

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Marcelo de Castro

**Letramentos multissemióticos em aulas de Língua Portuguesa:
possibilidades e desafios em uma escola pública de Ouro Preto-MG**

Mariana
2017

Marcelo de Castro

**Letramentos multissemióticos em aulas de Língua Portuguesa:
possibilidades e desafios em uma escola pública de Ouro Preto-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação

Orientador: Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa

Mariana
2017

C3551

Castro, Marcelo de.

Letramentos multissemióticos em aulas de Língua Portuguesa [manuscrito]: possibilidades e desafios em uma escola pública de Ouro Preto-MG / Marcelo de Castro. - 2017.

152f.: il.: color.

Orientador: Prof. Dr. Hércules Tôledo Corrêa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Língua portuguesa - letramento. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Modalidade (Linguística). I. Corrêa, Hércules Tôledo. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.01/.09

Catlogação: www.sisbin.ufop.br



Marcelo de Castro

“Letramentos multissemióticos em aulas de Língua Portuguesa: possibilidades e desafios em uma escola pública de Ouro Preto-MG.”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Joel Austin Windle
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico esta pesquisa à minha mãe,
por me amar, educar e compreender
incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida e por ser luz em meu caminho.

Aos meus pais, Héliida e Marcos, por serem exemplos de dedicação, por me darem apoio em minhas decisões e por sonharem junto comigo.

Aos meus irmãos, Marciele e Marcos Paulo, pela torcida e pelo carinho.

Ao Marco, pelo companheirismo, incentivo e apoio durante toda esta jornada.

Ao professor Hércules, por ter me recebido no Mestrado, pelas muitas oportunidades acadêmicas e profissionais que me proporcionou e pela parceria construída para além da relação orientador-orientando.

Aos professores membros da banca: Carla Coscarelli e Joel Windle, por aceitarem compartilhar seus conhecimentos e contribuir com a minha formação.

À professora Edna Santana, quem coordenou minha primeira experiência como docente, pelos exemplos e ensinamentos dados, principalmente, sobre o amor à educação tanto no ensino quanto na pesquisa.

À docente cuja prática foi acompanhada durante meses para realização deste estudo, pela acolhida, empatia, troca de ideias e compreensão diante do meu papel de pesquisador.

Aos alunos que participaram da investigação, pois sem eles não haveria sentido discutir as práticas que se concretizam na sala de aula. Além destes, agradeço também a todos os estudantes para quem lecionei, pois nossa interação instiga meu desejo de estudar e pesquisar mais.

À Regina, “irmã de orientação”, pela verdadeira amizade construída, pela confiança e pelo diálogo constante.

Às amigas de percurso Iara e Maisa, com quem também pude dividir os desafios e as vitórias neste processo formativo.

Aos colegas do grupo de pesquisa Multdics, pelas experiências e saberes partilhados.

À CAPES, pela concessão da bolsa.

We believe that visual communication is coming to be less and less the domain of specialists, and more and more crucial in the domain of public communication. Inevitably, this will lead to new, and more rules, and to more and to more formal, normative teaching. Not being visually literate will begin to attract social sanctions.

(KRESS; VAN LEEUWEN, 2001a, p. 3-4)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo apresentar, caracterizar e analisar como uma professora de Língua Portuguesa explora a leitura e a escrita de gêneros discursivos multimodais, em eventos de letramento com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de revelar e discutir possibilidades e desafios que emergem de práticas desta natureza em prol dos letramentos multissemióticos. O estudo ancorou-se, principalmente, em teorias a respeito dos (multi) letramentos, da multimodalidade e dos gêneros discursivos, no contexto do ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. Do ponto de vista metodológico, a prática de uma educadora, em três turmas de uma escola pública de Ouro Preto (Minas Gerais), foi acompanhada durante seis meses, compreendidos nos anos de 2015 e 2016, nos quais os alunos, para quem ela lecionou, cursaram, respectivamente, o 8º e o 9º anos do Ensino Fundamental. A partir de instrumentos de coleta de dados de natureza qualitativa, como a observação participante, os registros no caderno de campo, as gravações em áudio e a entrevista, foram selecionados e caracterizados eventos de letramento a partir dos quais foi possível analisar possibilidades e desafios com relação à mediação docente de práticas de leitura e de escrita com gêneros discursivos multimodais. Dessa forma, os dados coletados permitiram discutir: i. a intrínseca relação entre as concepções verbalizadas pela educadora e aquelas subjacentes à prática pedagógica desta no que se refere aos conceitos citados que fundamentaram a investigação e que devem estar presentes no projeto de ensino de língua materna; ii. os recursos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula que funcionam como uma metodologia em prol dos letramentos multissemióticos e que são uma alternativa didática diante da carência de materiais que valorizem a multimodalidade presente nos gêneros discursivos; iii. a abordagem e as estratégias discursivas empregadas pela professora que forneceram pistas na produção criativa e na leitura crítica de textos multimodais, sem se esquecer da participação dos discentes no processos de interação verbal em torno das linguagens. Além dessa discussão, sinteticamente, os resultados apontaram os êxitos das práticas investigadas, assim como os aspectos que necessitam da atenção de professores de Língua Portuguesa cujo ensino contemple os multiletramentos. Nesse sentido, a pesquisa também reforçou a centralidade da prática docente relativa aos letramentos multissemióticos no referido componente curricular.

Palavras-chave: (Multi) letramentos. Letramentos multissemióticos. Multimodalidade. Gêneros discursivos. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research aimed to present, characterize and analyze the way a Portuguese Language teacher explores reading and writing in multimodal discursive genres to reveal and discuss the possibilities and challenges that emerge from these practices, in promoting the multisemiotic literacies, during literacy events, which took place in a Primary School with students in their final years. The study was mainly based on theories about (multi) literacies, multimodality and discursive genres in contemporary Portuguese Language teaching. Regarding the methodology, for six months between 2015 and 2016 observation was undertaken of the practice of a teacher in three classes of a Public School in Ouro Preto (Minas Gerais). During this time the students for whom she taught attended the 8th and 9th grade of Primary School, respectively. Based on qualitative data collection instruments, such as participant observation, field notes, audio recordings and interview, were selected and characterized events of literacy from which it was possible to analyze possibilities and challenges related to the teaching mediation of reading and writing practices with multimodal discursive genres. Thus, the data collected allowed us to discuss: i. the intrinsic relationship between the concepts used by the teacher and those related to her pedagogical practice, considering the concepts mentioned underlying this investigation which should be present in the native language teaching project; ii. The didactic pedagogical resources used in class work as a methodology in favor of multisemiotic literacies and, also, they are a didactic alternative in contrast to the lack of material that value the multimodality present in discursive genres. iii. the approach and the discursive strategies used by the teacher that provided clues in the creative production and in the critical reading of multimodal texts, considering the participation of the students in the processes of verbal interaction of the languages. Besides these discussions, to summarize, the results pointed the success of the investigated practices as well as the aspects that need attention from Portuguese Language teachers whose teaching involve multiliteracies. In this regard, the research has also reinforced the centrality of teaching practice concerned with multisemiotic literacies in the mentioned subject.

