo das novas tecnologias de maneira a lidar de forma crítica e consciente com a leitura e a produção dentro do ambiente da hipermídia que o auxilie na tomada de decisões e na reflexão. Dado que essas transformações nas práticas discursivas implicam também mudanças nas relações de poder da sociedade globalizada, além de impactarem individualmente o cidadão que agora passa a pertencer a uma sociedade multifacetada, reconfigurada em meio a gêneros textuais multimodais e hipermodais presentes nas mais diferentes esferas da vida cotidiana.

Apesar de a multimodalidade e a hipermodalidade serem uma realidade presente nos eventos socioculturais, a prática pedagógica com esses modos textuais ainda é deficiente, pois é perceptível que, no ambiente escolar, predominam as estratégias de leitura tradicionais, com a utilização de texto linear, não hipermediático. A linguagem visual e outras semioses são reconhecidas apenas como um acessório, sem poder de conexão com a linguagem verbal e sem apresentar questionamentos e interpretações.

Professores e escola, como agente de letramentos, necessitam se empenhar no desafio de proporcionar a oportunidade a esses aprendizes de ter não somente acesso aos avanços das TICs, como também e imprescindivelmente uma utilização consciente. Dessa maneira, faz-se necessário orientar a leitura de imagens, de tipos de letras, de cores, de *designs*, de áudios, agregando a interpretação dessas mensagens à linguagem verbal, compondo uma compreensão

coerente e integral, em que as semioses se completam mutuamente em direção à construção de significados.

Entretanto a utilização das TICs nas práticas pedagógicas remete, segundo Gomes (2015, p. 1), a um “paradoxo”, pois de um lado essas inovações parecem presentes no âmbito escolar, mesmo que de forma “incipiente” e como um simples “fetiche” do professor, funcionando apenas como um elemento facilitador, um acessório para auxiliar e “modernizar” a mesma prática tradicional. Por outro lado, tem-se uma realidade gritante em que ainda uma grande parte das instituições públicas de ensino não possui acesso às novas tecnologias digitais, uma vez que ainda não chegaram à escola ou chegaram em número insuficiente para atender ao alunado ou não há a manutenção devida das máquinas, que acabam se tornando inoperantes e sendo inutilizadas.

Além disso, muitos professores e demais profissionais da escola não possuem capacitação para lidar com esse material e tudo isso é somado ao fato de que, apesar de termos o aluno como um nativo digital, um número considerável deles, ainda hoje, não possui aparelhos celulares e tampouco computadores em suas residências, depondo contrariamente ao mundo altamente conectado da atualidade. Frente a esse paradoxo, nós, profissionais da educação, devemos tentar driblar estrategicamente essas dificuldades e antagonismos para cada vez mais trazer para dentro da escola o que é efetivo no mundo fora dela.

### **1.7 A leitura imagética**

Como vimos nas seções anteriores, especialmente por efeito das novas TIC, os textos estão se tornando essencialmente multimodais, nos quais distintos modos semióticos são combinados simultaneamente, atribuindo-lhes significados peculiares em contextos diversos e específicos. Dessa maneira, a relação entre palavra e imagem e outras semioses possibilita modos de ler diversos, resultando na construção de variados significados.

As imagens, as cores, os *links*, os tipos de letras, os sons também produzem sentido e inferências e, por isso, carecem de ser lidos, compreendidos e interpretados, mostrando, assim, a necessidade de novas habilidades leitoras e de produção. Conforme Dondis (1997, p. 3), trata-se do “imperativo do alfabetismo visual” como “há muito tempo se faz sentir”.

No entanto, percebe-se que ainda mantemos na escola, pelo menos na maior parte delas, apenas o letramento tradicional, desconsiderando que estamos na sociedade da informação e das novas tecnologias. É preciso ensinar a ler imagens, sons, tipos de letras, cores, diagramas e incorporá-los à linguagem verbal, construindo uma leitura e produção textual coerente. Trata-

se de um letramento multissemiótico, pois as imagens e demais semioses constituem elementos argumentativos e persuasivos, contribuindo para a formação de opinião. Os documentos oficiais, como os PCN fazem alusão a isso quando indicam a utilização de

[...] diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação [...] (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Isso implica um trabalho mais estruturado e progressivo, visando ao desenvolvimento de uma competência leitora mais consciente, considerando que o papel dos profissionais da educação deve ultrapassar os limites de uma leitura meramente firmada como prática escolar, transcendendo em direção a uma prática de cunho social.

Os linguistas e semioticistas sociais Kress e Van Leeuwen (1996; 2006), com uma proposta de abordagem sociossemiótica para a leitura de imagem, defendem que as estruturas da linguagem visual se equiparam às estruturas da linguagem verbal, pois, da mesma maneira que estas, aquelas representam formas de interação social, expressam interpretações originais da experiência particular e apresentam, assim, escolhas de significado. “Por exemplo, aquilo que é expresso na linguagem e estruturas oracionais pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor ou diferentes estruturas composicionais. E isso afetará o significado” (Kress; Van Leeuwen 1996, apud SANTOS, 2014, p. 2).

Assim, os autores compreendem que “as imagens articulam-se em composições visuais também produzindo significados ideacionais, interpessoais e textuais, [...] atuando como forma de representação, negociação de identidades e relações sociais e como mensagem ( Kress; Van Leeuwen 1996; apud SANTOS, 2014, p.4).

Nesse sentido, os autores propõem uma Gramática do *Design* Visual (GDV) e defendem a necessidade de um letramento visual que se torna cada vez mais imprescindível nas diversas práticas sociais que nos enlaçam cotidianamente. A GDV ultrapassa os limites da Linguística Sistêmico-funcional que está centrada na linguagem verbal sob a perspectiva funcional e elaboram uma concepção multimodal, abrangendo significados de imagens e de diagramas.

[...] são os significados representacionais, os interacionais e os composicionais que operam simultaneamente em toda a imagem, construindo padrões de experiência, interação social e posições ideológicas a partir das escolhas de qual realidade está sendo representada, qual a visão de mundo é apresentada, que tipo de proximidade há entre os participantes da imagem e o leitor, como os participantes são construídos, quais são as cores da imagem, sua textura, como os gestos, as vestimentas, as expressões faciais são combinadas na organização da imagem etc. (SANTOS, 2014, p.4).

Percebe-se que as imagens não são transparentes e óbvias, como explicita a perspectiva da teoria de Halliday e Hasan (1985, p.4, apud SIMÕES, 2010). Kress e Van Leeuwen (1996, p.7) sinalam que “as imagens são construtos culturais sociais não sendo apenas uma mera reprodução das estruturas da realidade, mas estão ligadas com os interesses das instituições sociais onde foram produzidas”.

A GDV pode auxiliar na prática docente em relação à leitura sistemática de imagens e sua relação com as outras linguagens, na medida em que aquelas apresentam uma estrutura sintática tal como a linguagem verbal, o que as torna suscetíveis de uma análise estruturada.

De acordo com Dondis (1997, p. 16),

[...] no contexto do alfabetismo visual, a sintaxe só pode significar a disposição ordenada de partes, deixando-nos com o problema de como abordar o processo de composição com inteligência e conhecimento de como as decisões compositivas irão afetar o resultado final. Não há regras absolutas: o que existe é um alto grau de compreensão do que vai acontecer em termos de significado se fizermos determinadas ordenações das partes que nos permitam organizar e orquestrar os meios visuais [...].

Sendo assim, considera-se a GDV e a Sintaxe da linguagem Visual como aportes teórico-metodológicos para os docentes, pois é evidente a necessidade de trabalhar o letramento multimodal nas escolas, mas as formas e possibilidades de como executar isso ainda são, obviamente, confusas para nós, professores, que nos encontramos, muitas vezes, sem aparato de nenhuma espécie.

É visível que teorias e metodologias de análise da linguagem visual são pouco acessíveis. Esse conhecimento apresenta-se, praticamente, apenas em meio aos especialistas da área. O objetivo delas seria

[...] construir um sistema básico para a aprendizagem, a identificação, a criação e a compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas, e não apenas àquelas que foram especialmente treinadas, como o projetista, o artista, o artesão e o esteta (DONDIS, 1997, p.4).

É preciso que esse processo se agilize dentro das escolas, pois “o leitor que não conhece as regras e as convenções de produção das mídias de seu interesse está fadado a ser excluído. Portanto, o ‘letramento visual’ é uma questão de cidadania, especialmente no que diz respeito ao espaço público” (CARVALHO, 2007, p.20).

Elaborada por Kress e Van Leeuwen (2001; 2006), a GDV se originou na teoria da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (2004, apud SIMÕES, 2010), constituindo-se uma ferramenta a mais para a leitura de imagens, analisando-as como estruturas sintáticas.

Embora a teoria da GDV que se encontra na obra *Reading Images: the grammar of visual design* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) esteja se propagando satisfatoriamente no meio acadêmico, ainda não há uma tradução completa para o português. É importante ressaltar que, apesar de a obra apresentar o termo “gramática” em seu título, a intenção não é sugerir nomenclaturas para abarrotar ainda mais os alunos de termos e regras para memorização. O objetivo dos termos seria apenas auxiliar na descrição das análises e na interpretação do discurso visual.

Essa gramática é apenas uma das teorias que abrange a análise de textos visuais, por isso o objetivo nesta pesquisa não é o de apresentá-la como a mais adequada ou satisfatória, apenas mostrar de forma global a existência dessas teorias para que haja uma conscientização em relação à relevância de tencionar e concretizar os multiletramentos na sala de aula, utilizando essa ou outras teorias, pois inúmeras pesquisas têm sido empreendidas objetivando operacionalizar as análises de textos multimodais.

Não poderia deixar de expor a importância da *Grammar of Visual Design* que aponta como é imprescindível o desenvolvimento de um método de análise que viabilize aferir o modo como diversificados recursos semióticos combinados em uma totalidade constroem significados.

O semiólogo francês Roland Barthes apresenta uma abordagem semiótica estruturalista para a leitura imagética, discernindo os gêneros como práticas sociais, influenciadas por aspectos históricos e culturais. Como referência para a explanação dessa teoria, utilizei de forma simplificada o material produzido por Gomes (2014) endereçado a um Curso de sua autoria intitulado “Multimodalidade e leitura de imagens: a construção de sentidos em textos verbo-visuais.”<sup>16</sup>

Barthes (1977) publicou um artigo denominado “Retórica da imagem”, no qual há uma proposta de análise estrutural imagética de base Saussuriana. A proposta tem como ponto de partida imagens publicitárias, pois, para o autor, nessa classificação de imagem, sua significação é inquestionavelmente intencional.

Entre os inúmeros conceitos encontrados no referido artigo, para esta pesquisa, atenho-me principalmente aos conceitos de denotação e conotação adotados primeiramente para uma análise da linguagem verbal pelo linguista russo Hjelmslev e, em seguida, ampliados para uma leitura imagética por Barthes, o que indica sua proposta baseada na equivalência da sintaxe verbal com a sintaxe visual.

---

<sup>16</sup> Curso: Multimodalidade e leitura de imagens: a construção de sentidos em textos verbo-visuais. 2ª Semana- Unidade 2-Parte “A”. Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes-UFAL/UAB-UFSCar/2014.

Barthes (2002), em *Elementos da Semiologia*, explica que a denotação remete-se ao sentido literal dado a um significante, enquanto a conotação é a capacidade do signo linguístico em atingir diferentes significados que se sincronizam ao seu sentido usual, sendo resultado da prática dos falantes da língua. Sobre isso, Gomes, simplificando e estendendo o conceito para a retórica imagética e referindo-se à teoria Barthesiana, esclarece que,

**A denotação** é a representação pura das imagens dos objetos reais da cena. Por exemplo, a imagem de uma bola de futebol representando uma bola de futebol é a mensagem literal, em oposição à mensagem conotada ou simbólica. O nível denotativo da imagem inclui a percepção e o conhecimento cultural do receptor, que permite o reconhecimento das representações fotográficas [...]. A **conotação** refere-se ao conteúdo simbólico de cada elemento denotado. Isso quer dizer que a cada elemento da imagem associa-se um segundo sentido, que é histórico/cultural [...] (GOMES, 2014, p. 4, **grifo meu**).

L. T. Hjelmslev (1953, apud LIMA, 2010) estabeleceu o conceito de conotação na teoria linguística, referindo-se à capacidade do signo linguístico em receber novos e diferentes significados, que se incorporam ao sentido literal. Nesse sentido, Aumont (2002, p. 204) concorda ao afirmar que “não há imagem puramente denotada que se contente em representar desinteressadamente uma realidade desinteressada; ao contrário, toda imagem veicula numerosas conotações provenientes do mecanismo de certos códigos”.

Roland Barthes (1984), por sua vez, introduziu, no âmbito da semiologia, a ideia de “ordens de significação” ou “níveis de sentido”: o primeiro é a denotação (um signo é composto por um significante e por um significado), uma “mensagem icônica não codificada”; o segundo é a conotação (usa-se o primeiro signo — significante + significado — como significante ao qual se acrescentam outros significados), uma “mensagem icônica codificada” e, por fim, uma “mensagem linguística (verbal)”, presente em grande parte dos textos multimodais (GOMES, 2014, p.2).

Para Barthes, há uma “redução” entre a imagem e o “real”, ou seja, uma imagem (foto) não consegue expor integralmente a “realidade” representada nela. Apesar disso, não significa dizer que há uma “transformação da imagem”, ela, segundo Gomes (2014, p.2), em referência à teoria de Barthes, “não é o real, mas é seu *analogon* perfeito.”

Em se tratando da relação entre linguagem verbal e imagem, Barthes (1977) afirma que existem relações específicas entre texto e imagem: a “ancoragem”, em que o texto é apoiado pela imagem; a “ilustração”, na qual a imagem apoia o texto, ou, ainda, o “relay”, em que os dois (texto e imagem) são dependentes e se completam na construção de sentidos.

### 1.7.1 Linguagem imagética: fotografias (*selfies*), *memes* e tirinhas.

A linguagem é o sistema que nos permite interagir com o mundo, compartilhando sentimentos, sensações, ideias e opiniões e isso se dá por meio da fala, da escrita e de diversas outras semioses. Por meio das múltiplas linguagens nos expressamos, manifestamos, lemos e retratamos todo o universo.

Em contrapartida, as aulas de Língua Portuguesa ainda se concentram tão somente nos textos verbais, usando esporadicamente textos imagéticos ou multissemióticos apenas como ilustrações (e não me excludo, antes do presente trabalho, dessa perspectiva e prática). Como destacam os PCN, faz-se imprescindível o

[...] reconhecimento da variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico nas formas visuais e suas conexões temporais, geográficas e culturais. Conhecimento e competência e leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: **fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, design, desenho animado etc.** Discussão, reflexão e comunicação sobre o trabalho de apreciação das imagens por meio de fala, escrita ou registros (gráfico, sonoro, dramático, videográfico etc.), mobilizando a troca de informações com colegas e outros jovens (1998, p.67 **grifo meu**).

Dessa maneira, a escola poderá propiciar o desenvolvimento de múltiplas percepções que serão usadas para conhecer e ler o mundo que nos cerca. Numerosas pesquisas mostram que “devemos pensar o conceito de Multiletramento, bem como sua incorporação frente às necessidades contemporâneas de ensino-aprendizagem” (ROJO, 2013, p.136). Isso nos remete a incorporar as múltiplas linguagens ao ato de leitura/escrita, pois se trata da mesma “lógica usada no ensino tradicional, que o aluno interpreta textos escritos e redige sua própria mensagem, de forma a condicionar suas concepções, percepções, criatividade e expressividade no texto imagético” ou multimodal (FABRÍCIO, 2007, p.104).

Considerando, assim, a indispensabilidade de uma abordagem da pedagogia dos multiletramentos na construção dos discursos, proponho nesta pesquisa um trabalho com textos multissemióticos como a fotografia, os *memes* e as tirinhas.

- **Fotografias (*selfies*)**

A palavra fotografia, tecnicamente, vem do grego: foto, que significa “luz”, e grafia, que significa “escrever”, isto é, imagens produzidas pela ação da luz sobre papel sensível. Porém, conforme Kossoy,



[...] imagem fotográfica não é um simples registro físico-químico ou eletrônico do objeto fotografado: qualquer que seja o objeto da documentação não se pode esquecer que a fotografia é sempre uma representação a partir do real intermediada pelo fotógrafo que a produz segundo a sua forma particular de compreensão daquele real, seu repertório, sua ideologia [...] (KOSSOY, 2001, p.52).

E é justamente esse caráter subjetivo da captura fotográfica que interessa a este estudo. A produção fotográfica marcada por escolhas, por modos de pensar e por diferentes maneiras de ver o mundo. Barthes (2002, p.48) afirma que a leitura ou a produção de uma fotografia se dá a partir dos saberes que o sujeito possui e da cultura em que está inserido.

O autor continua sua enunciação colocando questionamentos curiosos sobre escolhas que acompanham as produções fotográficas. “Essa fatalidade [não há foto sem alguma coisa ou alguém] leva a Fotografia para a imensa desordem dos objetos do mundo: por que escolher [fotografar] tal objeto, tal instante, em vez de tal outro?” (BARTHES, 2002, p.16).

Ademais, de forma abrangente, a fotografia, segundo Kodak (2011, p.1), é “identificada, na mente do homem comum, com o lazer; fotografia, para quase todo mundo, muitas vezes é identificada somente como *hobby*, passatempo ou eventos especiais”. Esse fator é relevante, mas essa linguagem (fotografia) ultrapassa o entretenimento, pois “fotografar é conferir importância e o olhar é uma forma de conhecimento” (FELIZARDO, 2000, p.13).

E esse olhar faz com que a fotografia seja subjetiva e se criem sentidos nesse encontro da imagem exposta com o olhar de cada sujeito e com aquilo que cada olhar pode escolher ver. “Quisera a fotografia ser tão gorda, tão segura, tão nobre quanto um signo [...]. Seja o que for o que ela dê a ver e qualquer que seja a maneira, uma foto é sempre invisível: não é ela que vemos” (BARTHES, 2002, p.16).

A fotografia também é compreendida pelo autor como a materialidade de uma imagem que existia, pois “na fotografia jamais se pode negar que a coisa esteve lá” (BARTHES, 2002, p.115). Somada a isso, há a possibilidade de associar-se as lembranças que nos fazem pensar e repensar, refletir a partir de diversificados horizontes “o que temos vivido, o que temos aprendido [...] nossa história individual e nossa história coletiva” (SAMAIN, 2000, p.4).

Em se tratando de história individual, que se insere na história global e coletiva, é interessante destacar um tipo específico de fotografia que se transformou em um fenômeno cultural de massa da atualidade, os autorretratos digitais que se popularizaram como *Selfies*. “Segundo o dicionário Oxford, a palavra traduz a fotografia que a pessoa tira de si mesma com

um *smartphone* ou *webcam* e publica na internet, em redes sociais como *Facebook* ou *Instagram*” (FOLHA/UOL, 2013).<sup>17</sup>

Para André,

[...] O *Selfie* é a visão de si mesmo que cada pessoa vai criando a partir da interação com os outros. É, nesse sentido, uma construção social, pois o conceito que cada um vai criando sobre si mesmo depende de como interpreta as ações e os gestos que lhe são dirigidos pelos outros. Assim, a forma como cada um percebe a si mesmo é, em parte, função de como os outros o percebem (ANDRÉ, 2012, p. 18).

Esse fenômeno que se tornou uma grande brincadeira do mundo digital possibilitou a cada um ser seu próprio fotógrafo, dando, assim, autonomia para que individualmente faça escolhas de variadas maneiras para representar a si próprio. Poderíamos, então, associar as *selfies* ao evento citado por Barthes (1984) no qual o indivíduo fotografado se converte em algo “tocado pela sensação de inautenticidade” ao tornar-se uma imitação de si mesmo. “Cada imagem, capturada naquele instante, são versões possíveis de mim” (ABDALA, 2014, p. 8).

Neste trabalho, a *selfie* funciona como uma prática de atividade escolar, intencionando contribuir com a construção identitária dos alunos em um movimento de se voltar para si mesmo, reconhecendo-se, representando-se, dando relevância a sua identidade inserida em um contexto sociocultural específico. Além disso, proporciona reflexões sobre a leitura e a produção da imagem (de si mesmo), efetivando um evento de letramento visual inserido no campo mais amplo da pedagogia dos multiletramentos.

- ***Memes***

Richard Dawkins, em sua obra “O Gene Egoísta” (1976), introduziu o conceito de *meme*. O autor faz uma analogia da evolução cultural com a evolução genética, em que o *meme* é o “gene” da cultura e seus multiplicadores (as pessoas) o perpetuam. Torna-se, dessa maneira, uma unidade de propagação de informação e transmissão cultural, sendo entendido como tudo que é aprendido e imitado. Então, “o *meme* é uma unidade de replicação e, assim como o gene que salta de corpo para corpo carregando uma informação, o *meme* circula de cérebro em cérebro por meio de um processo que, de maneira ampla, pode ser chamado de imitação” (DAWKINS, 2007, p. 330).

Entendendo dessa forma, moda, ideia política, religião, signos de convenções sociais são *memes*, pois uma vez copiado, estabelece crenças, preceitos e padrões de comportamento.

---

<sup>17</sup> Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/12/1377983-autorretratos-digitais-selfies-se-tornaram-um-fenomeno-cultural-de-massa.shtml>>. Acesso em 27 nov. 2018.

[...] Todo o conhecimento adquirido por réplica, tudo aquilo observado e imitado é considerado meme, como os hábitos, os valores, os padrões estéticos e qualquer produto cultural difundido. Uma vez copiado, o meme ajuda na implantação de crenças e valores, ganhando mais força a cada novo hospedeiro e garantindo sua autenticidade por meio da familiaridade (MORAES; MENDES; LUCARELLI, 2011, p.5-6).

No entanto, no ambiente virtual, o uso popular do termo “memes de internet” é definido como sendo “ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral, e caracterizada pela repetição de um modelo formal básico a partir do qual pessoas podem produzir diferentes versões do mesmo meme” (FONTANELLA, 2009, p.8).

Resumidamente, esse texto virtual e multimodal desempenha a função de condensar opiniões, ideias e sentimentos, geralmente atribuindo humor e ironia, e a internet propicia um ambiente favorável para uma replicação e disseminação desses pensamentos e emoções.

Aqui busco experimentar com os alunos do nono ano um trabalho de leitura e produção dos chamados memes de internet como sendo performances significativas, a partir das quais eles podem criar/manter identidades individuais e coletivas por meio de ideologias sociais e culturais compartilhadas (BENWELL; STOKOE, 2006, apud BARRETO, 2015, p.15).

A intenção, então, é perceber o meme de internet como “uma linguagem original, parte de um organismo próprio que transpõe barreiras, facilitando e libertando a comunicação em sua forma convencional escrita, possibilitando uma expressividade coletiva e criando uma nova dinamização na rede” (MORAES, MENDES; LUCARELLI, 2011, p.14).

Assim, os memes são vistos como textos multimodais criativos que produzem sentido em um determinado contexto, trabalhando com uma intertextualidade que só pode ser entendida por quem está inserido na vivência cotidiana específica de circulação dos mesmos. Geralmente, apresentam conteúdo cômico que serve para criticar/satirizar, propondo uma realidade alternativa e podem ser propagados por meio das mídias digitais. Recuero (2007, p. 27-28, apud BARRETO, 2015, p.20) constatou também que

[...] a publicação de determinados tipos de meme pode servir a estratégias de visibilidade, de **construção de identidade** (aumentando a identificação de um blogueiro com seus leitores e estreitando laços sociais), pode **gerar cooperação** (como no caso da replicação de memes que suportem outros memes), ou dos blogueiros que compartilham *links* uns com os outros, por exemplo, e pode **gerar ruptura e conflito nas interações** (uma vez, por exporem uma interpretação e um contexto, tendem a aumentar o debate e a discussão entre leitores e autor (**grifo meu**)).

Desse modo, refere-se a um gênero multifacetado, tendo como característica essencial seu conteúdo multimodal que surge, normalmente, por meio das imagens e pode expressar o

excesso, o exagero, o absurdo e o humor. Trata-se de um fenômeno de comunicação virtual produzido, compreendido e socializado dentro das redes sociais na internet.

- **Tirinhas**

Uma das formas de produção de histórias em quadrinhos, a tirinha<sup>18</sup>, popularizou-se por ter, principalmente, como suporte, os jornais e os livros didáticos, tornando-se um recurso pedagógico muito utilizado nas escolas e em provas oficiais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), como a Prova Brasil. Nesse caso, frequentemente apresentada apenas como um recurso lúdico, ou como mero instrumento para apresentação de itens gramaticais, não é explorada a sua natureza multimodal.

As tirinhas são narrativas, pois, geralmente, apresentam sequências de eventos enquadrados em vinhetas, quadros ou painéis dispostos lado a lado (EISNER, 2008). E essa natureza narrativa geralmente envolve quatro movimentos retóricos: indicação do conteúdo; preparação do cenário; apresentação do clímax e a quebra de expectativa (INNOCENTE, 2005).

Antes distribuídas e lidas somente em papéis, percebemos, na atualidade, seu ingresso na internet brasileira. Sobre isso Paulo Ramos (2013, p.81) atesta que “desde meados de 2005 em diante, percebeu-se no Brasil [...] que formatos tradicionais dos quadrinhos impressos, como a tira e a página, passaram a predominar na internet”. Assim, complementa dizendo que “o maior volume de tiras no Brasil, na virada da primeira para a segunda década deste século, encontrava-se na internet, e não mais nas páginas dos jornais”.

O suporte digital possibilitou o acréscimo de diversos elementos multimidiáticos aos quadrinhos. Esse novo contexto extremamente amplo e multifacetado, resultado da relação entre diversos elementos como artefatos tecnológicos, computadores, celulares, *tablets*, navegadores e aplicativos, proporcionou não apenas novos formatos técnicos e estruturais das tirinhas como também ampliou seus recursos e possibilidades interativas e diversidade de conteúdos.

As tirinhas, assim, vão muito além de sua natureza cômica de entretenimento e de recurso para estudos de elementos gramaticais, “[...] uma das funções das tiras é criticar a

---

<sup>18</sup> Há uma nomenclatura dupla para esse gênero, compartilhada por muitos autores “tira” e “tirinha”, construindo-se uma aceitação coletiva de ambas as formas de se referir a essa produção. Porém, na fase pré-internet, o termo mais comum era tira, “pelo menos era a palavra destacada nos títulos das coletâneas lançadas no país até a primeira década deste século [...] o que se percebe é que a palavra “tirinha” começou a se popularizar neste século. Um dos motivos possíveis disso deve ser creditado à internet e à forma como autores, leitores e editores passaram a se referir a esse formato de produção de história em quadrinhos” (RAMOS, 2017, p. 38-39).

política e a situação vigente do país [...] as tiras detêm um valor sociocultural e um papel significativo e indispensável em várias situações sociais” (INNOCENTE, 2005, p.30).

Destarte, a pretensão neste trabalho é somar o lúdico, presente nesse gênero multimodal, ampliando para comungar com um vínculo com o real, trazendo à tona reflexões sobre temas comuns, cotidianos, relevantes para o contexto, que conduzam a posicionamentos e a sentimentos, por meio do humor e do caráter da leitura descontraída e dinâmica, típico das tiras.

Todo esse novo aparato tecnológico que envolve as tirinhas se anexa à pedagogia dos multiletramentos e desperta novos, diversos e criativos formatos. Proponho neste trabalho a produção de tirinhas por meio de um aplicativo digital, além de sugerir uma espécie de paródias imagéticas de tirinhas digitais, com fotografias, mesclando a linguagem imagética com a construção dos sentidos da vida cotidiana e envolvendo brincadeira e humor. Como reitera Eisner (2008, p.160), os quadrinhos correspondem a “uma forma artística que reflete a experiência humana”.

Alexandre Barbosa faz uma curiosa reflexão abrangendo a ficção dos quadrinhos e o contexto cotidiano real:

Nosso conceito de cotidiano, ou seja, do dia a dia, se deve à sucessão de fatos gerados por fatores como o reconhecimento de imagens e situações. Esse reconhecimento cria uma carga de informações que Heller denominou de estereótipos. Todos os homens, qualquer que seja a sua posição social, vivem as cotidianidades. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideais, ideologias (BARBOSA, 2009, p. 104).

Para Margaret Rose (1979, apud ALBORNOZ, 2008, p.76)<sup>19</sup>, a paródia “pode ser uma imitação da forma com mudança de conteúdo” ou vice-versa, podendo partir da estrutura de um poema, música, filme, obras de arte ou qualquer gênero que tenha um enredo que possa ser modificado. Nesse sentido, a proposta é imitar tirinhas cômicas, servindo-se das fotografias produzidas pelos alunos e postá-las no *Blog* da turma. Para Pierre Levy (1999, p.131), “as comunidades virtuais do ciberespaço oferecem, para debate coletivo, um campo de prática mais aberto, mais participativo, mais distribuído que aqueles das mídias clássicas”.

No espaço dos *Blogs*, as tirinhas encontraram um terreno fértil para a sua propagação.

Se, ao longo do século XX, o desenhista dependia de um espaço nos jornais para divulgar suas tiras, basta agora ele criar um *blog*, um *site* ou uma página numa rede social para expor seu trabalho - isso pode ser feito gratuitamente, inclusive, e sem o auxílio de um profissional especializado. A disputada vaguinha nos diários impressos

---

<sup>19</sup> Rose, Margaret. 1979. *Parody/Metafiction*, London: Croom Helm; apud ALBORNOZ, Carla Victoria. O humor, a paródia e as séries microficcionalis. Rio de Janeiro, 2008.

perdeu terreno para a liberdade proporcionada pelo meio virtual (RAMOS, 2017, p.141).

Assim, os alunos de uma forma lúdica podem traduzir a sua “cotidianidade”, expressar suas ideias e postar no *Blog*, compartilhando suas experiências, o que, conforme Rojo (2012), também lhes possibilita “o sentimento de serem autores de seus trabalhos”. E sobre esse sítio eletrônico, a autora afirma:

[...] o *blog* foi, inicialmente, idealizado como um diário virtual, que, ao longo do tempo, adquiriu diversas finalidades, pois, além do fácil espaço de escrita, o *blog* tornou-se também um ambiente que possibilita a seu usuário liberdade para produzir, reproduzir e difundir a escrita de maneira interativa (ROJO, 2012, p. 40).

## 1.8 Construção Identitária

O termo “identitária” que vem do latim *identitas.atis* (vocábulo “identidade” acrescido do sufixo -ária), refere-se, nesse contexto, ao processo de construção das identidades dos alunos no espaço escolar e extraescolar. Como descrito no contexto de pesquisa, os alunos-participantes vivem em um cenário incerto em meio a desafios diários e conflitantes. É observável, então, que, no processo dessa construção, eles se apropriam de diversas experiências sociais que se confrontam com as da cultura escolar.

As identidades estão intimamente vinculadas a classe social, gênero, etnia, sexualidade, idade, além de outras categorias presentes nas relações sociais. Quanto a isso, os PCN recomendam que a escola deve empreender, em seu cotidiano, uma reflexão acerca das múltiplas cidadanias e identidades, necessárias para a construção de uma sociedade democrática. A pluralidade cultural, presente no cotidiano escolar, ratifica a diversidade cultural como traço fundamental na construção das identidades, definida e negociada no campo dos conflitos e das infinitas possibilidades de singularização. Além disso, individualmente, somos compostos de uma pluralidade de identidades, pois exercemos diferentes papéis nos vários contextos de nossa vida.

Conjuntamente a essa reflexão, a identidade também pode ser definida como um fenômeno sociocultural discursivo. Moita Lopes (2003, p. 19) propõe que a temática da questão identitária está relacionada ao conceito de linguagem como discurso, isto é, “uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico”. O autor observa que todo discurso se origina

de alguém cujas marcas identitárias o localizam na vida social e o posicionam no discurso de modo singular, assim como seus interlocutores.

Em outras palavras, podemos afirmar que a pessoa ou suas identidades sociais são definidas “nos e pelos discursos que a envolvem ou nos quais a pessoa circula” (LOPES, 2003, p. 20). Assim, as identidades não estão prontas e fixas, elas são um construto de natureza social que apresenta intrínseca relação com as linguagens. Sendo assim, por intermédio do desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas deste trabalho, os alunos poderão (re)descobrir e/ou revelar sua(s) identidade(s).

Bauman (2005, p.32) descreve a busca pela identidade como uma “tarefa intimidadora” que se traduz em “alcançar o impossível”, pois vivemos em constante mudança, o que nos submete a uma permanente reconstrução de identidades. Dessa maneira, a construção identitária é um processo que se metamorfoseia o tempo inteiro, uma “forma de experimentação infundável” (BAUMAN, 2005, p. 38).

## 2 METODOLOGIA

Nesse capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos. Início com uma reflexão acerca do conceito de pesquisa, ponderando sobre as características da pesquisa qualitativa e de caráter etnográfico. Em seguida, trato dos aspectos específicos deste trabalho investigativo, como a abordagem, o contexto, o perfil dos participantes e os procedimentos e instrumentos de geração de registro de dados.

Finalizo, então, com a exposição da sequência didática exploratória e dos quadros descritivos de cada módulo (seis) pertencente à sistematização da sequência didática de aplicação.

### 2.1 A Pesquisa

A palavra “pesquisa” etimologicamente é derivada do termo em latim *perquiere*<sup>20</sup>, que significa “buscar com afínco”; de *-per*, intensificativo, mais *quaerere* “indagar” e, de *quaestio*, “busca, procura, problema”. Posto isso, percebe-se que a origem da palavra ainda traduz, mesmo que genericamente, o significado dessa ação.

Uma pesquisa surge inicialmente de uma inquietação seguida de um questionamento que impulsiona o pesquisador a formular hipóteses e ir em busca de respostas. O conjunto dessa ação efetuado por intermédio de um método investigativo, planejado previamente e executado por um conjunto de procedimentos sistemáticos e reflexivos gera conhecimento e experiências que visam contribuir para o avanço científico e para o desenvolvimento social, tencionando mudanças. Esse processo é complexo na medida em que exige do pesquisador um intenso diálogo entre suas ideias, observação, vivências, experiências, teorias, práticas e análises.

É conveniente, então, lembrarmos novamente da **questão** que deu origem a esse processo investigativo, a saber: *de que maneira o trabalho com textos multimodais, associado a estratégias de ensino-aprendizagem baseadas na pedagogia dos multiletramentos, utilizando os recursos expressivos do meio digital, poderia contribuir para o desenvolvimento dos letramentos, focando uma leitura e uma expressividade atenta e consciente?*

Como ponto de partida, essa questão se entrelaça com a **hipótese** de que o aumento do repertório dos alunos, somado à proposta de gêneros textuais multimodais em âmbito digital

---

<sup>20</sup> Disponível em <<https://origemdapalavra.com.br>>. Acesso em 02 mar 2018.



que apresentem conteúdos que façam sentido aos estudantes e que façam parte de seu contexto sociocultural, contribui para uma leitura e produção mais atenta e consciente.

O questionamento exposto acima, gerado a partir de minha inquietação frente ao desinteresse, à desmotivação e à intensa dificuldade por parte dos alunos em realizar uma leitura na perspectiva dos multiletramentos, somados ao embaraço para produzir com expressividade textos multissemióticos, conduziu-me a um movimento que se materializou no planejamento desta pesquisa. Diante dessa complexa **problemática** envolvendo um contexto de intensos problemas sociais (descrito ainda neste capítulo) e projetando realizar um trabalho de aproximação e interação com os participantes e com todo o seu cenário social, o presente trabalho não poderia deixar de apresentar natureza qualitativa.

A pesquisa qualitativa vem sendo utilizada desde o século XIX e tem sido amplamente discutida no meio científico, pois ainda há definições dúbias em relação a ela, principalmente no que conceitua a diferenciação e o estreitamento com o tratamento quantitativo.

Stablein (2001) enfatiza que a oposição entre a pesquisa quantitativa e qualitativa estaria apenas na abordagem numérica ou não numérica em relação à escolha dos procedimentos de coleta e análise de dados. Porém, a principal preocupação não estaria numa distinção e separação rígida entre as duas já que os dados quantificáveis e qualitativos podem estar “inter-relacionados, visto que as análises dos dados [...] são feitas a partir de valores e das referências do pesquisador” (ANDRÉ, 2012 apud SILVA et al., 2014, p.43). Entretanto, a autora opina que “reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta, ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc.”

Seguindo essa perspectiva e considerando o contexto, os participantes, a problemática e os objetivos deste trabalho investigativo, defino esta pesquisa como sendo de natureza qualitativa, do tipo participante e de cunho etnográfico.

Seria infactível condensar e simplificar os propósitos deste estudo em dados quantificáveis, pois há “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade que não pode ser traduzida em números” (GIL, 1999, p.26). Esse plano de investigação qualitativo pressupõe o tipo participante de pesquisa, caracterizado justamente pela forte interação entre o pesquisador, no caso, professor-pesquisador, os alunos e demais participantes que estão envolvidos em diferentes fases do processo (BRANDÃO, 1981 apud ANDRÉ, 2012, p.32).

E seguindo a recomendação de André (2012), citada acima, em utilizar denominações específicas para definir mais precisamente o tipo de pesquisa a qual nos propomos desenvolver,

utilizo-me da **abordagem etnográfica**, cuja complexidade se inicia na compreensão de sua natureza e características tão intrincadas.

Do grego *ethnos*, “raça, cultura, povo”; mais *graphein*, “escrever, registrar”<sup>21</sup>; etnografia, etimologicamente falando, é o estudo descritivo de um povo específico unido por algum laço comum, sendo uma entre várias ciências que auxiliam a Antropologia, objetivando pelos antropólogos uma pesquisa sociocultural.

Dessa maneira, “a pesquisa etnográfica tem sido alvo de aproximações com a abordagem socioantropológica e a área da educação, mais efetivamente nas últimas décadas” (MATTOS; CASTRO, 2011, p.17). Essa harmonização da etnografia com a pesquisa educacional tem proporcionado uma maior aproximação com o cotidiano dos alunos, assim como mostrado a necessidade de ouvi-los como fonte para obtenção de resultados “que [possam refletir] a percepção e a participação destes sujeitos no desenvolvimento, na análise dos dados e nos resultados da pesquisa [...] promovendo mudanças em sua vida” (MATTOS; CASTRO, 2011, p.17).

Conforme André (2012), obviamente o que tem se processado é uma adequação da pesquisa etnográfica ao cenário educacional. Assim, o professor não é um etnógrafo, mas um pesquisador já inserido no contexto pesquisado que deverá imergir com afinco no universo que se propôs a estudar.

A necessidade dessa “imersão”, proferida por Gomes (2016), em seu trabalho “Novos letramentos e ativismo social: reflexões sobre uma pesquisa etnográfica com as mulheres da comunidade do Pontal da Barra - Maceió”, desenvolvido como parte de um projeto de pós-doutoramento, proporciona uma visão do quanto é complexa e multifacetada essa abordagem de pesquisa.

A pesquisa etnográfica exige do pesquisador uma série de atributos, dentre eles, a capacidade de mudar de rota, contornar dificuldades, rever o percurso e, mais que tudo, sentir o que se passa com todos os envolvidos: alunos, colaboradores, participantes e os próprios pesquisadores. É necessário certo distanciamento, uma pausa para reflexão e então a retomada. A abordagem etnográfica faz de uma pesquisa uma aventura cheia de peripécias e reviravoltas (GOMES, 2016, p.19).

As “peripécias” e “reviravoltas” dessa “aventura” conduzem o professor-pesquisador a uma atitude constantemente reflexiva diante dos instrumentos de registro de dados e da análise. Há um planejamento prévio sistemático, objetivos traçados e hipóteses que, embrenhadas nessa aventura repleta do inesperado, estiveram em constante transformação.

---

<sup>21</sup> Disponível em <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/>>. Acesso em: 08 de jun. 2017.

Desde que embarquei nessa aventura, vi-me diante de suas peripécias e reviravoltas. Cheguei com a ideia de que encontraria alunos ávidos para usar o celular em sala, mas me deparei com alunos amedrontados, dispostos a obedecer resignadamente a uma regra imposta de forma inflexível pela escola. Acreditava que poderia utilizar o laboratório de informática, mesmo ciente da existência de uma precariedade, porém nenhuma máquina estava em funcionamento adequado. Apresentava a certeza de que todos os alunos possuíam telefone celular, devido ao discurso do senso comum que acredita que praticamente toda a população possui essa tecnologia independentemente de sua classe socioeconômica, mas nem todos possuíam.

Deparei-me com alunos que não sabiam operar coisas simples no celular, fazendo oposição novamente ao senso comum, de que todo jovem opera de forma mais competente as novas tecnologias quando comparados às pessoas mais velhas. Ouvi falas atípicas, sentimentos expostos inesperadamente; muitas vivências que não deixam dúvidas de que estava em meio a uma aventura inusitada, reflexiva e repleta de imprevistos. Estes provocaram mudanças em toda a rota e estratégia planejada com o propósito de solucionar problemas, amenizar dificuldades, fazer alterações que visavam não apenas alcançar os objetivos propostos na construção da pesquisa, pois até esses podem sofrer alterações durante o percurso, mas que visassem conscientização e mudanças ou mesmo indícios de mudanças concretas em meio ao contexto particular e coletivo da comunidade envolvida.

Diante de tantos desafios, destaco como o mais complexo conseguir me aproximar de maneira a criar vínculos e interagir com eles, mergulhar com profundidade no contexto de pesquisa, conquistar a confiança e um vínculo de amizade, envolvendo inevitavelmente o afetivo, “sentir o que se passa com todos os envolvidos” (GOMES, 2016, p.19) e concomitantemente manter uma distância estratégica, singular, pois, conforme Gomes (2016, p.6), “o modo como entendemos as coisas está relacionado à distância que assumimos perante elas”.

Assim, para que possa enxergar de ângulos diversos e ter sempre uma ação consciente e reflexiva, o que permite retrocessos e mudanças de estratégias, assim como uma amplitude de nossas lentes, novos olhares, faz-se necessária essa

[...] proximidade suficientemente distante [...] Somente depois de “andar com o sapato do outro e com o outro” por muitos quilômetros é que o pesquisador consegue ir abandonando seu olhar de estrangeiro, suas crenças sobre “o que é que eles precisam” e passa a ver e a sentir de uma forma mais próxima o que os participantes sentem (GOMES, 2016, p. 07).

Frente a tantas riquezas de “peripécias” e “reviravoltas”, não há como negar que a pesquisa de cunho etnográfico seja realmente uma aventura, tão complexa quanto encantadora, tão difícil quanto instigante e não linear.

## **2.2 A abordagem da pesquisa - A Etnografia**

Esta pesquisa objetivou verificar de que maneira a pedagogia dos multiletramentos e os textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa em uma turma do 9º ano de uma escola municipal do município de Maceió podem potencializar os letramentos. Além disso, favorecer o desenvolvimento de uma prática de leitura e de produção textual mais atuante e consciente nas práticas discursivas e em sua expressividade, utilizando os recursos do meio digital, atrelados aos questionamentos reais e cotidianos presentes no contexto da comunidade onde vivem os participantes desta pesquisa.

Com esse intento, o plano foi utilizar como recurso didático textos multimodais para desenvolver estratégias de leitura e de produção textual que conduzam à apreensão de situações da vivência rotineira do aluno e de elementos de cunho social, cultural ou familiar, narrando e reinventando assim seu cotidiano através da produção de textos multissemióticos.

Além disso, previ a construção coletiva de um *Blog* para que servisse de suporte para a divulgação e socialização dessas produções, assim como para a promoção de debates, comentários, contribuições, inspiração e expressão de opiniões e sentimentos. Buscamos otimizar uma comunicação interativa que culminasse em uma leitura atuante e consciente, não apenas de textos multimodais, mas também dos aspectos subjetivos que estão inseridos em seu contexto social, além da produção de gêneros por meio de recursos digitais que “o advento da Web 2.0, no ano de 2000” passou a nos proporcionar, já que “todos pudemos passar de meros ‘consumidores’ de informação a também ‘produtores’” (GOMES, 2011, p.20)

Diante desse propósito, a abordagem da pesquisa foi de cunho etnográfico e procurou investigar e compreender aspectos sociais e culturais do alunado participante, buscando vivenciar seu cotidiano, suas práticas descontraídas, seus sentimentos e opiniões, empenhando-se em analisar esse acontecer rotineiro vinculado com a sua formação identitária e seu posicionamento como aluno singular da escola-campo específica e de todo seu entorno.

Como coloca André (2012, p.16), citando o historiador Dilthey, busca-se por intermédio da pesquisa etnográfica o entendimento de um “fato particular” (desinteresse somado a dificuldade de leitura e produção textual) “dentro do contexto” (contexto real de convívio e interação entre jovens de uma escola do município de Maceió com suas histórias coletivas e

individuais, seus questionamentos, sentimentos, ideologias e opressões). A preocupação é o “processo educativo” (contemplando seus aspectos teóricos e práticos, como o processo de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas, os processos de avaliação e o sistema educacional como um todo). Assim, pode-se concluir que

[...] a opção pela pesquisa de base etnográfica, em termos metodológicos, permite uma observação ampla e cuidadosa das ações e interações dos sujeitos envolvidos nesse contexto social, **além da transposição dos muros da escola**, em busca da compreensão do contexto mais amplo onde ela se insere e das relações com esse contexto (FRITZEN, 2012, p. 57, **grifo meu**).

Tomo como premissa a ideia de que o trabalho com a multimodalidade em sala de aula, partindo do conhecimento prévio e de temas significativos e contextualizados, tende a conduzir o aluno a desenvolver um interesse e um potencial para produção textual e uma leitura mais atenta e consciente, contribuindo, assim, para exercer um papel mais atuante e transformador no meio em que vive, na esfera social, política, cultural ou familiar.

Seguindo as características da abordagem etnográfica apontadas por André (2012) e Gomes (2016), descrevo para este estudo um trabalho de campo que abrange todo o contexto onde vive o grupo focal, com ênfase na descrição da situação-problema. Contempla os fatores socioculturais que afetam esse grupo e uma preocupação em apreender e retratar, em sua manifestação natural, a visão coletiva e individual, a maneira como os participantes da pesquisa sentem e leem a realidade e o mundo em seu entorno. Isso por meio de uma interação contínua com eles, com as situações e o cenário amplo em que estão inseridos, agregando os diversos contextos em que atuam no entorno escolar e associando-os a sua identidade como alunos nessa escola-alvo.

Por fim, como assevera André (2012), a pesquisa etnográfica não trata de um experimento ou de uma simples avaliação, mas sim de um empenho em elaborar hipóteses, concepções e teorias, apropriando-se de um planejamento flexível em que os propósitos e alvos investigativos, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados estão continuamente sendo revistos, reavaliados, reformulados, reorganizados e os fundamentos teóricos, constantemente refletidos e reconsiderados. Tencionei, dessa forma, a busca de evidências para novos conceitos, novas relações e interações e novas maneiras de percepção da realidade que contribuam efetivamente para mudanças no contexto pesquisado e sirvam como abertura para novas reflexões em outros contextos.

### 2.3 O contexto de pesquisa

O campo designado para a realização desta pesquisa de cunho etnográfico abrange todo o entorno e o contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Antídio Vieira, situada no bairro Trapiche da Barra, região sul do município de Maceió, Alagoas. O bairro é margeado pela Praia do Sobral e também pela Lagoa Mundaú.

Essa instituição de ensino funciona nos três turnos, sendo que o noturno se direciona à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai). No diurno, atende-se a turmas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II. A escola tem mais de 20 anos de atividade e, durante algumas décadas, foi considerada uma excelente instituição em termos de qualidade de ensino. Segundo relato de alguns professores que estão na escola há muitos anos, no período de matrícula, os pais formavam filas imensas durante todo o dia em busca de uma vaga. Quando cheguei a essa escola, no início do ano letivo (2017), ela já apresentava uma impressão mais negativa perante a comunidade; e os professores atribuem tal mudança a vários fatores, entre eles, a constante mudança de gestão, a troca contínua de professores que ocorre devido ao fato de a maioria pertencer ao quadro de horistas, a falta de compromisso dos pais, a indisciplina desenfreada dos alunos e a possível falta de harmonia entre direção, coordenação e corpo docente.

A estrutura física apresenta um prédio pequeno que dispõe apenas de sete salas de aula – algumas possuem ventiladores e outras não – que atendem entre 30 e 40 alunos por turma; apresenta uma pequena Biblioteca, sendo composta de um acervo reduzido de livros, mas positivamente os alunos têm acesso a eles, inclusive para locação, possuindo, também, três jogos de mesa para leitura local, já que a escola não desfruta de uma Sala de Leitura.

**Figura 2- Biblioteca<sup>22</sup>**



**Figura 3- Acervo literário**



Há, além da Direção, apenas uma sala equipada com ar-condicionado, destinada ao Laboratório de Informática que está em desuso, pois os computadores que restaram, após

<sup>22</sup> As fotos apresentadas nesse capítulo (Metodologia) são de fonte da autora.

diversos roubos e furtos sofridos pela instituição, eventualmente funcionam. Por isso, atualmente esse espaço passou a ser utilizado como Sala dos Professores, já que a designada para este fim se apresenta sem condições de uso devido ao intenso calor.

**Figura 4- Laboratório de Informática**



**Figura 5- Computadores inutilizados**



No espaço externo, há uma Quadra Esportiva descoberta, lugar preferido dos alunos, mesmo enfrentando altas temperaturas e chuva. A quadra fica localizada em frente a duas salas de aula, o que causa reclamação dos professores devido ao intenso barulho nos horários de prática de educação física.

**Figura 6 – Jogos escolares (“Parque esportivo”)**



A escola não possui uma cantina, geralmente os alunos se alimentam em pé, sentados pelo chão ou ocupando dois bancos presentes no pequeno pátio na entrada da escola.

**Figura 7- Fila da merenda****Figura 8- Intervalo**

Há um espaço após o portão principal, em frente à quadra, onde há um bicicletário, algumas árvores e um pequeno jardim, espaço muito utilizado pelos alunos que se descontraem antes de adentrarem as salas de aula.

**Figura 9- Pátio/jardim****Figura 10- Bicicletário****Figura 11- local de eventos**



A escola dispõe de poucos equipamentos que auxiliam na parte administrativa e educacional, são eles: um computador administrativo da secretaria, uma máquina copiadora, um *data show*, uma caixa amplificadora e um microfone.

A equipe pedagógica é composta por três coordenadores, uma diretora-geral e uma adjunta. Não há na secretaria um agente administrativo, apenas o secretário. A escola conta com três profissionais de limpeza que se revezam nos turnos e também são responsáveis pela merenda, e o corpo docente é integrado por 20 professores.

De forma geral, as turmas são consideradas, por todos que integram o funcionalismo da escola, debilitadas no que se refere à aquisição e à produção de conhecimento, ressaltando o alto déficit de leitura e escrita. São consideradas “improdutivas” na opinião da maioria dos professores.

Além de a instituição apresentar problemas comuns às demais escolas públicas em relação ao estado de conservação, à falta de recursos e de equipamentos de apoio pedagógico, somados a problemas de indisciplina por parte do corpo docente, um dos graves problemas com que me deparei nos primeiros instantes de observação foi o frequente diálogo de queixume exacerbado entre os professores.

Dificilmente se observa alguma discussão sobre as práticas pedagógicas ou dificuldades percebidas no aprendizado dos alunos, ou ainda, alguma troca de experiência vivenciada em sala de aula, em relação aos recursos didáticos ou às estratégias de ensino-aprendizagem ou simplesmente no que diz respeito a algum contexto de interação com os alunos. Em contrapartida, é latente a percepção de um discurso de revolta por todas as “mazelas” causadas pelas políticas públicas no que concerne à educação e se resume em um murmúrio repetitivo em relação à indisciplina dos alunos.

Formalmente a escola não apresenta documentos internos que rejam a organização escolar. Há ausência de portarias que determinem os aspectos relacionados ao planejamento gestor da instituição de ensino e o Projeto Pedagógico (PP), que ainda está em construção. Trata-se de um documento considerado como um recurso de planejamento e avaliação, já que reflete, na teoria, a proposta educacional da escola. Seria por meio dele que a comunidade escolar planejaría o desenvolvimento de um trabalho, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos que se deseja alcançar e das metas que se propõe a cumprir. Entretanto, a ausência dele, na prática, não transparece uma relevante diferença em relação a sua existência, como é perceptível em experiências anteriores da escola, assim como também demonstra a experiência vivida por professores (e aí me incluo) em outras instituições de ensino.

Outrossim, verifiquei por meio de conversas informais que nenhum membro da comunidade tinha conhecimento da nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) atribuído à escola. Esse fato me casou estranhamento na medida em que é muito perceptível toda a preocupação por parte do conjunto das escolas públicas e privadas em torno desta avaliação, a ponto de o ensino parecer girar apenas ao redor do alcance desse índice. Por meio de consulta ao *site* do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), verifiquei que a escola em questão apresentou nota 3,0 no ano de 2015, tendo como meta, segundo o Inep, a nota 3,8, como mostra o quadro a seguir:

**Figura 12- Tabela- IDEB**

**IDEB - Resultados e Metas**

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	Escola	UF:	AL
Município:	MACEIÓ	Nome da Escola:	ESCOLA MUNICIPAL ANTIDIO VIEIRA
Rede de ensino:	Municipal	Série / Ano:	8ª série / 9º ano

8ª série / 9º ano

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
ESCOLA MUNICIPAL ANTIDIO VIEIRA	1.8	3.1	3.8	3.1		3.0	1.9	2.3	2.8	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7

Fonte: Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em 10 dez. 2017

Mesmo não apresentando documentos oficiais de regimento interno, constam informalmente inúmeras regras que são conhecidas do coletivo e que tive ciência aos poucos por intermédio da minha observação participante inicial<sup>23</sup> e consequentes descobertas. Como relatado anteriormente, poucas salas possuem ventiladores, apesar de a temperatura nesta localização tender a ser alta. Mesmo assim, normas improvisadas e informais<sup>24</sup> não permitem que os alunos se dirijam ao bebedouro durante as aulas, sendo o único momento permitido o período de 20 minutos do intervalo. Alguns professores, como eu, acabam por “transgredirem” essa norma dentro, obviamente, de um padrão de organização, mas, mesmo assim, sofrendo repreensões constantes por parte da gestão.

<sup>23</sup> Minhas observações iniciais foram conversas informais com funcionários e alunos da escola, rodas de conversa e anotações em meu diário de bordo.

<sup>24</sup> Grande parte das normas existentes na escola e que eram de conhecimento de toda a comunidade escolar não existiam formalmente em um Regimento ou em outra documentação. Eram regras discutidas entre a direção e professores e posteriormente repassadas oralmente para os alunos.

## 2.4 Perfil dos alunos participantes

Os alunos participantes da pesquisa são adolescentes com faixa etária entre 14 e 17 anos, pertencentes a uma turma do nono ano que se iniciou com 30 alunos, chegando ao fim do primeiro semestre com apenas 26: quatro alunos evadiram por motivos diferenciados. O perfil econômico é classe baixa e todos, sem exceção, são moradores do conjunto habitacional Virgem dos Pobres I, II e III, situado no mesmo bairro onde se localiza a escola (Trapiche). O bairro enfrenta problemas habituais, como falta de saneamento básico, atendimento precário nos postos de saúde local e lixo acumulado no “Valetão”, um grande córrego com esgoto a céu aberto, através do qual lixo e dejetos são levados pelas águas da chuva para a Lagoa Mundaú, de onde a maioria dos moradores tiram seu sustento. Além disso, a comunidade está inserida num contexto de tráfico de drogas e demasiada violência, onde grupos rivais de facções criminosas entram em constantes confrontos, implicando, muitas vezes, a infrequência dos alunos às aulas, pois ficam impedidos de se deslocarem de suas moradias.

Pude vivenciar isso, mesmo que de forma rasa, quando muitos rumores de um “toque de recolher” surgiram após a segunda semana de abril (2017). Todos se mobilizavam nos grupos de *WhatsApp* dos professores para que a escola permanecesse fechada no dia posterior, pois havia indícios de que aconteceria uma grande “mobilização” de traficantes em todo o entorno da escola. Mesmo assim, a gestão escolar optou pelo funcionamento normal da escola. O número de alunos, nesse dia, foi bastante reduzido e, com exceção de relatos<sup>25</sup> impressionantes que surgiram, tudo funcionou normalmente.

*“Professora, é horrível ouvir alguém gritando por socorro ao lado de sua casa e você nada poder fazer e ser obrigado a ver a pessoa morrer na sua frente.”* Esta foi a fala de uma aluna que estava de cabeça baixa desde o início da aula e, ao ser incitada por uma pergunta de minha parte, ergueu a cabeça e disse essas palavras com uma tristeza conformada no olhar. Como continuar falando sobre o projeto “Semana de provas” idealizado pela Coordenação, que convocou os professores para orientar que deveríamos, naquele dia, explicar as normas contidas naquela programação.

Na sequência, um aluno se aproximou e perguntou se eu havia assistido no jornal televisivo local à notícia de um assassinato cujo corpo fora encontrado na lagoa Mundaú. Começou a contar que o autor do crime havia se hospedado em sua casa, já que seu pai o

---

<sup>25</sup> A maioria dos relatos dos alunos foram registrados através de anotações em meu diário de bordo durante as rodas de conversa que serão descritas e analisadas mais detalhadamente no capítulo 3 desta pesquisa.

conhecia desde criança. Um detalhe chamou-me atenção em seu relato. Ele contou que ficou observando o suposto criminoso durante um certo período e relatou que ele passou horas estático, com o “olhar perdido”. Disse que aquele olhar mexera muito com ele e que não queria ficar com aquele mesmo olhar no futuro.

Diante dessas histórias, decerto que a aula teria que tomar outros rumos. Conduzi então uma conversa espontânea e, após alguns relatos sobre a violência vivenciada cotidianamente, o diálogo aportou em falares tímidos sobre a escola. Estabelecidos os primeiros contatos com a turma, percebi em suas falas e atitudes um intenso desinteresse pelo ambiente escolar, em sua maioria, por considerarem a escola “ muito feia”, “com aparência de um presídio”, e extremamente “entediante” e “difícil” o cotidiano num ambiente onde “nunca somos ouvidos”.

**Figura 13-Fachada da escola**



**Figura 14- Portão principal**



**Figura 15- Quadra esportiva**



Por intermédio de algumas entrevistas informais com os alunos descobri que eles têm como principais hábitos fora da escola o uso frequente da internet – em especial das redes sociais – o ouvir música (destacando-se o estilo *funk*) e o assistir a programas dos canais abertos

televisivos. Os meninos, quase em sua totalidade, costumam praticar o futebol e alguns, o *surf*. Já as meninas se limitam às danças em casa e à frequência em festas da comunidade.

Quase todos possuem aparelho celular, entretanto, o acesso à internet nem sempre é regular e poucos dispõem de computador em suas residências. A minoria trabalha auxiliando os pais em algum serviço ou exercendo atividade em algum comércio dentro do bairro, mas um número maior é liberado para atividades de lazer noturno e assume consumir bebidas alcoólicas. Quase em sua totalidade, eles apresentam um histórico familiar desestruturado, o que facilita esse declarado consumo e o conseqüente desinteresse pelos estudos, que acarreta, possivelmente, um déficit nos componentes leitura e escrita e refiro-me aqui à leitura e à escrita tanto em seu estágio ainda de pura codificação/decodificação quanto à leitura e à escrita expressiva e proficiente principalmente.

## **2.5 Os procedimentos e instrumentos de geração de registro de dados**

O objetivo da pesquisa de abordagem etnográfica é compreender a dinâmica social desse cotidiano escolar específico. E, para isso, faz-se necessário, conforme André (2012, p. 42), ter como base minimamente três dimensões, a saber: a institucional ou organizacional”, “a dimensão instrucional ou pedagógica” e “a dimensão sociopolítica/cultural”.

A dimensão institucional ou organizacional abrange questões ligadas a todo o contexto da dinâmica escolar desde as relações hierárquicas, as normas internas, aos recursos e procedimentos pedagógicos, aos sistemas de organização da instituição (reuniões, conselhos de classe e projetos comuns). É nessa dimensão que planejava assimilar os documentos internos da escola que afetam seu funcionamento, complementando o ato reflexivo por meio de entrevistas informais com os sujeitos atores desse cenário responsáveis pela gestão e pela coordenação pedagógica, assim como outros membros da comunidade escolar.

A dimensão instrucional ou pedagógica envolve justamente a relação direta entre professor-pesquisador e aluno, abarcando a produção do conhecimento. Nessa dimensão, fez-se importante a tentativa de distanciamento do olhar, na busca por eliminar conceitos prontos e já naturalizados de minha parte (professor-pesquisador), considerando no processo de interação aspectos múltiplos que permitam enxergar o olhar do aluno, sua maneira de ver o mundo, meditando sobre particularidades do âmbito cognitivo, ético, moral, social e afetivo.

Já a terceira dimensão, “sociopolítica/cultural”, toma o cotidiano escolar sob um olhar mais amplo, considerando como determinantes os fatores históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais que envolvem esse cotidiano da prática escolar.

Segundo Fritzen (2012, p. 59), “o pesquisador não vai a campo para meramente colher dados, como se eles estivessem prontos, à sua espera. Ele gera registros, uma vez que sua presença em campo não é neutra e suas escolhas refletem sua posição epistemológica”. Trata-se, então, da “observação participante”, como método de geração de registro.

Os procedimentos metodológicos da etnografia preveem a inserção do pesquisador no campo, como um observador participante, permanente e reflexivo, ouvindo, vendo o que acontece nesse meio. Heath e Street {2008, p.33} assinalam que o trabalho de campo constitui um processo constante de observação, anotação, leitura, reflexão, novas observações e anotações, assim por diante. Esses procedimentos objetivam compreender o cenário em estudo, a vida diária dos sujeitos/ atores envolvidos, as práticas sociais, as normas de interação que governam o comportamento das pessoas, o ambiente sociocultural objeto da pesquisa (FRITZEN, p. 59, 2012).

André (2012) destaca ferramentas aplicadas na pesquisa etnográfica que aponto aqui como atributos desta pesquisa: a) a “observação participativa”, que consta da contínua interação com a conjuntura de pesquisa e seus participantes (professor-pesquisador e seu alunado e a comunidade escolar), por meio da qual foi possível efetuar procedimentos de anotações do que fora observado, percebido, sentido, compondo um diário de campo; b) a “entrevista intensiva” (conversas informais, registros fotográficos, rodas de conversa), intencionando sondar e aprofundar as questões aqui apresentadas e explicar problemas; c) a “análise de documentos da escola” (Projeto Pedagógico, regimento e portarias), buscando descrever o fenômeno no contexto, adicionando, assim, informações válidas e significativas.

Esmiuçadamente, foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos de geração de dados, a saber:

- Diário de bordo do professor;
- Fotografias;
- Registro audiovisual;
- Produções textuais (multimodais) dos alunos.

A pesquisa iniciou de maneira concreta com a busca e averiguação de documentos internos, chamados de fontes primárias, como o PP, regimentos e portarias. E, como mencionado anteriormente, quando tratei do contexto de pesquisa, muitos desses documentos são inexistentes na instituição. O interesse por essa documentação se justifica na medida em que eles demonstram uma intenção de planejamento coletivo para o alcance de objetivos e metas, pleiteando um conjunto de ações e meios para concretizá-los, o que me permitiria uma compreensão global do plano de ação e avaliação escolar. Por outro lado, é perceptível que, na

maioria dos casos, esses documentos acabam por não trazer nenhuma mudança na prática e nas reflexões dos problemas enfrentados no âmbito escolar.

As **rodas de conversa**<sup>26</sup>, que também funcionaram como um procedimento para geração de dados, possibilitaram o alcance a informações sobre o acesso à tecnologia; a visão do aluno em relação à escola, sobre a aplicação na vida prática dos conteúdos escolares, sua perspectiva no que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa, a percepção, afeição e interesse pela disciplina e a declaração de dificuldades (percepção autoavaliativa). Proporcionaram ainda a compreensão de abstrações e a percepção do aluno em relação ao lugar onde vive, ao seu estilo de vida, à sua história, à relação com os pais, a objetivos futuros, a perspectivas de mudanças, transparecendo sua autoestima.

O **diário de bordo do professor-pesquisador** é um instrumento que me permitiu fazer notas das observações e vivências na escola-campo e em todo o seu entorno, o que me permitiu transcrever comentários espontâneos dos alunos durante as rodas de conversa na sala de aula. Estes incluíram narrativas de momentos mais descontraídos, como relatos de atividades extraescolares, do percurso casa-escola e de outros possivelmente observáveis e/ou de convivência. Assim, houve o registro de acontecimentos e falas dos alunos sobre seu contexto escolar e extraescolar, constatando-se, em alguns momentos, a mudança de percepção da realidade por parte dos alunos, alterando seu discurso durante a pesquisa.

O **registro fotográfico** das ações comunicou por meio da linguagem não verbal o desempenho, o interesse, a participação, a solidariedade, a motivação e a evolução de técnicas aprendidas, além de representar sentimentos, ideias, opiniões, visões particulares e/ou coletivas. Esses aspectos também foram perceptíveis no **registro audiovisual** e nas rodas de conversa em sala de aula.

A **leitura e a produção de textos multimodais** podem explicar as dificuldades no tocante aos aspectos linguísticos, assim como a superação em relação aos aparatos tecnológicos, tanto envolvendo tópicos técnicos quanto aqueles relacionados ao conteúdo, além de viabilizarem um caminho para potencializar os letramentos. É possível também desvendar sentimentos, questões identitárias, emoções, visões pessoais e coletivas por intermédio dessas produções.

A interação por intermédio de um **Blog** pretende socializar as produções multimodais, mostrando o nível de descontração, espontaneidade e criticidade percebida nos comentários e

---

<sup>26</sup> As rodas de conversa aconteceram durante as aulas e tiveram anotações registradas no diário de bordo do professor-pesquisador. É importante ressaltar que nem sempre foi possível fazer as anotações no momento da conversa, sendo feitas em um momento posterior. Dessa maneira, contava, em alguns momentos, apenas com a minha memória para transcrever algumas falas dos alunos e registrar seus relatos.

nas produções publicadas. A construção de um grupo de *WhatsApp* funcionará apenas como canal para o envio das produções efetuadas pelos alunos e possíveis questionamentos e/ou comentários. Os instrumentos e procedimentos de geração e registro de dados, de forma ampla ou parcial, convergem para responder objetivamente ou subjetivamente ao questionamento desta pesquisa.

No processo de análise, busquei averiguar a hipótese de que a falta de repertório de leitura por parte dos alunos, somada à “imposição” de gêneros textuais fora do mundo digital e que apresentam conteúdo/tema não apreciado por eles e distante de seu contexto, contribui para o desinteresse, distanciamento e também para a deficiência na percepção da tendenciosidade nos textos, o que prejudica uma postura mais atuante e consciente e causa uma visível dificuldade na produção de textos. Além disso, foi perceptível que os alunos estavam mais familiarizados com a leitura e produção focada apenas no verbal.

Agregado a esses procedimentos e instrumentos de pesquisa, com um posicionamento flexível e reflexivo, utilizei como estratégia uma sequência didática que norteou todo o processo, a fim de descrever, compreender o problema e intervir nele, nas questões e nos objetivos apresentados nas seções anteriores desta pesquisa, visando a uma reconstrução da problemática aqui exposta.

Após gerados, registrados e descritos os dados, o procedimento foi construir uma análise, com o objetivo de buscar a interpretação das informações, observando os pormenores e ligando todo esse exame detalhado às teorias que fundamentam este estudo, sob a hipótese de haver conformidades e discrepâncias entre elas e a prática desenvolvida, abrindo, assim, discussões futuras.

## **2.6 A sequência didática**

### **2.6.1 A sequência didática e o ensino da língua materna**

O termo “sequência didática” surgiu no Brasil nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 1990 como "projetos" e "atividades sequenciadas" que estão vinculados ao estudo do gênero textual. Nota-se a mudança de concepção da língua, que passa a ser entendida como uma atividade de prática social e sugerem-se atividades que envolvam o uso da língua, como produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros textuais, seguidas de atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem de



modo a aprimorar as possibilidades de uso. Esse tratamento didático proposto pode ser assim esquematizado:

**Figura 16- Esquema uso/reflexão**

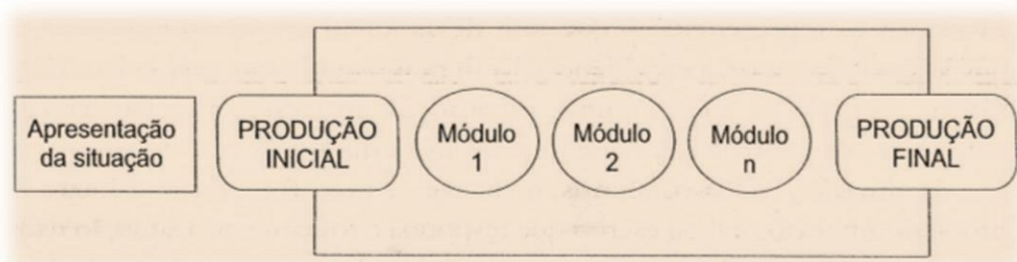


Fonte: autora (adaptado dos PCN de Língua Portuguesa, 1998, p. 68)

O procedimento didático-pedagógico intitulado de *sequência didática* está associado às pesquisas sobre o ensino da expressão oral e da escrita por meio de um trabalho metódico com gêneros textuais desenvolvido pelo grupo de Genebra (Dolz e Schneuwly) que define esse procedimento como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97).

O esquema abaixo, apresentado por Dolz e Scheneuwly, é uma representação do processo de trabalho em sequência didática para produção textual, seja oral ou escrita:

**Figura 17- Esquema da sequência didática**



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2004, p.98)

Com base no esquema, podemos dizer que uma sequência didática se dividiria em quatro seções: 1- **apresentação da situação**, momento em que o aluno deve ser exposto ao projeto de construção de um gênero específico (qual é o gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, quem são os participantes etc.) e também deve ser conduzido a conhecer o conteúdo com que vai trabalhar e saber da sua importância; 2- **a primeira produção**, que pode ser simplificada, sendo dirigida apenas à turma ou a um destinatário fictício, é quando o professor realiza uma avaliação formativa, definindo os pontos em que

precisa intervir melhor e adaptando os módulos de maneira mais precisa às particularidades dos alunos, determinando o percurso em que irá conduzi-los; 3- **nos módulos**, o professor trabalhará problemas de níveis mais específicos, variando as atividades e os exercícios e capitalizando as aquisições; e, por fim, a **produção final**, que possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos, o que permite ao professor realizar uma avaliação somativa.

Dolz e Schneuwly, salientam que

[...] uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático [...] Assim, os professores que praticam tais sequências devem adaptá-las aos problemas particulares de seus alunos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.96).

E sobre os resultados, os autores afirmam que “cada aluno consegue seguir, parcialmente, a instrução dada. Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades” (2004, p. 101).

A sequência didática planejada para esta pesquisa foi elaborada, inicialmente, com base na proposta de Dolz e Schneuwly, porém não transcorreu essencialmente com as características, a organização e a estrutura preconizada pelos autores, uma vez se tratar de uma pesquisa etnográfica. Além disso, o professor caminha por percursos variados com seus alunos em função de suas particularidades. Nesse sentido, os próprios teóricos responsáveis por essa proposta didática sequencial ressaltam que

[...] levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes representa, atualmente, um desafio social decisivo. As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação. Desse ponto de vista, **as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos**, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática de cada grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.110-111, **grifo meu**).

## 2.6.2 A Sequência Didática como recurso de geração e registro de dados desta pesquisa

Meirelles (2000, p. 22-23) afirma que “toda teoria pedagógica será estéril se não for viabilizada na prática, e os recursos e procedimentos poderão ser o grande veículo norteador da estruturação de uma atividade desenvolvida na sala de aula”. Nesse sentido, a sequência didática nesta pesquisa é tanto um recurso da pesquisadora para proceder à geração e ao registro

de coleta de dados quanto um procedimento que integra o programa da escola. Assim, esse planejamento didático se deu em dois momentos gerais. Primeiro uma Sequência Didática Exploratória e, em seguida, a Sequência Didática de Aplicação.

Assevero novamente que este recurso, apesar de se basear na proposta do grupo de Genebra com Dolz e Schneuwly, não segue aqui rigidamente os seus preceitos, pois os próprios autores observam e sugerem flexibilidade. Neste trabalho de pesquisa, a SD não é um conjunto de atividades agrupadas sistematicamente que giram em torno de um único gênero textual, apresentando de forma sequencial e metódica as suas características. A proposta gira em torno de variados gêneros textuais multimodais e não se prende a um ensino sistemático de características dos gêneros.

Trata-se de um planejamento envolvendo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em torno da leitura e, principalmente, da produção de textos multimodais, partindo da observação da heterogeneidade desses alunos, de seus conhecimentos prévios, de seus interesses e problemáticas e do meio onde estão inseridos.

Segue abaixo um quadro condensador dos objetivos e do tempo total estimado para realização de toda a SD de exploração e de aplicação. Na sequência, descrevo a conjuntura estrutural deste planejamento, sempre seguido de um quadro (para cada módulo) que resumirá sistematicamente as ações a serem desenvolvidas, atrelando-as aos objetivos, aos conteúdos, à metodologia e aos instrumentos de geração e registro de dados.