Keywords: (Multi) literacies. Multisemiotic literacies. Multimodality. Discursive genres. Portuguese Language teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exercício com o gênero tirinha no livro didático	15
Figura 2: Capa da edição da <i>Folha da Manhã</i> de 31/01/1948	37
Figura 3: Capa da edição da <i>Folha de São Paulo</i> de 15/09/2009	38
Figura 4: Os sistemas multimodais e seus elementos a serem considerados	45
Figura 5: Livros literários dispostos no chão da sala de aula	76
Figura 6: Modelo de marcador de página entregue pela professora	77
Figura 7: Exemplos de marcadores de página mostrados aos alunos	79
Figura 8: Reprodução do esquema passado no quadro pela professora	80
Figura 9: Reprodução do esquema passado no quadro pela professora	81
Figura 10: Reprodução do esquema passado no quadro pela professora	81
Figura 11: Reprodução do roteiro escrito no quadro pela professora	82
Figura 12: Marcadores de página produzidos pelos alunos do 8º 3	83
Figura 13: Marcadores de páginas produzidos pelos alunos do 8º2	85
Figura 14: Exemplo de marcador de página produzido em frente e verso por uma aluna do 8º 1	86
Figura 15: Marcadores de página produzidos pelos alunos do 8º 1	87
Figura 16: Tirinha 01	90
Figura 17: Reprodução do roteiro passado no quadro pela professora	91
Figura 18: Tirinha 02	92
Figura 19: Tirinha 03	92
Figura 20: Tirinha 04	93
Figura 21: Tirinha 05	93
Figura 22: Tirinha 06	93
Figura 23: Reprodução da anotação passada no quadro pela professora	95
Figura 24: Ilustração do livro didático discutida em sala de aula	101
Figura 25: Charge exibida pela professora	102
Figura 26: Reprodução da anotação passada no quadro pela professora	103
Figura 27: Imagem com tipos de balões exibida pela professora	104
Figura 28: Capa de divulgação do filme <i>O Diabo Veste Prada</i>	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses, dissertações e artigos encontrados no portal da CAPES	54-55
Quadro 2: Perfil das turmas 8º 1 e 9º 1	65
Quadro 3: Perfil das turmas 8º 2 e 9º 2	66
Quadro 4: Perfil das turmas 8º 3 e 9º 3	66

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GVD – *Grammar of Visual Design* (Gramática do Design Visual)

GNL – Grupo de Nova Londres

GRIM – Grupo de Pesquisa da Relação, Infância, Adolescência e Mídia

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PROEF 2 – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – (MULTI) LETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E GÊNEROS DISCURSIVOS EM (INTER) AÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE	21
1.1 Dos letramentos aos multiletramentos	22
1.2 Multimodalidade na paisagem comunicacional e na educacional	31
1.3 Gêneros discursivos: uma perspectiva multimodal	46
1.4 A leitura e a escrita de gêneros discursivos multimodais no ensino de Língua Portuguesa: o que dizem as pesquisas?	52
CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS	60
2.1 A natureza qualitativa da pesquisa	60
2.2 Contexto da investigação	61
2.2. Campo de pesquisa: escolha, inserção, permanência e saída	61
2.2.2 A escola	62
2.2.3 A professora	63
2.2.4 As turmas	65
2.3 Instrumentos de coleta de dados	66
2.3.1 Observação participante	66
2.3.2 Diário de campo e registros de áudio	69
2.3.3 Entrevista semiestruturada	70
2.4 Apresentação e análise dos dados	71
2.5 Questões éticas	74
CAPÍTULO 3 – LETRAMENTOS MULTISSEMIÓTICOS: EVENTOS EM EVIDÊNCIA	75
3.1 Macroevento 1: Produção de marcador de página	76
3.2 Macroevento 2: Leitura de tirinhas	89
CAPÍTULO 4 – LETRAMENTOS, GÊNEROS DISCURSIVOS E MULTIMODALIDADE EM ANÁLISE: TRIANGULAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	105
4.1 Concepções docente	106
4.2 Recursos didático-pedagógicos	118
4.3 Abordagem e estratégias discursivas	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE	149
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada	149
ANEXO	151
ANEXO A – Roteiro explicativo sobre a produção dos marcadores de página	151

INTRODUÇÃO

A pesquisa de Mestrado em Educação apresentada, na linha *Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação*, é um desdobramento do meu¹ percurso formativo acadêmico e profissional, por essa razão julgo ser relevante apresentá-lo sumariamente em virtude da escolha do problema de pesquisa investigado.

Ingressei na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2010 e optei pelo curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, pois nele atrelei meu desejo de ser professor com o de estudar as linguagens nas mais variadas formas de comunicação. Durante a graduação, participei de diversos estágios tanto na rede pública quanto privada e de projetos de extensão universitária. Na extensão, destaco minha trajetória como monitor-professor de Língua Portuguesa no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º segmento (PROEF 2), no período de 2011 a 2012. Além disso, julgo importante a atuação como estagiário de Língua Portuguesa também no Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG em 2013. Em ambas as experiências, pude, enquanto licenciando, ministrar aulas, elaborar materiais didáticos e projetos, observar a atuação de profissionais experientes e participar de momentos de formação e de orientação mediados por professores da Faculdade de Educação e do próprio Colégio de Aplicação da UFMG.

Além disso, éramos, enquanto monitores-professores, incentivados a tornar o espaço da sala de aula em um ambiente de inquietação e de investigação acadêmicas, o que acarretou reflexões que foram apresentadas em eventos sobre diferentes eixos de ensino da disciplina Língua Portuguesa e sobre práticas de letramentos. Julgo que o desenvolvimento dessa habilidade no processo de se tornar professor, integrado a uma dinâmica que estimulava o interesse pela pesquisa na sala de aula, foi decisivo tanto para minha decisão de cursar o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) quanto para a escolha do objeto de investigação.

¹ Ao longo da dissertação, há o uso da primeira pessoa do singular e a do plural. No primeiro emprego, aparecem percursos de formação acadêmica, experiências profissionais, escolhas e percepções particulares do pesquisador. No segundo, o emprego do plural evidencia o compartilhamento das ideias e dos posicionamentos do pesquisador conjuntamente com o orientador desta pesquisa e/ou com resultados de outras investigações sobre o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade.

Nesses momentos de formação e de orientação, tive contato, pela primeira vez, com as teorias a respeito do que, na época, Rojo (2010) denominava de letramentos múltiplos, termo que indica a pluralidade de práticas de leitura e escrita. No decorrer da graduação, adquiri, por vontade própria, o livro *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (ROJO, 2010) e, através dele, conheci o conceito de letramentos multissemióticos, cuja ênfase está nos usos da leitura e da escrita, a partir das linguagens que não apenas a verbal, como a imagética, a musical, a gestual etc. Em outras experiências profissionais como educador, também na graduação e, posteriormente, no mercado de trabalho, já formado, as inquietações sobre como era possível explorar a multimodalidade na sala de aula de Língua Portuguesa em prol desses letramentos multissemióticos eram uma constante, visto que “A contemporaneidade e, sobretudo, os textos/enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias” (ROJO, 2013, p. 13).

Isso posto, apresento resultados dessa minha formação como professor e pesquisador cujas inquietações teóricas e práticas condizem com a ideia de que “O jogo das linguagens na produção (e na leitura!) de textos multimodais é, de fato, um assunto urgente e contemporâneo” (RIBEIRO, 2016, p. 26). Por essa razão, escolhi tomar como objeto de investigação a forma como ocorre a prática docente, em aulas de Língua Portuguesa, a partir dos estudos sobre (multi) letramentos, considerando o aspecto da multimodalidade de que se revestem as práticas de linguagem materializadas nos gêneros discursivos que circulam no cotidiano de uma sociedade cada vez mais globalizada e, por isso mesmo, mais cheia de desafios, tecnologias e recursos visando à interação social. Nesse sentido, as questões que instigaram a idealização e a realização deste estudo foram: *Como uma professora de Língua Portuguesa trabalha a leitura e a escrita de gêneros discursivos multimodais com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental?; Quais as possibilidades e os desafios que emergem nesse contexto de trabalho docente em que foram valorizados os usos da leitura e da escrita numa perspectiva multimodal?.*

Para elucidar tais questionamentos, este estudo fundamenta-se nas teorias a respeito: dos (multi) letramentos, a partir de autores como Brian Street, Magda Soares, Bill Cope, Mary Kalantzis, Roxane Rojo; dos gêneros discursivos, a partir do Círculo de Bakhtin, Luiz Antônio Marcuschi, Beth Brait; da multimodalidade, a partir de Gunther Kress, Theo van Leeuwen, Angela Paiva Dionisio, Ana Elisa Ribeiro, Josenia Vieira; no contexto do ensino de Língua Portuguesa.