Ressalto que, assim como foi discutido no capítulo teórico desta pesquisa, o conteúdo aqui não é apenas entendido como um conjunto sequencial de temas e/ou assuntos que servem para integrar uma disciplina, simplificando-se a “fatos e conceitos”, mas abrange conhecimentos, habilidades, competências, valores e atitudes diversas, interligando conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, conforme Zabala (1998) e os PCN.

**Quadro 1: Resumo da apresentação dos objetivos da SD, participantes e tempo estimado**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
<b>Participantes:</b> Alunos do 9º “A”	<b>Tempo total estimado:</b> 5 meses
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo Geral:</b> Investigar de que forma a compreensão dos efeitos da multimodalidade, por intermédio dos recursos expressivos de produção do meio digital, podem potencializar o interesse, a motivação e a construção de sentidos, diante de questões cotidianas presentes no contexto da comunidade onde vivem os participantes desta pesquisa, dirigindo-os a uma postura mais atuante e consciente e aos multiletramentos.</li> </ul>	

### **Objetivos Específicos:**

- Promover leitura de textos multimodais (incluindo as produções dos alunos);
- Proporcionar um ambiente onde os alunos serão ouvidos, estimulados e instigados a refletir e a debater sobre questões significativas presentes em seu contexto;
- Estabelecer em conjunção com meus alunos um ambiente de aprendizagem mútua, mais interativo e colaborativo, expressando-se por meio da multimodalidade;
- Estimular a produção de textos multimodais, tendo como instrumento principal o uso do celular e o manuseio de aplicativos;
- Construir um *Blog* para contemplar a divulgação e socialização das produções multimodais dos alunos, assim como proporcionar um espaço dinâmico na troca de informações, comentários, relatos, questionamentos e acesso a variadas formas de leitura e escrita.

Arelada a esses objetivos está uma característica flexível e mutável passível de perdurar durante todo o processo. Essa flexibilidade e tendência à mutação se darão conforme observação, vivência e análise dinâmica dos resultados da prática aqui proposta que pretende se desenvolver em seis módulos e no tempo estimado de cinco meses.

A **Sequência Didática de Aplicação** é composta de seis momentos, que rotulo de “módulos”, pois se referem a cada uma das subdivisões deste planejamento como unidades autônomas, mas que, combinadas umas as outras, formam um todo interdependente. Previ o tempo de três semanas para a execução de cada módulo, somando-se a duas semanas para a sequência didática exploratória. Os módulos de baseiam no entrelaçamento dos quatro pilares da educação, juntamente com as categorias de conteúdo discutidas no capítulo teórico (capítulo 1) desta pesquisa, ligadas à pedagogia dos multiletramentos.

Ressaltando que, antes de iniciar a execução da SD de aplicação, houve uma SD Exploratória por intermédio da observação participante, de rodas de conversa, de anotações no diário de bordo e atividades de leitura multimodal.

### **2.6.3 Sequência Didática Exploratória**

A etapa exploratória foi planejada em três momentos especificados abaixo, sempre tendo como recurso de geração de dados o diário de bordo e o registro fotográfico:

- Aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas;
- Roda de conversa;
- Proposta inicial de leitura de textos multimodais.

Havia planejado a aplicação de questionários com o intuito de obter dados precisos e informações básicas e concretas sobre os meus alunos e poder arquivá-los para uso durante toda a pesquisa. Porém, como mostrarei e justificarei no capítulo 3 (Análise e discussão dos dados), descartei esse instrumento, permanecendo apenas com os outros dois (roda de conversa e leitura de textos multimodais).

Por intermédio desse primeiro contato, tive o intuito de conhecer melhor o perfil dos alunos participantes, obtendo informações do lugar onde vivem e sua percepção em relação a ele; a visão deles da escola e da disciplina de Língua Portuguesa; o gosto pela leitura e pela escrita; o nível de acesso e conhecimento das tecnologias digitais; o que gostam de fazer em contexto extraescolar; dificuldades enfrentadas em seu cotidiano etc.

Arelado a isso, busquei verificar os conhecimentos prévios em relação à leitura de imagens, estimulando o interesse, a curiosidade e a criatividade e conduzindo o aluno a refletir sobre a leitura de textos multimodais para que possa interagir com eles de maneira mais atuante e consciente.

Essas informações foram muito relevantes e serviram de base para a construção e flexibilidade da SD de aplicação. Devo lembrar que, como exposto na introdução desta pesquisa, apesar de ser de naturalidade alagoana, moro em outro estado há muitos anos e retornei a Maceió, nesse período, para cursar o mestrado/Profletras, indisponível em meu atual estado. Logo, quando iniciei a pesquisa de campo, não conhecia quase nada da realidade do bairro e da escola. Era um mundo totalmente desconhecido para mim e, mesmo se assim não fosse, a realização de observação participativa em uma pesquisa etnográfica como esta e de uma sondagem inicial é imprescindível para a construção de uma proposta pedagógica (sequência didática) flexível e que se conecte e interaja com o perfil dos participantes e com todo o contexto situacional.

Passo agora a descrever a sequência didática de aplicação que foi construída diante dessas primeiras observações e registro de dados, sendo fundamental ressaltar, mais uma vez, seu caráter flexível durante todo o processo de pesquisa.

#### 2.6.4 Sequência Didática de Aplicação

A sequência didática de aplicação foi organizada em seis módulos. Cada um deles tem a duração estimada de três semanas e envolve em suas estratégias os quatro pilares da educação (“aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”), associados às categorias de conteúdos (caráter conceitual, procedimental e atitudinal). Rememoro, porém, que, como exposto no capítulo teórico, tanto os pilares quanto os conteúdos não estão dissociados um dos outros, pelo contrário, complementam-se e entrelaçam-se, estando presentes, assim, em todos os módulos dessa proposta.

No decorrer das etapas dessa sistematização, objetivei dispor da observação participante na interação com o grupo focal, a fim de compreender abstrações, ouvir os alunos e a comunidade em geral por meio, principalmente, de rodas de conversa. Também foi explanada uma diversidade de gêneros multimodais para que reconheçam aspectos globais, além de refletir sobre os efeitos e a construção de sentido da leitura imagética e da produção textual envolvendo multissemiotes.

Busquei promover momentos de interação e descontração entre os alunos, com a proposição de atividades em equipe para alcançar um espírito colaborativo e motivacional que se relaciona ao pilar “aprender a viver” e “aprender a ser”.

As rodas de conversa e as produções propostas pretenderam auxiliar na percepção do olhar do aluno frente ao seu contexto situacional, além de poder verificar o desempenho nas atividades, visando a uma orientação para atender às necessidades de aprendizagem.

Por meio da proposta da criação de um grupo de *WhatsApp*, de um *Blog* e da utilização de ferramentas digitais para produções de textos multimodais, foi possível observar a familiaridade dos alunos com os recursos digitais e abrir uma janela para estudar e compreender a dinâmica dos hipertextos (*links*).

Os textos multimodais produzidos pela turma foram avaliados coletivamente em rodas de conversa, objetivando a socialização das produções, assim como a expressão de sentimentos, ideias e opiniões.

A seguir, apresento os quadros que resumem sistematicamente os seis módulos dessa SD de Aplicação, descrevendo em cada um os objetivos a serem alcançados, os conteúdos, a metodologia utilizada e os instrumentos de geração e coleta de dados.

- **Módulo I:**

### Quadro 2- SD/ Módulo I

#### Módulo I: Produção inicial de textos multimodais

**Tempo estimado:** 3 semanas

#### Objetivos:

Elucidar a proposta de trabalho da SD de aplicação;  
 Verificar preferências entre os textos multimodais, observando os que fazem parte do contexto do aluno;  
 Sugerir a produção inicial de textos multimodais;  
 Observar dificuldades de produção incluindo questões linguísticas;  
 Interagir com o grupo focal de forma a compreender abstrações, proporcionando momentos para ouvi-los.

#### Conteúdo:

As multissemiões;  
 Conceitos e reflexões sobre multimodalidade;  
 Textos multimodais (manuais e digitais).

#### Metodologia:

Apresentação da proposta da SD de Aplicação por meio de *slides* e de roda de conversa;  
 Exposição de textos multimodais digitais e impressos (memes e tirinhas);  
 Seleção de textos multimodais por parte dos alunos para breve análise (livro didático);  
 Roda de conversa acerca dos temas identificados nos textos e a possibilidade de associação com os temas relacionados ao cotidiano contextual dos alunos;  
 Proposta de uma produção inicial de textos multimodais (manuais e/ou digitais);  
 Socialização das produções na sala de aula (utilizando *data show*);  
 Projeção do filme “Palavras e Imagens”.

#### Instrumentos de Coleta de Dados:

- ✓ Diário de bordo do professor
- ✓ Registro fotográfico das atividades

- **Módulo II**

### Quadro 3- SD/ Módulo II

<b>Módulo II: <i>Blog e WhatsApp</i></b>	
<b>Tempo estimado:</b> 3 semanas	
<b>Objetivos:</b>	
<p>Observar a familiaridade dos alunos com os recursos digitais;            Analisar e discutir algumas características da página <i>on-line Blog</i> e do aplicativo <i>WhatsApp</i>;            Compreender a dinâmica de leitura por intermédio dos <i>links</i>;            Construir um <i>Blog</i> e um grupo de <i>WhatsApp</i> de forma coletiva;            Orientar sobre a manutenção do <i>Blog</i> (postagens de comentários e produções multimodais).</p>	
<b>Conteúdo:</b>	
<p>Conceito e características do provedor <i>Blogger</i>;            Dinâmica de leitura e produção textual nos <i>Blogs</i> (páginas, <i>links</i>, comentários etc.);  <i>Links</i>;            Características do aplicativo <i>WhatsApp</i>.</p>	
<b>Metodologia:</b>	
<p>Visita em <i>Blogs</i> utilizando a rede de dados móveis dos <i>smartphones</i> dos alunos;            Roda de conversa: entendendo os <i>links</i> presentes nos <i>blogs</i>;            Votação e enquete para definir o título do <i>blog</i>;            Montagem e configuração do <i>Blog</i> (<i>design</i>, <i>links</i> etc.);            Criação de um grupo de <i>WhatsApp</i>, tendo como principal objetivo o envio e compartilhamento das produções digitais feitas pelos alunos para posterior publicação no <i>Blog</i>;            Diálogo sobre as regras a seguir no grupo de <i>WhatsApp</i>.</p>	
<b>Instrumentos de Coleta de Dados:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diário de bordo do professor</li> <li>✓ Registro fotográfico das atividades</li> </ul>	



- **Módulo III:**

- **Quadro 4- SD/ Módulo III**

### Módulo III: Entrevistas

**Tempo estimado:** 3 semanas

**Objetivos:**

Promover momentos de interação e descontração com os colegas da turma e a comunidade, despertando o espírito colaborativo;  
Investigar o olhar dos alunos frente aos problemas e dificuldades existentes no âmbito escolar e no bairro onde vivem;  
Refletir acerca dos principais elementos de uma entrevista.

**Conteúdo:**

Roteiro para entrevista;  
Aspectos gerais e preparação de uma entrevista;  
Formas de tratamento.

**Metodologia:**

Vídeos contendo entrevistas com o uso de *data show*;  
Roda de conversa;  
Preparação de roteiro para a entrevista;  
Entrevista com moradores da comunidade e funcionários da escola (extraclasse) com gravação audiovisual utilizando o celular;  
Socialização das produções na sala de aula (utilizando *data show*) e o *Blog* da turma.

**Instrumentos de Coleta de Dados:**

- ✓ Diário de bordo do professor
- ✓ Registro fotográfico das atividades
- ✓ Registro audiovisual
- ✓ Entrevistas realizadas pelos alunos

- **Módulo IV:**

**Quadro 5- SD/ Módulo IV**

<b>Módulo IV: Fotografando</b>	
<b>Tempo estimado:</b> 3 semanas	
<b>Objetivos:</b>	
<p>Expressar sentimentos, ideias e opiniões por intermédio da linguagem fotográfica;            Refletir sobre temas cotidianos, ressignificando a visão sobre eles;            Ampliar estratégias de captura de imagens;            Identificar por meio da produção de fotos o lugar onde vivem e aspectos de seu cotidiano;            Analisar e refletir acerca dos principais elementos que compõem a <i>selfie</i>;            Refletir sobre questões identitárias.</p>	
<b>Conteúdo:</b>	
<p>Fotografias;  <i>Selfies</i>;            Colagem digital;            Leitura imagética.</p>	
<b>Metodologia:</b>	
<p>Roda de conversa;            Registro fotográfico de pontos positivos e de pontos negativos, sob a ótica dos alunos, do âmbito escolar e do lugar onde vivem;            Produção de fotos que registrem e/ou representem o cotidiano contextual dos alunos;            Produção de <i>selfies</i> e colagens digitais;            Roda de conversa e exposição das fotografias produzidas pelos alunos, através de <i>data show</i>;            Socialização das produções no <i>Blog</i> da turma.</p>	
<b>Instrumentos de Coleta de Dados:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diário de bordo do professor</li> <li>✓ Fotografias produzidas pelos alunos</li> <li>✓ Grupo de <i>WhatsApp</i></li> </ul>	

- **Módulo V:**

- **Quadro 6- SD/ Módulo V**

**Módulo V: memes**

**Tempo estimado:** 3 semanas

**Objetivos:**

Analisar e refletir acerca dos principais elementos que compõem o meme;  
 Utilizar ferramentas digitais (aplicativos);  
 Reconhecer o poder expressivo das imagens e a construção de sentido multimodal;  
 Verificar a participação e o desempenho dos alunos durante a execução das tarefas propostas, objetivando orientá-los em prol de atender às necessidades de aprendizagem.

**Conteúdo:**

Uso da tecnologia (celular e computador) para a produção dos textos multimodais;  
 Elementos composicionais do meme;  
 O poder expressivo das imagens;  
 Construção de significados na composição dos textos multimodais.

**Metodologia:**

Vídeo sobre a origem e definição dos memes;  
 Reflexões sobre a leitura e expressividade dos textos multimodais;  
 Uso do celular e/ou para a produção dos memes de internet;  
 Roda de conversa;  
 Socialização das produções na sala de aula (utilizando *data show*) e o *Blog* da turma.

**Instrumentos de Coleta de Dados:**

- ✓ Diário de bordo do professor
- ✓ Fotografias
- ✓ Grupo de *WhatsApp*

- **Módulo VI**

- **Quadro 7- SD/ Módulo VI**

**Módulo VI: Tirinhas digitais. Parodiando...**

**Tempo estimado:** 3 semanas

**Objetivos:**

Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação, da escolha de determinadas palavras, expressões, recursos ortográficos e morfossintáticos, das pausas e subterfúgios nas tirinhas;  
 Promover a reflexão e a análise de figuras de linguagem e suas funções representacionais;  
 Sensibilizar quanto à presença do humor nas tiras;  
 Promover a expressão de sentimentos, ideias e opiniões por meio de textos multimodais;  
 Analisar o conceito e os elementos de uma paródia;  
 Conhecer a paródia com imagens;  
 Reconhecer os elementos expressivos, subjetivos e individuais contidos nas paródias imagéticas.

**Conteúdo:**

Tendenciosidade e humor nos textos multimodais;  
 Pontuação;  
 Figuras de linguagem;  
 Características das tiras: tipos de balões, quadrinização, situação de comunicação, forma composicional, sequência lógico-temporal etc.;  
 Paródia imagética;  
 Aplicativo *Comic strip*.

**Metodologia:**

Vídeos (entrevista com quadrinistas);  
 Exibição do filme “Mãos talentosas”;  
 Seleção de tiras cômicas;  
 Distribuição de recortes de tirinhas para encandeá-las na sequência lógico-temporal;  
 Roda de conversa sobre temas encontrados nas tiras associados ao cotidiano contextual dos alunos;  
 Roda de conversa sobre o humor e a crítica que podem estar presentes nas paródias;  
 Atividades para aprender a manusear o aplicativo *Comic strip* usando o celular;  
 Produção de tirinhas digitais;  
 Proposta de produção de fotos para a composição de tirinhas e/ou de paródias imagéticas;  
 Socialização das produções na sala de aula (utilizando *data show*) e o *Blog* da turma.

**Instrumentos de Coleta de Dados:**

- ✓ Diário de bordo do professor
- ✓ Fotos
- ✓ Grupo de *WhatsApp*

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, os dados obtidos durante o processo de pesquisa dialogam com as teorias expostas no capítulo 1, entrelaçando-se à questão de pesquisa, à hipótese e aos objetivos apresentados no capítulo 2.

A prática da sequência didática exploratória e da sequência didática de aplicação é analisada sob o prisma dessas teorias juntamente com os demais instrumentos que foram elaborados e utilizados para geração e registro de dados: diário de bordo do professor-pesquisador, fotografias, registro audiovisual e produções multimodais realizadas pelos alunos.

Dessa maneira, exponho e analiso os resultados levando em consideração as características da abordagem proposta (caráter etnográfico), por meio da qual busquei interagir com o contexto situacional, intencionando provocar mudanças e, conseqüentemente, ser afetada por elas.

#### 3.1 Análise da sequência didática exploratória

- Primeiros momentos

Esta pesquisa surgiu de um novo olhar e de uma observação participativa oriundos dos momentos de estudos e discussões ocorridas durante as aulas do mestrado/Profletras, que gerou esta dissertação, principalmente nas oportunidades em que participamos de debates sobre letramentos, multiletramentos e etnografia na escola.

Em abril de 2017, eu estava com a carta de apresentação emitida pelo órgão competente, buscando o endereço da escola onde iria iniciar seu trabalho. A empolgação e a ansiedade estavam presentes.

Ao chegar em frente à instituição procurada, deparei-me com um enorme muro branco adornado com uma alta cerca elétrica um tanto comprometida e um grande letreiro de cor preta no qual se lia o nome da escola: “Escola de Ensino Fundamental Prof. Antídio Vieira”. E, bem no centro, havia um portão azul totalmente fechado, impossibilitando qualquer visão do interior. Confesso que estranhei um pouco aquela estrutura tão diferente e fiquei imaginando se seria um padrão das instituições de ensino municipais; mais tarde, descobriria que não.

Ao entrar por aquele portão, as primeiras histórias que ouvi foram sobre a violência constante em todo o entorno escolar e sobre a briga de facções criminosas naquele bairro.

Segundo alguns colegas professores, que já são antigos na escola e também moradores das redondezas, a estrutura física se deve a esse contexto. Embora, logo tenha constatado também que o muro alto, a cerca elétrica e o portão totalmente fechado, lamentavelmente, não evitaram que a escola sofresse diversos furtos e roubos.

Adentrava nesse novo universo ao mesmo tempo que iniciava meus estudos no mestrado profissional, e essa coincidência foi extremamente positiva. Tudo era novidade. As discussões sobre etnografia no ambiente escolar, novos letramentos, multimodalidade e tecnologia foram se harmonizando com aquele contexto ainda desconhecido para mim.

Depois de anos exercendo a profissão de professora, abri meu olhar para algo novo e, apesar de considerar que sempre estive em busca de inovações e de algo que trouxesse mudanças e avanços na sala de aula e que pudesse trazer benefícios aos meus alunos, percebi que era preciso algo simples e concomitantemente complexo: aproximar-me mais do contexto em que eles vivem, ouvi-los mais.

Desde o primeiro dia na escola, que se deu após os primeiros estudos e discussões na universidade, já havia um olhar e um ouvir diferente de minha parte. Ao enxergar aqueles rostos atentos, com um calar típico do primeiro dia de aula, fiquei pensando quantos mundos se apresentavam ali, quantas histórias, quantos sentimentos, quantos anseios diferentes. E refleti que nenhum professor poderia se alienar desse contexto, apresentando uma relação totalmente superficial e desmembrada do mundo daqueles adolescentes.

Passei a meditar se o início de uma grande mudança para os problemas educacionais descritos tão repetitivamente por todos que, de alguma maneira, fazem parte deste cenário escolar, não estaria em algo simplório e simultaneamente tão complexo como o esforço de uma aproximação e de uma vivência real do contexto onde se inserem os alunos. Em vez de questionar tanto, ansiar pela família dentro da escola, como sempre se ouve falar, por que não fazer também o caminho inverso, tentando levar a escola para perto da família, buscando aproximar o ambiente escolar do contexto sociocultural do aluno.

A proposta, os objetivos e a problemática que me propus alcançar e responder aqui nasceram primordialmente de falas pontuais e espontâneas dos sujeitos principais que regem este trabalho e do início de uma observação participante no contexto de pesquisa.

Durante os primeiros contatos com a turma, ao me apresentar como a nova professora de Língua Portuguesa, ouvi da aluna Andressa<sup>27</sup> o seguinte comentário: “*Eu odeio português! Por que português existe? Por que existe escola?*”. Não fora a primeira vez que ouvi de uma

---

<sup>27</sup> Os nomes dos alunos utilizados nessa Dissertação de mestrado são todos fictícios para preservar a verdadeira identidade dos participantes do processo desta pesquisa.

aluna frases como essas, porém, dessa vez, a repercussão em meus ouvidos foi diferente. Soou-me como uma verdadeira reflexão e bastante plausível diante do contexto e das circunstâncias em que estava inserido aquele discurso. Obviamente, mesmo que de forma inconsciente, ela fazia referência à disciplina Língua Portuguesa e não a sua língua como prática social de comunicação e interação, já que, da maneira que os alunos têm experimentado, funcionam como duas coisas díspares. Como diz Noam Chomsky em sua célebre metáfora, “a linguagem não é algo que se aprende ou algo que se faz: é algo que desabrocha e se desenvolve como uma flor” (apud FRANCHI, 2006, p.24).

Desse ponto de vista, os alunos conhecem muito bem a sua língua materna, cabendo à escola proporcionar condições favoráveis para que se apropriem de “mecanismos linguísticos” de maneira a instrumentalizá-los para uma interação social exitosa em diferentes instâncias (FRANCHI, 2006, p.75).

De pronto respondi dizendo que certamente ela não odiava sua própria língua, já que se tratava de uma atividade social exercida por ela com grande êxito e que, se tal não existisse, como seria a sua interação no meio familiar e no meio social. Utilizei alguns exemplos simples para explicar o que eu estava falando e ela demonstrou ficar absorta em seus pensamentos, mas não conformada e, na continuidade, a aluna disse: “A Língua Portuguesa não serve para nada ... e nem a escola”. Disse a ela que teríamos tempo para refletir juntos sobre isso e que eu queria entender melhor sua colocação. Percebi que ela ficou surpresa com a minha reação e imaginei que era um hábito seu receber os professores com tais questionamentos e levar uma “bronca”.

Fiquei refletindo sobre aquelas indagações e, principalmente, no que ela se referiu de forma indireta à “utilidade” da escola em sua vida. Em que aquela instituição da forma que operava poderia significativamente trazer alguma mudança para a vida daqueles meninos e meninas. Percebi então que o princípio de tudo estava na motivação e na compreensão de que eles precisavam sentir aquele espaço como sendo realmente deles, entrelaçado a toda a sua realidade “além dos muros da escola”, fazendo, assim, sentido para eles e não percebidos como dois mundos completamente distintos. E, para isso, como pesquisadora, eu precisava ir “além da transposição dos muros da escola, em busca da compreensão do contexto mais amplo onde ela se insere e das relações com esse contexto” (FRITZEN, 2012, p. 57).

Diante dessa disparidade atual entre escola e sociedade, entre escola e tecnologia, não tem como não atentar para essa geração digital, na qual principalmente crianças e jovens vivem conectados. Isso é um fato mesmo diante da realidade de exclusão digital discutida no capítulo teórico desta pesquisa. Mas a escola parece se localizar num mundo à parte, totalmente alheio a toda essa discussão.

Começa então um grande desafio que decidi enfrentar propondo esta pesquisa de abordagem etnográfica em que dialogo com as teorias sobre letramentos, multiletramentos, multimodalidade, tecnologia e educação.

De início, em uma observação relativamente ainda superficial (primeira roda de conversa), percebi algumas minúcias que, à primeira vista, parecem pouco relevantes, mas que revelam situações expressivas nesta investigação.

Encontrei o grupo focal desta pesquisa, a turma de 9º ano “A”, com seus ocupantes posicionados de maneira tradicional, em fileiras na sala de aula. E logo percebi que estavam tão acostumados e propensos a essa disposição que se sentiram desconfortáveis quando propus uma outra forma de organização do espaço, dispondo-os em um círculo, ou quase um círculo, já que a soma do número de alunos com o número indicador do espaço físico da sala não permitia tamanha perfeição.

Minha intenção era que todos pudessem se entreolhar, promovendo um melhor ambiente para a interação, o que seria muito proveitoso para a atividade proposta naquele momento (roda de conversa). Todos obedeceram à proposta, porém não se mostraram entusiasmados mediante aquela nova organização. Aliás, essa foi a primeira impressão geral percebida, alunos apáticos, mecânicos e desmotivados. E a minha percepção quanto a isso ficou ainda mais clara quando findada a atividade, todos, prontamente, retornaram as suas posições de maneira automática.

Fiquei um pouco decepcionada naquele instante, pois a ideia que eu formara em minha mente era de que aquela mudança iria causar total satisfação entre eles. Mas não desisti, posteriormente, de persuadi-los a experimentar outras vezes esse formato.

Com mais alguns dias de observação, percebi que aquela nova sistematização não causava grande entusiasmo aos alunos, por motivos, penso eu, de um costume tradicional imposto pela escola e também porque alguns funcionários se incomodavam. A coordenação, por acreditar ser um ato de indisciplina e os trabalhadores que cuidam da limpeza da escola, por pensarem na “bagunça” que terão que reorganizar caso os alunos saiam da escola deixando as cadeiras naquela “posição contraventora”.

Compreendi, desde então, que provocar mudanças em coisas aparentemente tão simples poderia tomar proporções bastante complexas e pude ampliar o meu olhar para as dificuldades que enfrentaria.

Outro ponto que me chamou atenção foi a tão polêmica questão do aparelho celular dentro da escola, que, na opinião da maioria dos profissionais da educação, é este um dos maiores males atuais responsáveis pelo insucesso escolar. Reparei que nenhum aluno fazia uso, nem mesmo de maneira discreta. Simplesmente não vi nenhum celular em posse deles. Isso me



causou muito estranhamento, pois, em todas as escolas em que havia atuado, o que existia era sempre uma sucessão de tentativas frustradas por parte da instituição de coibir o uso desse dispositivo móvel.

Pensei na hipótese de os alunos não possuírem o aparelho, já que são todos pertencentes a uma comunidade de baixa renda. Porém, logo pude descobrir que essa hipótese era um equívoco. Durante a aula, um aluno retirou um celular de seu bolso e o colega ao lado exaltado o denunciou prontamente: *“Professora! Professora! O Ítalo está usando celular...”*. O “contraventor” inibido, demonstrando estar um tanto amedrontado, tratou de se justificar, alegando que seu relógio havia quebrado e que ele queria apenas ver a hora rapidamente. Enquanto se explicava, a turma, entre risos, acusava-o de estar mentindo.

Diante dessa cena, meu sentimento foi de pasmo por verificar, pela primeira vez, o “sucesso” de uma escola quanto a essa proibição, ainda mais da maneira veemente com que os alunos respeitavam a norma. Assim, deixo claro que minha surpresa estava no respeito à regra por parte do corpo discente e não por conta da proibição em si, pois creio não ser novidade a rejeição absoluta do uso do celular em sala de aula por grande parte dos estudiosos e profissionais da educação.

Ana Maria Dalsasso<sup>28</sup>, colunista do “Jornal Hoje de Orleans” e do portal “Sul in Foco”, afirma que “[...] além do fracasso escolar, o uso descontrolado das tecnologias leva ao consumismo, à indisciplina, ao sedentarismo.” E a psicopedagoga do Instituto Dom Barreto, Fátima Paixão<sup>29</sup>, reforça dizendo

[...] que o uso do celular na Escola atrapalha tanto o rendimento escolar quanto a própria relação social [...] A escola não proíbe de trazer, nós orientamos que trazendo, os celulares fiquem desligados ou silenciosos dentro da mochila [...] Então, os alunos não podem usar o celular na sala, é inclusive proibido porque compromete muito seus estudos.

Como essa proposta visa desenvolver multiletramentos por intermédio de textos multimodais e digitais, apoiando-se em teorias que divergem das opiniões citadas acima, não precisaria mencionar que, como professora-pesquisadora, estava diante de uma grande barreira a ser transposta, já que provavelmente esse seria o único dispositivo digital ao qual os alunos teriam acesso. Vale lembrar que, como foi descrito no contexto de pesquisa, o laboratório de informática da escola encontra-se em desuso.

<sup>28</sup> Trecho extraído da coluna publicada no portal Sul in foco. Disponível em < [www.sulinfoco.com.br](http://www.sulinfoco.com.br) >. Acesso em 18 abr. 2018.

<sup>29</sup> Citação encontrada na entrevista do dia 11 de janeiro de 2018 do portal Dom Barreto. Disponível em <[www.dombarroto.com.br](http://www.dombarroto.com.br)> Acesso em 18 abr. 2018.

Em tal caso, estava diante de um grande desafio: persuadir os gestores daquele âmbito escolar a refletir e a repensar sobre a inflexibilidade dessa norma, fazendo-os analisar a minha proposta pedagógica e de pesquisa, levando-os, ao menos, à compreensão de que “Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado” (FREIRE, 1996, p. 16).

Dessa maneira, antecipei-me à sala da direção e expus os detalhes das atividades a serem desenvolvidas, os critérios e os argumentos. A essa altura, já tinham conhecimento do projeto de pesquisa que estaria realizando naquele âmbito escolar, pois este lhe fora apresentado no momento em que cheguei à escola. Expliquei às gestoras e à coordenação o que eu pretendia e a maneira como conduziria o uso do celular pelos alunos. Tive a impressão de que suas expressões diziam: *“Estava tudo indo tão bem, agora estaremos diante do risco de prejuízos a nossa organização.”* Quando elas começaram a falar, confirmei que não estava tão errada em minha leitura.

De forma muito gentil e amigável falaram sobre todo o trabalho e o tempo que levaram para conquistar o respeito a essa norma e que elas gostariam de garantir a sua permanência. Frente a esse posicionamento, confesso que o desânimo quis lutar contra o entusiasmo que se apoderou de mim desde o início deste planejamento. Porém, ele não saiu vencedor. Entendi perfeitamente seus medos, temores e argumentos apresentados e, diante deles, insisti, expondo novamente a minha proposta e objetivos e dando-lhes garantia de que eu estaria supervisionando esse manuseio e que só ocorreria durante as minhas aulas.

Obviamente, minha expectativa era outra. Iria, sim, coordenar a utilização do dispositivo móvel, entretanto, objetivava que os resultados deste processo envolvessem toda a comunidade escolar, empenhando-me em disseminar o “medo”, levando-os às mesmas reflexões e mudanças que se processavam em mim como professora-pesquisadora inserida (conforme visto no capítulo teórico) no grupo dos “imigrantes digitais”. Estes, de acordo com Prensky, “chegaram à tecnologia digital mais tarde [...] e, por isso, precisaram se adaptar”, em detrimento dos chamados “nativos digitais” que “cresceram com a tecnologia digital [...] e, por isso, não têm medo dela” (2011, apud RAMOS, 2017, p.167).

- **Aplicando a sequência didática exploratória**

#### **Rodas de conversa**

Havia se passado três meses do ano letivo quando iniciei a sequência didática exploratória. Nesse período de tempo, foi possível criar certo vínculo com meus alunos, porém

ainda havia barreiras que evitavam uma maior aproximação: a timidez, a desconfiança, o medo, a revolta, a apatia. Além disso, pude obter algumas impressões e desenvolver interessantes registros por meio de minhas anotações no diário de bordo. Alguns desses relatos foram feitos na seção anterior e no capítulo 2 deste trabalho.

A partir de agora, começo a relatar e a analisar a aplicação da sequência didática exploratória. Como expus no capítulo 2, programei iniciar com a aplicação de questionários abertos e fechados, objetivando adquirir dados precisos e informações básicas e concretas sobre os participantes e poder arquivá-los para uso durante a pesquisa. Porém, descartei esses instrumentos, pois, ao elaborá-los e imprimi-los, aconteceu algo que me fez refletir e mudar de estratégia. Entrei na sala de aula com os quatro blocos de questionários. Iria começar a explicar o objetivo daquela tarefa de preenchimento, quando o aluno Luís Davi disse em som alto e desolado: *“Ah, não! Mais papel! É só isso que temos aqui, papel e mais papel, depois nem sabemos para onde vai...”*. E outro aluno, Darlan, complementou: *“coitados de nós.”* Alguns alunos concordaram sorrindo, outros ficaram sérios e pediram que eu distribuísse os papéis e não me importasse com o que eles diziam, pois eram *“os preguiçosos da turma”*.

Percebi, naquele momento, que a ideia dos questionários formais não seria apreciada e muito menos adequada para o caráter etnográfico da pesquisa que me propusera a realizar, visto que esses instrumentos me proporcionariam mais dados quantificáveis que qualitativos. Não que não deva haver dados numéricos em uma pesquisa de cunho etnográfico, no entanto isso não contribuiria para uma intensa interação entre o pesquisador e os participantes (BRANDÃO, 1981 apud ANDRÉ, 2012), e esse era um primordial objetivo. Sob essa reflexão, decidi utilizar as questões previstas nos questionários de forma que cooperassem para uma maior aproximação com meus alunos.

Dirigi-me à turma: *“Pelo visto, vocês não gostam muito de escrever, não é?! Mas e de falar? Vocês gostam?”*

Utilizei os temas dos questionários com suas perguntas de forma oral em uma roda de conversa descontraída e fiz anotações em meu diário de bordo. Facilmente concluí que essa escolha e mudança de rota foi bem mais prazerosa e eficaz. A intenção também era oportunizar uma relação dialógica entre os alunos, como preveem os procedimentos pedagógicos sugeridos pelos quatro pilares educacionais. *“A pesquisa etnográfica exige do pesquisador uma série de atributos, dentre eles, a capacidade de mudar de rota, contornar dificuldades, rever o percurso [...]”* (Gomes, 2016, p.19).

Portanto, a roda de conversa percorreu o seguinte trajeto: primeiramente, escrevi no quadro o tema *“O lugar onde vivo”*, buscando averiguar a percepção individual e coletiva que

eles possuem do bairro e de todo o seu entorno. Em seguida, a conversa foi sobre a “Minha escola”, com a pretensão de compreender a visão dos alunos em relação aos problemas daquela instituição, observando também os pontos positivos e analisando o nível de consciência crítica em relação aos fatores internos e externos que abrangem a escola como um todo. Posteriormente, falamos sobre “A minha Língua Portuguesa”, contemplando perguntas específicas sobre a disciplina e aspectos de leitura e escrita. E, por fim, o tema sugerido foi “Estou conectado”, visando investigar o nível de acesso aos dispositivos digitais e à internet e a utilização de redes sociais e aplicativos. Essa conversa foi concluída em quatro aulas intercaladas entre outras atividades previstas na grade curricular.

No início, a conversa não queria fluir. Havia um enorme silêncio, eles se entreolhavam e alguns começaram a dizer: *“Ah, não, professora... quero preencher os questionários, bem melhor.”* Eu disse que gostaria muito de ouvi-los, pois, com a linguagem oral, naquele momento, teríamos muito mais recursos expressivos (gestos, expressões faciais, olhares) que nos ajudariam a compreendê-los melhor, além de significar uma comunicação mais calorosa do que a linguagem escrita e que, posteriormente, em outros momentos, eles teriam a oportunidade de se expressar na modalidade escrita e em muitas outras linguagens.

Mesmo diante de todos esses argumentos, recebi alguns olhares desconfiados e retraídos. Então, eu decidi começar a falar do “meu lugar” na tentativa de encorajá-los. “Como vocês sabem, eu vim de longe...”. E comecei a descrever de um jeito divertido, a distância, as características do estado, a capital, o meu bairro, a estrutura, os problemas, os pontos turísticos, as curiosidades e prometi trazer fotos de meu arquivo para mostrar a eles usando o *data show* da escola, o que aconteceu na aula seguinte.

Inesperadamente, ouviram tudo de forma curiosa e interromperam diversas vezes, fazendo perguntas. Após isso, então, eu disse que agora precisava também conhecer o lugar deles, pois eu tinha muitas perguntas e curiosidades a serem sanadas. De repente, alguns começaram a falar ao mesmo tempo e eu brinquei: *“Já percebi que vocês gostam de extremos... ou ninguém fala nada ou todos falam ao mesmo tempo”*. Ouvi muitas gargalhadas e foi muito positiva a descontração que conseguimos. A partir disso, fiquei feliz com o resultado da aula, pois grande parte demonstrou animação e parecia que eu estava conseguindo uma maior aproximação com eles.