Street (2014), ao conceituar a multimodalidade como os vários modos de comunicação que existem, reforça que, nos dias atuais, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita não pode deixar de considerá-la e, portanto, ela deve ser objeto de discussão na escola em prol da recepção das linguagens de modo criativo e consciente. Sendo assim, como menciona Dionísio (2011), ser letrado, nos dias de hoje, é ser capaz de ler e produzir significados provenientes de diversas linguagens. Logo, para o homem moderno, ler e escrever não se restringe aos códigos da escrita alfabética.

De acordo com Ribeiro (2016), os textos visuais, por exemplo, não são trabalhados na escola com frequência e, quando aparecem, geralmente, são explorados como complemento ou ilustração da linguagem verbal. Além disso, há de se considerar o quanto gêneros discursivos multimodais ainda têm sido explorados, por autores de livros didáticos, a partir de uma predominância da análise gramatical, como constava, inclusive, em uma atividade da obra de Língua Portuguesa adotada pela escola, campo de pesquisa deste estudo:

Figura 1: Exercício com o gênero tirinha no livro didático

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira:

(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 27/6/2005.)

1. Observe a fala do peru, no último quadrinho.
 - a) Quantos verbos foram empregados nessa fala?
 - b) Logo, quantas orações há nesse período?
 - c) Delimite as orações.
2. A palavra **que** estabelece conexão entre as duas orações e, ao mesmo tempo, substitui uma palavra empregada na 1ª oração. Qual é essa palavra?

No exercício desta tirinha, nota-se que a proposta didática ignora o uso social do gênero e da multimodalidade que o constitui, sendo o texto apenas um pretexto para análise sintática. Esse exemplo, assim como outros que verificamos no referido livro didático, evidencia o quanto ainda carecemos de abordagens multimodais no tratamento dos gêneros do discurso e também reforça a necessidade de se mostrar e discutir propostas de professores que saem do comum ao buscarem alternativas para uma prática docente que não considera apenas a linguagem verbal.

Essa inadequação didática no estudo dos gêneros do discurso multimodais reforça o que Ribeiro (2016) diz: a instituição escolar ainda tem trabalhado insuficientemente na formação de um leitor multimodal e, em menor proporção, no que se refere à produção de textos integradores de múltiplas linguagens. Nesse contexto, algumas das questões levantadas pela autora citada também nos inquietam e são bastante pertinentes à nossa investigação: “Como a escola vem trabalhando textos compostos por várias linguagens? Ainda há professores de português que descartam fotos, ilustrações, gráficos e outros elementos e apresentam aos alunos apenas o texto verbal de uma reportagem?” (RIBEIRO, 2016, p. 26). Outros questionamentos que podem ser acrescidos a esses e que ilustram a relevância de um estudo desta natureza são: Quando o professor explora a multimodalidade, que aspectos são discutidos por ele de modo a levar os alunos a perceberem os efeitos de sentido do arranjo multimodal, na leitura ou na escrita de textos?; Quais são as possibilidades metodológicas para se abordar de forma adequada a integração das múltiplas linguagens?; Os recursos pedagógicos, como o livro didático, quando usados pelo educador, colaboram para o desenvolvimento dos letramentos multissemióticos?; Que concepções de leitura e escrita, numa perspectiva multimodal, estão implícitas no trabalho docente?.

Nesse contexto, não se pode negar que os usos da leitura e da escrita exigidos na contemporaneidade brasileira, cuja presença da multimodalidade é tão significativa, são um campo fértil não só por uma demanda teórica ainda existente, mas, sobretudo, pela urgência de haver abordagens metodológicas que contemplem essas novas teorias e, conforme assinala Rojo (2009), que renovem a prática didática e pedagógica, a fim de que as aulas de Língua Portuguesa possam colaborar para formação de um novo sujeito social. Consonante a isso, há a necessidade de se repensar o ensino de Língua Portuguesa com base em novas investigações teóricas e nas novidades em relação às práticas sociais de leitura e escrita, como afirmam muitos pesquisadores, como Dionisio

(2006, 2011), Rojo (2009, 2010, 2012), Ribeiro (2016), Rocha (2007), Rojo e Barbosa (2015), Vieira (2007) etc.

Diante dessas e de outras problematizações atuais sobre o ensino de língua materna, escolhi pesquisar eventos de letramentos (HEATH, 1982), a partir de uma perspectiva da multimodalidade inerente aos gêneros discursivos, pois entendo que o ensino de Língua Portuguesa, entre vários objetivos, busca tornar os alunos mais proficientes na compreensão e produção de textos em diferentes linguagens. Além disso, como professor de língua materna (e para todo docente de qualquer área do conhecimento), devo estar engajado nos estudos sobre Educação, no meu caso, especialmente, sobre Educação e Linguagem, para que assim eu possa trilhar novos caminhos como educador-pesquisador e, por conseguinte, contribuir para um ensino mais efetivo da língua portuguesa que garanta aos alunos o exercício de uma cidadania protagonista, crítica e transformadora no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, defendemos o pressuposto de que os gêneros discursivos multimodais estão presentes nas aulas de Língua Portuguesa e que um professor deste componente curricular precisa explorá-los levando em consideração as várias linguagens (e não apenas a verbal) que os constituem, já que o mundo no qual vivemos e interagimos é cada vez mais multimodal. Logo, é fundamental que a escola contemporânea colabore com a formação de sujeitos multiletrados. Ao sustentar esse ponto de vista, acreditamos que há a necessidade de se pesquisar práticas de professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa, a fim de evidenciar as possibilidades quanto ao trabalho com os gêneros discursivos numa perspectiva multimodal, assim como alguns desafios que podem permear o tratamento desse objeto de ensino em sala de aula.

Realizada esta seleção a respeito do objeto de pesquisa, motivada por essa trajetória acadêmica e profissional, torna-se necessário explicitar o porquê da escolha da disciplina Língua Portuguesa e da investigação acontecer nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Evidentemente, todas as disciplinas escolares são responsáveis pelo desenvolvimento desses letramentos relacionados à multimodalidade, mas, pelo recorte de pesquisa que era preciso ser feito e pelo melhor conhecimento do pesquisador e do orientador com o ensino de Língua Portuguesa, optamos por realizar esta investigação no âmbito deste componente curricular. A opção pelo Ensino Fundamental II também se justifica pelo fato de que minha experiência profissional nesse segmento foi maior que

em outros, o que, de alguma forma, também permitiu melhor conhecimento dos Anos Finais do Ensino Fundamental em detrimento das demais etapas de escolarização.

Elegemos, portanto, como objetivo geral desta pesquisa: apresentar, caracterizar e analisar como uma professora de Língua Portuguesa explora a leitura e a escrita de gêneros discursivos multimodais, em eventos de letramento com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de revelar e discutir possibilidades e desafios que emergem de práticas desta natureza em prol dos letramentos multissemióticos.

Desse modo, a apresentação, a caracterização e a análise que fazemos dos dados para atingir tal objetivo focaliza a prática da docente ao usar a leitura e escrita de gêneros discursivos multimodais. Através disso, nossa intenção foi compreender uma realidade de trabalho com esses gêneros, a partir da seleção de eventos de letramento, sendo esta investigação de grande valia para os aspectos teóricos e metodológicos deste campo do saber, assim como para estudiosos e professores. É importante ressaltar que, ao escolher dar destaque à prática docente, não nos debruçamos sobre os aspectos referentes ao processo de aprendizagem dos discentes. Sendo assim, nosso foco mais expressivo sempre foi as concepções, as ações, os materiais, as estratégias, entre outras questões mobilizadas pela educadora ao tomar os gêneros discursivos multimodais como parte do projeto de ensino de língua materna.