Alan Keven, o mais falante da turma até o momento, muito extrovertido e agitado, começou a dizer: *“Essa cidade é muito linda, tem aquele ‘marzão’... Jonatan que o diga (é o surfista da turma)... mas meu bairro é sujo e só tem tiro... é muito tiro, professora... muita zoada...”*. *“E, quando chove, alaga tudo...”*, disse Raykelly com expressão de raiva.

Ítalo deu continuidade: *“Tem muito ladrão, professora... ninguém pode andar com celular na rua, senão já era... e tem também muita mulher ‘barraqueira’...”*. Esse comentário rendeu risos e revolta das meninas da turma que disseram também haver homem “barraqueiro”.

Depois de conversarmos sobre ser “barraqueiro (a)”, contornei a situação e perguntei: *“Então, vocês não gostam do bairro onde moram?”*. Alan Keven logo se manifestou: *“Não, professora, é ruim, pois é uns matando os outros, os ‘maloqueiros’ matam as pessoas... eu moro na favela... não tenho muito o que descrever... e quem conta alguma coisa morre... os traficantes já tomaram conta de tudo, os moradores não podem ficar sem fazer nada, mas quem tinha que fazer alguma coisa era a polícia... antes tinha até umas coisas boas, era tudo lagoa bonita... meus pais me contaram... aí o prefeito colocou uma droga para acabar com tudo, aterraram... e hoje está cheio de casas e a lagoa é poluída...”*.

Eduarda interrompeu o colega dizendo: *“Eu gosto do meu bairro... lá não tem só ‘maloqueiro’... tem gente trabalhadora... mãe e pai de família... mas parece que os policiais não sabem disso...”*.

E, assim, continuaram a descrever sobre a violência, as facções criminosas e a poluição. Ouvi relatos que me impressionaram. Já conhecia um pouco da realidade daquele contexto, porém frases muito fortes saíram do coração daqueles meninos e meninas. E isso me fez refletir sobre o que Gomes (2016, p. 7) diz: na prática vamos abandonando o nosso “olhar de estrangeiro” e passamos, aos poucos, a deixar de lado o que acreditamos que eles precisam e passamos “a ver e a sentir de uma forma mais próxima o que os participantes sentem”.

Confesso que sempre pensava nas necessidades daqueles jovens. Tudo que eles poderiam precisar seja material ou imaterial e não tinham naquele contexto. Mas, diante de tantas falas estarrecedoras, percebi que tudo aquilo era sentimento. Em todas as falas, eles denotavam o que sentiam em detrimento a relatar o que não tinham ou o que estavam precisando.

A aluna Eduarda, que até então permanecia calada, começou a narrar emocionada a morte do primo Mateus, morto por policiais. Ela presenciou tudo. Alguns alunos, ao vê-la em lágrimas, manifestaram-se dizendo que isso era bobagem, pois quase todos os dias viam cenas como essa. Ela se mostrou muito arredia na tentativa que efetuei de consolá-la. Assim, a conversa rendeu mais algumas histórias de tiros e sujeira no bairro, foram as principais queixas.

Escrevi na lousa o segundo tema da conversa “Minha escola”. Quase todos pareciam empolgados e começaram a fazer muitas reclamações. Os temas mais falados foram: a merenda, a estrutura da escola, as normas não discutidas com eles, a falta de respeito entre todos, o calor pela ausência de ventiladores, o barulho da quadra, a metodologia dos professores.

Indaguei sobre as mudanças que eles gostariam de ver e me deparei primeiro com a fala da Emile que não havia se manifestado na conversa sobre o bairro. “*A macaxeira é sempre ruim (mal cozida)... queria que tivesse lanche bom... é sempre a mesma coisa...*” Todos riram concordando com Emile. “*A pior coisa é só poder ir ao banheiro ou beber água na hora da merenda... isso é um absurdo... tem aluno já ficando doente por causa disso... os funcionários não respeitam ninguém... ninguém ouve a gente*”, disse Alan Keven. E outros alunos continuaram seus posicionamentos: “*A quadra podia ser coberta... é muito calor... só é bom quando está chovendo...*”. “*Eu queria que mudasse a cor da escola e do uniforme... não gosto de azul... e essa escola parece um presídio*”. “*Era para ser um paraíso com computadores e tabletas... é muito chato ficar só copiando*”. Após isso, a roda de conversa, que durou duas aulas, totalizando 100 minutos, foi interrompida com o toque do sinal que indicava a entrada do professor de matemática.

Entre muitas falas cheias de euforia, chamou-me atenção a unanimidade em falar de três aspectos principais: a merenda, que nunca estava boa; a norma que não permitia a ida ao bebedouro e aos banheiros e a escola ter o aspecto de um presídio.

A merenda foi o assunto discutido com mais exaltação, mas o tom de revolta ficou para a proibição da ida aos banheiros e bebedouros. Quanto à comparação da escola com o presídio, notei pelos comentários que se referiam à aparência do muro e do portão na entrada da escola – mencionada anteriormente, mas fiquei meditando sobre as demais falas e, então, percebi que essa comparação ia além do muro da escola. Refletia-se nas normas estabelecidas, na comida oferecida a eles, na forma como se sentiam maltratados e desrespeitados e sem direito a voz, na precariedade da estrutura física e nas condições de calor e até na superlotação das salas que dificultavam condições para saírem do enfileiramento e se colocarem em posições mais interativas.

Claro que tudo isso percebido de uma forma, digamos, inconsciente, tanto pelos alunos quanto pelos trabalhadores que ali exercem suas profissões e aí me incluo, e que também são “vítimas” desse sistema. Eles agem e executam tarefas e normas mecanicamente, em alguns casos, sem nenhum tipo de reflexão.

Essas ponderações que surgiam diante de mim, confesso que pela primeira vez, após alguns anos nesse trabalho, deram-se por intermédio da meditação nas discussões que estavam se realizando no Profletras combinadas a um novo olhar para aquele contexto específico e à

roda de conversa com meus alunos. Isso me remete à fala da filósofa Viviane Mosé,<sup>30</sup> em debate no programa cultural *Café Filosófico*<sup>31</sup>. Segue a transcrição de um trecho do vídeo:

*[...] O que é a escola como prisão [...] o nosso currículo, chama-se grade [grade curricular], e atrás da nossa grade curricular nós temos as disciplinas [...] avaliação é chamada de prova, quer dizer, você é um condenado se você não provar. Você chega à avaliação condenado e tem que provar que é inocente e aí você vai passar, vai ser absolvido. A necessidade de construir a escola dessa maneira, ela diz respeito especificamente a uma outra necessidade dessa sociedade, que era produzir passividade, disciplina, ausência de questionamento e crítica, repetição e não criação de conteúdo [...] Em que lugar do Brasil os arquitetos estão repensando a estrutura das escolas? [...] As nossas escolas são salas pequenas, isoladas [...] os pátios são totalmente vigiados, as crianças vêm para o pátio e ficam naquela convivência apertada. As escolas não têm espaço amplo, não têm arejamento. Então, nós perdemos a noção de conjunto, unidade, participação e de relacionamento [...] com uma hierarquia absurda, onde o aluno deve respeitar o professor, mas o professor não tem a responsabilidade de respeitar o aluno. Como esse aluno vai aprender cidadania, ética [...] não é possível que a gente possa aprender a formar um ser humano se ele é isolado em quatro paredes de uma escola fragmentada e passiva [...].*

Nesse excerto, Viviane Mosé, fazendo um breve histórico da educação no país, fala das características da chamada “escola de massa”, modelo que surgiu durante a industrialização e regime militar, transparecendo que não está tão diferente do modelo atual. Passo a perceber que a ineficácia que há em muitas atitudes minhas na tentativa de trazer melhorias, mudanças, inovações e benefícios aos meus alunos se justifica na minha própria insuficiente percepção, ausência de aproximação com o contexto sociocultural do aluno e, também, a falta de distanciamento, afinal, “o modo como entendemos as coisas está relacionado à distância que assumimos perante elas” (GOMES, 2016, p. 6) e do não ouvir os sujeitos principais que queria alcançar. Isso que faltava, “andar com o sapato do outro e com o outro” (GOMES, 2016, p.7), só assim começo a perceber mais o que eles sentem.

Na mesma semana, durante mais duas aulas, aquela roda de conversa foi retomada, agora contemplando os outros dois últimos temas previstos: “Minha Língua Portuguesa” e

<sup>30</sup> Viviane Mosé (Vitória, 16 de janeiro de 1964) poetisa, filósofa, psicóloga, psicanalista e especialista em elaboração e implementação de políticas públicas. < <http://www.usinapensamento.com.br/>>. Acesso em 02 out. 2018.

<sup>31</sup> Programação do programa cultural cpflcultura (grade de exibição da TV Cultura) que promove reflexões sobre desafios e oportunidades da contemporaneidade. Disponível em <[institutocpfl.org.br](http://institutocpfl.org.br)>. Acesso em 02 out. 2018.

“Estou conectado”. Meus alunos estavam bastante agitados quando eu entrei na sala e foram logo perguntando se iríamos continuar a conversa. Pela primeira vez, sentia meus alunos mais motivados. O modelo mais interativo de posicionar as cadeiras agora já os entusiasmava, pois, diante de minha resposta positiva, prontamente eles começaram a tentativa de posicioná-las em círculo e acordamos que, ao final da aula, todos iriam recompô-las em filas para a aula seguinte, de acordo com a norma da escola.

Iniciamos a roda de conversa e intencionava ouvi-los sobre como eles enxergam a disciplina Língua Portuguesa na escola, se eles percebem alguma aproximação dos conteúdos e atividades com o contexto social e cultural em que vivem, sobre as dificuldades que acreditam possuir, como eles imaginam que poderiam ser as aulas dessa disciplina e de outras, se apresentam o hábito de ler e de escrever, como funciona o acesso deles às novas tecnologias, as redes sociais que utilizam, os aplicativos que costumam manusear etc.

Escrevi o tema no quadro e comecei a colocar alguns questionamentos para reflexão. Dessa vez, Alan Keven, o mais falante, estava calado. Hillary iniciou a conversa dizendo que *“A Língua Portuguesa é muito importante para a gente escrever bem”*. Andressa, a aluna que havia se manifestado no primeiro dia de aula dizendo que odiava a Língua Portuguesa e que não via nenhuma serventia na existência dela, continuou propagando seu pensamento e dizendo que cada um deveria falar do jeito que quisesse, *“Tanto faz escrever com ‘c’ ou ‘ss’, é tudo a mesma coisa... é muito difícil, por isso que eu não gosto”*.

Nessas e nas demais falas, percebi que a ideia da disciplina Língua Portuguesa, para eles, estava relacionada apenas ao escrever e ao ler “corretamente”. Jaciara levantou as mãos pedindo para falar e disse: *“Eu acho que a Língua Portuguesa é importante porque tudo que falamos, representamos e interpretamos também se refere ao português”*.

Aproveitando esse gancho e tendo feito anotações de suas falas no quadro, conversei com eles sobre as múltiplas linguagens, utilizando-me de algumas imagens nas capas dos cadernos dos alunos e chamando atenção para expressões faciais e gestos que eles utilizavam para falar naquele momento.

Sobre o hábito e o gosto pela leitura o resultado que obtive foi que quase em sua totalidade a leitura praticada por eles é na tela dos celulares, mas não a consideram como um ato de ler. As redes sociais e aplicativos mais utilizados são: *Facebook, Instagram e WhatsApp*. Nenhum aluno possui um canal no *Youtube*, mas todos costumam assistir aos vídeos postados nessa plataforma de compartilhamento. Dos 30 alunos, apenas dois não possuem aparelho celular (José Genilson e Vitória). Somente três alunos desfrutam de um computador (*notebook*) em sua residência (Luiz Carlos, Jaciara e Alan Keven) e dois afirmaram possuir rede *wi-fi* em



casa (Luiz Carlos e Jaciara), enquanto que os demais têm acesso à internet, eventualmente, através dos dados móveis do celular.

Após recolher essas informações objetivas, continuamos a roda de conversa com alguns questionamentos. Disse que eles haviam falado muitas coisas importantes sobre o bairro e a escola, porém somente sobre aspectos negativos, então indaguei se não havia nada de positivo a ser dito. Todos começaram a fazer gestos de negação com a cabeça e com as mãos e a murmurar algumas coisas. Emile falou em alto som: *“Não, professora, não tem nada de bom ali e nem aqui na escola...”*. Novamente todos pareciam concordar. Eu insisti dizendo: *“Têm certeza?... pensem bem...”*. *“Temos certeza, professora...”*. E começaram a repetir as histórias dos tiros, da merenda mal cozida etc. Ao que eu continuei insistindo: *“Pensem melhor... pois eu descobri que tem algo muito bom nesse bairro onde vocês moram e também nessa escola”*. Eles riram e continuaram afirmando que não. Alan Keven, empolgadíssimo, levantou de seu lugar e disse: *“Verdade, professora, já sei o que tem de bom lá ... eu!”* Todos começaram a rir eufóricos como numa grande festa, zombando de Alan e ele continuou a se exhibir. Então eu disse: *“Exatamente, Alan Keven, vejo que nesse bairro moram jovens incríveis, saudáveis, alegres, inteligentes e sonhadores”*.

Após essa fala, alguns riram, outros ficaram sérios, pensativos; outros demonstraram não concordar e disseram palavras de autodepreciação. Mas, conforme fui conduzindo, os mais falantes (Alan Keven, Eduarda e Jonata) foram espontaneamente falando sobre eles, seus sonhos, seus planos para o futuro. Quase todos planejam fazer o exame para estudar no Instituto Federal de Alagoas (Ifal). Alguns pensam em entrar para uma universidade. A maioria dos meninos deseja ser jogador de futebol. Jonata quer ser surfista profissional. Alan Keven e José Genilson desejam ser juízes. Luiz Carlos, comerciante como o pai. As meninas falaram de profissões diversas: advogada, médica, arquiteta, professora, cabeleireira, maquiadora e executiva.

A aula encerrou com o conhecido sinal sonoro. Dos 25 alunos que estavam presentes, verifiquei que 11 se manifestaram participando ativamente de todos os temas da roda de conversa, enquanto os demais permaneceram mais calados. No entanto, observei que a maioria estava atenta, prestando atenção com o olhar, rindo, fazendo gestos de aprovação ou desaprovação, com exceção de Douglas, que o tempo todo folheava um livro (*Quem é você, Alasca?*, de John Green) ou escrevia em um bloquinho de notas e Vitória e José Genilson que o tempo inteiro se debruçavam na mesa demonstrando muito sono.

Foram quatro aulas bastante proveitosas. Fiquei satisfeita por ter conseguido fazer muitas anotações em meu diário de bordo. E o que considerei mais satisfatório foi quando

percebi que o entusiasmo deles se dava, principalmente, pelo simples fato de estarem sendo ouvidos; algo muito simples, porém muito incomum para eles. Nem estavam aguardando respostas minhas, apenas queriam falar. Isso ficou muito claro para mim em todos os momentos das rodas de conversa.

Pude constatar também, durante essas conversas, momentos de muita sensibilidade (“*Eu vi ele morrer... e não pude fazer nada... um grito de socorro ficou zoando em meu ouvido durante muitos dias...*”), criticidade (“*É um absurdo... lá também mora gente de bem e os policiais só chegam atirando...*”), iniciativa (“*Professora, eu quero fazer um relato sobre outro assunto...*”). É perceptível que, às vezes, o simples gesto de ouvir pode cooperar para o “aprender a ser”, apontado por Delors (2001) como o mais relevante pilar da educação, contribuindo “para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade [...]. Portanto, a educação deve preparar as crianças e os jovens para possíveis descobertas e experimentação” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 51).

No entanto, eu estava cheia de dúvidas e preocupações que esperava ir amenizando com o processar da pesquisa, mas as dúvidas pareciam crescer a cada momento. Como atingir a baixa autoestima daqueles jovens? Com que estratégias conseguiria fazer com que aqueles meninos e meninas desejassem produzir, expressar-se, confiar em suas capacidades? Como provocar alguma mudança significativa em seus sentimentos em relação ao contexto em que vivem?

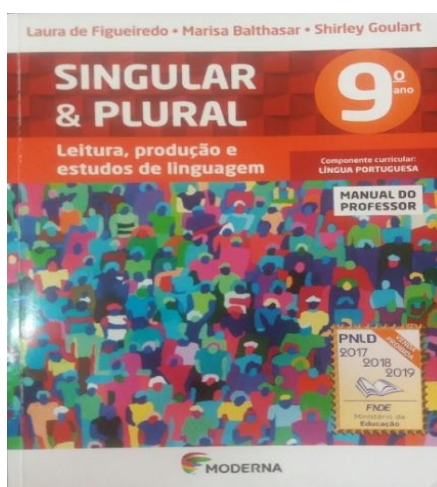
- **Primeira leitura imagética**

Na semana em que se sucedeu a roda de conversa, não houve aula, pois a escola teve que parar suas atividades para efetuar alguns reparos na rede elétrica. No retorno, iniciei o segundo momento da SD exploratória: leitura imagética. A intenção foi introduzir o tema multimodalidade; verificar o conhecimento prévio em relação à leitura de imagens; conduzir o aluno a refletir sobre a leitura de textos multimodais, interagindo com eles e analisando as múltiplas linguagens na construção do sentido e perceber suas preferências digitais.

As atividades passaram a acontecer por intermédio do uso de múltiplas linguagens, envolvendo o cotidiano do aluno, estando, assim, em conformidade com os PCN que preconizam o ensino fundamentado basicamente na leitura, no uso da língua e na produção textual, constituindo, dessa forma, políticas linguísticas, de letramentos e de identidades.

Havia planejado a exposição de algumas imagens (salvas em meu *pen drive*) utilizando o *data show* da escola, porém, no momento da aula, apesar de ter agendado com antecedência na coordenação, o aparelho estava indisponível, pois havia sido levado para um evento fora da escola. Decidi, então, explorar o livro didático que eles tinham acabado de receber (segue abaixo foto da capa do livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano)<sup>32</sup>.

**Figura 18 - Capa do livro didático de Língua Portuguesa/9º ano**



Fonte: autora

Inicialmente solicitei aos alunos que observassem a capa. Disse a eles que iríamos apenas ler a capa do livro e fui conduzindo de forma individual, pedindo que cada aluno lesse algo. Assim, leram os nomes das autoras, o título do livro, o ano indicado para ele, o componente curricular, o selo de “venda proibida” e a editora. Aproveitei para explicar rapidamente sobre essa estrutura e esses componentes da capa de um livro. Fiz com que percebessem a quantidade de pessoas que trabalharam para compor aquele livro e que tudo era fruto de uma escolha profissional e de um trabalho coletivo. Discutimos, a partir disso, alguns comentários relacionados ao “viver juntos”, abrangendo, assim, conteúdos atitudinais.

Findado isso, todos se calaram, então perguntei se não havia mais nada para ler naquela capa e todos seguramente responderam que não havia. Insisti solicitando que observassem bem, pois talvez ainda houvesse algo de que eles pudessem fazer uma leitura. Eles voltaram os olhares para a capa, mas continuaram a afirmar que já tinham lido tudo. E como ainda insistia, percebi a curiosidade no rosto deles, que começavam a ficar exaltados. Notei que uma aluna

---

<sup>32</sup> FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M. & GOULART, S. Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem. São Paulo: Moderna, 2016.

(Andressa) que parecia sonolenta, recostada na parede no fundo da sala, ergueu-se de sua posição e começou a olhar aquele objeto com atenção. Até que um dos alunos, sentado ao centro da sala (Alan Keven), ergueu a voz, falando em tom receoso: “*Tem o desenho*”. Alguns riram dizendo a ele que a professora estava perguntando sobre leitura.

Então disse que era muito positivo que tivesse observado que, além das palavras, havia ali uma imagem e comecei a questioná-los: *Vocês acham que é possível ler uma imagem ou só as palavras podem ser lidas? O que significa leitura?*

As respostas foram discordantes entre eles, mas os que afirmaram que se podia ler uma imagem não conseguiram pautar nenhum argumento. A partir desse momento, passei a explicar sobre o conceito de leitura, sobre as multisssemioses e o conceito de multimodalidade. Após essa exposição, pedi que lessem a imagem a partir da qual aquela discussão havia se iniciado. Primeiro iniciariamos apenas com uma leitura denotativa (mensagem literal), na qual descreveriam o que estavam vendo, identificando o máximo de detalhes possíveis. “A Denotação é a representação pura das imagens dos objetos reais da cena” (GOMES, 2014, p. 3).

Dessa maneira, conseguiria perceber um pouco mais do contexto sociocultural de meus alunos, pois

[...] O nível denotativo da imagem inclui a percepção e o conhecimento cultural do receptor, que permite o reconhecimento das representações fotográficas [...] o reconhecimento e mesmo a nomeação dos objetos retratados pelo artista dependem, em certa medida, além da percepção de todos eles, do conhecimento cultural (GOMES, 2014, p.3).

Iniciaram dizendo que viam uma multidão de pessoas, citaram as cores, e alguns mais detalhistas (Alan Keven, Eduarda, Emile) observaram as diferentes posições em que elas estavam, dizendo que algumas pareciam estar com a mão no bolso, outras com os braços estendidos e uma parecia estar orando. Emile observou que as pessoas ali representadas não tinham rostos. Após essa descrição, comecei a instigá-los a operar uma leitura mais aprofundada. Passamos ao nível da conotação (conteúdo simbólico), buscando associar um “segundo sentido, que é histórico/cultural” (GOMES, 2014, p.4).

Para isso lancei perguntas como: *Quem seriam aquelas pessoas? Seriam crianças, jovens, adultos ou idosos? O que poderiam estar fazendo? Em que lugar estariam? Para onde estariam indo? Que tipo de sentimento aquela imagem transmitia? Que emoção as pessoas representadas naquela imagem poderiam estar sentindo? Que mensagem visual eles poderiam apreender daquela imagem? Por que aquela imagem estaria na capa daquele livro? Que relação havia com o conteúdo apresentado no livro?*

Todos começaram a falar ao mesmo tempo. Então, estabeleci uma organização para que pudessem ser ouvidos. As respostas foram diversas e surpreendentes. Porém nem todos participaram, em torno de dez alunos permaneceram apenas ouvindo os colegas, sem se manifestar.

Com relação à diversidade de respostas dadas a esses questionamentos e para uma visualização mais geral, preparei o quadro a seguir:

### Quadro 8- Leitura imagética: perguntas e respostas

Perguntas	Respostas dos alunos
1- Quem seriam essas pessoas representadas na imagem? Seriam crianças, jovens, adultos ou idosos?	As respostas variaram entre “ <i>jovens</i> ”, “ <i>adultos</i> ” e “ <i>idosos</i> ”, tendo maior incidência “ <i>adultos</i> ”. Um aluno (Luís Davi) respondeu que eram “ <i>extraterrestres</i> ”
2- O que poderiam estar fazendo? Em que lugar estariam? Ou para onde estariam indo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Uma multidão em um show</i></li> <li>- <i>É a feira de Maceió</i></li> <li>- <i>Fila de emprego</i></li> <li>- <i>Vários mendigos</i></li> <li>- <i>Extraterrestres</i></li> <li>- <i>Zumbis</i></li> <li>- <i>São mortos pelas facções criminosas</i></li> <li>- <i>São bandidos</i></li> <li>- <i>Pessoas pulando carnaval</i></li> </ul>
3- Que tipo de sentimento essa imagem transmite? Que emoção as pessoas representadas naquela imagem poderiam estar sentindo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Tristeza, porque as pessoas nem têm rosto</i></li> <li>- <i>Alegria, pois tudo é colorido</i></li> <li>- <i>Fome</i></li> </ul>
4- Que mensagem vocês poderiam depreender dessa imagem?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mensagem de alegria</i></li> <li>- <i>Mensagem de tristeza</i></li> <li>- <i>Mensagem de união</i></li> <li>- <i>Mensagem de terror</i></li> </ul>
5- Por que essa imagem está na capa deste livro? Que relação há com o conteúdo apresentado no livro?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Não sei. Nenhuma</i></li> <li>- <i>Porque o livro fala de pessoas que falam a Língua Portuguesa</i></li> </ul>

Eles demonstraram se entusiasmar com a atividade e com a liberdade de poder falar. Mas não consegui que todos ficassem envolvidos. Alguns permaneceram alheios à discussão que ocorria na sala. As respostas dadas por um aluno eram motivo para os outros fazerem zombarias. Deixei-os à vontade por alguns momentos, porém mantive a organização no sentido de que cada um respeitasse a ordem de fala do outro.

Posteriormente aproveitei para fazê-los perceber a natural variedade de opiniões e que cada opinião deveria ser respeitada, pois cada um tinha uma percepção diferente, uma leitura diversa diante de um texto imagético ou de qualquer outro tipo textual. Ou seja, cada um poderia ter uma leitura diferente, transparecendo, assim, o componente subjetivo, conforme sugere Gomes (2014, p.5).

Analisando o quadro, percebe-se que as perguntas com maior variedade e subjetividade de respostas foram as da linha 2. Foi necessário explicar de forma mais simplificada a pergunta da linha 4; após dar exemplos do que estava sendo indagado, eles disseram compreender o teor da pergunta. Mesmo assim, esta foi a que mais gerou o silêncio entre eles e obtive apenas respostas superficiais, não conseguindo que argumentassem suas opções de resposta.

Chamou-me atenção a resposta “fome”, do aluno Ítalo, para as perguntas da linha 3, e questionei a respeito dos sentimentos e emoções relacionados à imagem. Fora a única resposta diferenciada entre as opostas “alegria” e “tristeza”. Não coloquei em discussão se “fome” era exatamente um sentimento, mas perguntei como ele havia chegado àquela conclusão. Explicou-me dizendo que *“muitas pessoas passam fome e, nessa multidão, parece que todo mundo está caindo e se desmanchando de fome”* (pessoas desfiguradas e convalescentes por causa da fome) e considerei muito sensível e pertinente sua colocação.

A partir dessa discussão, um aluno começou a cantarolar a música do Titãs “Comida”, o que me causou muito espanto, já que sabia não ser algo do repertório cronológico deles e muito mais ainda por, geralmente, não pertencer ao gosto de meninos e meninas nessa faixa etária. Foi então que ele me relatou que seu pai é fã do Titãs e, segundo ele, ouve suas músicas constantemente, o que me contou demonstrando indignação. Perguntei para os demais alunos se conheciam essa canção e foram unânimes em dizer que não. Tratei de arquivar essa informação como proposta para acrescentar ao planejamento anual.

Após encerrada a leitura da imagem da capa do livro didático de Língua Portuguesa, pedi para que eles formassem quatro equipes. Como nessa aula havia 24 alunos na turma, ficaram divididos assim:

Grupo 1: Victor, Deivisson, Alan Keven, Ray, Eduarda, Ingrid e Jaciara

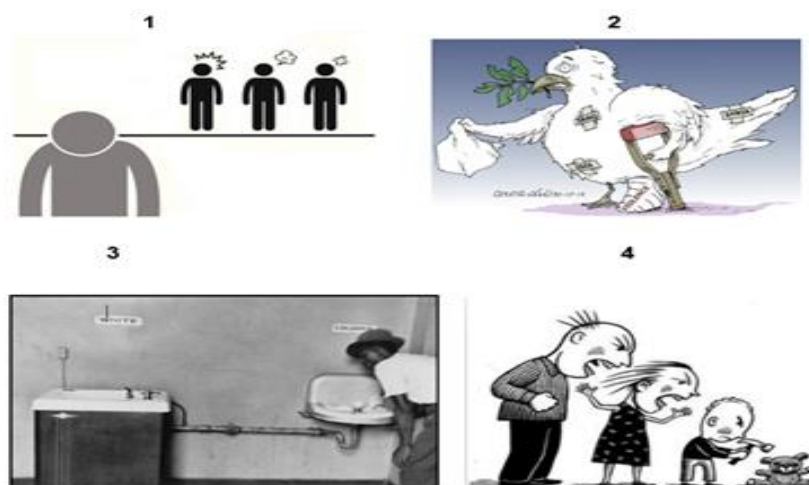
Grupo 2: Yure, Douglas, Willian, Sthefanny e Italo

Grupo 3: Hillary, Luiz Carlos, Caio, Andressa , Viviane e Raykelly

Grupo 4: Emile, Jaciara, Jhonata, João Lucas, Janaína e Manoela

Entreguei para cada equipe uma imagem impressa diferente (1, 2, 3 e 4) e escrevi no quadro a seguinte pergunta: Qual o tema da imagem? Dê um título a ela. Foi acordado o tempo de 20 minutos para que os componentes das equipes discutissem, entrassem em um acordo e, após, socializassem com a turma, tecendo comentários baseados na atividade anterior. O primeiro grupo a se manifestar foi o da figura 1 e os alunos deram como tema “O *Bullying* na escola”; O grupo 2 apresentou “Natureza em perigo no mundo todo”; o grupo 3 “A água vai acabar” e o grupo 4 “A raiva”.

**Figura 19: Leitura imagética 1**



Fonte: <[www.google.com.br](http://www.google.com.br)>

Cada grupo teceu comentários sobre a leitura, indo à frente da turma, porém elegendo alguns representantes para a exposição, sendo que, no grupo 4, apenas um aluno (Caio) exerceu esse papel. A leitura se deu conforme a ideia de que as imagens denotam uma potente fonte de significados. A seguir, exponho fotos dos grupos se apresentando, seguidas das transcrições de suas falas.

**Figura 20: leitura imagética 2**



**Grupo 1:** “...parece que as três pessoas estão dizendo palavrões para o ‘grandão’ que está na frente... isso acontece todo dia aqui na escola... palavrão... xingamento... falta de respeito... e as pessoas sofrem com isso... Bullying não é brincadeira. O menino que está sofrendo Bullying está de cabeça baixa... muito triste e com depressão... isso pode levar ao suicídio e ele está sozinho, sempre quem sofre Bullying está sozinho... não tem ninguém do lado dele... e os outros bonequinhos estão pretinhos, enquanto que o outro é cinza, apagado, ninguém vê o que ele está passando...”.

**Grupo 2:** “...Tem um passarinho machucado e triste pedindo ajuda... é isso que fazem com a natureza, matam os animais, poluem os rios... depois, nós, seres humanos, que sofremos com isso... nós ferimos a natureza o tempo todo... fazemos violência com a natureza e isso acontece no mundo todo... podemos ver no nome dos países que aparecem nas feridas... a imagem tem linguagem verbal e não verbal...”

**Grupo 3:** “... Tem um bebedouro, mas não tem água... a água está acabando no mundo e isso é por causa da violência com a natureza... e a pessoa que está bebendo a água é muito pobre... é um homem negro e pobre...”

**Grupo 4:** “...Os três parecem estar loucos de raiva... estão até brigando com o ursinho... e querem praticar violência ... A raiva é um sentimento muito ruim pra gente...tem um martelo na mão do menino, é um objeto que machuca... pode matar... por isso a violência...”.

Nota-se que o grupo 1 se aproximou mais da leitura praticada na atividade anterior, aprofundando-se, revelando atenção em detalhes (cabeça baixa, cor cinza) e operando uma leitura denotativa e conotativa. O grupo 2 não identificou que aquele pássaro poderia ser uma pomba da cor branca, conhecida como o símbolo da paz, além de um lencinho branco que a pomba parece segurar com uma de suas asas, que também é um símbolo da paz. Mas observaram os detalhes dos ferimentos (“natureza ferida”) e dos nomes dos países escritos numa espécie de esparadrapo (“...isso acontece no mundo todo”). Ou seja, fizeram a interessante associação de uma imagem de sentido mais específico (pássaro) com uma imagem de sentido



mais abrangente (natureza), observando também que havia linguagem verbal (nome de países escritos nos esparadrapos).

O grupo 3 deixou de observar os nomes escritos em inglês *white* e *colored* (a tradução das palavras foi colocada no quadro no início da atividade) que funcionavam como pistas para identificar a representação da segregação racial. Mas observou detalhadamente a figura humana presente na imagem, descrevendo suas vestimentas e postura e o definindo como um “homem muito pobre e negro”.

O grupo 4 identificou o sentimento contido nas expressões faciais das três figuras humanas e observou que o objeto na mão do menino representava a violência. No entanto, o grupo deixou de fazer uma leitura denotativa mais atenta e detalhada, reparando que as três figuras humanas representavam um homem (adulto), uma mulher (adulta) e um menino (criança), o que poderia sugerir se tratar de uma família (pai, mãe e filho) e que estão posicionados em uma ordem que poderia indicar uma hierarquia, deixando a evidência de que nesse lar o pai agride a mãe, que agride o filho, que, por sua vez, agride o seu ursinho de pelúcia, representando, assim, a violência intrafamiliar.

Antes de expor as minhas considerações sobre as leituras, distribuí para os grupos quatro textos (uma reportagem sobre violência intrafamiliar, um poema sobre o racismo, uma reportagem sobre *Bullying* e um texto dissertando sobre a paz ferida) e pedi que eles os associassem às quatro imagens. Todos concordaram com a seguinte associação: texto sobre a violência intrafamiliar, imagem 4; texto sobre o racismo, imagem 3; texto sobre *Bullying*, imagem 1 e texto sobre guerra e paz, imagem 2.

Nota-se que a presença do verbal associado às imagens funcionou como facilitador para a leitura. A maioria comentou que associaram logo o texto sobre o *Bullying* e chegaram à associação do texto sobre o racismo por eliminação.

Na aula seguinte, eu trouxe revistas e livros sucatas da biblioteca da escola. Pedi que formassem novamente as mesmas equipes e encontrassem imagens que representassem os temas debatidos nas aulas anteriores: *bullying*, violência intrafamiliar, racismo e paz ferida. Em seguida, deveriam recortar, colar em uma folha de papel, organizando por temas e, por fim, socializar com a turma.

A escolha das imagens demorou mais tempo que o previsto, pois houve muita divergência entre os membros do grupo. Após selecionadas as imagens, passaram a discutir sobre suas leituras e alguns já se mostravam ansiosos para interagir com os demais colegas. Cada equipe fez a votação para um porta-voz, que ficou responsável em repassar as diferentes leituras efetuadas pela equipe.

**Figura 21- Alunos selecionando imagens para leitura.**

Fonte: autora



Fonte: autora

Em relação a essa atividade, arqueei os resultados da leitura por se assemelharem com os resultados da atividade anterior. No entanto, destaco um outro ponto. Para a formação desses grupos, havia proposto uma divisão por sorteio a fim de verificar a interação da turma. Porém, como previa, tive dificuldades com esse método, pois alguns não aceitavam trabalhar com determinados colegas: *“Ah não... com o Caio não faço, ele não faz nada...”*. *“Não vou ficar no grupo da Ingrid, professora, não gosto dela e pronto... prefiro fazer sozinha”*. Então, acabei por deixá-los à vontade.

É interessante destacar que, durante as apresentações, percebi uma forte interdependência entre os diferentes grupos e houve respeito e fraternidade. Observei grupos interagindo com outros grupos espontaneamente, dando dicas na compreensão, alguns alunos específicos defendendo colegas de outro grupo diante de risos da turma e tudo acabou se tornando uma brincadeira. Aproveitei para levá-los à conscientização da positiva interdependência que existe entre nós, lembrando que é uma das características do pilar educacional “aprender a conviver”.

Confesso que era uma prática habitual em minhas aulas, costumava formar equipes por intermédio de métodos que os fizessem interagir com outros colegas com quem não tinham proximidade e, apesar de chateá-los com isso e perceber que não tinham entusiasmo nenhum em realizar as tarefas apresentadas, não os ouvia, pois acreditava estar “fazendo a coisa certa” para promover a amizade e a convivência harmoniosa. Porém, percebi nesse processo de reflexão que obrigá-los a se posicionar em equipes da forma indesejada não seria positivo, pelo contrário, há um enorme risco de causar mais animosidade entre eles; entretanto, deixando-os à vontade, descobri que poderia estar contribuindo para um pequeno e natural processo de “aprender a conviver juntos” (DELORS, 2001).

### 3.2 Análise da sequência didática de aplicação

- **Primeiros momentos**

Após sondagem por meio de conversas informais fora da sala de aula, rodas de conversa e de ter proporcionado esse primeiro contato com a leitura de imagens (SD exploratória), chegava o momento de apresentar aos alunos a proposta da sequência didática envolvendo a produção de textos multimodais no ambiente digital.

Quando relatei o uso do celular nas atividades propostas, houve uma exaltação entre eles e começaram a afirmar que seria impossível devido à rigorosa proibição que havia a respeito do uso desse aparelho na escola. Como eu já esperava por isso e já tinha conhecimento dessa norma, comecei explicando de que forma esse uso aconteceria e que estaria também regido por regras que estabeleceríamos juntos e só poderia ser utilizado para as atividades programadas e como consequência de algo relacionado a elas. Então propus que preparássemos dois alunos voluntariamente para representar a turma e levar o projeto ao conhecimento da diretora, obtendo, assim, sua autorização. Ressaltando que eu já havia me antecipado e levado a proposta à direção, mas achei interessante os alunos participarem ativamente desse acordo e, assim, expliquei que, apesar de já ter conversado com a gestão da escola, eles precisavam confirmar esse compromisso.