Após delimitar este objetivo que pôs em foco a prática docente, entendemos que, para se chegar ao “como” do objetivo geral referido e, conseqüentemente, discutir as possibilidades e os desafios inerentes à forma concreta dessa prática docente em análise, era necessário eleger, dentro das muitas aulas que foram observadas, quais foram as mais representativas, isto é, em quais ocorreram eventos de letramento com uma exploração mais profícua e discutível dos gêneros discursivos multimodais. Além disso, era preciso considerar, essencialmente, três aspectos que alicerçam o trabalho de um professor em sala de aula: as concepções que ele tem na prática e aquelas que ele diz ter; os recursos didático-pedagógicos que ele usa; e a abordagem e as estratégias discursivas de que ele se vale para condução do processo de ensino. Dessa forma, tendo selecionado que as concepções, os recursos didático-pedagógicos, a abordagem e as estratégias discursivas, em determinados eventos, propiciariam alcançar o objetivo geral do estudo, propomos como objetivos específicos:

1. apresentar, caracterizar e analisar as concepções de letramentos, de gêneros discursivos e de multimodalidade na visão da educadora e aquelas subjacentes às

práticas pedagógicas dela no exercício da docência, nos eventos de letramento selecionados;

2. apresentar, caracterizar e analisar os recursos didático-pedagógicos utilizados pela professora nos eventos de letramento selecionados, com intuito de verificar de que forma o trabalho com os gêneros discursivos multimodais é proposto e concretizado neles;

3. apresentar, caracterizar e analisar a abordagem e as estratégias discursivas empregadas pela docente, nos eventos de letramento selecionados, e como elas fornecem aos alunos pistas para a compreensão crítica e a escrita criativa de gêneros discursivos multimodais, considerando também as possibilidades de participação dos discentes nesse processo de interação.

Cabe destacar que nosso estudo não teve como interesse as ausências, no contexto da sala de aula, de um trabalho que valorizasse a multimodalidade dos gêneros do discurso, ou seja, discutisse o que a professora poderia ter feito e não fez. Reconhecemos que isso pode ser um mote para pesquisas, mas o que fazemos, nesse sentido, é apenas indicar alguns desafios que foram encontrados na prática docente investigada e, por isso, podem dificultar um trabalho mais significativo no desenvolvimento dos letramentos multissemióticos, necessitando, portanto, da atenção de professores, coordenadores, diretores e entidades públicas que interferem direta ou indiretamente na Educação Básica.

Sendo assim, sem nos dedicar a essas ausências, interessou-nos compreender o que foi possível acontecer na integração dos letramentos com a multimodalidade, por intermédio dos gêneros do discurso, em aulas de Língua Portuguesa, especificadamente, na prática de uma docente em três turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, isto é, em três grupos de alunos que cursaram o 8º e, posteriormente, o 9º ano, em uma escola pública da cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, nos anos de 2015 e 2016, respectivamente. Para tanto, usamos uma metodologia de natureza qualitativa, através dos seguintes procedimentos de coleta de dados: observação participante, diário de campo, registros de áudio e entrevista semiestruturada.

Para finalizar estas primeiras considerações, apresentamos a forma como esta dissertação está estruturada:

Na *Introdução*, expomos a trajetória acadêmica e a profissional do pesquisador que motivaram a escolha do objeto de pesquisa, assim como o “desenho” da investigação. No *primeiro capítulo*, apresentamos a fundamentação teórica, na qual

abordamos os conceitos e as teorias que embasaram o estudo, além de discutirmos pesquisas acadêmicas sobre nossa temática, a partir de um levantamento bibliográfico realizado. No *segundo capítulo*, descrevemos os aspectos teórico-metodológicos que nortearam a realização da pesquisa, além de evidenciarmos e justificarmos os procedimentos de coleta de dados e o contexto investigado. No *terceiro capítulo*, caracterizamos os eventos de letramento selecionados. No *quarto capítulo*, analisamos esses eventos e triangulamos os dados, a partir de categorias de análise. Por fim, nas *Considerações finais*, retomamos, sucintamente, os caminhos e os resultados da pesquisa, bem como apresentamos as contribuições do estudo para área e as possibilidades de investigações futuras.

CAPÍTULO 1

(MULTI) LETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E GÊNEROS DISCURSIVOS EM (INTER) AÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE

O ensino de Língua Portuguesa, na contemporaneidade, centra-se, principalmente, nos usos da leitura e da escrita de gêneros discursivos, com o objetivo de aprimorar a criatividade e a criticidade do alunado nas práticas letradas dentro e fora da escola, sem deixar de lado, evidentemente, a formação cidadã. Nesse sentido, no âmbito da referida disciplina, há a necessidade de se trabalhar, “de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119), com os impressos e com as mídias analógicas e digitais, considerando as múltiplas linguagens constitutivas dos textos que circulam nesses suportes. Dessa forma, de modo geral, concebemos que, nas aulas de Língua Portuguesa, o professor medeia práticas sociais em que ele e os discentes fazem uso da leitura e da escrita em diferentes contextos de interação com a palavra (letramentos), mas também com diferentes linguagens (multiletramentos/letramentos multissemióticos). Essa combinação de semioses (multimodalidade) está materializada nos enunciados reais (gêneros discursivos) que estão intimamente conectados às práticas sociais citadas, já que é por intermédio deles que nos comunicamos.

A partir dessas afirmações e dos estudos atuais sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua materna no Brasil, concebemos que conceitos como o de (multi) letramentos, gêneros discursivos e multimodalidade devem estar em (inter) ação em sala de aula no processo de organização das práticas escolares e, do mesmo modo, são basilares na discussão de pesquisas na área educacional, como a nossa, que dissertam sobre o ensino de Língua Portuguesa nos dias de hoje.

Tendo isso em vista, neste capítulo, nas três primeiras seções, apresentamos e discutimos os pilares teóricos que sustentam esta investigação, como aqueles relativos aos (multi) letramentos, à multimodalidade e aos gêneros discursivos. Concebemos que tais teorias estão intrinsecamente relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa na escola contemporânea, todavia optamos por tratá-las em tópicos diferentes para melhor organização das ideias.

Na quarta seção, expomos o levantamento bibliográfico realizado no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de

compreender as contribuições de pesquisas já realizadas sobre a leitura e a escrita no ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva multimodal. Além de averiguar os resultados destes estudos, cuja temática se aproxima a da nossa investigação, também buscamos verificar as escolhas teóricas e metodológicas que foram utilizadas neles.

1.1 Dos letramentos aos multiletramentos

No Brasil, o termo letramento foi introduzido a partir da produção de Kato (1986) e continuou sendo discutido, inicialmente, nas obras de Tfouni (1988). Outras pesquisadoras, posteriormente, também se dedicaram a esse conceito – e ainda o fazem – como Kleiman (1995) e Soares (1998). Para esta última autora, o letramento recobre os usos sociais que os indivíduos fazem da leitura e da escrita, desse modo, tornarmos letrados à medida que nos envolvemos com usos da língua escrita em práticas sociais (SOARES, 2004). Nesta pesquisa, interessamo-nos pelos estudos mais recentes de Magda Soares, assim como de outros pesquisadores, que reconhecem o termo letramento no plural (DIONÍSIO, 2006; MARINHO, 2010; ROJO, 2009, SOARES, 2002, 2010; STREET, 2003, 2010), isto é, que reconhecem a existência de múltiplas práticas sociais de leitura e escrita das quais os sujeitos participam. Nas palavras de Soares (2002, p. 155-156):

Na verdade, essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial.

Sendo assim, os usos sociais que fazemos da leitura e da escrita são vários e estão inscritos nas mais diversas “esferas de atividade humana” (BAKHTIN, 1997). Além disso, conforme apresenta Soares (2002), é preciso admitir que, nessas práticas letradas, há diferentes linguagens no processo de comunicação, logo, a linguagem verbal, escrita e oral, não é, exclusivamente, responsável pela construção de sentidos nas interações humanas.

Para Rojo (2009), qualquer sujeito participa de práticas letradas na escola ou fora desta, mas o que é importante a ser discutido, na esfera educacional, é de que forma essa instituição pode expandir essas práticas de letramentos. Se interagimos diferentemente com o mundo nos dias de hoje e com as múltiplas linguagens que nos

cercam de modo mais intenso, continuaremos a concordar com Soares (1998) ao apontar a urgência para que a escola reveja suas práticas de leitura e escrita, uma vez que não basta ao sujeito aprender a ler e a escrever. Do mesmo modo, Rojo (2009) afirma que cabe uma revisão dos letramentos dominantes na contemporaneidade, principalmente daqueles que ocorrem na escola, em decorrência da globalização e das novas tecnologias. Ainda segundo esta autora, para se trabalhar a leitura e a escrita hoje, é crucial que a educação linguística focalize “os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias” (ROJO, 2009, p. 119).

Dionisio (2011) também defende uma nova leitura do conceito de letramento tendo em vista as mudanças interacionais entre os seres humanos que têm como um dos fatores de influência o aprimoramento tecnológico. Não é a toa que, para esta autora, também devemos falar em letramentos, no plural, pois, nas práticas com a linguagem verbal, estão agrupadas outras linguagens. Silvestre (2015) também reforça a real importância de adequação do conceito de letramento, no caso dela, enquanto escritora portuguesa, do conceito de *literacia*, tendo em vista os avanços tecnológicos contemporâneos e a multimodalidade textual. Ela pondera que essa redefinição não objetiva rebaixar o valor da linguagem verbal, historicamente construído e solidificado, porém visa exigir um espaço para as outras linguagens que se articulam com a verbal no processo de comunicação.

Ainda a respeito disso, Vieira (2015c) discute a necessidade de revisão do conceito de letramento, uma vez que este, usado para nomear a

[...] habilidade de ler e de escrever como resultado de uma prática social, tornou-se insuficiente para cobrir todas as formas de representação do conhecimento presentes em nossa sociedade, pois para que o sujeito seja considerado letrado nos dias atuais deverá ser capaz de construir sentidos em diferentes discursos, usando múltiplas fontes de linguagem (VIEIRA, 2015c, p. 91).

Essa insuficiência conceitual mencionada pela autora se dá devido à centralidade da linguagem verbal nas práticas sociais, conforme também foi argumentado por Silvestre (2015), o que também fortalece a necessidade de se atualizar o conceito tradicional de letramento. Segundo Kress (2003), não é factível pensar sobre o letramento sem se lembrar de que a imagem e a tela ganharam um espaço que era ocupado, respectivamente, pela escrita e pelo livro impresso. Evidentemente, essa alteração provoca, de modo revolucionário, mudanças nos usos que as pessoas fazem da

leitura e da escrita na sociedade. Para Ribeiro (2016, p. 46), há “um descompasso qualquer entre o letramento promovido pela escola e os objetos de leitura que circulam socialmente, especialmente os jornais (impressos ou suas versões na *web*)”, isto é, a cada dia, as pessoas passam a ter mais acesso às mídias, nas quais a informação, cada vez mais, aparece em forma de visualização, porém, no ambiente escolar, o movimento das práticas letradas midiáticas que são extremamente visuais não acontece no mesmo ritmo.

Diante disso, por também acreditarmos na relevância de se compreender que não é somente a palavra, escrita ou oral, a única linguagem presente nas práticas letradas, esta pesquisa também se ancora na Pedagogia dos Multiletramentos do Grupo de Nova Londres (GNL), que cunhou o conceito de multiletramentos cujo prefixo “multi” aponta tanto para a multiplicidade de linguagens quanto para a diversidade cultural (COPE; KALANTZIS, 2006). Já de início, ponderamos que, embora reconheçamos a relevância das múltiplas culturas para o processo educativo e para o arcabouço teórico do GNL (inclusive, teorizamos objetivamente sobre isso nesta seção), nossa investigação apropria-se de algumas das contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos com foco relativo apenas à pluralidade de linguagens.

Tal Grupo, que inicialmente se reuniu na cidade de New London, nos Estados Unidos, tem divulgado proposições teóricas a partir dos resultados das reflexões de pesquisadores nativos de variados países e com formações e perspectivas teóricas diversas. Entre os que estiveram presentes na referida primeira reunião, em setembro de 1994, destacam-se: David Bond, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata. Tendo em vista as modificações nas práticas de letramento dadas as mudanças intensas na contemporaneidade norte-americana, em *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (2006), com Bill Cope e Mary Kalantzis tendo assumido a responsabilidade pela edição, aparecem discussões distribuídas em dezesseis capítulos sobre os multiletramentos com relação a temáticas, como multilinguismo, multiculturalismo, multimodalidade, linguagem e aprendizagem etc.

Essa pedagogia, pensada no contexto da língua inglesa, mas aplicável a outros idiomas do mundo, é concebida não mais como práticas tradicionais do ensinar voltadas à linguagem verbal de modo monolíngue, monocultural e normativo, mas uma relação de ensino e aprendizagem que reconhece e valoriza outros modos de significação que são dinâmicos e estão presentes nas práticas sociais que envolvem a

leitura e a escrita (COPE; KALANTZIS, 2006). Um dos motivos que explica a maior circulação dessa pluralidade de textos, de acordo com Cope e Kalantzis (2006), é a multiplicação de canais de comunicação e de mídias na sociedade.

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

No que tange à diversidade cultural, o Grupo de Nova Londres a trata levando em consideração a sociedade globalizada atual, num contexto de alta diversidade local e conexão global tendo em vista, principalmente, o convívio de nativos e imigrantes. Por isso, Cope e Kalantzis (2006) argumentam que o multiculturalismo, a migração e a conectividade econômica global tornam mais intensos os processos de mudanças linguísticas e culturais de determinado local. Sobre essa questão, eles discutem três dimensões que devem ser levadas em consideração em uma apropriada educação linguística contemporânea, numa abordagem pluralista das culturas e das linguagens: a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal).

Quanto à vida do trabalho, tais autores defendem a diversidade produtiva, uma vez que as relações trabalhistas, a natureza das organizações e as tecnologias se apresentam com novidades, o que tem produzido uma recente linguagem de trabalho. Com isso as exigências do mercado de trabalho também são outras e os professores precisam trabalhar com as várias linguagens em uso dinâmico, inovador e criativo, assim como possibilitar a entrada dos alunos no mercado de trabalho como sujeitos capacitados para “falar, para negociar, e para serem capazes de se envolverem criticamente com as condições de vida profissional deles” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 13, tradução nossa). No que se refere à vida pública, se o mundo do trabalho e as questões geopolíticas estão em constante mudança, a cidadania também acompanha esse processo. Logo, a pluralidade linguística e a cultural têm papel central e, nessa perspectiva, os estudantes precisam, por exemplo, negociar dialetos regionais, adequar o uso linguístico de acordo com o contexto social, aprender diferentes significados da linguagem visual e gestual. Cope e Kalantzis (2006) defendem que, nesse contexto da vida pública, devemos falar em um pluralismo cívico para afastar conflitos sobre

identidades, pois as diferenças são todas produtivas, complementares e devem ser entendidas como a norma. Na escola, isso se dá através da possibilidade de ampliar o repertório cultural e linguístico do alunado tão necessário socialmente. Por último, Cope e Kalantzis (2006) argumentam que a vida particular de cada indivíduo tem se tornado mais pública, principalmente graças ao uso que se faz dos meios de comunicação de massa. Além disso, as pessoas não são mais membras de um único grupo, porque se engajam em diferentes modos de vida, evidentemente, em diversas comunidades a respeito de trabalho, etnia, gostos, sexualidade etc. Isso também é um desafio para o letramento, uma vez que, com muitas identidades, as fronteiras entre estas são mais opacas, o que torna necessário reconhecer a existência de várias identidades multifacetadas, de forma privada e coletiva, e a pluralidade de significados das linguagens circulantes nesses discursos.