No início ficaram temerosos, mas logo Alan Keven levantou-se empolgado mostrando seu desejo de cumprir essa tarefa; a turma o apoiou, porém tivemos dificuldades em encontrar outro com a mesma empolgação para formar uma dupla. Após um curto período de conversa, Eduarda se prontificou. Discutimos sobre a forma de se dirigir à diretora, discutimos sobre as regras de uso e, com o projeto em mãos, os alunos dirigiram-se à sala da direção.

Relembrando que a gestão e a coordenação pareceram desconfiadas no início de meu diálogo que se deu anteriormente. Disseram se tratar de uma norma que não poderia ser quebrada, pois haviam conseguido com muito esforço o êxito da proibição. Argumentaram falando dos riscos que aquele aparelho representava dentro de uma escola e relataram casos de alunos que haviam tirado fotos de funcionários, construindo montagens ofensivas e espalhando em redes sociais, além de atrapalhar o curso das aulas, segundo relato dos professores.

Porém a apresentação do planejamento “monitorado”, somada aos argumentos das vantagens da tecnologia para o êxito no processo de ensino-aprendizagem e de toda a exposição de minha proposta e dos objetivos que pretendia alcançar, acabamos por conseguir a permissão. Entretanto, foram colocadas algumas restrições que aos poucos fui negociando e mostrando na

prática que daria certo por meio de um uso responsável (discutido com os alunos) e com objetivos precisos.

Os alunos então foram ao encontro da direção apenas para firmar o compromisso de um uso responsável do aparelho, mostrando conhecimento do que iriam realizar e dos limites que obedeceriam.

### 3.2.1 Módulo I: produção inicial de textos multimodais

Início esta seção esclarecendo que alguns dados serão analisados e discutidos pontualmente, enquanto outros serão analisados de forma simultânea, visando a uma organização satisfatória para os objetivos desta pesquisa. Tendo essa questão elucidada, descrevo aqui o primeiro módulo da SD de aplicação.

Na aula seguinte às discussões sobre o uso do aparelho celular, comecei montando o equipamento (*data show*, caixa amplificadora) e Alan Keven se prontificou a me ajudar com isso. Logo nos primeiros dias de aula nessa turma, esse adolescente de 15 anos estava sempre disposto a se destacar entre os colegas, percebi de imediato o seu carisma e o quanto era querido e respeitado pelos outros. Extrovertido e brincalhão, conquistava a todos e estava sempre disposto a auxiliar durante as aulas e a realizar as atividades com presteza.

Vi que ele poderia, assim, auxiliar-me de alguma maneira na conquista dos demais, aproximando aqueles mais tímidos ou mais distraídos. No início, precisei contornar algumas situações para que ele cedesse espaço para participação ativa de outros colegas, mas, com o tempo, fui conseguindo que suas habilidades tivessem o efeito de atrair os demais. Colocando-o muitas vezes para “assessorar” tarefas em sala, ele acabou por ser responsável pela aproximação de muitos alunos que demonstravam distanciamento de tudo que começava a ocorrer nesse processo.

Solicitei que ele chamasse também Ray, que estava no fundo da sala, para auxiliar na instalação. Havia trazido, em um *pen drive*, alguns vídeos de tirinhas animadas e memes. Com esse material, iria introduzir o Módulo I da SD de aplicação, propondo a primeira atividade de produção multimodal (produção inicial).

Eles estavam curiosos com aquele equipamento (pertencia à escola) que ainda não havia sido usado durante as suas aulas, mas apenas em alguns eventos proporcionados pela instituição. A proposta foi a seguinte:

- Assistir à projeção de tirinhas animadas e memes de internet<sup>33</sup>;
- Comentar sobre as múltiplas linguagens e a relação entre elas;
- Verificar as preferências e sugestões dos alunos;
- Promover uma roda de conversa sobre os temas relacionados aos textos multimodais, relacionando com o cotidiano dos alunos;
- Propor a produção de um texto multimodal na forma manual ou digital e com tema livre;
- Socializar as produções na sala de aula utilizando o *data show*;
- Assistir ao filme “Palavras e Imagens”.

**Figura 22- Sala de aula: projeções de gêneros multimodais**



Fonte: autora



Fonte: autora

**Figura 23- alunos assistindo à projeção de textos multimodais**



Fonte: autora

Começamos projetando os vídeos em uma das paredes da sala, mas a claridade estava dificultando muito a visualização, então, mudamos a projeção para a direção do quadro branco. Amenizou o problema, mas a qualidade da imagem ainda ficou comprometida. Foi a primeira

<sup>33</sup> Foi apresentado aqui um número reduzido de memes e tirinhas. Uma quantidade maior foi apresentada aos alunos durante a atividade desenvolvida.

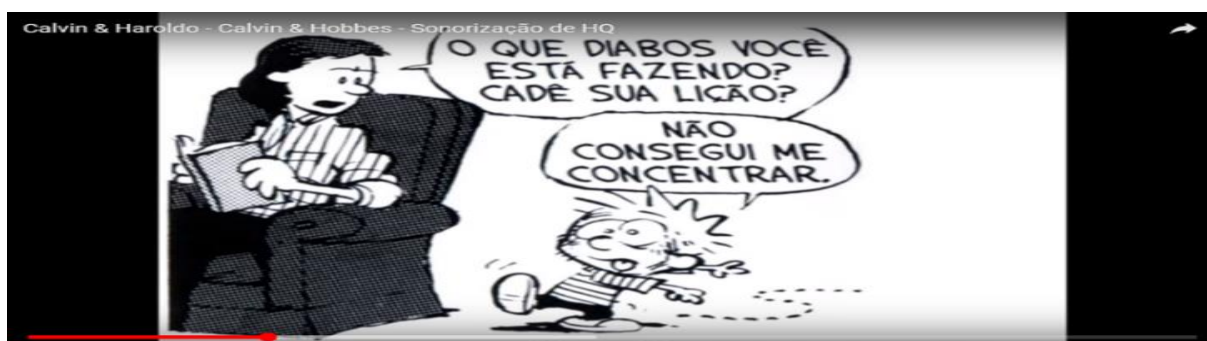
vez que aquele equipamento estava sendo utilizado em sala de aula e, apesar de estarem fechadas as janelas e a porta, a claridade permanecia, juntamente com o calor.

Como relatei no capítulo 2, a sala que funcionava como laboratório de informática, estava sendo usada como sala dos professores, pois a destinada a esse fim não tinha mais condições de uso, devido ao intenso calor. No Laboratório de Informática, apesar de os computadores não estarem funcionando, havia ar-condicionado e as janelas eram todas vedadas, o que deixava o ambiente mais propício para a utilização do *data show*. No entanto, tratava-se de uma sala muito pequena, sem muitas cadeiras e, assim, não acomodava bem toda a turma. Dessa forma, mesmo com as dificuldades da sala de aula, essa ainda era a melhor opção.

Diante da reclamação de alguns alunos: “*Não estou enxergando direito, professora...*”, passamos um longo período da aula organizando a sala, ligando o aparelho e posicionando os alunos da melhor maneira para que todos pudessem assistir.

Os vídeos projetados foram tirinhas animadas de Calvin & Haroldo, Mafalda e Le Ninja-Meme, compartilhados no *Youtube*<sup>34</sup>. Antes de iniciar as projeções, falamos sobre múltiplas linguagens, explicando sobre a simultaneidade do verbal com o não verbal e conversamos sobre os já familiarizados memes e tirinhas, projetando também alguns exemplos.

**Figura 24- Vídeo: Calvin & Haroldo-tirinhas animadas**



**Figura 25-Vídeo: Mafalda vai à escola-Tirinhas animadas**



<sup>34</sup> Disponível em <[www.youtube.com.br](http://www.youtube.com.br)> Acesso em 03 de abril de 2018.

Figura 26: Le Ninja –Corte de cabelo



Figura 27- Memes utilizados na atividade



Fonte: arquivos da autora

Figura 28: Tirinhas utilizadas na atividade



Fonte: livro didático dos alunos

Essa atividade remete-se ao primeiro pilar da educação “aprender a conhecer”, pois estavam adquirindo instrumentos para a compreensão. Nesse momento, não explanei as características e uma forma sistemática de estudar os gêneros propostos. O objetivo era despertar o interesse e a curiosidade e verificar os textos multimodais que eram atrativos para que pudesse acontecer essa abertura para o conhecimento e pudesse se manifestar o desejo de participar ativamente e sugerir outros textos, afinal, “[...] a verdadeira aprendizagem é a construção ativa de conhecimentos realizada pelo sujeito ativo do processo, e a abordagem será tanto maior e melhor quanto mais ativo ele for” (DELORS, 2011, p.90).

Durante o processar da atividade, eles se mostraram atentos e participativos. Alguns alunos riram bastante com as projeções. Comprovei que, apesar de os gêneros apresentados serem muito familiares para eles, ficaram bastante curiosos com o formato animado. Estrategicamente trouxe temas que supus fazerem parte do contexto sociocultural da turma, baseada nas rodas de conversa do primeiro momento da SD exploratória. Assim, os textos multimodais traziam como tema, principalmente, o futebol, a maquiagem e a escola.

Foi interessante como confirmei que os meninos compreenderam perfeitamente e riram dos memes que envolviam futebol, pois fazia parte do universo deles. Em contrapartida, não compreenderam o meme sobre maquiagem que dizia “aquela vontade de espirrar após aplicar 365 camadas de máscara”. Já as meninas riram muito e ensaiavam explicar para eles o que acontecia se caso espirrassem antes da máscara de cílios secar. Por outro lado, uma minoria das meninas havia entendido o meme em que torcedores do time do CRB provocam torcedores do time CSA. Antes das explicações, chamei atenção para detalhes das imagens, pois faziam uma conexão com a linguagem verbal para assim gerar o entendimento, mas continuaram sem compreender até que os grupos opostos (meninos e meninas) compartilharam suas compreensões.

Em uma roda de conversa, discutimos sobre as imagens projetadas, a multimodalidade e surgiram temas como: futebol, maquiagem, escola, merenda e violência.

Após esses momentos, falei sobre toda a proposta da SD de aplicação, projetando um resumo e previsão de atividades.

Iniciei lembrando da fala da aluna Andressa: “*Eu odeio a Língua Portuguesa...*”. E segui mostrando a eles que todos os textos que estávamos vendo eram linguagem. Falei das rodas de conversa, da leitura das imagens e fiz questionamentos, como “*O que nós fazemos na roda de conversa?*”, “*O que nós usamos para nos comunicar?*”, fazendo-os ter a percepção de que linguagem é um sistema por meio do qual podemos transmitir nossas opiniões, nossas ideias, nossas sensações, nossos sentimentos e que existem diversas linguagens: a fala, a escrita, as



fotos, os desenhos, as cores, os gestos, as expressões faciais etc. E é por intermédio dessas múltiplas linguagens que representamos o mundo, que nos apresentamos ao mundo e que interagimos com ele.

Disse aos meus alunos que a proposta seria justamente que eles pudessem experimentar essas múltiplas linguagens nas tarefas que seriam efetuadas e que isso não era algo estranho para eles, mas, pelo contrário, fazia parte de seu cotidiano. “No dia a dia, vocês fazem uso o tempo todo da fala, da escrita, de gestos, de fotos, de outras imagens etc.” Diante disso, Caio falou: “...mas eu odeio escrever... por isso estou gostando mais das aulas de Língua Portuguesa, pois não é só copiar e copiar... odeio escrever”. Antes que eu pudesse dizer algo, Andressa se manifestou: “mas bem que você passa o dia todo mandando mensagem, escrevendo besteiras lá no grupo e no Facebook...”. A euforia tomou conta da sala, mas a fala desses dois alunos contribuiu muito para a reflexão que estava sendo dirigida naquele momento.

Fica claro diante disso que a escola como um todo não tem considerado a multiplicidade de linguagem, e essa é a causa de o alunado compreender tudo o que faz dentro das disciplinas como algo totalmente alheio a sua vida real e cotidiana. Por isso a necessidade de nós, professores, atuarmos, envolvendo uma abordagem da pedagogia dos multiletramentos, com tecnologias atuais, pois o nosso aluno se encontra em um contexto multicultural, pressupondo assim uma linguística equivalente (ROJO, 2013).

Apresentei de forma clara e objetiva a proposta de produção de textos multimodais com o uso do celular. De início, a minha ideia era introduzir a produção de textos hipermodais, trabalhar a construção de *links* em textos de múltiplas linguagens. No entanto, a notícia de que a escola não possuía um laboratório de informática ativo e nem rede de acesso à internet, juntamente com a constatação de que computador na residência não era uma realidade global de meus alunos, percebi que não teria meios para processar essas atividades em conjunto com a turma. E, sendo o celular o único instrumento tecnológico a que eles têm acesso, reajuste a proposta com o que poderia ser oferecido por esse recurso.

Não sou uma “especialista” em novas tecnologias, muito pelo contrário, sou apenas uma usuária com pouca experiência, leiga em muitos recursos digitais, mas que se interessa que o produto supra as suas necessidades de forma eficaz. Logo, obviamente, a ideia desta pesquisa se tornou um grande desafio para mim em todos os aspectos e precisei estudar alguns aparatos tecnológicos para levar para a sala de aula, pois, conforme Ramos (2017, p. 166),

[...] cabe ao professor saber se apropriar delas (das TICs) da melhor forma possível para atuar na mediação dos conteúdos junto aos alunos e no desenvolvimento dos letramentos digitais [...] Por ser terreno ainda movediço, e sempre sujeito a algum

recurso novo a ser criado, as aplicações tendem a gerar um natural receio por parte dos docentes. Soma-se a isso o fato de os alunos, não raras vezes, ensinarem os professores sobre o assunto. O meio digital e os diferentes suportes e mídias já se tornaram uma realidade nada virtual para os estudantes.

Realmente, previa que meus alunos, pertencendo à era dos chamados “nativos digitais” (PRENSKY, 2011), poderiam ter mais experiência do que a professora e, assim, contribuiriam de uma forma extremamente ativa e participativa durante todo o processo e sentiriam que poderiam compartilhar de seus conhecimentos, desmitificando o que, apesar de grandes mudanças no processo ensino-aprendizagem, ainda vemos muito presente na educação atual: o professor como único detentor de todo o conhecimento e o aluno apenas receptor.

Em determinadas atividades, o professor passa a estabelecer o que o especialista em educação Marcos Masetto definiu como mediação pedagógica. Para o pesquisador, o docente não é mais uma figura estática diante das inovações tecnológicas. Ele se torna um orientador ou facilitador da aprendizagem do aluno. O estudante e a produção do conhecimento dele se tornam os verdadeiros centros desse processo (RAMOS, 2017, p. 167).

Prensky (2011) define os indivíduos nascidos a partir da década de 1980 como “nativos digitais”, enquanto que os anteriores seriam os “migrantes”. Aqueles, o autor apresenta como tendo familiaridade com o universo digital, e ao caracterizar as habilidades desses “nativos”, declara que eles não se assustam mediante os desafios expostos pelas atuais tecnologias.

Todavia pude verificar que essa teoria não pode ser vista de forma absoluta e radical, pois não se enquadra completamente à realidade de todos os meus alunos. De forma surpreendente para mim, ao lançar a proposta de produções multimodais com o uso do celular, um número considerável de alunos declarou desconhecer os aplicativos e técnicas para esse fim. Em contrapartida, isso foi facilmente contornado como veremos mais adiante, os alunos acabaram por se ajudar entre si e os que disseram não possuir tais habilidades demonstraram uma facilidade e velocidade vigorosa no aprendizado.

É relevante mencionar que mesmo os alunos que se declararam leigos no uso das atuais tecnologias ficaram entusiasmados com a proposta. A euforia resplandeceu em primeiro lugar por se tratar de uma verdadeira novidade para eles o uso do celular dentro da escola e como meio para realizar tarefas extraclasse. Até mesmo o uso de *data show* na sala de aula causava empolgação e interesse, pois tudo era uma inovação.

Porém, como discutido no capítulo teórico, não intencionava que o *data show* e, principalmente, o celular, funcionassem apenas como aparatos facilitadores para a professora e como um atrativo para o aluno, mas sim, como suportes para sua voz ser ouvida, mesmo que apenas pela comunidade escolar e que tão somente entre eles. Tornam-se elementos provocadores de possíveis mudanças dentro e fora do âmbito escolar; assim, a escola também

estaria inserida no contexto desses jovens onde as tecnologias já funcionam como “ampliadoras e difusoras de vozes sociais” (GOMES, 2017, p. 2), quando propagam um meme que recebem pelo *WhatsApp*, por exemplo.

Contudo é preciso observar que esse forte entusiasmo não tomou conta da totalidade da turma. Havia três alunos (José Genilson, Vitória e Douglas), em especial, que me preocupavam por estarem sempre absortos durante as rodas de conversa e realizarem mecanicamente as atividades. Desde o início da pesquisa, percebi que continuamente estavam envolvidos com outras distrações e não se incluíam nas discussões e atividades das aulas. José Genilson se apresentava todo o tempo sonolento e cabisbaixo; Vitória sempre desenhando ou também cabisbaixa e Douglas constantemente folheando um livro. É imprescindível lembrar que José Genilson e Vitória eram os únicos alunos que não possuíam celular e a desmotivação para participar das novas propostas provavelmente se relacionava a esse fato. Mas, talvez, não apenas isso, já que Douglas também mostrava indiferença, mesmo possuindo a tecnologia digital que estava sendo explorada. Minha aflição voltava-se para esse trio e me debruçava em reflexões e dados já coletados para encontrar uma forma de conquistá-los e envolvê-los ativamente nas produções.

Após esse diálogo com a turma para apresentação da SD, expus a proposta de produção inicial e pedi que eles escolhessem um dos gêneros apresentados ou sugerissem outros, para, assim, produzi-lo de modo manual e/ou digital. O tema seria livre, mas eles precisariam rememorar nossas rodas de conversa. Nesse momento, em que realmente iriam começar a colocar em prática o que discutíamos, percebi o desânimo em alguns alunos. Hillary, que parecia animada durante a exposição das imagens, disse: “*Não, professora... estava tão bom... vamos continuar vendo as animações, eu não sei fazer nada disso...*”.

Compreendi por essa e por outras falas que talvez estivessem muito acostumados com a passividade e era perceptível a baixa autoestima na maioria deles. Comecei a incentivá-los e disse que todos deveriam tentar produzir algo de sua escolha, sob um tema livre. Eu iria anotar as escolhas e combinamos o prazo de uma semana para a entrega das produções.

Os alunos, individualmente, optaram por um dos textos multimodais e à medida que combinavam a escolha entre si, percebi surgindo algumas ideias e um forte entusiasmo. Esse foi o resultado da seleção: 12 optaram pelas tirinhas, 14 optaram pelos memes e 1 perguntou se podia produzir *gifs*, ao que respondi positivamente. Três alunos haviam faltado.

Essa atividade corresponde à primeira produção prevista pelo modelo de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004); não no sentido de um procedimento metódico e em torno apenas de um gênero, mas por se tratar de uma “produção inicial” que se deu após a

“apresentação da situação”. Caracteriza-se por ser uma produção simplificada, dirigida apenas à turma e que serviu como uma forma de avaliação para definir e adaptar alguns pontos em relação às atividades seguintes, observando particularidades dos alunos e determinando o percurso a prosseguir.

E, dessa maneira, liga-se, também, ao pilar “aprender a fazer” (DELORS, 2001), pois meus alunos começam então a entrar no setor prático, agindo sobre seu contexto e precisando demonstrar esforço em executar a tarefa proposta. Sobre as tirinhas, Paulo Ramos afirma que

A atividade de criação de tiras [...] é um exercício que permite o domínio da linguagem dos quadrinhos, das estratégias de construção do humor em um texto multimodal e, por consequência, facilita a compreensão dos mecanismos de uma produção cômica. Produzir as próprias tiras ajuda a olhar de forma diferente as tiras dos outros. E a entender melhor o sentido delas também [...] (RAMOS, 2017, p. 167).

Essa tarefa de produção interliga conteúdos procedimentais (aprender a fazer), antecedidos pelos conteúdos conceituais, pois equivalia a colocar em prática o aprendizado obtido nas rodas de conversa e durante todos os momentos das aulas anteriores, desembocando em resultados gerados pela “experiência do fazer”, a serem analisados. Além disso, foi observável nas etapas de toda esta pesquisa que os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), juntamente com os quatro pilares, interligam-se o tempo todo, pois o conhecimento se constrói em conjunto, como sucedeu, por exemplo, durante as rodas de conversa e durante o espaço em que os alunos se manifestavam analisando as produções integrais desse processo.

No dia da entrega das produções, estava ansiosa para ver o empenho dos alunos e os resultados. Preparei o *data show* para a exibição dos trabalhos e comecei com uma pequena decepção, pois menos da metade da turma havia cumprido o prazo e feito a tarefa.

Na verdade, a não entrega das atividades no prazo sempre foi algo comum nas turmas, porém, dessa vez, a minha expectativa era outra, justamente por estarem produzindo algo novo e utilizando-se do meio digital tão aprazível à maioria: “*Professora, nem acredito que vamos usar o celular para fazer atividade...*”. “*Sou craque em fazer memes...*”. Foram algumas das falas que ouvi depois das escolhas de produções.

Surgiram então as justificativas para o não cumprimento da proposta. Alguns haviam se esquecido, outros não tiveram tempo, outros fizeram e se esqueceram de trazer. No total, apenas 12 alunos trouxeram alguma produção, assim tivemos: quatro memes, cinco tirinhas, um *gif* animado e duas produções diversificadas.

Alan Keven e Hillary haviam escolhido produzir tirinhas e surpreenderam-me com outro gênero, o qual classifiquei como uma espécie de poema-objeto, produto da Poesia Concretista.

Fiquei curiosa para saber o porquê de não terem realizado o texto escolhido e de onde havia surgido a ideia dessas produções. Alan Keven explicou: *“Professora, sei que a gente escolheu fazer tirinha, mas a senhora disse que a gente podia escolher também outras coisas, então fizemos poemas concretos... Eu, a Hillary e o Ítalo fizemos um minicurso de poema concreto ano passado, eu achei top! Então resolvemos fazer, mas Ítalo não quis... Tá certo, professora? Isso é um texto multimodal?”*

Disse a eles que haviam feito uma boa escolha e aproveitei para dirigir-me à turma e explicar do que tratavam aquelas produções. Comecei, então, pela exibição dos trabalhos dos dois alunos e questionei os alunos sobre o que pensavam sobre os textos que estavam vendo: *“Já viram algo parecido? Seria um meme? Que linguagens vocês conseguem identificar? É um texto multimodal?”*. As respostas foram parecidas: *“Tem palavra e tem desenho...”*; *“Na palavra ‘fome’, tem um prato cheio de comida e tem garfo, faca...”*. *“Na palavra ‘lixo’, tem um monte de lixo e a destruição da natureza... a árvore caindo..., pois, quando a gente joga lixo, tá matando a natureza...”*.

José Genilson, jovem que parecia sempre alheio e absorto em seus pensamentos, surpreendentemente se manifestou pela primeira vez: *“o garfo, a faca... pendurados... estão batendo um no outro... fazendo barulho... porque a fome faz barulho...”*. Alan Keven, autor do poema-objeto, complementou: *“É, professora, a fome grita... e está gritando agora que essa merenda ainda vai demorar muito...”*. Diante dessas falas, a turma gargalhou por longos minutos e a euforia não queria acabar e já estavam “atrapalhando” as salas próximas, pois ouvi a reclamação do professor da sala vizinha.

Como mencionado no capítulo 2, o espaço físico da escola é muito pequeno, as salas apertadas ficam muito próximas umas das outras e qualquer fala, mesmo em um tom mediano, é ouvida.

Eu estava tão surpresa e feliz com a primeira fala de José Genilson que demorei alguns momentos para intervir. Claro que não pude deixar de comentar o quão pertinente foram as colocações daqueles garotos e a percepção em sentir o movimento dos talheres na imagem e, em minhas divagações, pensei muito na forma como José Genilson havia chegado àquela conclusão. Obviamente, pensei algo doloroso. Talvez a fome em si fosse uma sensação vivida por ele no passado ou mesmo no presente e, por esse tema fazer parte efetivamente de seu contexto real, seu sentimento lhe deu força e espontaneidade para falar. Senti que não poderia perder esse gancho e tentar dar continuidade a isso para que aquela voz não se calasse novamente.



Fiz um breve comentário sobre a Semana de Arte Moderna e do que se tratava a Poesia Concreta. Mostrei a eles que essa poesia abria um enorme leque de possíveis leituras e permitia uma grande ludicidade na interação com o leitor, complementando que se trata de textos curtos, formados por uma ou mais palavras aparentemente soltas, misturando imagem e palavra e trazendo uma forte gama de significações. Fiquei de trazer um vídeo animado de poesias concretistas para exibir em um outro momento.

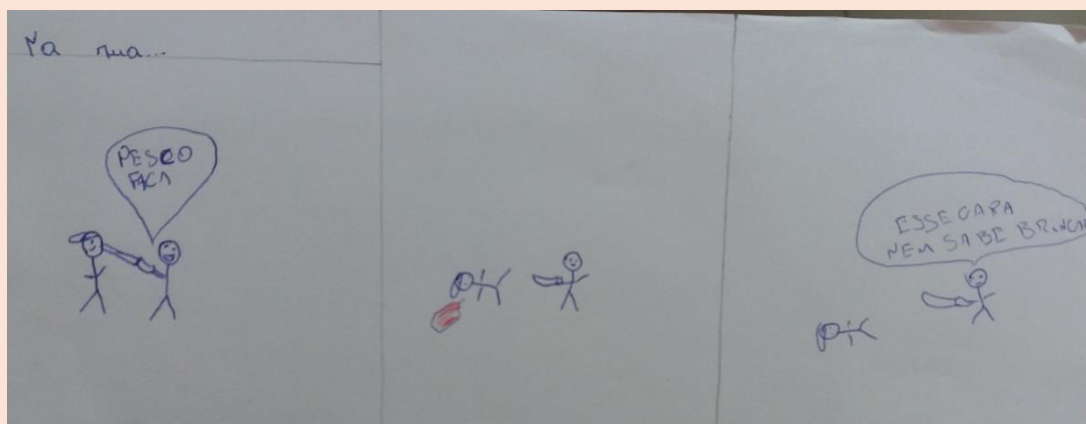
A seguir, exponho as demais produções selecionadas pela pesquisadora.<sup>35</sup>



<sup>35</sup> Foram muitas as produções dos alunos participantes durante toda a pesquisa, havendo um grande quantitativo de geração de dados inviável para análise no que se refere ao tempo de realização da pesquisa. Por esse motivo, a cada grupo de textos multimodais produzido, houve uma seleção por parte da professora-pesquisadora com vistas a atender à demanda deste processo.

### Quadro 11- Produção dos alunos: tirinhas manuais

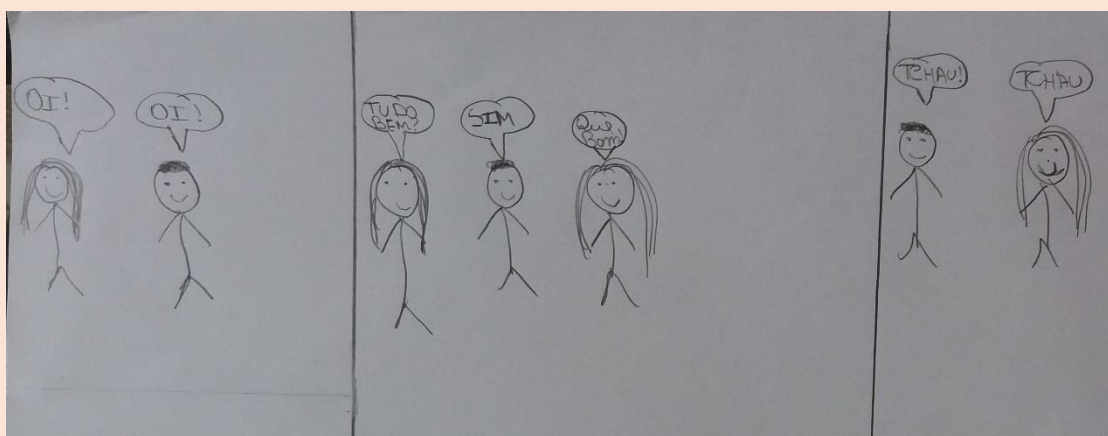
Aluno: Ítalo



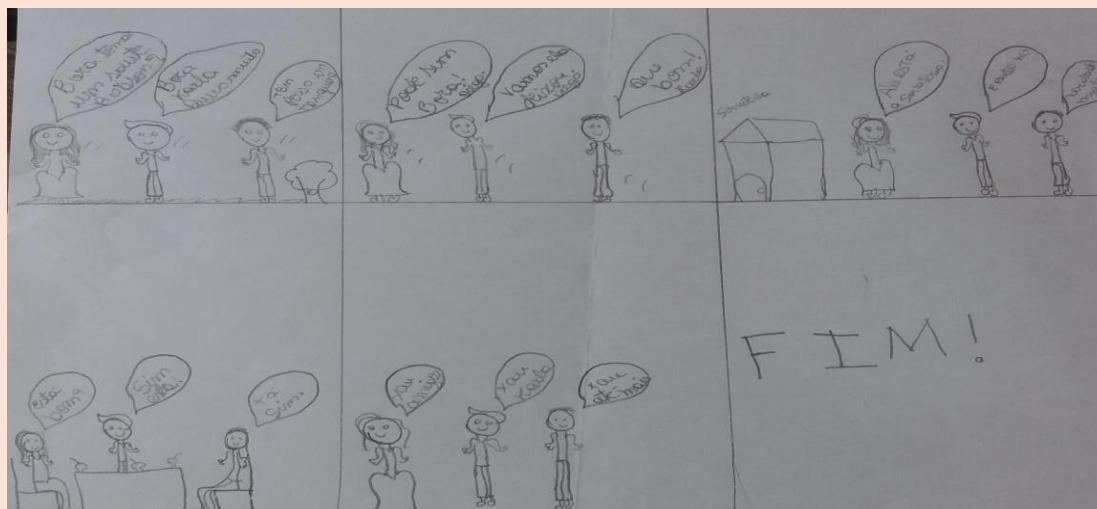
Aluna: Eduarda



Aluna: Raykelly



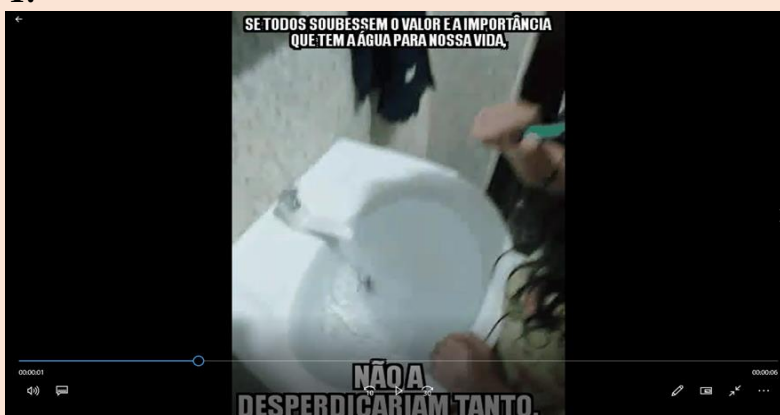
Aluno: João Lucas



### Quadro 12- Produção da aluna Eduarda: gif animado

Aluna: Eduarda

#### Movimento 1:



#### Movimento 2:





Alguns alunos trouxeram suas produções no arquivo de seus celulares, foi o caso dos memes e do *gif*. As tirinhas e as demais produções foram feitas de forma manual e digitalizadas através de fotos, e esse procedimento foi efetuado pelos alunos durante a aula e só então, repassados para o *pen drive* da professora. Cabe lembrar que não houve um estudo sistemático dos gêneros antes dessa produção inicial e que a intenção nesse momento era apenas compartilhar os trabalhos realizados pelos alunos para gerar incentivo e experiência. E inclusas nos dados para esta pesquisa, essas produções também foram úteis para verificar dificuldades e pontos a serem trabalhados posteriormente.

Após esse processo, continuamos a assistir à exposição das produções entre muitos risos. Era feita uma pausa em cada trabalho para que o seu produtor e os demais colegas tecessem comentários. Houve elogios e críticas negativas aos trabalhos dos colegas.

Iniciando pelos memes, Alan Keven contestou a produção de Andressa, afirmando que “aquilo” não era um meme: “*Professora, ela só fez um print de uma conversa no WhatsApp...*”. Andressa prontamente revidou dizendo que não era verdade, pois ela havia feito uma montagem do *print* com a linguagem verbal “Depressão não é frescura” e assim tinha transformado em um meme. Quanto ao trabalho de Emile, alguns alunos disseram que não tinha graça nenhuma, logo não era um meme também. A turma se agradou das produções de Ray e Jaciara, riram bastante e fizeram comentários, associando diretamente a cenas de seu cotidiano: “*Olha aí, José Genilson, essa foto foi tirada na frente da tua casa...*” (referindo-se ao meme de Ray). “*É o Alan Keven que sempre rouba o dinheiro da mãe dele...*” (referindo-se ao meme de Jaciara). E assim houve muitas gargalhadas e o clima permaneceu amistoso e descontraído.

Achei muito interessante as colocações dos alunos e perguntei: “*Que definição vocês dariam ao meme? Que características presentes no gênero conduzem a classificá-lo como um meme ou não?*”

Eduarda se manifestou: “*Ah, para ser um meme tem que ter uma foto... uma figura... e uma coisa engraçada escrita nela...*”. A maioria concordou, menos Andressa: “*Não é obrigado ser engraçado, tem memes que falam da depressão e a depressão não é engraçada...*”.

Verifiquei que eles possuíam um conceito restrito sobre o meme, identificando-o como o texto multimodal composto obrigatoriamente pela linguagem visual associada à linguagem verbal, com humor. Expliquei-lhes que posteriormente estudaríamos com mais profundidade os memes, investigando sua origem, definição e características.

Após essas discussões, passamos às tirinhas manuais digitalizadas. Não foi possível que lessem na projeção, então, eu fiz a leitura de posse do material confeccionado manualmente, pois os alunos sempre se recusavam a fazer leitura expressiva, ainda que de seus próprios

escritos. Já havia percebido que o principal motivo era vergonha por ainda terem dificuldades, lerem de forma lenta e oscilante, além da timidez presente em alguns dos alunos.

A primeira, tirinha de Ítalo foi a que repercutiu mais gargalhadas, ele havia feito uma imitação de uma tira do personagem Dr. Pepper, que geralmente apresenta conteúdo violento ou sexual, mas os colegas não identificaram a imitação por não conhecerem a original.

**Figura 29- Tirinha do Dr.Pepper**



**Figura 30- Tirinha produzida por Ítalo:**



O aluno utilizou a mesma estrutura, compondo a tirinha com três quadrinhos. No original (primeiro quadrinho), o personagem golpeia seu amigo com uma raquete e diz o neologismo “pescotapa!!”, em que associa as palavras “pescoço” e “tapa”. Na imitação, Ítalo substituiu o desenho da raquete por uma faca e criou o termo “pescofaca”. Segundo quadrinho, o amigo golpeado aparece caído no chão e sangrando e há uma fala: “Qual é cara?! Eu ‘tava’ só brincando!”. Meu aluno imita o desenho do segundo quadrinho, mas não escreve nenhuma fala e, por fim, no terceiro quadrinho original, o personagem que golpeou vai embora dizendo: “Tem gente que não sabe brincar!”. O aluno, por sua vez, parafraseia: “Esse cara nem sabe brincar”.

As demais tirinhas a turma declarou não terem graça ou não as ter entendido. Pela reação e por mais alguns comentários, percebi que o conteúdo da violência foi o que mais estimulou a todos aos risos e à análise.

Constatei que a produção manual das tirinhas não teve tanto capricho ou preocupação com a apresentação de elementos como cores, *design*, tipo de papel, tamanho etc. Quase todos escreveram apenas com lápis e não pintaram. No entanto, compuseram no formato mais comum do gênero, estruturando a história em três ou cinco quadrinhos (tirinha de dois andares), como estão acostumados a ver nos livros didáticos e não houve nenhuma produção digital de tirinhas.