Contudo, para Rojo (2013), tal exposição teórica do GNL é fraca, por não se ater muito ao hibridismo cultural, já que neste arcabouço ainda se preserva uma divisão entre a cultura erudita, a popular e a de massa, não ressaltando, portanto, a permeabilidade das culturas. Nessa perspectiva, o posicionamento de García Canclini (1998) parece interessante ao relativizar a distinção que se faz entre o que é dito culto, popular e massivo. Para este autor, não faz mais sentido tratar essas categorias como distinções convencionais, mas sim pensar que as culturas são híbridas, principalmente, nos centros urbanos. O que há, portanto, é um entrecruzamento cultural, no qual não é adequado analisar os cenários culturais como pares antitéticos do tipo culto x popular, moderno x tradicional, hegemônico x subalterno. Nas palavras de García Canclini (1998, p. 304):

As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e portanto desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das “grandes obras”, ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe). Agora essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo, e, ainda por cima, cada usuário pode fazer sua própria coleção.

Logo, as culturas, sem exceção, são fronteiriças e as produções culturais letradas que nelas circulam também são híbridas, o que possibilita que cada sujeito faça sua coleção pessoal enquanto produtor e consumidor de bens culturais. Ainda na visão deste teórico, as culturas latino-americanas, como a brasileira, resultaram da união de matrizes espanholas, portuguesas e indígenas. Ao se pensar especialmente sobre essa

questão no Brasil, Rojo (2012) afirma que, em nossas escolas, não é novidade a mescla de culturas e raças, refletida pelo GNL. No entanto, tal questão cultural não é percebida ou é intencionalmente ignorada nas salas de aula brasileiras. Além disso, de acordo com Rojo e Barbosa (2015), a instituição escolar ainda confere mais privilégios quase que unicamente a cultura considera “cultura”, esquecendo-se dos multiletramentos nas mais diversas culturas.

No que se refere à diversidade linguística, na defesa da Pedagogia dos Multiletramentos, Cope e Kalantzis (2006) afirmam que o letramento, tradicionalmente, restringiu-se à linguagem escrita, como se esta fosse monomodal e estivesse isolada como um sistema único e exclusivo. Para eles, essa limitação anacrônica não é realista na atualidade, tendo em vista, por exemplo, a multimodalidade tão presente nos meios de comunicação. Isso requer uma ampliação que englobe os modos de significação para além da palavra, como as representações visuais (imagem, escultura, artesanato), as auditivas (músicas, sons, ruídos, alertas), gestuais (movimentos das mãos e do rosto, expressões faciais, movimentação ocular, dança), espaciais (arquitetura, *layout*, espaçamento, distância interpessoal) e táteis (sinestesia, sensações na pele como frio, calor, textura, pressão) (COPE; KALANTZIS, 2009).

Esses modos semióticos podem, cada um a sua maneira, expressar significados similares, assim como há alguns que possuem potenciais de representação particulares (COPE; KALANTZIS, 2009). Cabe ressaltar que, devido a essas exclusividades de cada modo, o significado pode ser semelhante, mas nunca igual. Além disso, a linguagem verbal, por exemplo, pode ter uma capacidade de expressão mais adequada que as imagens na descrição de ação e evento num período de tempo, contudo, recursos visuais, como filmes e vídeos, são tão capazes quanto à escrita e à fala. As imagens, por sua vez, podem ser melhores em representação de pequenos detalhes espaciais. Para uma pedagogia nessa visão, conforme Cope e Kalantzis (2009), um aluno pode se sentir mais confortável com um modo semiótico que outro para realização de uma representação. Por exemplo, uma pessoa pode optar por elaborar um projeto através de uma lista de instruções ou de um diagrama de fluxo.

Segundo Cope e Kalantzis (2009), a imagem aparece mais em livros, revistas e jornais e, nesses casos, a complexidade da linguagem verbal pode diminuir, ou seja, tem-se suavizado a carga de sentidos sobre a escrita, mas, por outro lado, novas complexidades passam a existir via representações multimodais. Isso exige que a mesma atenção que se deu à linguagem verbal também recaia a outros modos

semióticos. Ao discutir essa questão, tais estudiosos salientam que a linguagem verbal escrita não está sumindo, mas somente se tornando ainda mais entrelaçada com outras linguagens. O que estes autores apontam reforça, portanto, a urgência da escola letrar os alunos para além da linguagem verbal, isto é, a necessidade de se multiletrar.

Além disso, Cope e Kalantzis (2006), ao discutirem o que os alunos necessitam de aprender, isto é, o “quê” de uma Pedagogia dos Multiletramentos, propõem uma metalinguagem a partir do conceito de *design*. De acordo com estes autores, professores e gestores são vistos como *designers* de aprendizagem, processos e ambientes, e não como padrões ditando o que seus liderados devem pensar e fazer. Ao produzirmos ou interpretarmos um texto, nessa perspectiva, temos o que estes pesquisadores denominam de “*Available designs*”, “*Designing*” e “*Redesigned*”. *Available designs* são os recursos disponíveis dos diferentes sistemas semióticos que, ao serem usados, situam-se social e culturalmente; *Designing* é o trabalho de transformação dos recursos disponíveis em significado, e tal processo nunca é uma repetição, mas pode desempenhar o papel de reprodução ou, mais radicalmente, de transformação a depender do contexto em que este *design* é produzido; e *Redesigned* é o resultado do *designing*, isto é, um novo significado embasado histórica e culturalmente que, conseqüentemente, torna-se *Available design*, já que passa a ser um recurso disponível para criação de outros sentidos. Segundo Cope e Kalantzis (2006, p. 20, tradução nossa), “Juntos estes três elementos enfatizam o fato de que a criação de significado é um processo ativo e dinâmico, e não algo regido por regras estáticas”. Além disso, estes conceitos são relevantes, porque docentes e discentes carecem de uma metalinguagem para abordar as formas de significado representadas por *Available Designs* e *Redesigned*, isto é, uma linguagem que trate dos modos semióticos disponíveis e das relações entre eles em determinados contextos. Por isso, uma das propostas dos Multiletramentos é desenvolver um tipo de gramática, de cunho educacional e, nesse sentido, sem se prestar a formalismos, ela deve ser uma ferramenta crítica, dinâmica e flexível para auxiliar professores e alunos em atividades semióticas (COPE; KALANTZIS, 2006).

Já em relação ao “como”, isto é, a metodologia desta pedagogia, Cope e Kalantzis (2006) abordam que ela deve ser estruturada em quatro componentes: prática situada (*situated practice*), instrução aberta (*overt instruction*), enquadramento crítico (*critical framing*) e prática transformada (*transformed practice*). Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem deve partir da *prática situada* inerente aos modos de

vida dos alunos e relacioná-la a outros espaços e contextos, a fim de que, através de uma *instrução aberta*, ou seja, uma metalinguagem explícita de análise, os educandos possam interpretar o contexto das práticas e os modos de significação (*enquadramento crítico*), além de se tornarem criadores de uma *prática transformada*, na recepção ou produção de *redesigners*.

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

Ao analisar os resultados de leitura dos alunos no Brasil em diversos exames que avaliam, entre outras habilidades, as de leitura e de escrita, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), nos anos 2000, Rojo (2009) verificou que as capacidades leitoras do corpo discente são muito limitadas. Para reverter tal quadro e combater a exclusão e o fracasso escolar, urge “tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação” (ROJO, 2009, p. 8). Similar a isso é o que afirma Magalhães (2010) ao apontar que os baixos resultados demonstrados por essas avaliações sistêmicas do governo no âmbito nacional e internacional justificam tomar os letramentos escolares como objeto de ensino e o desenvolvimento de estudos que

considerem a multimodalidade como a centralidade no trabalho escolar realizado por todos os professores e de todas as áreas do conhecimento.

Além disso, segundo Rojo (2009), houve modificações no mundo nas últimas duas décadas devido à globalização, principalmente, no que se refere às transformações dos meios de comunicação e da circulação da informação. Consequentemente, refletir sobre os letramentos envolve considerar, entre os diversos aspectos citados pela pesquisadora, a pluralidade de modos de significação.

Soma-se a isso, ainda de acordo com Rojo (2009, 2010), o fato de que a educação linguística deve, a partir dessas exigências dos textos contemporâneos, levar em conta os letramentos multissemióticos que estendem a noção de letramentos ao considerar a imagem (estática e em movimento), a música, os gestos e demais semioses, entendidas como outras formas de linguagem – também denominadas de multimodalidade – que não somente a escrita e a fala. Essa abordagem deve ser permeada por práticas que levem os alunos a perceber as ideologias dos textos e os discursos em circulação via essas diversas linguagens, instigue a criticidade e proporcione a circulação dos discursos em diferentes espaços sociais (ROJO, 2009). Enfim, práticas que, conforme proposto pelo GNL, formem um usuário funcional, criador de sentidos, analista, crítico e transformador (ROJO, 2012). Esse conceito de letramentos multissemióticos é de grande valia para esta investigação, pois acreditamos que o professor de Língua Portuguesa, ao lidar inevitavelmente com as linguagens, precisa explorá-las para, consequentemente, aprimorar os usos que os educandos fazem da multimodalidade enquanto leitores e produtores de textos.

A partir de uma pesquisa bibliográfica, Ribeiro (2009a) justifica a necessidade do termo letramento digital, tendo este adjetivo um caráter transformador de sentido do substantivo que carrega um conceito amplo e controverso. Dessa forma, tal tipo de letramento “está dentro do *continuum* do letramento mais amplo, não linearmente, mas numa rede de possibilidades que se entrecruzam” (RIBEIRO, 2009a, p. 36). Portanto, se admitimos, conforme já foi exposto, que os letramentos são vários e, por isso, o termo é usado no plural, assim como Ribeiro (2009a) faz para o digital, reforçamos a necessidade também do termo letramentos multissemióticos – para alguns letramentos multimodais (MARINHO, 2010) – em virtude do fato de vivermos em um mundo no qual os textos contemporâneos são altamente semiotizados. Tais textos, presentes cotidianamente na sala de aula, invadiram os impressos, como jornais, revistas, livros didáticos e literários, além de estarem presentes em ambientes digitais (ROJO, 2009).

1.2 Multimodalidade na paisagem comunicacional e educacional

Kress e van Leeuwen (2001a) também apontam que o texto é construído por uma multimodalidade. Para eles, o texto multimodal é aquele cuja significação se realiza por meio de vários modos semióticos e, com essa combinação – que sempre existiu, mas não com o foco que lhe é dado hoje –, interpretar um texto não envolve apenas a língua escrita ou oral. Eles ressaltam a imagem e outras formas de representação como agregadoras de ideologias aos textos multimodais. Nesse sentido, tais autores conceituam a multimodalidade como construto no qual os diversos modos semióticos – formas de representação – produzem mensagens comunicacionais, o que compõem, desse modo, a paisagem semiótica. Para Kress e van Leeuwen (2001b), esses modos podem comunicar algo semelhante, mas através de formas diferentes; complementarem-se ou estarem organizados hierarquicamente.

Esses dois autores citados são percursores da multimodalidade na perspectiva da Semiótica Social. Quanto a isso, é preciso esclarecer que:

A semiótica é a ciência que estuda e analisa os signos na sociedade. No século XX, surgem várias escolas da semiótica. Dentre outras, podemos citar a de Praga – que se desenvolveu nas décadas de 1930/40 –; a escola francesa – iniciada na década de 1960 –; e, finalmente, uma terceira escola, foco desta discussão, que é advinda da Austrália, na década de 1980, e tem como base inspiradora o signo linguístico e arbitrário de Saussure, além da teoria sistêmica de Michael Halliday: a Semiótica Social. (PIMENTA; SANTANA, 2009, p. 150)

Nesse, sentido, na Semiótica Social (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001a), uma das vertentes da Semiótica, “Os signos são, pois, a base do pensamento humano e de comunicação. Eles podem ser qualquer marca, movimento corporal, símbolo, etc., usados para expressar pensamentos, informações, ordens, etc” (PIMENTA, 2001, p. 185). Além disso, nesse arcabouço teórico, os signos são criados a partir do interesse de expressão de um determinado sujeito e, diferente do que propôs o linguista Saussure, podem ou não ser motivados, mas nunca serão arbitrários, isto é, sempre há uma lógica, construída culturalmente, na qual o indivíduo se baseia ao interpretá-los e produzi-los.

Cabe explicitar ainda, a respeito da gramática sistêmico-funcional, na qual a Sociosemiótica se ancora, que, conforme explica Neves (1997, p. 63): “Uma gramática funcional é aquela que constrói todas as unidades de uma língua, orações, expressões e configurações orgânicas de funções; assim, tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo”. Tal modelo, desenvolvido pelo linguista Halliday por volta de

1950, compreende a gramática como sistema de escolhas não arbitrárias e busca determinar funções de categorias linguísticas. Em linhas gerais, estes aspectos, conforme mencionado, são retomados pela Semiótica Social.

Segundo Vieira (2015a), a investigação dos signos, apesar de não ser recente, tem como estudos significativos pesquisas como as de Kress e van Leeuwen (2001a). Para essa autora (2015a, p. 37), “Os modelos de análise semiótica elaborada por eles têm sido usados com sucesso em contextos, como em estudos de museus e de galerias de arte”. Além disso, tais estudiosos também têm, de forma explícita, uma preocupação para que as teorias por eles propostas alcancem o contexto educacional.

Tendo em vista a relevância desses construtos teóricos da Semiótica Social sobre a multimodalidade, apresentamos alguns aspectos que, para esta investigação, são importantes. Para Kress (2006), a revolução comunicacional, nas últimas duas ou três décadas, exige que repensemos a paisagem semiótica, uma vez que a consequência de tal revolução é a descentralização da linguagem verbal na comunicação pública. Inclusive, há tipos de informações que são mais apropriadas de serem expressas visualmente do que verbalmente.

Dessa forma, de acordo com Kress (2006), outros modos de comunicação tornam-se significativos e relevantes na comunicação pública cada vez mais. Por essa razão, ele defende que as teorias que consideram outros modos como periféricos precisam ser substituídas por um novo olhar sobre a paisagem semiótica, no qual é preciso teorizar e descrever os muitos modos semióticos de comunicação e representação, entender as potencialidades e limites (*affordances*) de cada um deles, assim como compreender o uso, o espaço e a função que eles ocupam hoje e futuramente. Esses modos semióticos têm potencialidades e limitações devido às formas diversas que as culturas os articularam e os desenvolveram, logo, a escolha de usar um modo em detrimento de outro, na representação e na comunicação, varia de acordo com o que há disponível culturalmente. Kress (2003) também afirma que usamos os recursos disponibilizados na intenção de representar o que necessitamos ou almejamos fazer.

Ainda segundo Kress (2006), a multimodalidade está assentada nos aspectos biológicos e fisiológicos dos seres humanos, pois nós temos vários meios de nos envolvermos com o mundo e de percebemos este. Sendo assim, na visão desse autor, tais meios são os sentidos humanos (visão, audição, olfato, paladar e tato) que sempre operam conjuntamente e nos possibilitam informações diferenciadas, a depender

também de cada cultura, o que assegura, portanto, a multimodalidade constitutiva do mundo semiótico no qual vivemos e interagimos.