A produção de Ítalo e Eduarda seguiu um padrão em que se percebe o domínio espontâneo da linguagem dos quadrinhos e da construção do texto, articulando imagem e palavra. Nota-se nessas duas produções uma lógica estrutural que se refere aos quatro movimentos retóricos definidos por Innocente (2005): 1- A cena é apresentada; 2- O cenário é preparado; 3- O clímax é apresentado e 4- Há a quebra de expectativa que carrega o humor.

Nas demais (Raykelly e Ítalo), percebe-se a ausência de uma sequência de eventos, havendo a inexistência de clímax e de quebra de expectativa, elementos característicos das tirinhas. Constituem-se em um diálogo com ênfase no contato (função fática)<sup>36</sup>, como podemos observar na transcrição da tirinha produzida por Raykelly : “- Oi!/ - Oi!/ - Tudo bem?/- Sim/ - Que bom!/ - Tchau!/- Tchau”.

De acordo com Ramos,

As tiras cômicas são um gênero que possui uma narrativa que leva a um desfecho humorístico. O final tem de ser algo inesperado, não previsto no curso narrativo, de modo a surpreender o leitor, o que leva ao humor. Elementos verbais, visuais e verbo-visuais são usados para a quebra de expectativa da história (RAMOS, 2017, p 136).

Conforme vimos no capítulo teórico, Barthes (1977) esclarece que existem relações específicas entre texto e imagem: a “ancoragem”, em que o texto é apoiado pela imagem; a “ilustração”, na qual a imagem apoia o texto; ou, ainda, o “*relay*”, em que os dois (texto e imagem) se complementam.

Foi perceptível pouca experiência na construção dos textos no que se refere à articulação das imagens com as palavras, funcionando apenas como “ilustração” ou “ancoragem” para o texto verbal. Mas, em alguns memes, foi possível verificar que a imagem complementava o sentido do texto verbal e vice-versa, “*relay*”. Como já era previsto, em se tratando de uma produção inicial, pude verificar a ausência do domínio dos recursos gráficos dos balões e da tipologia das letras nas tirinhas, além de falhas de ortografia e de pontuação.

---

<sup>36</sup> **Função fática:** o termo “fático” foi cunhado por Malinowski e vem do grego *phatos* (falado, do verbo *phanai*, falar, dizer). Foco no canal. Visa estabelecer contato entre os sujeitos. Um exemplo é uma saudação entre duas pessoas que se encontraram. Conforme o linguista russo Roman Jakobson, é umas das seis funções da linguagem. Disponível em: <[www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/download/.../331](http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/download/.../331)>. Acesso em: 05 dez 2018

Em contrapartida, durante a exposição e leitura, foi claramente observável a capacidade de questionamento quanto à estrutura dos textos multimodais produzidos e quanto à construção de sentido gerada pela junção das imagens com o texto verbal.

A exposição findou com o *gif* produzido pela aluna Eduarda. “O *Gif* é um formato de imagem que pode compactar várias cenas e com isso exibir movimentos. A sigla significa *Graphics Interchange Format*, que na tradução para o português seria formato para intercâmbio de gráficos.” Como os *Gifs* não têm áudio, a imagem fala por si, podendo gerar diferentes leituras e expressão de sentimentos, ideias e opiniões.

Eduarda fez um *gif* com os recursos de seu celular. Para isso produziu uma imagem de sua irmã escovando os dentes com a torneira ligada ao máximo. De início, aparece a imagem da escova de dentes na boca e, em seguida, o foco se dá na força da água jorrando da torneira. A aluna mesclou a imagem em movimento com a linguagem verbal, escrevendo “Se todos soubessem o valor e a importância que tem a água para as nossas vidas, não a desperdiçariam tanto.” A própria Eduarda explicou sua produção dizendo que é muito fácil de fazer usando o celular e que teve a ideia porque sua irmã gasta muita água e a mãe delas vive brigando por causa disso.

A turma teceu alguns comentários sobre o uso da água em casa e, em seguida, encerramos as projeções. Algo muito positivo aconteceu nesse momento, alguns alunos que não tinham trazido nenhuma produção demonstraram empolgação para fazer algo. Percebi que estavam animados para fazê-lo e cheios de ideias. Diante disso, disse que eles teriam oportunidade para trazer suas produções na continuidade da SD.

Por fim, marquei a “sessão cinema” no contraturno, pois, no período matutino, não havia nenhuma sala disponível para esse fim, já que a duração de duas aulas de que disponha com a turma não era suficiente para a exibição e, no período vespertino, havia uma sala de aula que ficava ociosa. As condições não eram propícias, pois à tarde o calor se intensificava e, na maioria das salas de aula, não havia ventiladores, além disso, como relatei anteriormente, a claridade da sala prejudicava a visibilidade da projeção e também havia o problema do áudio, que deveria ser reproduzido em volume baixo para não atrapalhar a sala vizinha.

Para amenizar toda essa circunstância, organizei um lanche, pipoca e refrigerante. Fizeram a maior festa como já imaginava. Durante a exibição do filme “Imagens e Palavras”, fiz algumas pausas para comentários e alguns pequenos cortes, avançando cenas irrelevantes. A reação ao filme não foi bem como eu esperava, teci alguns comentários sobre a disputa das palavras com as imagens apresentada no filme e, depois, com exceção de poucas cenas, classificaram ao filme como “muito chato”, “sem graça” e disseram que “só valeu pela pipoca”.

Eduarda se manifestou indignada com as falas e disse: “*Desculpa, professora, esses meninos só falam besteira... eu gostei do filme, principalmente a parte que eles dão o primeiro beijinho...*”.

Era muito aprazível ver que estavam mais descontraídos. Disse que não era preciso que me pedissem desculpas por falarem o que sentiram e pensaram do filme, pelo contrário, eu queria e precisava que eles fossem sinceros e dissessem verdadeiramente o que pensam e o que sentem, pois isso era muito importante para o trabalho que estávamos realizando. Encerramos com mais alguns comentários sobre a articulação da imagem com a palavra e, logo após, como havia sido acordado no início da aula, iniciamos a limpeza e a arrumação da sala, mas alguns alunos aproveitaram para ir embora antes de cumprir essa tarefa.

Parabenizei a todos pelas produções da aula anterior, pela presença na “sessão cinema” e pelos comentários e finalizei pedindo que não se esquecessem de trazer o celular na próxima aula, pois teríamos mais novidades e faríamos uso dele na sala.

### **3.2.2 Módulo II: *Blog e WhatsApp***

Após a experiência da “produção inicial”, foi possível identificar de uma forma geral e, atentando também para algumas particularidades, o conhecimento e a habilidade de meus alunos em relação aos aparatos tecnológicos, às dificuldades linguísticas, à interação com textos multimodais, à articulação das palavras com as imagens.

Do mesmo modo, também pude verificar as preferências e a familiaridade no tocante aos textos multimodais, além de assimilar muita informação relacionada ao cotidiano, aos medos, aos sonhos, aos traumas, aos sentimentos daqueles meninos e meninas. As rodas de conversa foram essenciais para ingressar no mundo de meus alunos, ouvindo aquelas vozes que estavam tão mudas no início desta pesquisa.

Era o momento de iniciar o módulo II da SD de Aplicação. Devo ressaltar que, a essa altura, já previa exceder o tempo estimado para a conclusão deste estudo. Tanto a SD exploratória quanto o módulo I haviam ultrapassado o tempo previsto. Reuniões na escola, interrupções para reparos na estrutura física e outras situações adversas na própria sala de aula foram responsáveis por ampliar esse tempo. Contudo o próprio calendário escolar estava bastante atrasado e a previsão para o término do ano letivo, quando minha turma do 9º ano sairia da escola, era para abril do ano seguinte, o que trazia mais alívio para a pesquisadora.

Iniciei esse módulo com mais uma roda de conversa. A intenção, dessa vez, era ouvir o que eles acharam da experiência da produção inicial, das leituras imagéticas que tínhamos

realizado, dos vídeos a que assistiram e das discussões de que estavam participando. Ouvi relatos variados. Muitos disseram amar a tecnologia, declararam ter adorado as projeções e produzir memes e tirinhas: “*Quero aprender a fazer as tirinhas no celular...*” foi a fala de Eduarda. Alguns declararam adorar as rodas de conversa e queriam que todas as aulas fossem só assim, pois, então, não precisariam escrever. Outros ainda pareciam entediados com tudo e disseram, com humor, que não gostavam de nada e que a única coisa boa na escola era a hora da merenda.

Entre tantas opiniões divergentes, muito me preocupava como professora a baixa autoestima que percebia em grande parte dos alunos. Era visível que a falta de interesse e a indisponibilidade em participar, estar atento, curioso era devido ao fato embutido em suas mentes de que não eram bons em nada, o que lhes causava desânimo e apatia.

Após termos encerrado a roda de conversa, comecei a explicar-lhes quais seriam os próximos passos. Iríamos começar criando um grupo de *WhatsApp* para que eles pudessem enviar suas futuras produções, evitando, assim, o tempo que perdemos nas atividades anteriores com a digitalização dos trabalhos e envio para o *pen drive*. Eles me informaram que já tinham um grupo da turma, mas que nesse era proibida a entrada de professores. “*Melhor assim, professora, vocês não iriam aguentar...*”. A gargalhada foi geral na turma, confirmando a fala de Alan Keven. Entre risos, disse a eles que estava imaginando o motivo de tal colocação e que não havia problema se já tinham um grupo fechado para a turma, faríamos outro em que a minha entrada estaria liberada e teria como principal objetivo o envio dos trabalhos, servindo também como um canal de comunicação para tirar eventuais dúvidas.

A turma pareceu apreciar a ideia. Ingrid se manifestou: “*Acho uma boa ideia, professora, mas a senhora tem que estabelecer as regras... caso contrário, esses meninos vão ficar mandando besteira o dia inteiro... enchendo o meu celular...*”. Houve uma euforia na sala, todos começaram a discutir sobre questões que aconteciam no grupo de *WhatsApp*. Alonguei a conversa falando de problemas sérios que aconteciam em grupos virtuais por ausência de respeito e de bom senso. Alguns contaram casos inusitados que aconteceram em grupos virtuais da família. Além disso, aproveitei para conversarmos sobre o uso consciente das redes sociais e sobre os perigos e armadilhas que existem no meio digital.

Nesse momento, Emile começou a “delatar” Hillary, revelando que ela conversava com um desconhecido pelo *Facebook*: “*... ‘tá’ vendo, Hillary, eu já te falei ‘mulé’, não vai se encontrar com esse cara... não manda foto tua ‘pra’ ele... vai ver que é um ‘véio’ doido...*”. O assunto rendeu muitos risos, e, para não constrangê-la, interfeiri e continuei o assunto falando de uma forma genérica e discutindo exemplos que se passaram com alguns famosos e prometi

trazer algumas pequenas reportagens para assistirmos em outro momento. Posteriormente à minha intervenção, decidimos as regras para o grupo, e Eduarda ficou responsável em formá-lo usando o seu celular.

Fiquei surpresa com a maturidade da turma no estabelecimento das regras. Eles foram dizendo as sugestões, fui anotando no quadro e fiquei de enviar no grupo como a primeira mensagem. Resumidamente, ficou definido que só estaria permitido o envio das produções propostas em sala e assuntos relacionados a elas (dúvidas, sugestões etc.). Sugeriram nomes para o grupo e rapidamente foi definido que ficaria “Antídio- 9º ano A”.

Adentramos perceptivelmente nesse momento, nos conteúdos atitudinais que se relacionam ao “aprender a viver juntos” e ao “aprender a ser”, discutindo e vivenciando valores e normas a serem efetuados em sua vida cotidiana.

Findada essa tarefa, iniciei alguns questionamentos: “*Vocês sabem o que é um Blog?*”, “*Para que serve um Blog?*”, “*Algum de vocês possui um Blog?*”, “*Vocês saberiam criar um Blog usando um computador ou celular?*”. Então, disse que a ideia era criar um *Blog* que servisse como uma espécie de diário coletivo, no qual poderíamos expor suas produções, fazer comentários, mostrar suas habilidades, expor opiniões, ideias, sugestões, críticas, sentimentos, construindo assim um ambiente virtual interativo como uma continuidade de nossas rodas de conversa.

Apesar de estarem mais familiarizados com páginas como o *Facebook* e *Instagram*, disseram visitar alguns *Blogs*: “... *É um site, professora, que pode falar sobre vários assuntos... tem uns falando de maquiagem, outros de cabelos... de coisas para emagrecer...*”, disse Eduarda. Jonata disse visitar sempre o “*Blog do Dragão*”, que fala sobre surf. Dessa forma, soube que, mesmo não havendo nenhum aluno blogueiro<sup>37</sup> na turma, esse sítio eletrônico não era algo estranho para eles.

Minha intenção com a construção desse *site* era utilizá-lo como estratégia motivadora, para propiciar aos alunos “o sentimento de serem autores de seus trabalhos” (ROJO, 2012, p. 40), por meio de um espaço dinâmico multimodal e hipermodal de compartilhamento de opiniões, ideias, sentimentos, habilidades e questionamentos, sendo um lugar de acesso a variadas formas de leitura e escrita e múltiplas linguagens. Assim, além de tentar derrubar a

---

<sup>37</sup> O vocábulo “blogueiro” já se encontra dicionarizado. De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, o termo faz referência aos indivíduos que publicam em um blogue “página de internet regularmente atualizada, que contém textos organizados de forma cronológica, com conteúdos diversos (diário pessoal, comentário e discussão sobre um dado tema, etc.) e que geralmente contém hiperligações para outras páginas” (Dicionário online Porto Editora. Disponível em: <<http://www.portoeditora.pt/espacolingua/portuguesa/dol/dicionarios-online/>>. Acesso em: 12 dez. 2018).

sensação de que suas produções serviriam apenas para receber uma nota e depois serem descartadas (como estão habituados), também abriria um espaço eficiente, conforme Gomes (2011, p.13), para o exercício da prática da escrita, por meio da publicação de comentários e produções artísticas.

A maioria gostou da ideia e começamos a planejar como se efetuar a construção e as regulares publicações. Combinamos que todas as produções realizadas seriam expostas nessa página da internet e também iríamos sugerir por intermédio de *links*, os vídeos, os filmes, as músicas e outras mídias a que tivéssemos a oportunidade de assistir em sala. E todos deveriam participar ativamente do *blog*, contribuindo para regulares publicações.

No *Blog*, foi possível ampliar o sentido de multimodalidade para hipermodalidade, pois tivemos nessa página um *design* diferenciado, interligando as modalidades (vídeos, fotos, textos digitalizados, cores etc.) por intermédio de *links*, proporcionando uma leitura não linear (ROJO, 2012, p.38).

Em meio à empolgação, resolvemos fazer uma votação para decidir o nome do *Blog*. Convidei Vitória, que estava sempre alheia às discussões, para auxiliar escrevendo as sugestões no quadro, mas ela se recusou veementemente. Eduarda, então, levantou as mãos gesticulando para exercer essa função. E, assim, todos começaram a sugerir títulos: “Rotina do Antídio”, “Produções antidianas”, “Dia a dia do Antídio”, “Portal do Antídio”, “Imagens do Antídio”, “Família Antídio”, “Antídio e a multimodalidade”, “Diário do Antídio”, “Antídio em seu cotidiano”, “Cotidiano antidiário”, “Antídio imagético”, “Antídio ‘é nós’”, “*Blog* do Antídio”, “Artes do Antídio”, “*Blog* dos arengueiros”, “Vida louca do Antídio”.

**Figura 31- Votação: Aluna anotando as sugestões de título para o *Blog***



Fonte: Autora

A votação foi uma folia, muita descontração, risos, mas também, como eles diziam, muita “arenga”. A cada palpite, a turma se manifestava, mas, principalmente, quando Alan



Keven bradou “*Blog dos arengueiros*”. Todos em fortes gargalhadas diziam: “Nada a ver, só podia ser o Alan...”. Nesse momento, até o José Genilson, sempre em aparente apatia, uniu-se aos demais nas gargalhadas.

Quando as sugestões se esgotaram, distribuí pequenos papéis para que, em segredo, escrevessem o título de que mais gostaram e pedi que um aluno recolhesse os votos; o único a se manifestar foi Alan Keven.

**Figura 32- Aluno recolhendo os votos**



Fonte: Autora

Comecei a leitura da votação. Alguns títulos não receberam nem o voto de quem o havia sugerido. A maioria dos votos se concentrou em três opções e, incrivelmente, houve um empate entre esses três títulos, “Portal do Antídio”, “Diário do Antídio” e “Família Antídio”. A discussão parecia querer tomar rumos menos amistosos, então expliquei para eles a ideia de uma espécie de enquete. Eles iriam se organizar e pedir a opinião dos alunos de outras turmas e dos funcionários da escola, afinal o *Blog* não deveria ser propriedade da turma 9º ano “A”, mas pertencer a toda a comunidade. Organizamos a proposta e alguns representantes saíram pelos corredores para colher os votos e fizeram o registro audiovisual, utilizando o celular. Percebi que a maioria ficou muito empolgada com a tarefa surpresa e inusitada. Devo ressaltar que, antes disso, comuniquei à gestão escolar sobre o movimento que haveria; as coisas se processaram bem, mas era reconhecível que celulares nas salas ou pelos corredores causavam muito incômodo.

Pelo resultado da enquete, o título vencedor foi “Diário do Antídio”, sugestão de Ítalo, que comemorou orgulhoso. Alan Keven comentou com euforia que entrevistou a diretora também e que ela tinha votado. Alguns detalhes, durante esses acontecimentos, chamaram minha atenção como pesquisadora. Foi perceptível que, de uma forma geral, os alunos estavam correspondendo à proposta da SD e participando ativamente de todo o processo por meio de

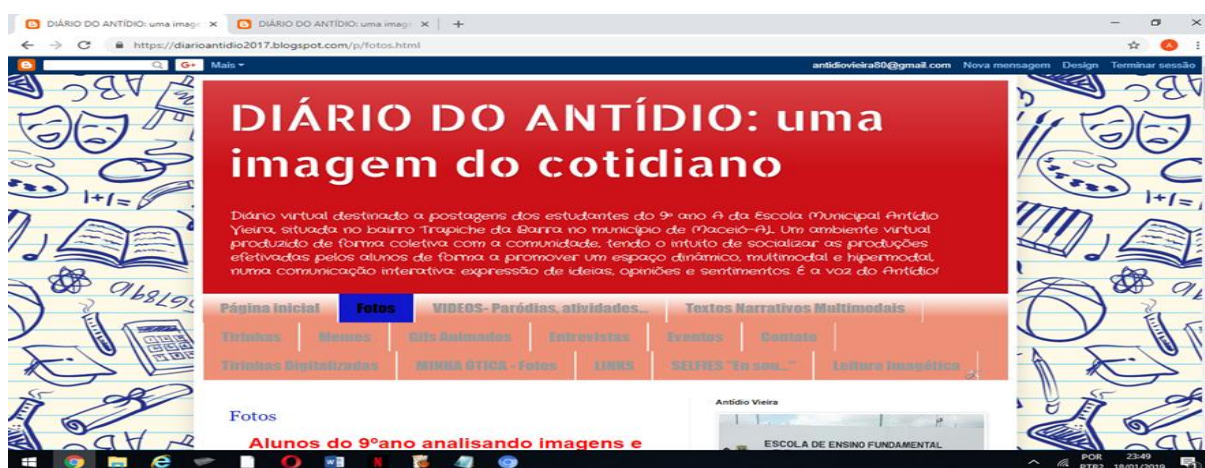
muitas intervenções, mas era preocupante um número razoável de alunos que ainda pareciam demonstrar desinteresse por tudo, realizando algumas tarefas de forma mecânica ou revoltando-se e demonstrando irritação. Os três alunos (José Genilson, Vitória e Douglas) que já mencionei anteriormente, eram os que mais me afligiam por parecerem realmente alheios a tudo, embora o primeiro já tivesse dado algumas pequenas demonstrações de mais proximidade.

Resolvido o impasse do título, o próximo passo era efetivar a construção do *Blog*. Foi o momento em que mais lamentei a situação do laboratório de informática. Seria ideal conduzir a turma ao laboratório, e produzirmos juntos o “Diário do Antídio”, escolhendo o *design*, os *links*, as páginas, etc. Como isso não seria possível, precisava de uma outra alternativa. Resolvi criar o *Blog* individualmente fora da escola, depois enviar o endereço<sup>38</sup> para o grupo do *WhatsApp* para que pudessem visualizar e efetivar suas críticas e sugestões e, assim, tentaríamos ir operando as mudanças durante as aulas por meio do aparelho celular.

Destarte, com bastante dificuldade, findamos as configurações e começamos as postagens. Nos momentos de intervenção da turma, alguns alunos estavam com acesso à internet por meio dos dados móveis e formaram grupos para dar as sugestões de *design* e *links*. Nesse período, discutimos sobre o hipertexto que “pode ser entendido como um texto exclusivamente virtual e que possui como elemento central a presença dos *links*” (GOMES, 2011, p.15) e como estes representam uma maneira interativa de leitura, encaminhando-nos a outros textos e concedendo-nos autonomia para realizar trajetos diversificados de leitura.

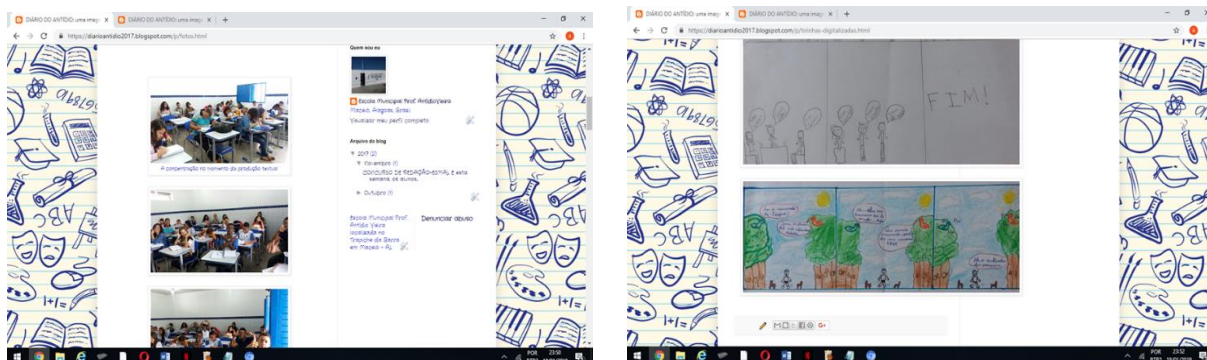
Dessa forma, mesmo com a ausência de recursos na escola, foi possível uma criação colaborativa do *Blog* da turma (com o uso do aparelho celular) e pude observar uma apropriação tecnológica por parte dos alunos e a elevação da autoestima.

**Figura 33- Blog “Diário do Antídio”**



<sup>38</sup> Disponível em: <diarioantidio2017.blogspot.com>

**Figura 34- Diário do Antídoto: primeiras postagens**



### 3.2.3 Módulo III: entrevistas

Após a criação do grupo de *WhatsApp* e do *Blog*, discutimos sobre as rodas de conversa que tinham acontecido até aquele momento e disse que, durante toda a proposta da SD, eles estariam registrando aquelas falas por meio de produções escritas, textos multimodais e publicações no *Blog* e que isso já vinha acontecendo por intermédio de alguns memes, tirinhas e poemas-concretos que produziram.

Recomendei que escrevessem em casa um texto com um dos temas da primeira roda de conversa “Meu bairro”. Eles deveriam rememorar os depoimentos, as descrições, as narrativas e as muitas experiências do cotidiano que compartilharam oralmente e organizar um relato pessoal. Havíamos estudado esse gênero no primeiro mês do ano letivo, então relembramos alguns aspectos que deveriam estar presentes e combinamos a entrega para a semana seguinte.

Em seguida, entreguei um texto impresso intitulado “Os jovens e a violência: vítimas ou vilões?”<sup>39</sup> do jornalista Marcelo Andriotti. Fizemos a leitura silenciosa, depois uma segunda leitura coletiva e um debate sobre a questão apresentada no texto. As opiniões sobre o questionamento que o título do texto traz foram divididas. Apresentei a proposta que fazia parte do módulo III da SD, a realização de entrevistas com a comunidade, envolvendo o tema “violência” e com registro audiovisual.

Começamos por produzir um roteiro que serviria como um guia de perguntas predefinidas baseado no texto discutido e nas falas dos alunos sobre a violência no bairro. Fui sugerindo algumas questões<sup>40</sup> que havia trazido e, em interação com a turma, fui escrevendo no quadro:

<sup>39</sup> Disponível em < <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/os-jovens-e-a-violencia-vitimas-ou-viloes->>. Acesso em 24 de maio de 2017.

<sup>40</sup> Disponível em < <https://www.acesaber.com.br/atividades/interpretacao-de-texto-os-jovens-e-a-violencia-vitimas-ou-viloes-8o-ou-9o/>>. Acesso em 24 de maio de 2017.

### Quadro 13- Roteiro para entrevista

1. *A cada dia vemos crescer em nossas vidas as estatísticas de jovens envolvidos em situações de violência, por que você acha que isso acontece?*
2. *Em sua opinião, os jovens que entram para o mundo do crime são vilões ou são vítimas da sociedade? Ou seja, o problema de tanta violência em nosso país está em quem? Na sociedade ou nos governantes?*
3. *Você acha que o sol pode nascer para todos, ou seja, as boas oportunidade surgem para todos ou apenas para pessoas que nasceram em uma vida estruturada financeiramente?*
4. *Você acha que a vida é feita de escolhas ou, quando nascemos, Deus já traçou um destino para cada um de nós?*
5. *Será que o homem é corrompido pela sociedade, por exemplo: se eu nasci no meio de pessoas corruptas, invejosas, rancorosas, amargas, fingidas, ladras, vou aprender a ser como elas ou não?*
6. *O que é violência para você?*
7. *Você já presenciou, viveu ou cometeu um ato de violência? Conte como foi.*

Em seguida, orientei a turma sobre alguns aspectos formais da entrevista. A forma como deveriam se dirigir aos entrevistados, como deveriam se apresentar e explicar do que se tratava e pedir autorização para gravar. O trabalho poderia ser feito em equipe (a turma foi dividida em seis grupos) e poderiam levar as questões escritas. Além disso, instruí que não deveriam fazer todas as perguntas a um mesmo entrevistado, poderiam selecionar algumas e deixar o entrevistado à vontade para falar. Os alunos, assim, vivenciaram a linguagem em um uso real de interação verbal, em um contexto específico, lembrando características do letramento, posto por Kleimam (1995).

**Figura 35- Vídeos: entrevistas com a comunidade**



As entrevistas objetivavam promover momentos de interação entre os alunos, despertando o espírito colaborativo (“aprender a viver”); investigar a visão deles frente aos problemas relatados pela comunidade; gerar debates em sala de aula sobre os resultados das entrevistas (as respostas e relatos da comunidade) e incentivar a expressão desse conteúdo por meio de posteriores produções de textos multimodais.

Porém, o resultado ficou distante do esperado pela professora-pesquisadora, apenas dois alunos trouxeram o produto das entrevistas no dia combinado para a entrega. Mas, positivamente, os dois alunos (Alan Keven e Deivisson) estavam orgulhosos e entusiasmados com a experiência. “*Olha aí, professora, usei até terno e entrevistei um pastor da comunidade...*”, disse Alan Keven. “*Usamos também microfone de verdade... mas ele não funcionava...*”, complementou Deivisson. Relataram que não quiseram levar as perguntas escritas e improvisaram no momento da entrevista. Acrescentaram que foram muito bem recebidos pelos moradores e que eles aceitaram a gravação.

Assistimos aos vídeos, utilizando o *data show*, que, aliás, foi meu instrumento companheiro em quase todos os momentos, já que não tive que disputá-lo com outros professores. Logo após, quis saber o que tinha acontecido com os alunos que não realizaram a tarefa proposta. Teriam sentido dificuldade em algum aspecto? Sempre deixava a turma à vontade para a formação das equipes, no entanto me preocupava sempre em encaixar os alunos que não possuíam aparelho celular com os que tinham para poderem juntos realizar os trabalhos.

As justificativas foram basicamente as mesmas em relação à proposta da produção inicial: falta de tempo (alguns ajudam os pais em casa ou no trabalho), timidez, não conseguiram ninguém para entrevistar, muitas tarefas da escola a cumprir etc.

Mesmo assim, o relato dos dois alunos, juntamente com a apresentação de suas gravações audiovisuais, gerou uma boa discussão sobre o problema da violência e, de alguma forma, estavam construindo suas identidades, pois à medida que ampliam as discussões sobre seu contexto e o enxergam mais claramente, há um processo de reconhecimento sobre quem são.

Não tive, no momento, muita possibilidade, como pesquisadora, de dar novos prazos e refazer a experiência, o que seria o ideal. Como relatei em outras seções, o tempo estipulado no cronograma para concluir a coleta de dados havia se excedido e, nessa etapa, somou-se a todas as circunstâncias já citadas, mais um pormenor. A entidade pública que me concedeu a “Licença mestrado” para atuar nesse município, agora, por motivo político que gerou mudanças administrativas consideráveis, requisitava o meu retorno.

Dessa maneira, fui impelida a iniciar um período de deslocamento de um estado a outro para solucionar essa questão. Enquanto isso, por um tempo, as viagens foram inevitáveis e muitas vezes assumia hora/aula naquela região e, ao retornar, cumpria reposições na escola-campo, utilizando aquela sala da “sessão cinema” no contraturno.

Além disso, as passagens aéreas equivalentes a esse trecho eram muito dispendiosas e meus vencimentos, por vezes, foram suspensos ilegalmente. O município de minha escola-campo pelejava por minha permanência até a conclusão dos estudos como estava documentado, mas as autoridades de meu município de origem batalhavam pelo meu prematuro regresso. Lamentavelmente permaneci nessa luta por um período.

Recebi o apoio da gestão escolar, coordenação e colegas professores que, nesse momento, auxiliaram-me com a minha turma durante meus períodos de ausência. Expliquei aos meus alunos a situação e a causa das interrupções de nossa SD. Continuamos a nos comunicar por intermédio do grupo de *WhatsApp* durante as pequenas pausas, período que lhes atribuía algumas tarefas, respondia questionamentos e os auxiliava virtualmente.

Fui surpreendida com a reação intensamente afetuosa de meus alunos, já sentia naquele momento que havia conquistado uma aproximação muito aprazível com a maioria deles, mas não esperava por tamanha demonstração de carinho e apego. Até mesmo alguns mais tímidos e aqueles que pareciam sempre absortos em seus pensamentos e alheios a tudo que se passava nas aulas, aproximaram-se de uma maneira inesperada.

Pude concluir que essa intempérie surgida no decurso da pesquisa favoreceu, de alguma maneira, minha aproximação individual com aqueles jovens. Ficaram sendo mais conhecedores de minha história, surgindo muitas perguntas e, por consequência, notei que o caminho até eles estava bem mais propício.

Entretanto, diante desses intervalos, o tempo estimado para a conclusão desta investigação excedeu-se ainda mais e, mais uma vez, tive que agir conforme é habitual na pesquisa etnográfica, reajustar os planos, rever as estratégias, “mudar de rota, contornar as dificuldades, rever o percurso [...] uma pausa para reflexão e retomada” (GOMES, 2016, p.19).

### **3.2.4 Módulo IV: fotografando**

Durante uma das pausas em que estive distante da turma, permanecemos em nossa aproximação virtual e atribuí a eles a tarefa de escrever mais um texto relacionado as nossas rodas de conversa: “Eu sou...”. Eles escreveram (16 alunos), fotografaram os textos e enviaram para o nosso grupo “Antídio-9º ano A” (também dei a opção de enviar para o meu *WhatsApp*

privado, mas apenas um aluno procedeu dessa maneira). Li os textos, fiz comentários através do aplicativo e postei no *Blog*, assim como as entrevistas e as demais produções. Nesse intervalo, dei o retorno também do primeiro texto que escreveram no módulo III.

- **Selfies: “Eu sou...”**

Retornando ao nosso convívio factual, lembrei a eles dos próximos passos. Iríamos agora entrar no período “fotografando” e novamente o aparelho celular estaria em destaque nessa tarefa. Disse que o primeiro desafio era escrever de novo o texto “Eu sou...”. Nesse momento, a reclamação foi geral. “*De novo, professora, fala sério!!! Que chato!*”. Eu disse: “*Calma, ainda não concluí o teor do desafio... vocês irão escrever novamente o texto ‘Eu sou...’, porém através de uma outra linguagem: a selfie*”.

Os olhares foram de espanto. - “*Como assim, professora?*”. - “*Vocês não sabiam, que ‘escrevemos também com imagens?’*” (GOMES, 2010)<sup>41</sup>. A tarefa era fazer uma *selfie* e depois produzir uma colagem com algo que os representasse. Para isso, primeiramente, trouxe algumas *selfies* encontradas no Google-imagens.

**Figura 36- selfies**



Fui projetando individualmente cada *selfie* e pedindo que eles dessem características da(s) pessoa(s) que aparecia(m) nas imagens. Essas foram algumas das falas de meus alunos: “*A ruiva é rica, viajando para outros países... tem neve atrás dela...*”/ “*Essa é muito tímida...*”. “*Esse é ‘maloqueiro’... igual ao Alan Keven...*”/ “*Essa outra é palhaça, brincalhona...*” /

<sup>41</sup> Disponível em <<http://fotografandu.blogspot.com/>> Acesso em: 21 de dezembro de 2018.

“aquela parece a Hillary, toda trabalhada na sensualidade...” / “Esse é maluco... ‘tá noiado’...”.

Fiz com que refletissem sobre o quanto a *selfie*<sup>42</sup> poderia sugerir características cada um de nós. Afinal, de acordo com André (2012, p.18),

O Selfie é a visão de si mesmo que cada pessoa vai criando a partir da interação com os outros. É, nesse sentido, uma construção social, pois o conceito que cada um vai criando sobre si mesmo depende de como interpreta as ações e os gestos que lhe são dirigidos pelos outros. Assim, a forma como cada um percebe a si mesmo é, em parte, função de como os outros o percebem (ANDRÉ, 2012, p. 18).

O primeiro objetivo era perceber a visão que eles tinham de si mesmos, construindo sua identidade no espaço escolar e confrontando, possivelmente, com o ambiente extraescolar e, em seguida, compreender como essa visão se modifica na interação com o outro.

Quanto a isso, os PCN indicam que a escola deve proporcionar essa reflexão acerca das múltiplas cidadanias e identidades. Além disso, como propõe Moita Lopes (2003, p.19) “todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico”. A *selfie*, por sua vez, sendo uma linguagem, origina-se das marcas identitárias de alguém e o localiza em seu contexto sociocultural.

Os alunos apreciaram muito a proposta, mas não gostaram da sugestão de fazer as *selfies* naquele momento, na escola. Eles perguntaram se podiam se preparar, usar outra roupa que não fosse o uniforme, para, assim, mostrarem quem são fora do ambiente escolar. Achei muito positiva a colocação deles e fiquei orgulhosa como professora e triunfante como pesquisadora, pois verifiquei que os resultados desse formato me ajudaram a conceber mais claramente questões identitárias relacionadas ao seu contexto social.

Os alunos, principalmente as meninas, começaram a dizer que era melhor fazer as *selfies* fora da escola, pois iriam se produzir primeiro. “*Tem que arrumar os cabelos, professora... passar batom... escolher uma roupa...*”. Isso me fez refletir que muitas vezes não percebemos o quanto nos fabricamos, nos metamorfoseamos em imagens antes mesmo do momento do clique fotográfico (BARTHES, 2002, p.22). E a minha conversa com eles voltou-se para a ideia do quanto a imagem pode revelar ou camuflar a realidade.

---

<sup>42</sup> Segundo o Dicionário Oxford, a palavra *selfie*, corruptela do inglês *self* e significa “eu próprio”. “É um neologismo originado da locução *self-portrait*, autorretrato.” O dicionário a classifica como um substantivo de dois gêneros, mas sugere que no português do Brasil deva ser vocábulo masculino, já que deriva de (o) autorretrato. No entanto, “a força de uso do vocábulo *selfie* justifica a sua inclusão no dicionário como nome do gênero feminino. Verifica-se [...] que ainda há alguma hesitação na fixação do gênero, podendo ocorrer também no masculino. O uso ditará o gênero que irá prevalecer, mas a palavra classifica-se, por enquanto, na categoria de nome feminino, porque se subentende, de uma forma generalizada, como uma especificação do termo ‘fotografia’”. Disponível em <[https://www.soportugues.com.br/secoes/curiosidades/Curiosidades\\_selfie.php](https://www.soportugues.com.br/secoes/curiosidades/Curiosidades_selfie.php)>. Acesso em jan. 2019.



Combinamos que teriam o prazo de cinco dias (tempo equivalente até a próxima aula) para enviar as *selfies* através do grupo de *WhatsApp*. Pela primeira vez, fiquei radiante com o número de alunos que realizaram a tarefa. Em apenas dois dias, quase toda a turma já havia enviado, inclusive os três alunos que mais chamavam atenção da professora-pesquisadora por estarem sempre desatentos, José Genilson, Vitória (os dois alunos que não possuíam celular) e Douglas. No entanto, Vitória foi a única aluna que enviou a tarefa para o meu *WhatsApp* privado, pedindo que eu não expusesse a *selfie* dela para a turma e nem postasse no *Blog*. Respondi que não havia problema e que estava feliz em ver a sua produção. Os dois meninos pediram emprestado o celular de colegas da turma que também são seus vizinhos e Vitória havia solicitado o empréstimo do aparelho a uma prima.

Sendo assim, apenas dois alunos deixaram de fazer a tarefa, um por estar doente nesse período (Victor), o outro (Luiz Carlos) andava muito ausente das aulas e a coordenação ainda não tinha me dado uma resposta em relação ao que estava acontecendo com esse aluno. Os colegas de turma informavam que ele não ia mais voltar, pois os pais iriam se mudar em breve.

Tinha a intenção de imprimir e fazer um painel para expor os trabalhos no pátio da escola, buscando chamar atenção e envolver mais a comunidade, porém, naquele momento, não tinha nenhum mural disponível. Então fiz as postagens no *Blog* que já era de conhecimento da comunidade.

As *selfies* foram bem variadas e revelaram muito de suas identidades. Na aula que separei para expor no *data show*, quase todos quiseram se manifestar, comentando sua própria foto ou as dos colegas. Alguns fizeram *multisselfies*, outros fizeram da maneira mais “tradicional”, fazendo “caras e bocas” e outros produziram uma colagem da *selfie* com uma imagem que os representavam (símbolos de times de futebol, prancha de *surf*, bíblia, livros, comida, elementos da natureza etc.), revelando, como sugere Rojo (2013, p.14), suas “identidades multifacetadas” e misturando a linguagem verbal e visual.

Segundo Felizardo (2000, p.13),

[...] fotografar é conferir importância e o olhar é uma forma de conhecimento  
[...] palavra e imagem, por sua vez, sempre andam juntas, ora se completando,  
ora brigando, ora se separando, ora se juntando. Não importa, as duas formas  
de expressão são necessárias para o relato, para as histórias que queremos  
contar. E quando uma vem para enaltecer a outra, é perfeito.

Figura 37- *Selfies* dos alunos<sup>43</sup>



Assim, as *selfies* revelaram o caráter subjetivo da fotografia discutido no capítulo teórico desta pesquisa. Pude observar *selfies* marcadas por escolhas, por modos de pensar, por leituras de mundo diferentes, por saberes diversos (BARTHES, 2002, p. 48). Eis alguns comentários dos alunos que se constituem leituras das *selfies*:

- *A Bíblia é o livro que mais anda comigo... e Deus me faz feliz... por isso estou sorrindo na foto...* (Deivisson)

- *Eu fiz uma dupla selfie, Alan Keven e sua marmita... que é essa a minha rotina... a minha realidade... nunca dá tempo de comer em casa... e Alan Keven sonhador... indo para o trabalho com meu pai...mas sonhando com outro futuro...* (Alan Keven)

- *Eu e os livros, claro... porque sou muito estudioso... pra ter futuro tem que estudar... estudar sempre me faz bem* (Victor).

<sup>43</sup> Seleção da pesquisadora

- *Sou bonita e cheirosa como uma flor... e podemos transformar as coisas ruins da vida em coisas boas...minha mãe sempre diz isso... por isso digo que “todo mal vire amor e que toda dor vire flor...”* (Hillary)

- *Surfar é a melhor coisa do mundo... no mar, eu não penso besteira e nem fico triste... o mar traz resposta pra tudo...* (Jonatan)

- *Eu sou azulão de alma e coração...* (Eduarda)

- *Mulé, eu adoro pizza ... e tem mais... eu sou de boa... não me estresso nunca... pode arengar comigo que não ‘tô’ nem aí... não me dê uma bronca...me dê uma pizza com borda de catupiry...* (Emile)

- *Nada a ver essa foto do Willian (risos)... querendo dar uma de estudioso... cheio de livros e uma selfie toda de ‘maloquero’...sem camisa... (risos)* (Hillary)

Compreendi nas falas que a possibilidade de cada um ser seu próprio fotógrafo deu autonomia para escolhas de variadas formas de se representar, o que gerou uma contribuição para a construção identitária de meus alunos, transparecendo um movimento de voltar-se para si mesmo, com exaltação de sua identidade, reconhecendo-se e reinventando-se.

Os comentários foram tecidos entre muitas gargalhadas e muita interação. A cada fala uns “mangavam” dos outros (a essa altura, eu vivia anotando o vocabulário e as expressões típicas da região e do meu tempo de infância que eles me fizeram lembrar: “arengar”, “birô”, “carteira”, “mulé” etc). E sempre “mangavam de mim” quando eu dizia: “*Já vai bater a campá*”, pois é uma expressão habitual nas escolas do meu estado, mas, para eles, o verbo “bater” não fazia o menor sentido nesse contexto.

Apenas alguns não quiseram se manifestar, mesmo tendo sua *selfie* exposta; entre eles, Douglas, mas eu estava muito satisfeita por haver participado da atividade e me surpreendeu com sua produção, colou a sua foto com a imagem de um livro aberto e uma caneta e escreveu “Fazer poesia é como voar sem asas.” Em outro momento, fora da sala de aula, aproximei-me dele para conversar, disse que havia apreciado muito a sua *selfie* e perguntei se escrevia poemas. Eu esperava apenas um gesto com a cabeça, mas ele me surpreendeu desandando a falar de suas poesias. Ele possuía um caderno em casa, escondido em uma gaveta, debaixo de roupas e, sempre que estava com tempo livre, sua terapia era escrever.

Aquilo me deixou extasiada, perguntei sobre o que ele escrevia. “*Várias coisas, professora... escrevo como eu me sinto...*”. Fui mais além e sondei se seria possível eu ler alguma de suas poesias. Nesse momento, ele se calou, baixou a cabeça e disse: “*Não,*

*professora, elas são só minhas, ninguém pode ler.*” Disse a ele que tudo bem, mas que, se um dia mudasse de ideia, seria um presente ler seus textos, pois eu adorava poesia.

Apenas por esse fato, por eu ter conseguido entrar um pouco no mundo daquele adolescente tão esquivo e ter conquistado um pouco de sua confiança e descoberto algo maravilhoso como gostar de escrever poemas, já tinha compensado exponencialmente aquela proposta e atingido o objetivo como professora e como pesquisadora. Mas pude ter mais que isso, pude descortinar um pouco de cada um, talvez mais do que nas rodas de conversa.

Mostrei a eles como a imagem poderia comunicar, expressar e, muitas vezes, dizer mais do que as palavras e recordei algumas falas do filme “Imagens e Palavras”. Naquelas *selfies*, estavam expostos sentimentos, ideias, sensações, gritos, opiniões e um relevante trabalho de leitura e interpretação.

Com isso, percebi a apropriação tecnológica, segundo Buzato (2009), contestando o pensamento de muitos especialistas, pais e professores (e aqui me incluo novamente, antes desta pesquisa) que afirmam que o uso do celular e outras tecnologias servem apenas como perda de tempo, causando danos ao aprendizado, não percebendo as diversas possibilidades de favorecer a reflexão e a aquisição de conhecimento.

- **Fotografando meu cotidiano...**

Na semana seguinte, pedi que formassem a nossa tradicional “roda de conversa” e disse: “*O que vocês acham de continuar fotografando?*”.

Deram gritos de “Oba!!!” e Emile disse: “*...Mais selfies, professora?...*”.

Então, comecei a explicar a próxima proposta. Eles iriam continuar usando o celular, porém, agora, teriam que fotografar cenas do cotidiano e teriam que trazer imagens que, sob a ótica deles, representassem pontos negativos e/ou pontos positivos de seu contexto escolar e extraescolar. Surgiram algumas dúvidas e fomos sanando durante a aula. Definimos quatro temas (grupos) para as fotos: “Minha rotina no Antídio”; “Minha rotina no Virgem dos Pobres”; “O que tem de bom no Antídio?” e “Muda, Antídio!”. Eles teriam o prazo de duas semanas para enviá-las no grupo (*WhatsApp*). Durante esse período, eu estaria ausente novamente, porém, estaria recebendo esse material.

Ao elaborar a SD de aplicação, planejei uma possível caminhada com os alunos pelo conjunto habitacional, fazendo, talvez, o trajeto casa-escola e registrando com fotografias;

sentia a necessidade de enxergar mais de perto aquele contexto “andar com o sapato deles”, como disse Gomes (2016, p.7). Como já descrevi no contexto de pesquisa, todos moram no mesmo conjunto habitacional (Virgem dos Pobres I, II e III), que fica próximo à escola e, por isso, vão sempre caminhando. Porém, todas as “peripécias” que surgiram no decorrer da pesquisa constituíram-se em grandes reviravoltas nesse processo e muitos planos foram adaptados.

Além disso, no decorrer das rodas de conversa, os alunos disseram ser perigoso uma pessoa estranha entrar no conjunto. Conversando com meus colegas professores, eles me confirmavam esses comentários.

Certa vez eu falei para meus alunos, em tom humorado, que gostaria de ir visitá-los e tomar um cafezinho: “*Vamos, professora!!! É só a senhora seguir o que eu digo, estando comigo não tem problema... tem dias piores e dias melhores... minha mãe ia fazer uma festa...*”(risos). *Bora, professora, a gente escapa dos tiros* (risos)...”. Alan Keven falou em tom de brincadeira: “*Vamos, professora! vamos abalar! A gente protege a senhora...*” (mais risos). Confesso que fiquei curiosa para entender se essas falas correspondiam mesmo à realidade ou se tratava de um exagero cômico de meus adolescentes.

Todas essas falas contribuíam muito para minha reflexão a respeito daquele contexto e, somadas à proposta das fotografias, tinha certeza que renderiam muito conteúdo para meditar.

Recebi ao todo, em 15 dias, um número bastante expressivo de arquivos fotográficos: 179. Organizei pelos temas definidos anteriormente.

Ao retornar, levei as fotos já organizadas em pastas, por tema, e exibi por intermédio do *data show*. Aqui selecionei algumas para demonstração, arquivando as demais, as legendas das fotos foram dadas pelos alunos durante a socialização.

Fiz também uma prévia seleção para a aula. À medida que as fotos eram projetadas, fazia uma pausa, para analisarmos as imagens, e solicitei aos alunos que dessem um título (uma legenda) para cada foto. Essa tarefa foi bem divertida, surgiram várias sugestões. Ao mesmo tempo, fui buscando comentários sobre a experiência e chamando atenção para alguns detalhes das fotos. Assim, os alunos procederam a uma leitura imagética (algumas transcrições serão exibidas mais à frente), principiando da ideia, conforme a GDV (KRESS; LEEUWEN, 1996) de que as imagens são estruturas sintáticas passíveis de análises, assim como é feito na linguagem verbal.

### Quadro 14- Minha rotina no Antídio

Hora chata!



Só as lindas!



Estudar tem futuro...



Esporte é vida



Mão tremendo



zoeira



Quero merenda gostosa!



Hora de encher a pança



Amizade: “É nóis!”



### Quadro 15- Minha rotina no Virgem dos Pobres

Meu quintal



Catinho, meu dog



Deus existe!



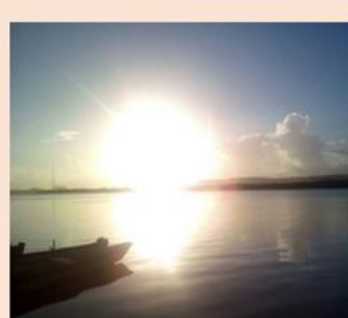
Caminho da escola



Olhem para o alto!



Brilho da Lagoa



É a natureza!



Tenho mesmo que passar por isso...



Foi o porco!



Meu bichinho



Entra na escola pra aprender a ler!



Meu caminho(que tiro foi esse?)



### Quadro 16- O que tem de bom no Antídio?

Tem livro!



Escola limpa! Preserve!



Ficar de conversa



A melhor hora: hora de ir embora...



Arenga e zoeira



Veza da bola



É “os craque” de bola!



Hora da fila da merenda? Não! Hora da arenga...



Natureza na escola



Perfume



Beleza do Antídio





**Quadro 17- Muda Antídio!**

Corredor de presídio



Quero liberdade!



Grade assassina...



Sala de Informática



Fechadura quebrada



Minha prisão



Beleza de computador!



Sol e chuva



Proibido tomar água

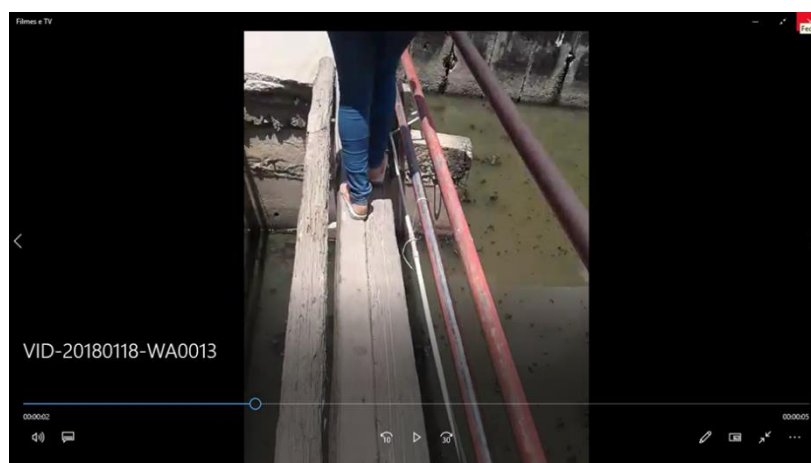


Entre as fotos enviadas, surgiu um vídeo produzido pelo aluno Alan Keven, em que ele mostra uma dificuldade enfrentada ao sair de casa para a escola. Os alunos ficaram muito animados ao ver a imagem, percebi uma euforia em mostrar aquela realidade para mim.

Segue a transcrição da fala de Alan Keven no vídeo: - *Ó aqui, professora... passando... ó como a gente passa aqui... os alunos... 'pra' sair de nossas casas ... 'tá' vendo... tem que passar a ponte...*

- *Olhe, professora, não disse?... é assim... rapadura é doce, mas não é mole...*”, falou em tom muito divertido o aluno Jonata ao comentar o vídeo.

**Figura 38 – Video do aluno Alan Keven (ponte)**



A análise foi interrompida, pois o tempo da aula havia chegado ao fim. Continuamos na semana seguinte, mas aconteceu algo inusitado. No horário de entrada da primeira aula, alguns alunos chegaram exaltados e chorando. Tinha acabado de acontecer um assalto na parada de ônibus que fica ao lado da escola. O contraventor estava armado e atirou contra um jovem que reagiu. Nesse momento, um pequeno grupo de alunos estava passando, presenciaram tudo e o tiro, por muito pouco, não atingiu Ray.

A direção percebeu que os ânimos estavam muito exaltados e decidiu suspender aquela aula. Os alunos permaneceram dentro da escola por um bom tempo e, quando tudo se acalmou, voltaram para as suas casas. Nesse dia, ouvi muitas histórias e Ray, em especial, parecia muito abalado. Ele se aproximou de mim e conversamos por alguns instantes. Mas percebi pelas falas e atitudes que, apesar do abalo, aqueles jovens pareciam estar muito conformados com todo aquele contexto de violência, era claramente algo muito banal para eles.

Nesse ponto, ficava refletindo de que maneira a minha presença próxima daqueles meninos e meninas poderia estrategicamente proporcionar alguma mudança, deixar alguma

marca. Se isso estava realmente se processando, ainda era incerto, mas sabia que eles já tinham deixado marcas indeléveis em mim.

A próxima aula chegou, os alunos ainda quiseram fazer alguns comentários sobre o ocorrido, entretanto, já havia outras histórias mais atuais para serem expostas. Recomeçamos a expor e a analisar as fotografias. Eu liguei o gravador de voz de meu celular. Segue a transcrição de alguns comentários de meus alunos:

- *“Professora, eu não quis bater foto da rua perto de casa..., iam carregar meu celular...”* (Andressa).

- *“A senhora disse que a gente pode falar através das fotos, né? Pois é... eu adorei falar com as fotos, é mais fácil do que escrever”* (Jaciana).

- *“Eu fui tirar foto das coisas da escola e acabei achando defeitos que eu nem sabia...”* (Ítalo).

- *“Foi animado, professora, a gente sempre sai em grupo pra vim pra escola, porque a gente é tudo vizinho, aí a gente aproveitou pra tirar as fotos no caminho todo até chegar aqui.”* (Eduarda).

- *“Eu gostei de ver as fotos no blog... parece que a gente tá acusando... denunciando...”* (Deivisson).

- *“Sabia que eu nunca tinha visto esse monte de lixo que tem no muro da escola... aqui do lado... e tá escrito no muro pra não jogar lixo... só vi no dia que ‘tava’ tirando as ‘foto’... eu que tirei essa foto desse lixo no muro da escola...”* (Caio).

- *“Eu não fiquei tirando foto de florzinha... tirei foi do monte de lixo que tem em todo lugar... e da merenda, claro... até a tiazinha da merenda deixou eu tirar foto dela”* (Alan Keven).

A fala desse último aluno me fez lembrar da questão levantada por Barthes (2002, p.16), “por que escolher (fotografar) tal objeto, tal instante, em vez de outro?” Cada fotografia, assim, indicava escolhas, modos de pensar e percepções distintas daqueles jovens. Só de ver as imagens que chegavam para mim no grupo do *WhatsApp*, já havia percebido que as fotos tinham dado voz aos meus alunos. Além disso, fora a atividade em que mais consegui a participação ativa deles, atingindo até alguns mais tímidos e aparentemente distraídos.

Percebi que, de alguma maneira, conforme as concepções de Street (2014), em relação à aquisição de letramentos, estavam utilizando de forma ativa e criativa as múltiplas linguagens para satisfazer a necessidade e o desejo de se expressar e não apenas sendo transformados passivamente pelos aprendizados que, porventura, estavam se processando durante as

atividades e todo o processo de pesquisa. Nesse sentido, o autor destaca que, em vez de asseverar que o letramento afeta os sujeitos, o importante seria indagar como os sujeitos afetam o letramento.

Compreendi que eles estavam aprendendo por estarem participando, vivenciando e tomando atitude; escolhendo o que queriam atingir por intermédio das fotografias, buscando solução para tirar a melhor foto, percebendo situações antes invisíveis aos seus olhos, planejando situações para auxiliar o colega que não possui celular etc. Isso nos remete à fala de Freire e Faundez (1985, p.62), ao preconizarem que “não se ensina só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada”.

Não programei ensinar técnicas formais de fotografia, isso não correspondia ao objetivo que desejava alcançar, mas, entre os comentários, fui chamando atenção para alguns detalhes. Por exemplo, a foto da quadra no momento do futebol mostra um aluno do 7º ano com uma bola; porém o fundo está muito escuro, a imagem parece embaçada e quase não aparecem os colegas que brincavam com ele. O conjunto da foto dá uma impressão de desalento, no entanto Ray queria falar que aquele era o melhor momento na escola.

Refletindo com eles esses pontos, gradualmente verifiquei que foram também encontrando, algumas “imperfeições” nas fotos, e mais, conseguindo enxergar os pontos positivos também. Trabalhamos essa atividade durante três aulas intercaladas com alguns conteúdos para a semana de prova.

Foi perceptível que a produção das fotos mobilizou olhares diversos, cada um optou por aquilo que gostaria de fotografar, imprimindo sua ótica em cada escolha. E muitas fotografias são entendidas, no painel selecionado, como a materialidade de uma imagem que existia (BARTHES, 2002, p.115). Ou seja, escolher o que mostrar no bairro e, principalmente, na escola (fotos de grupos de alunos sorrindo, fotos de momentos de descontração na hora da merenda etc.) denota o desejo de compor uma memória ou de que alguns momentos que perdurem, pois “a foto confere aos eventos uma espécie de imortalidade (e de importância) que de outro modo eles jamais desfrutariam” (SONTAG, 2004, p.141).

Nesse sentido, houve muita foto que possibilitou documentar o cotidiano escolar e extraescolar (fotos em casa com o animal de estimação, fotos em sala de aula, fotos da fila da merenda, fotos do caminho escola-casa), registrar vivências (fotos de grupos fazendo gestos de amizade e descontração, *multisselfies*, *trejeitos* e “*caras e bocas*”), expor ações vivenciadas no dia a dia (fotos revelando a estrutura precária da quadra, os momentos de desentendimentos na hora da merenda, as dificuldades enfrentadas no caminho casa-escola-casa).

Diante de algumas leituras dos alunos, percebi que “há, no momento de uma fotografia, uma filiação incerta, uma imagem nasce (BARTHES, 1984, p.23 apud KAUTZMANN, 2011, p.50) e com esse nascimento surgem outras evidências, outras visibilidades. Por exemplo, nas falas de Ítalo e Caio, respectivamente: *“Eu fui tirar foto das coisas da escola e acabei achando defeitos que eu nem sabia...”* / - *“Sabia que eu nunca tinha visto esse monte de lixo que tem no muro da escola... aqui do lado... e tá escrito no muro pra não jogar lixo... só vi no dia que ‘tava’ tirando as ‘foto’... eu que tirei essa foto desse lixo no muro da escola...”*

Interessante como os alunos viram nas imagens coisas que sempre estiveram na escola ou em seu entorno, mas só se tornou realmente visível por intermédio das fotografias. Outras falas revelam isso. Ao visualizar a imagem de uma flor (fotografia de Emile), Eduarda perguntou: *“Essa flor fica onde?”* (a flor ficava no pátio da escola) ou quando Jonatan disse nunca ter reparado na fechadura quebrada da porta do banheiro (fotografia de Alan Keven).

Outro aspecto curioso também é quando se observa na fotografia algo que é visto cotidianamente, porém na imagem passa a ser enxergado ou sentido de outra forma: *“Nossa... como esse corredor é estreito... se eu engordar, nem passo lá... as salas também são apertadas... nem sei como a gente consegue virar as bancas”*, disse a aluna Andressa ao visualizar a fotografia de um dos corredores da escola.

Percebe-se, assim, “uma naturalização dos modos de ser na escola, que creio pode ser estranhada pela produção e recepção de imagens fotográficas. Podemos pensar o fotografar como possibilidade de estranhamento e de criação de novos sentidos” (KAUTZMANN, 2011, p.50).

Devo ressaltar que a intenção dessa proposta não se relacionou com o aprendizado de táticas fotográficas como técnicas de iluminação, de *zoom*, de ângulo, de enquadramento etc. Havia outro objetivo que foi, a meu ver, alcançado. Assistir às imagens e conversar sobre elas mobilizou os alunos a refletirem sobre a escola e sobre todo o contexto em que vivem. E, além disso, percebi nas produções e nas leituras das fotografias uma relação que envolveu afeto. As fotografias proporcionaram uma leitura de mundo diferente e com percepções múltiplas.

Ficou evidente em muitas de suas falas a mudança de visão sobre o espaço que ocupam, sobre como ocupam, sobre o que sabem ou pensam sobre o outro e sobre si mesmos e foram conduzidos a pensar sobre o que precisa ser modificado e o que poderia ser mais apreciado.

Esteve marcante nessa tarefa a interligação das categorias de conteúdos e pilares educacionais por meio das experiências e vivências dos alunos por meio da fotografia em seu contexto escolar, familiar e sociocultural, envolvendo também o estímulo e a construção colaborativa do conhecimento, despertando um processo motivacional e afetivo. Nesse ponto,

vale ressaltar, como bem lembram Lourenço e Paiva (2010, p.15) que “a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho, assim como a aprendizagem pode interferir na motivação”.

### 3.2.5 Módulo V: memes de internet

Na continuidade da SD, passamos à produção de memes. Assim como na atividade com as fotografias, não foquei as aulas em teorias técnicas sobre esse gênero digital. Entretanto, iniciei comentando sobre alguns aspectos que poderiam ser modificados nos memes realizados na “produção inicial” e decidi passar um vídeo<sup>44</sup> interativo com duração de 12 minutos, contendo dicas, exemplos e curiosidades sobre o gênero, além da origem e da definição.

**Figura 39- Vídeo: O que são memes?**



Expus a próxima tarefa após alguns comentários sobre os elementos composicionais dos memes (vídeo) e sobre o poder expressivo das imagens que eles já haviam comprovado nas *selfies* e nas fotografias do cotidiano. Dessa vez, todos os alunos deveriam produzir um meme e, para isso, poderiam utilizar as fotos que foram tiradas no módulo anterior. Agora os memes que dariam voz a eles, expondo seu cotidiano, opiniões e sentimentos. Eles deveriam se lembrar de articular o texto verbal com o texto visual, buscando compreender e analisar as diferentes formas de expressão encadeadas e não de forma isolada.

Dessa maneira, eles estavam se apropriando de novos letramentos que intercalam discurso verbal e discurso visual e que solicitam uma prática que vai além da escrita e da leitura convencional, convergindo para uma compreensão e para uma produção de linguagens variadas, imagens, cores, gestos etc.

Compreendi que, de alguma maneira, as atividades propostas, incorporando os multiletramentos, estavam se aproximando mais das necessidades contemporâneas de ensino-aprendizagem.

<sup>44</sup> Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=sRWM-8DuoYE&t=61s>> Acesso em: 14 dez 2017.

O número de alunos participando de forma ativa havia aumentado consideravelmente com o uso do celular para fotografar. A produção dos memes se deu em uma semana e o resultado foi este (seleção da professora-pesquisadora):

### Quadro 18- Produção dos alunos: memes de internet

Aluno : Douglas



**Aluno: Ray**



**Aluna: Jaciara**



Aluno: Jonata



Aluno: Alan Keven



Aluna: Emile



Aluna: Eduarda





Dez alunos deixaram de entregar as produções. Trabalhei algumas questões ortográficas e de acentuação, pois havia algumas falhas nos textos verbais. Foi perceptível um amadurecimento em relação à articulação das imagens com o texto verbal e alguns elementos composicionais dos memes.

É possível ver elementos característicos dessa linguagem multimodal nas produções de meus alunos. Houve a criatividade em fazer críticas às pessoas que jogam lixo nas ruas, ao descaso das autoridades com a limpeza do bairro, estando presente a ironia e o humor. O conteúdo dos memes foi bem compreendido pela turma, pois estes fazem parte da vivência cotidiana de todos. A produção da aluna Eduarda teve um viés mais particular, ela tratou de satirizar seu cotidiano cuidando do irmão caçula, rotina de todas as tardes. *“Meu irmãozinho é muito arengueiro, um pestinha, professora... só se aquieta quando ligo música alta... aí ele dança... dança... depois capota... só que esse sono ‘depois do rock’... é só pra ele... eu continuo lavando panela, lavando a casa...”*.

Ademais, muitos conseguiram articular o texto verbal com a imagem não a utilizando apenas como ilustração. O texto imagético, na maioria das produções dos alunos, conseguiu se encadear com as palavras para constituir a ironia e o humor, gerando sentido. Os memes foram publicados no *Blog*, servindo também de exercício de construção de identidade, fato percebido nas escolhas das imagens e do conteúdo propagado.

Nas quatro aulas seguintes, os alunos estudaram morfologia (classes de palavras), conteúdo obrigatório para a semana de avaliação que estava chegando. As provas eram elaboradas juntamente com a outra professora de português, e esse conteúdo estaria nesse documento e, assim, eu estava atrasada em relação à grade de conteúdos planejada para o terceiro bimestre.

Como se tratava de uma revisão, pois estudaram esse conteúdo no último bimestre do ano letivo anterior, preparei uma apostila, trabalhei um texto e, em seguida, reuni grupos na turma. Sorteie os temas (classes de palavras) e cada equipe iria se organizar para apresentar uma atividade e uma paródia musical relacionada ao seu tema. No início, tinha planos de tirá-los um pouco daquelas quatro paredes da sala de aula, fazendo um recital de poesias (conteúdo contido na grade curricular), com piquenique na Praia do Sobral, que ficava a alguns passos da escola. Então, pensei em usar o momento da exposição das paródias para fazer isso com o auxílio do violão do Jonata, que, além de surfista, também era músico. No entanto, fui alertada e me lembrei dos perigos de assalto naquela área e, assim, não era aconselhável essa exposição.

A turma, no início, ficou empolgada com a ideia da praia e do piquenique. “*Esse marzão azul aqui tão pertinho... e a gente trancado nessa sala apertada...*”, disse Jonata. Decidimos deixar para outra oportunidade, convidando outros professores e outra turma para ir conosco.

Na aula destinada às exposições, os grupos cantaram as suas paródias com auxílio da música instrumental. Percebi que, além de fotografias, eles gostavam muito de música. As paródias foram um sucesso entre eles e o registro audiovisual (produzido pelo aluno Ítalo) foi publicado no *Blog*.

**Figura 40- Vídeos: paródias musicais**



As paródias foram musicadas de uma forma bastante animada pelos alunos, alguns grupos mais tímidos outros mais extrovertidos, porém todos participaram, mesmo que alguns apenas mantendo sua presença junto ao seu grupo em frente ao quadro. Ocorreram fatos surpreendentes durante essa atividade que nem estava prevista na SD desta pesquisa e, assim, nem contava com ela para somar-se aos dados gerados.

O aluno Douglas, aquele que algumas vezes estava isolado e alheio às ações da turma, mas que havia me revelado que era poeta, comunicou que não fazia parte de nenhuma equipe, porém disse que havia preparado um poema sobre um dos temas propostos e perguntou se poderia recitá-lo. Ao meu sinal de positivo, ele foi à frente da turma sozinho e, usando o microfone, recitou o poema que havia produzido e memorizado.

Devo dizer que fiquei muito feliz em perceber a tímida interação dele com os outros alunos e com a vontade de participar e de se expressar que não eram vistas no início deste processo. Em sua aparente distração, ele havia sido atingido pela forma como os colegas

estavam interagindo e se expressando por intermédio de múltiplas linguagens e, quando ele encontrou uma oportunidade para fazer isso por meio da linguagem de que ele mais gostava, a poesia, sua timidez e apatia foram convertidas. A turma ficou surpresa e muitos aproveitaram para fazer alguns comentários jocosos e aplaudiram com euforia.

Nesse momento, reflito sobre o que diz Delors (2001, p.85), a serventia da escola não é tão somente fornecer indivíduos qualificados para o contexto econômico, mas sim “desenvolver os talentos e as aptidões de cada um [...]”, respeitando a “diversidade das tradições e de culturas, culminando para o “fim último do desenvolvimento” como ser humano.

Entretanto, enquanto comemorava as mudanças ocorridas com Douglas, preocupava-me com outros alunos que tinham dado pouco sinal de envolvimento com tudo o que estava ocorrendo, principalmente com Vitória e José Genilson. Então, como professora-pesquisadora ainda tentava descobrir uma forma de, em meio às teorias e a toda a prática que estava se processando, aproximar-me daqueles alunos, alcançá-los e vê-los interagir.

### 3.2.6 Módulo VI: tirinhas digitais

Como foi possível averiguar, os alunos adoraram se expressar por meio das *selfies* e das fotografias em geral, perceberam que ganharam voz e o quanto uma imagem pode falar e revelar de uma pessoa, de suas ideias e de seus sentimentos, assim como têm o poder de fabricar outro “eu” e de tornar visíveis coisas tão rotineiras, mas que estavam imperceptíveis aos olhos. Busquei fazê-los observar também que possuem a flexibilidade para estar sempre em mutação, sendo questionadores, observadores e reflexivos.

Além disso, foi imediato perceber que o entusiasmo mostrado em participar de atividades envolvendo fotografias nasceu primeiro da associação inicial dessa linguagem com o lazer, referido por Kodak (2011), mas que acabou por exceder ao entretenimento, pois “o olhar é uma forma de conhecimento” (FELIZARDO, 2000, p.13).

Para dar continuidade ao “fotografando”, propus que utilizassem as fotografias agora para criar ou parodiar tirinhas. “- *Isso mesmo, Eduarda, paródia de tirinhas*”.

Segundo Gomes (2017), em seu *Blog* “Hipertextos Multimodais e Cultura Visual”<sup>45</sup>, “Paródia é uma releitura cômica de um texto e geralmente tem viés cômico, irônico, debochado.

---

<sup>45</sup> Disponível em <<http://hipertextosmultimodais.blogspot.com/2017/05/parodia-musica-imagem-e-o-que-quer.html>>. Acesso em agosto de 2017.

Em termos textuais, encontramos a intertextualidade como um dos elementos marcantes [...] A paródia pode ser também de filmes, livros, séries de TV [...] há paródias de imagens, pinturas clássicas, etc.” E por que não de tirinhas?

Os alunos deveriam parodiar as imagens das tirinhas ou o seu texto verbal ou ainda poderiam criar tirinhas autorais. No caso da paródia imagética, expliquei que deveriam produzir fotos “imitando” as imagens encontradas nas tiras, observando bem os detalhes das expressões faciais, dos gestos e de todos os elementos contidos no texto, dando a esses elementos seu próprio estilo, sentido e perspectiva. Deveriam colocar os seus sentimentos e sensações, as suas ideias, a sua percepção; agora iriam falar por meio das tirinhas digitais.

Conforme Fabrício (2007, p.104), o falar por intermédio da imagem segue a mesma lógica do tradicional ensino baseado apenas na escrita, aqui os alunos vão se expressar, “redigir” sua mensagem, condicionando “suas concepções, percepções, criatividade e expressividade” no texto multimodal que faz parte de todo o seu contexto. Afinal, como diz Vieira (2015, p.38), “pertencemos a uma sociedade da imagem; somos cidadãos multimodais [...]”.

Para a fabricação das tirinhas digitais, apresentei a eles o aplicativo *Comic Strip*<sup>46</sup>, próprio para dispositivos *Android*, leve, grátis e de fácil manuseio, que serviria para comporem as tirinhas em quadrinhos, usando as fotos que iriam produzir. Expliquei que por meio desse aplicativo seria possível adicionar legendas, títulos, balões diversificados de fala, além de efeitos de imagem.

**Figura- 41: página do aplicativo *Comic Strip***



Também esclareci que, se eles conhecessem outros aplicativos para esse fim ou quisessem pesquisar e também sugerir para a turma, seria muito bom. Para que tudo ficasse mais claro, trouxe alguns vídeos para incentivar, inspirar e também preparar mais tecnicamente.

<sup>46</sup> Disponível para download através do *Play Store* ou em <<https://www.smartzone.com.br>> Acesso em 15 jun.2017.

Primeiro assistimos a um vídeo do programa televisivo “Fantástico”<sup>47</sup> (canal aberto Rede Globo), uma reportagem que fala sobre a história de Tony Silas, um menino pobre que cresceu e realizou o sonho de ganhar a vida desenhando os ídolos da infância e hoje é um ilustrador internacional. Alguns disseram que tinham assistido à reportagem quando foi exibida na televisão em abril de 2017 e que tinham gostado muito da história.

**Figura 42- Vídeo-Reportagem do Fantástico**



Em seguida, exibi algumas paródias de imagens retiradas do *Blog* citado acima e do *Google/imagens*, além de diversas tirinhas que depois compartilhei pelo *WhatsApp*. Eles teriam um prazo maior para entrega, pois ainda queria trabalhar alguns conteúdos característicos das tirinhas, como quadrinização, tipos de balões, situação de comunicação, forma composicional, sequência lógico-temporal, tipos de letras, além de figuras de linguagem, pontuação etc. Mas alertei que eles deveriam efetuar o *download* do aplicativo em seus celulares e começar a brincar e a planejar suas paródias.

Após quatro aulas de atividades referentes aos conteúdos mencionados acima, dei o prazo de uma semana para o envio das produções. A atividade visou proporcionar aos alunos essa experiência de prática virtual de leitura e escrita já que posteriormente as produções foram postadas no *Blog* da turma.

[...] a pessoa, nesta época de avanços tecnológicos, deve ter um letramento, um domínio crítico de leitura e de escrita não só de produções impressas, mas também digitais. Ou seja, ela deve estar apta a fazer contato com as novas formas de circulação

<sup>47</sup> Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=0blcTfqtuQ&t=120s>>. Acesso em: 26 jun. 2017

de textos e gêneros, nas suas diferentes plataformas e suportes (RAMOS, 2017, p.147).

Segundo Nicolau e Magalhães (2011, p.12), as tirinhas estão se ajustando às novas mídias e utilizando o *Blog* como principal plataforma para sua divulgação. Dessa forma, a produção é livre e não se prende mais à formatação padrão do gênero impresso, adquirindo diversas inovações nesse ambiente digital.

Prosseguindo em suas colocações e partindo de Franco (2004), os autores sugerem novas terminologias para as tirinhas inseridas nesse atual contexto: “tirinhas digitais” para as que possuem características singulares oferecidas pelo ambiente cibernético e “tirinhas *online*” para as produzidas no papel e publicadas na internet. Nesse caso, os alunos produziram tirinhas digitais, pois utilizaram um aplicativo para *Android*, dispendo de todos os recursos oferecidos por ele, como efeitos de imagem, filtros, disposição e ajustes de quadrinhos etc.

Meus alunos se uniram espontaneamente em equipes e começaram a produzir tirinhas e a selecionar outras *on-line* para parodiar, usando como critério as que acharam mais interessantes e as que despertaram risos. Em seguida, iniciaram o trabalho de produção das fotos, algumas foram tiradas na escola, outras no ambiente familiar, contando com a participação de parentes, amigos ou vizinhos. A participação foi satisfatória. Alguns ficaram encarregados de preparar as fotos e enviar para outro colega produzir as tirinhas por meio do aplicativo (*Comic Strip*).

Ao enviar suas produções para o *WhatsApp*, eles relatavam quem havia participado e a respectiva função desempenhada. Em seguida, foram sendo publicadas no *Blog*. Vinte e dois alunos entregaram no prazo combinado. A essa altura quatro alunos não estavam mais frequentando a escola por motivos variados (enfermidade, desistência por motivo de trabalho, mudança de município), assim o ano letivo havia iniciado com 30 alunos e estava findando com 26.

Vitória e José Genilson participaram sendo personagens em algumas fotos onde apareciam em meio a um grande grupo de alunos. Essa participação já me proporcionou alegria, pois cheguei a pensar que ficariam totalmente alheios a esse movimento. Douglas foi o personagem principal de uma tirinha que produziu junto com Hillary, sendo ele a utilizar o aplicativo no celular da colega. Apenas quatro alunos (Raykelly, Manoela, Luiz Carlos e Janaína) não atuaram nessa atividade e apresentaram como justificativa a falta de tempo e pouca habilidade com o aplicativo. No entanto, participaram de atividades anteriores como a produção de memes e fotografias.

Houve relatos de poucos alunos que tiveram dificuldades com o manuseio do aplicativo, como colocar efeitos de processamento de imagem, adicionar legendas, escolher tipos de balão, mas os colegas que já estavam mais informados colaboraram, oferecendo ajuda. Alguns ensinaram, dando dicas de *layout*.

Nos quadros, a seguir, têm-se uma seleção das produções dos alunos, lembrando que as demais foram arquivadas:

**Quadro 19- Paródias digitais de tirinhas (Comic Strip)**

**TIRINHAS ORIGINAIS**

**PARÓDIAS**

**“ Em busca da selfie perfeita”**

**“Conotação”**

[www.DrPepper.com.br](http://www.DrPepper.com.br)

“O melhor aluno”



“Dois celulares”



“Hipérbole”





“Mães”



Figura 6.7 – Tira da série Will Trando, criação de Will Leite.



“Censo”



“Violência? Imagina...”



### Quadro 20- Tirinhas digitais -Comic Strip

#### Tirinha A



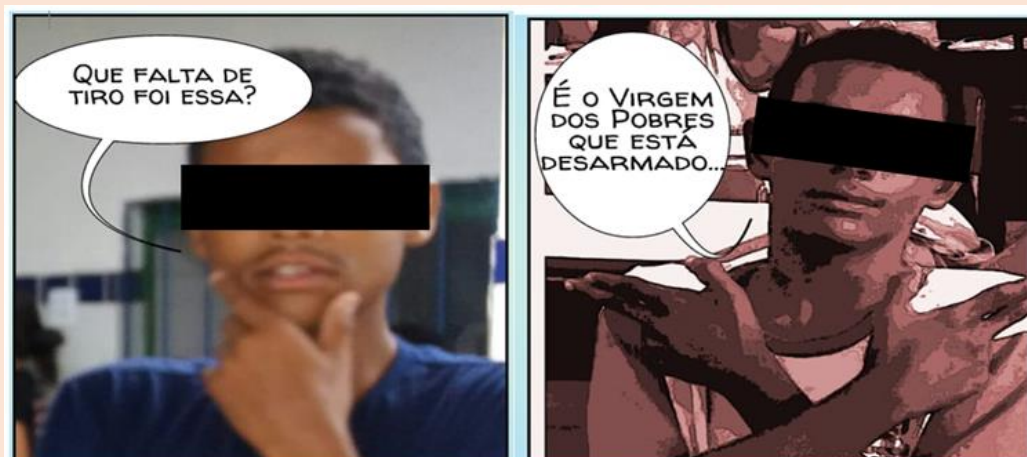
#### Tirinha B



#### Tirinha C



## Tirinha D



## Tirinha E



## Tirinha F



A produção de tirinhas digitais intencionou conectar o lúdico com o contexto real e cotidiano de meus alunos. E, assim, por meio do entretenimento, tanto no momento da produção quanto no momento da visualização nas rodas de conversa, pude perceber nas falas e nas imagens, sentimentos, sensações, individualidades, enxergando-se na dinâmica desses textos multimodais.

Pude encontrar entre os temas escolhidos para as paródias alguns relacionados ao cotidiano dos alunos, narrando fatos com tom de brincadeira e fazendo uso da polissemia, de homônimos etc. Alguns alunos parodiaram charges que identificaram como sendo tirinhas, acredito que pelo fato de esses dois gêneros apresentarem diferenças bem tênues entre eles.

“Em busca da *selfie* perfeita”, uma tirinha da série “willtirando”, foi reproduzida por Hillary e Manoela. Identificaram-se com o tema, pois a brincadeira feita na tirinha de repetir várias vezes a mesma *selfie* é algo rotineiro entre os adolescentes e jovens, principalmente entre as meninas que, geralmente, estão mais preocupadas em buscar a imagem perfeita. Os traços e expressões faciais são imitados apresentando um estilo diferenciado, entretanto, correspondente à brincadeira de que a responsável pela foto apenas se preocupou com a sua “imagem perfeita”, publicando nas redes sociais sem se importar com a imagem de sua companheira de *selfie* que não saiu com o sorriso esperado.

Algumas imitações utilizaram tirinhas contendo o uso da conotação, da polissemia, empregando figuras de linguagem, homônimos etc., para a quebra de expectativa, estabelecendo, assim, o humor: “quebra um galho pra mim”/ “estou morto de fome”/ “quantos alunos têm acesso à rede”. A compreensão da linguagem figurada e do humor foi comprovada em suas escolhas e nos comentários feitos durante as rodas de conversa para a análise das produções. As fotografias para a elaboração das tirinhas variaram entre o ambiente doméstico, ruas do bairro e espaço escolar. Alguns alunos solicitaram a participação de familiares (irmãos, primos, avós, pais) e da comunidade em geral para atuarem como personagens das tirinhas parodiadas.

Não surgiram paródias do texto verbal entre os trabalhos de produção dos alunos. Percebi apenas uma alteração proposital de parte do texto verbal da charge<sup>48</sup> “187 milhões de celulares”, onde mãe e filho, sentados lado a lado, comunicam-se utilizando o celular. Nela há uma crítica ao uso exagerado e insensível desse aparelho que, no caso, está substituindo o contato visual, desprezando as expressões faciais, os gestos e o aspecto mais caloroso do

---

<sup>48</sup> Charge encontrada no portal Charges gospel-Evangélicos. Disponível em < [www.portalfiel.com.br/charges/146-charge-187-milhoes-de-celulares.html](http://www.portalfiel.com.br/charges/146-charge-187-milhoes-de-celulares.html) > Acesso em: 20 set 2018.

diálogo “olho no olho”. Os alunos substituíram a expressão “187 milhões de celulares”, que se refere ao número aproximado de aparelhos existentes no Brasil (2010)<sup>49</sup>, por “2 celulares”, ironizando que apenas dois eram suficientes para causar distanciamento entre os familiares. Percebi que compreenderam o conteúdo e a crítica da charge alterando seu texto verbal de forma a torná-lo mais pessoal, mais particular.

Segue a transcrição de algumas falas dos alunos, gravadas em áudio, durante a roda de conversa de exposição dos trabalhos produzidos:

*- Eu ‘tava’ procurando tirinhas na internet ... quando vi essa da selfie... disse... é minha... essa foi feita pra mim... todo dia isso acontece comigo... eu tiro mil selfies e vou apagando... até ver uma que eu goste... que ficou perfeita... E se eu tiro com outras pessoas ... eu olho só pra mim antes de publicar...(risos) claro... se saíram de cara feia o problema é deles...(mais risos) (Emile).*

*- Chamei o Douglas pra fazer a tirinha do melhor aluno comigo... porque ele é o CDF da sala (risos), mas a tirinha diz o contrário ...ele não entende nada das aulas ...parece o Ray (risos)... ele disse que o certo era fazer na escola ... mas a gente fez lá na cozinha de casa mesmo... sem ninguém “pra” perturbar... (Jacira).*

*- Até parece que precisa de todos esses “milhão” de celular (risos)... basta dois mesmo... (risos)... já aconteceu de eu tá na cozinha e ligar pra mainha que tava no quarto...e olhe que minha casa parece um ovo (risos)(Luiz Carlos).*

*- Eu só consegui o Luiz Carlos e a Hillary pra fazer a tirinha comigo... aí o Luiz Carlos teve que fazer o papel do entrevistador e do meu filho... a gente fez lá na rua do papódromo...(Ingrid.)*

*- Eu botei meu irmão pra ser meu filho na tirinha... e é verdade ...ele nunca quer comer e mainha fica adulando... mas ela sempre fala coisas que não faz... é aquilo... faz o que digo, não faça o que eu faço... (Andressa).*

*- Eu ‘tava’ doido pra dar uns cascudos no peste do meu irmão ... aí chamei ele pra fazer a tirinha do dr. Pepper comigo...mas ele só quis fazer se fosse o papel do outro que bate... (risos)... mas claro que não dei a faca pra ele...não sou besta (risos)... (Alan Keven)*

Além das paródias, os alunos construíram outras tirinhas digitais, como vimos no quadro 20. As fotos para as produções envolveram a comunidade, mas a maioria foi tirada de forma

<sup>49</sup> Disponível em <<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,pais-ja-tem-187-milhoes-de-celulares-imp-598082>> Acesso em 19 nov 2018.

espontânea no ambiente escolar, algumas relatando o cotidiano da sala de aula e expondo falas que rotineiramente surgem entre eles.

*“- Professora, chamei o meu avô para fazer uma selfie comigo... sabia que eu nunca tinha tirado uma selfie com ele? ...só me toquei disso quando estava tirando essa...” (Ray)*

*“-A gente foi tirando fotos na sala e depois colocando os balõezinhos...” (Eduarda)*

*“- Professora, ‘surgiu’ umas ideias ‘malucas’... (risos)...foi muito legal fazer... eu usei umas fotos que estavam no grupo... pense numa ‘resenha’... (Alan Keven)*

Constatei que uma parte dos alunos estiveram desatentos a alguns detalhes que foram exercitados durante as aulas anteriores. Aproveitei para fazê-los observar em suas produções regulares tipos de balões, não variando entre balões de pensamento, de cochicho, de grito, de fala mútua etc.; texto verbal desajustado ao tamanho do balão e/ou em desarmonia com a imagem, posicionado de forma a cobrir rostos etc.

Entretanto, surpreendi-me e fiquei muito feliz com a criatividade, com a sensibilidade e com uma percepção mais atenta e consciente de muitos pontos discutidos durante esse percurso nas rodas de conversa. Intitulei as tirinhas do quadro 20 com as letras de “A” a “F” para facilitar a identificação nesse ponto da análise:

- A tirinha A usa no primeiro quadrinho uma paródia imagética da tirinha da série do Coelho Nero, de Omar Vinõle<sup>50</sup>, intitulada “Óculos” e, no segundo e terceiro quadrinhos, utiliza fotos tiradas na sala, acrescentando efeitos de processamento de imagem que dão estilo de desenho animado. O conteúdo transcorre sobre o uso do celular na sala de aula, fazendo, por meio de uma linguagem figurada, uma alusão de que esse uso proporcionou uma nova leitura de mundo, mais “colorida”, indicando que conseguiram enxergar, assim, a escola dentro de seu contexto sociocultural e não como algo alheio ao seu mundo complexo e repleto de linguagens da era digital. Interessante observar que as alunas produtoras desse texto iniciam com imagem em preto e branco,

---

<sup>50</sup> Disponível em < <http://coelhonero.blogspot.com/>> Acesso em 27 dez 2018.

intermediando com uma cor mais vibrante e terminando com a imagem colorida, mostrando essa percepção de escola que passa a estar inserida em seu contexto real.

- A tirinha B discorre sobre o mesmo conteúdo usando uma antítese muito recorrente nas redes sociais e aplicativos de internet, “expectativa” *versus* “realidade”, numa espécie de inversão, em que a expectativa dos alunos para o ano letivo era o sono, o tédio, as distrações inconvenientes para o momento da aula (como pintar as unhas), mas se deparam com a realidade do uso do celular na sala de aula, algo que era totalmente proibido nesse ambiente.
- Na tirinha C, os alunos ironizam, brincando com a regra existente na escola, muito incomodativa para eles, de apenas poder beber água e ir aos banheiros no intervalo.
- Na D e na E, há uma espécie de paródia da música “Que tiro foi esse?” da funkeira Jojo Todynho, que foi lançada como *single* em dezembro de 2017 no *You Tube* e viralizou nas redes sociais. Na primeira, os alunos brincam com um dia da ausência de tiros na comunidade onde moram, porque, no dia anterior, houve uma “batida” policial na qual apreenderam uma grande quantidade de armas. Na segunda, fazem um trocadilho da palavra “tiro” na música, com a palavra “lixo”, criticando o descarte de lixo pelos moradores em lugar inapropriado.
- Por fim, a tirinha F, faz uma referência à escola “como prisão”, ponto discutido nas rodas de conversa, quando os alunos muito se queixaram de elementos estruturais e administrativos da escola que remetem a uma prisão, como os muros altos, a cerca elétrica, o portão sem visibilidade, as salas e os corredores apertados e vigiados, as normas impostas e não discutidas com eles etc. Muito significativo ver que construíram o primeiro quadrinho com uma foto da escola e um balão que sugere a fala de todos os alunos de dentro da “escola-prisão” e, no segundo, eles aparecem descontraídos, fazendo uma *multisselfie* numa área aberta e com árvores e em suas falas há um discurso de “libertação” por intermédio das múltiplas linguagens, referindo-se aos

multiletramentos e à multimodalidade, termos aprendidos e discutidos durante a sequência didática.

Além da originalidade e da engenhosidade que pude captar em muitas das produções de meus alunos, outro fato me deixou bastante entusiasmada, percebi, desde as primeiras postagens no *Blog*, uma preocupação mais intensa por parte dos alunos com a escrita correta das palavras, elementos de concordância e pontuação. Sempre que estavam em fase de produção, enviavam dúvidas pelo grupo de *WhatsApp*, isso foi muito positivo, pois estavam experimentando da linguagem em suas interações sociais, percebendo que deveriam ter o cuidado com a escrita adequada para determinados contextos.

No momento da roda de conversa, a postagem das tirinhas digitais no *Blog* já havia ocorrido. Os alunos relataram detalhes da escolha das tirinhas e da produção das fotos. Muitos mencionaram o envolvimento da comunidade (professores, familiares, vizinhos) na atividade que se tornou uma grande brincadeira. As fotos foram tiradas repetidas vezes até encontrarem a que mais se adequaria à proposta deles. Assim, as visitas à página pela comunidade tornaram-se mais frequentes, pois todos queriam se ver nas fotos e ver os filhos, os vizinhos, entre outros.

Certamente, a ideia com a criação do “Diário do Antídio” era promover um espaço não apenas para divulgação das produções atendendo a uma constante atualização com publicações sequenciais (como o próprio nome sugere, correspondendo também a uma das características do *Blog*), mas principalmente gerar um ambiente de debate coletivo, mais participativo por meio do espaço para comentários em que os alunos poderiam preencher com suas opiniões, ideias, sensações, sentimentos. E o meu papel como professora-pesquisadora seria intermediar esses registros e analisá-los. “Márcia Regina de Oliveira, em um estudo sobre interações na blogosfera [...] afirma que ‘é como se o responsável pelo site, *Blog* ou rede social fosse um maestro regendo um grande coro de vozes” (RAMOS, 2017, p. 152).

Porém, essas vozes quase não apareceram. Apesar de sempre comentarem na sala de aula que visualizaram as publicações, tanto os alunos da turma 9º ano A quanto a comunidade, percebi que raramente eles deixavam algum comentário escrito no *Blog* e passei a indagá-los do porquê desse silêncio e surgiram algumas justificativas. Muitos reclamaram do acesso insuficiente à rede de internet, sendo Ítalo o primeiro a se manifestar: “*Professora, nunca tem internet no meu celular... não tenho dinheiro para colocar créditos... às vezes consigo roubar um wi-fi (risos), mas tenho pouco tempo... eu visualizo rápido e uso o tempo salvando as fotos nos meus arquivos do celular...*”.



Após esse relato, muitos outros em conjunto se apropriaram da mesma justificativa, acrescentando que visualizavam rapidamente no celular de outra pessoa. “*Não dá nem tempo de pensar o que vou escrever... e eu fico com medo de escrever errado*” (comentário de Eduarda). Diante dessa fala, Alan Keven se manifestou: “*Ora, nada a ver... coloca só ‘kkkk’<sup>51</sup> e pronto...*”.

Nesse ponto, utilizei duas aulas buscando situar os alunos rumo a uma utilização mais ampla e consciente, verificando e ampliando variados recursos dentro das mídias digitais para assim adequarem os tipos de comentários em diferentes suportes e páginas da rede, discutindo, dessa maneira, linguagens apropriadas, como abordado no capítulo teórico desta pesquisa.

Esse debate e conscientização dos alunos, partindo do receio sentido por eles em publicar comentários no *Blog*, têm sentido na medida em que, conforme Gomes (2011, p.13), “a comunicação mediada pela tecnologia provoca mudanças em nossa maneira de ler e escrever [...] a publicação de textos em *blogs*, *sites* e em outras redes de relacionamento tem permitido [...] exercitar a prática da escrita, desde postagens de comentários a produções artísticas ou acadêmicas [...]”. Por esse motivo, faz-se necessária essa conversa e essa compreensão, visando atender às atuais demandas das práticas sociais.

Diante dessa pequena frustração, da quase total ausência de comentários no *Blog*, devo ressaltar aqui um ponto muito relevante para os alunos e para mim como professora-pesquisadora que se refere a um dos efeitos causados pela divulgação das produções dos alunos no *Blog*. Após a visualização dessas produções, as duas diretoras e a coordenadora pedagógica decidiram flexibilizar algumas normas na escola em relação às idas ao bebedouro e aos banheiros e ao uso do celular, sendo que dois professores de disciplinas diversas (História e Artes) apreciaram tanto o humor dos alunos refletidos nas publicações do *Blog* que passaram a utilizar o celular de forma criativa em algumas atividades.

Durante esse último módulo da SD de aplicação, surgiu uma ideia por parte dos alunos, quando discutíamos sobre a estrutura física da escola e a sua semelhança com um presídio, Alan Keven e Eduarda sugeriram que coloríssemos os muros brancos da escola com imagens (desenhos, tirinhas, memes etc.). Achei aquela ideia fantástica e a maioria dos alunos vibrou com a proposta. Eles iriam fazer desenhos ampliados nos muros com a ajuda profissional de um tio de Alan Keven e buscaríamos envolver toda a comunidade nessa tarefa. Construímos um projeto para esse fim e levamos à gestão escolar que acolheu a proposta e ofereceu suporte.

---

<sup>51</sup> “A repetição da letra “k” é uma das formas de representar risos no chamado internetês, termo que sintetiza a maneira como a escrita virtual tem se difundido. Nessa linguagem, há outras formas possíveis de demonstração do humor gerado por determinado conteúdo, como ‘rs’ (risos) ou ‘hauhauhau’” (RAMOS, 2017, p.154).

As tintas seriam conseguidas por doação, a diretora adjunta já teria os contatos de uma experiência parecida em outra escola.

Lamentavelmente não houve tempo para executar o projeto, as escolas municipais entraram em um período longo de greve, atrasando o ano letivo em alguns meses. Esses percalços, então, impediram a concretização da pintura dos muros, que foi adiada. Entretanto, estava muito satisfeita com os resultados que pude contemplar durante a pesquisa, sobre os quais passo a refletir nas minhas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se configurou em uma conjuntura para repensar alguns fatores concernentes ao ensino de Língua Portuguesa na escola, especialmente em relação à produção efetiva de textos multimodais em conexão com as novas tecnologias digitais na perspectiva dos multiletramentos.

Como foi discutido, enxergamos claramente um cenário de contínuas transformações e constantes avanços tecnológicos, mas a escola ainda tem sido percebida como algo alheio a esse mundo de múltiplas linguagens, de diversidades socioculturais e progressos da mídia digital. O propósito, ao “navegar” nesta pesquisa, foi construir um espaço diferente para o processo de leitura e escrita, ressignificando a relação do aluno com as multissemioses.

A pedagogia dos multiletramentos permitiu reposicionar o texto verbal de maneira que não seja mais o único foco, conectando a língua materna ao universo do aluno, considerando as novas situações comunicativas, as questões identitárias e promovendo uma prática mais atuante e consciente.

Os textos multimodais e digitais que já faziam parte do cotidiano extraescolar dos alunos adentraram na escola, “derrubando os muros” que causavam essa separação equivocada e prejudicial ao ensino-aprendizado e ao fortalecimento do interesse e da busca do aluno em compreender as linguagens e, conseqüentemente, a si mesmo e ao outro.

Ao iniciar a pesquisa, encontrei a turma do 9º ano “A” composta por alunos aparentemente apáticos, desinteressados pela disciplina Língua Portuguesa, principalmente pela leitura e escrita e possuidores de um discurso bastante conformista; pareciam “aprisionados” em muros que metaforicamente separam o ambiente escolar de todo o seu contexto de vida. E acredito que, no mínimo, durante o processo, abriu-se uma fenda nesses muros através da qual surgiu um novo olhar dos alunos que puderam contemplar a conjunção de suas identidades, de suas linguagens e de seu contexto sociocultural com suas práticas no ambiente escolar.

Entretanto, esse efeito não surgiu, assim, de forma imediata; pelo contrário, o caminho percorrido foi árduo e complexo. Percalços como o tempo exíguo para estudos e execução da pesquisa; greves na rede municipal de ensino; falta de apoio de alguns colegas, gestores e, principalmente, das autoridades estatais; ausência de recursos tecnológicos na escola; inexperiência da professora no campo da pesquisa; apatia e distanciamento dos alunos; além da

dificuldade em harmonizar as novas propostas com a grade curricular engessada exigida para a tradicional semana de provas.

Diante desses obstáculos, vi-me na junção professora-pesquisadora, numa trajetória de uma pesquisa de cunho etnográfico, repleta de dúvidas, incertezas, medos, decepções, reviravoltas e recomeços. Tantas minúcias se apresentaram que, por vezes, senti-me perdida, mas, sobretudo, declaro ter sido um caminho de aprendizado em que foi possível ampliar meu olhar como professora, alcançando ângulos distintos e especificidades que sempre estiveram nesse contexto, mas não eram enxergadas por mim.

Esse novo olhar proporcionado pela etnografia como escolha metodológica para esta pesquisa não admite mais uma pedagogia preocupada somente com aspectos formais da grade curricular apartada da realidade contextual, visando a um letramento específico convencionalizado em promover apenas habilidades nos alunos.

Minha ótica no que diz respeito à escola e ao ensino-aprendizagem, antes tão limitada, ampliou-se em meio às teorias nas quais me debrucei e à prática que se desenvolveu. E, em presença de questões tão complexas, percebi que a simples ação de ouvir os alunos poderia se tornar algo extremamente impactante nesse processo de descobertas e de intencionada intervenção. Essas vozes começaram a ecoar, especialmente durante as rodas de conversa, iluminando as teorias que me cercavam e em um movimento mútuo, trazendo a compreensão do que os alunos sentiam, o que tomou uma relevância até mesmo maior em relação ao que eles precisavam.

A proposta se materializou em uma sequência didática utilizada nesse processo em um formato dinâmico e flexível, permitindo uma organização sequencial e o desenvolvimento de atividades diversas e variadas. O uso do celular, de imagens, de fotografias, de aplicativos e do *Blog* ampliou a participação, o espírito colaborativo, o sentimento de autoria e de aprendizado efetivado na interação com os colegas e a comunidade. Entretanto, faz-se claro que a inserção dos recursos digitais apenas como modismo do professor, porque tendem a exercer um fascínio nos alunos, não é suficiente para que a escola estabeleça uma relação intrínseca com o seu contexto, provocando mudanças factuais e exercendo o papel de dilatar vozes contidas dentro de salas de aulas apertadas e abafadas como as rotineiramente frequentadas por meus alunos.

Sendo assim, não era necessário somente aperfeiçoar o uso dos aparatos tecnológicos (utilizados na SD) em seus aspectos técnicos, mas, de igual forma, em seu aspecto simbólico de significação. E esse aperfeiçoamento se deu mutuamente entre alunos e professora e impulsionou o envolvimento deles na realização das atividades, agregando outro ponto muito positivo, que foi o companheirismo instaurado na sala de aula, tendo sido comum a atitude

daqueles que possuíam uma maior apropriação no manuseio das tecnologias se dispõem a colaborar com os demais, enquanto que, anteriormente a essa prática, era observável um forte distanciamento entre eles. Ressaltando, porém, que houve exceção, pois alguns alunos se envolveram em pequena escala, afirmando assim as individualidades existentes.

Esse distanciamento do mesmo modo existia em relação a mim e foi se dissipando na medida em que reafirmei minha posição de aprendiz e como ouvinte e, nesse ponto, as rodas de conversa foram essenciais, pois permitiram uma aproximação conforme revelávamos aspectos comuns e díspares de nossos contextos socioculturais.

A fotografia, presente nas propostas da SD e utilizada como um instrumento de geração de dados, não foi amplamente analisada em seus aspectos mais específicos com embasamento nas teorias da semiótica, mas elucidou de maneira singular aspectos importantes do contexto dos alunos, gerando contribuições indiscutíveis no processo.

Dessa maneira, as atividades realizadas aproximaram a escola e a comunidade mutuamente. Fala-se muito da família na escola e o movimento contrário é esquecido. Vejo que levamos um pouco da escola à comunidade e esta foi trazida para dentro da mesma por intermédio das fotografias, dos memes, das tirinhas e das entrevistas, produzindo diversos significados, divergentes compreensões, valorização das identidades e da identidade do outro.

Esse movimento propiciou práticas do letramento ideológico, como sugere Street (2014), na proporção que, partindo de seu contexto social, os protagonistas dessa trajetória manifestaram suas ideias, seus sentimentos, seus valores, retratando a visão de seu cotidiano por meio da multimodalidade e das tecnologias digitais.

Assim sendo, meus alunos reconstruíram o seu conceito de ensino-aprendizagem da língua materna e sua percepção de leitura e escrita, passando a considerar todas as linguagens que envolvem seu cotidiano, mesclando-se para construir significados, compreender o mundo e expressarem-se nele.

Ao findar esse percurso, enxergo muitas falhas e lacunas deixadas no meio do caminho, entre outras, alunos com os quais não consegui uma maior aproximação e envolvimento nas atividades propostas, planejamentos não executados, a falta de uma concreta inserção da pesquisadora no ambiente sociocultural dos alunos com visitas ao bairro, ampliando minha visão e gerando maiores resultados na intervenção.

No entanto, apego-me a um efeito bastante real, que foi a motivação tão perceptível em meus alunos. O discurso conformista de insatisfação deu espaço para um discurso mais atuante e consciente ornamentado de mais entusiasmo e desejo de interagir por meio de práticas significativas de linguagem. A produção de textos multimodais, além de conduzir naturalmente

a reflexões linguísticas, pois, aos poucos, foram mostrando preocupação com a escrita, deu voz aos alunos; vozes que foram capazes de efetuar mudanças concretas em normas impostas no contexto escolar que os afligiam, provocando ainda a elevação da autoestima. E aquelas marcas indeléveis que sugeri na introdução desta dissertação, indubitavelmente, surgiram em mim e, perceptivelmente, em meus alunos.

Esta pesquisa não é uma receita a ser executada ou um molde a ser encaixado nos mais diversos contextos de sala de aula, mas pretende que as discussões e considerações aqui apresentadas possam contribuir, mesmo que de forma estreita e limitada, para novas práticas no ensino de Língua Portuguesa, abrindo portas para experiências que possam culminar em mudanças significativas nos preceitos e práticas que envolvem a escola.

O propósito é que as reflexões expostas aqui funcionem como uma semente que germine em futuras pesquisas a serem desenvolvidas, surgindo frutos que provoquem mudanças realmente efetivas no contexto dessas crianças, adolescentes e jovens. Assim, esse caminho continua a ser trilhado, gerando novas possibilidades para uma educação mais humana, na qual a escola passe a ser vista como um ambiente de interação e os alunos não sejam enxergados como um banco de dados regidos e afetados por normas, mas que possam exercer função ativa e dinâmica no processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ABDALA, Lorena. **Eu, eu mesma e minha selfie**: moda e identidade na rede. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/anaisenpmoda/anais/2.07\\_lorena\\_abdala\\_eu\\_selfie.pdf](http://www.ceart.udesc.br/anaisenpmoda/anais/2.07_lorena_abdala_eu_selfie.pdf)>. Acesso em 08 dez. 2018.
- ALVES, Rubem. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- AUMONT, Jacques. **A IMAGEM**. Campinas, SP; Papirus Editora, 2002.
- BARBOSA, Alexandre. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BARRETO, Raquel Goulart. **A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente**. Educação & Sociedade, v. 33, n. 121, p. 985-1002, dez. 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000400004>. Acesso em 05 nov. 2018
- BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Elementos de Semiologia**. 19ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Image-Music-Text**. London: Fontana, 1977.
- \_\_\_\_\_. **A câmara clara**: notas sobre a fotografia. Trad. Júlio Castaño Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade** [e-book]. Trad.de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008
- \_\_\_\_\_. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2005
- BENWELL, Bethan & STOKOE, Elizabeth. **Discourse and Identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd. 2006
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- 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. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em 10 jun. 2017.
- BUZATO, M.E.K. **Letramento digital, apropriação tecnológica e inovação**. III Encontro Nacional sobre Hipertexto, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>.

CARVALHO, F. F. **Os significados composicionais e a formação de subjetividades na primeira página de jornais mineiros: um estudo de caso à luz da gramática do design visual.** 2007. 124 p. Dissertação (Pós-graduação em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo, Contexto, 2006.

DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta.** Tradução de Rejane Rubino. São Paulo. Companhia das Letras. 2007

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a Descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI – 6ª Edição – São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001, p. 82-104.

\_\_\_\_\_. **Os quatro pilares da educação.** Disponível em: <<<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>>> Acessado em: 20 fev. 2018

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado das letras, 2004.

DONDIS, Donis. **A Sintaxe da Linguagem Visual.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas: princípios e práticas da lenda dos quadrinhos.** 2ª ed. São Paulo: Devir, 2008.

FABRÍCIO Laura Elise de oliveira; CHIAPINOTTO Marina Lorenzoni. BARBOSA, A M.. **A fotografia como instrumento de alfabetização e de comunicação visual.** Arte e educação no Brasil, Santa Maria,1999. vidya, v. 24, nº 42, p. 101-108, jul./dez., 2004 - santa maria, 2007.

FELIZARDO, L. C. **O relógio de ver.** Por to Alegre: Gabinete de Fotografia/FUMPROARTE, 2000.

FONTANELLA, Fernando. **O que é um meme na Internet?** Proposta para uma problemática da memesfera. Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional da ABCiber, São Paulo, 2009.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola editorial, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Representações Sociais, Ideologia e Desenvolvimento da Consciência.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 169-186, jan./abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf> Acesso em 13 nov. 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRITZEN, Maristela Pereira. “**O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas**”. In: FRITZEN, Maristela Pereira & LUCENA, Maria Inês. (Orgs.) *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau: Edifurb, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Letramento e mobilização social**: breve estudo sobre a tipologia comunicacional em comunidades virtuais. In: LINS, Heloísa A. de Matos (Org.). *Tecnologias, linguagens e letramentos: sociedade, educação e subjetividade*. Campinas-SP: Edições Leitura Crítica, 2015. P. 101-125.

\_\_\_\_\_. **Práticas Docentes e as Tecnologias Contemporâneas**- Disciplina Optativa – Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional. Abr/Maio 2017. Apostila. Universidade Federal De Alagoas.

\_\_\_\_\_. **Novos Letramentos e Ativismo Social**: reflexões sobre uma pesquisa etnográfica com as mulheres da comunidade do Pontal da Barra- Maceió. Agost. 2016. UFAL. Texto em versão não definitiva - parte de um projeto de pós-doutoramento-UNICAMP.

INNOCENTE, L. G. **A tira em quadrinhos no jornal do Brasil e no Diário Catarinense**: um estudo do gênero. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2005.

KAUTZMANN, Larissa Kovalski. **Poéticas do instante**: fotografia, docência e educação infantil, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. Edição revista.

KRESS, G. **Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication**. New York, Routledge, 2010.

LIMA, Jonas Pereira. **A Teoria Glossemática de Louis Hjelmslev numa Perspectiva Historiográfico-Linguística**, 2010: UFG. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

LOURENÇO, A. A.; ALMEIDA, M. O. **A motivação escolar e o Processo de Aprendizagem**. Disponível em < [psic.bvsalud.org](http://psic.bvsalud.org) > Acesso em: 25 fev de 2018.  
(artigo científico/ ciênc.vol 15 n°2 Rio de Janeiro ago.2010 versão on-line ISSN 1806 5821/ Periódicos eletrônicos em Psicologia/ Centro de Investigação em Psicologia e Educação (CIPE), Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto, Portugal

MATTOS, Geraldo. **Fundamentos históricos da língua portuguesa** [recurso eletrônico]. Curitiba, IESDE Brasil S.A., 2011.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 25. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MORAES, Francine; MENDES, Gustavo; LUCARELLI, Talita. **Memes na internet: a web 2.0 como espaço fecundo para propagação**. XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Recife, PE, 2 a 6 de setembro de 2011.

NICOLAU, Vítor; MAGALHÃES, Henrique. **As tirinhas e a cultura da convergência: adaptação do gênero dos quadrinhos às novas mídias**. Artigo apresentado no V Simpósio Nacional da ABCiber, Florianópolis/SC, Ano IV, nº 07, jul. –dez. 2011.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES (Org.). **Discurso e leitura**. 3. Ed. Campinas, SP: Cortez, 1996.

PRENSKI, M. **Digital Natives, Digital Imigrants**. On the Horizon, vol. 9, nº5, out. 2001. MCB University Press. Tradução disponível em <http://depiraju.edunet.sp.gov.br/nucleotec/documentos/Texto-1-Nativos-Digitais-ImigrantesDigitais.pdf>, acesso em 11 set. 2018.

RAMOS, Paulo. **Tiras no Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: um tema em três gêneros**. Revista da ABRALIN, v.8, n.1, p.15-38, jan./jul. 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão. **O conceito de letramento e suas implicações pedagógicas**. São Paulo: Global, 2002

RIBEIRO, V. M.; SOLIGO, R. **Letramento** – Simpósio 18. São Paulo, Ação Educativa, 2000. p.268-272.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Multiletramentos e as TICs: escol@ conect@d@**. São Paulo: Parábola Editorial. 2013.

SAMAIN, Etienne. **Memórias antropológicas em torno de um álbum fotográfico: fotografia, morte e história**. Porto Alegre, 2000. Disponível em < <http://www.compos.org.br/data/biblioteca/1357.pdf>.> Acesso em 20 nov. 2018.

SANTOS, Zaira Bomfante dos. **Da Semiótica Social à Multimodalidade: A Orquestração de Significados**. Casa: Cadernos de Semiótica Aplicada, Minas Gerais, v.12, n. 2, p.295-324, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/Santos.pdf>>. Acesso em 21 dez. 2014

SIMÕES, Alex Caldas. **A configuração de gêneros multimodais: um estudo sobre a relação gênero-suporte nos gêneros discursivos tira cômica, cartum, charge e caricatura**”, 2010: UFV. Dissertação de Mestrado –Universidade Federal de Viçosa.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SONTAG, Susan. **Sobre la fotografia**. Alfaguara, México, 2004.

STABLEIN, R. **Dados em estudos organizacionais**. In: CLEGG, S. R. ET AL. (Org). Handbook de estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 2001.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez,1995.

VAN LEEUWEN, T. **The language of colour: an introduction**. Routledge Publishing, 2011

VIEIRA, Josenia & SILVESTRE, Carmina. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistemico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.