A ideia de que a linguagem verbal, oral e escrita, não é um modo unimodal parece afrontar nossos princípios ou ferir o senso comum, visto que fomos ensinados a pensá-la “como um sistema único e homogêneo de representação” (KRESS, 2006, p. 183, tradução nossa). Kress (2006) exemplifica a multimodalidade intrínseca à linguagem verbal a partir da fala: nela aparecem recursos semióticos, como as variações rítmicas e o tom de voz, por exemplo, que a tornam um modo de comunicação multimodal, sem contar com a gestualidade, outro modo presente em todas as línguas. Logo, para esse autor, os modos são acompanhados desses recursos semióticos que são as estratégias que o sujeito produtor da mensagem utiliza para a construção dos sentidos.

Kress (2006), ao defender que todo texto é multimodal, também afirma que pode haver a predominância de um modo sobre outros, assim como há textos e objetos que trazem em si, comumente, um modo. Esse pesquisador também aborda o poder do “objeto sem língua”, isto é, o quanto lemos corporalmente para além do ato visual a partir de letras. Nessa perspectiva, nas práticas sociais das quais participamos e fomos socializados, lemos semiótica e culturalmente os objetos que podem comunicar de modo tão eficiente quanto um texto escrito. Um exemplo apresentado por Kress (2006), nesse sentido, é a compra de uma garrafa de água no supermercado. Em situações como essa, “lemos” as garrafas, uma vez que, além de nos depararmos com os rótulos com linguagem verbal e visual, também observamos a materialidade da garrafa (se é de vidro ou plástico), a cor (se é verde ou azul), a forma (se é quadrada ou alongada) e ainda pensamos em questões a respeito da estética de tal objeto em nossa geladeira ou em nossa mesa de jantar. Essa leitura corporal ainda se efetiva no engajamento tátil (ao pegar na garrafa e observar o peso e a temperatura, por exemplo) e no do paladar (ao sentir o sabor da água). Nas palavras do autor (2006, p. 188, tradução nossa), o que interessa nessa discussão é “insistir no aspecto semiótico, comunicacional e significativo de objetos”.

Cope e Kalantzis (2009) também acreditam que “Os significados são feitos por nós em e através de espaços e objetos, sejam estes objetos naturais ou feitos humanamente.” (p. 399, tradução nossa). Sendo assim, para esses pesquisadores, os significados dos espaços estão por toda parte e podem ser observados, por exemplo, quando um turista, sem domínio do idioma falado do país no qual está, faz compras

orientado pelas sugestões visuais das embalagens dos produtos, identifica o sistema de filas, o modo de pagamento das mercadorias etc. Tal sujeito recorre a recursos de sentido a partir de sua experiência cultural para enfrentamento de novas experiências.

Ainda na defesa de que todo processo de construção de significado é multimodal, Cope e Kalantzis (2006) exemplificam que, em uma loja da McDonald's, rede mundial de restaurantes do tipo *fast food* de hambúrguer, as cadeiras são de material rígido, a fim de manter os consumidores em movimento, ou seja, fazer com que as pessoas não permaneçam muito tempo no estabelecimento, já que se trata de um comércio de refeições para serem consumidas em um curto intervalo de tempo. Outro caso ilustrativo, no qual o significado espacial conta muito, é a ausência de relógios e janelas em cassinos, para que os clientes não tenham evidências quanto à passagem do tempo (COPE; KALANTZIS, 2006).

Dessa forma, podemos concluir que qualquer significado é de natureza multimodal, pois os modos semióticos sempre trabalham juntos. A escrita, por exemplo, está ligada ao visual através da caligrafia, da fonte, do tamanho dos pontos, do uso do negrito e/ou itálico etc. Contudo, tal significação multimodal também é mais que a adição de modos semióticos, pois envolve também a integração com os sentidos humanos.

De acordo com Kress (2006), na *Pedagogia dos Multiletramentos*, está subtendido o fato de que nos comunicamos através de diferentes modos semióticos, mas também que tais modos possuem regularidades lógicas, como as apresentadas na Gramática do Design Visual – *Grammar of Visual Design* (GVD) – (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001a), que, embora não sejam as mesmas, são semelhantes às da linguagem falada ou escrita. A GVD é, portanto, uma forma de compreender as imagens tendo em vista as dimensões sociais, políticas e comunicativas destas. Nela, Kress e van Leeuwen (2001a) apresentam categorias, como a relação entre participantes, a relação entre imagem e observador e a relação entre elementos da imagem, para melhor entendimento dos papéis dos recursos visuais. Na defesa de que os multiletramentos façam parte dos programas de ensino de qualquer disciplina escolar, Bezerra, Heberle e Nascimento (2011) procuraram apresentar e analisar, mesmo que sumariamente, algumas destas categorias da GVD que possam auxiliar a ação de professores em prol do desenvolvimento da competência comunicativa multimodal dos discentes. A proposta de tais autores advém da necessidade de se divulgar ferramentas, em língua

portuguesa, de análise de imagens, a partir da gramática citada que, até o presente momento, não foi traduzida para o português.

Kress e van Leeuwen (2001a) tratam da impossibilidade de interpretar um texto com o olhar apenas na linguagem verbal, já que a leitura do texto multimodal tem de ser a partir de todos os modos semióticos que o constitui. Ainda de acordo com eles, os princípios de composição apresentados na GVD são aplicáveis aos textos visuais, mas também a outros que combinam imagem e palavra, assim como em suportes como a televisão e o computador.

Para essa perspectiva da Gramática do Design Visual, o aspecto social é crucial, pois a produção de sentidos, através de qualquer semióse, é uma ação social, isto é, relaciona-se com os interesses dos produtores e, nesses interesses, evidentemente, estão implicadas ideologias e estruturas de poder que podem variar dependendo do contexto específico. Tal gramática facilita, portanto, a análise dos significados de textos de natureza visual, mas também é uma ferramenta que pode ser utilizada para a construção de textos multimodais. Por essa razão, a GVD não é um conjunto de regras estabelecido de forma prévia, mas um “guia” que pode conduzir uma “leitura mais atenta e crítica desses outros modos semióticos” (PIMENTA; SANTANA, 2009, p. 158).

Para Vieira (2015a), essa teoria multimodal, quando aplicada na sala de aula com alunos, pode conscientizá-los da relevância dessa construção a partir de múltiplas linguagens. Sendo assim, ela defende que pesquisadores da linguagem não neguem as mudanças sociais e semióticas as quais vivenciamos e que instrumentos sejam oferecidos visando à formação de cidadãos e sujeitos críticos que consigam lidar com o discurso contemporâneo. Ainda de acordo com essa autora, no século XXI, a linguagem de hegemonia não está somente no emprego da imagem, nem no da palavra individualmente, mas sim na junção destas acompanhadas de outras semióses. Desse modo, os estudos linguísticos que, tradicionalmente, há séculos, enfatizam a palavra, falada ou escrita, são um reducionismo por recusarem as alterações no discurso atual que incorporou outros modos semióticos.

Para Rojo e Barbosa (2015, p. 108, grifo das autoras), que também se baseiam em Kress e van Leeuwen, o “Texto **multimodal** ou **multissemiótico** é aquele que recorre a mais de uma **modalidade** de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (**semióse**) em sua composição”. Verifica-se que não há, nessa conceituação, assim como no uso que fazemos desses termos nesta pesquisa, uma distinção entre o termo “multimodal” e “multissemiótico”, pois o que parece evidente é que essas duas

palavras se diferem mais por uma nomeação de linha teórica, já que, no primeiro caso, ressaltam-se as modalidades e, no segundo, as semioses. Em Rojo (2012, 2013a) e em Ribeiro (2016), também não se verifica tal distinção e, como dito, também fazemos uso dos dois termos como equivalentes.

Um importante aspecto a ser mencionado sobre a multimodalidade, de acordo com Vieira (2015b), é a modalização do discurso multimodal, pois assim como esta ocorre na linguagem verbal por verbos auxiliares, adjetivos e advérbios; concretiza-se, por exemplo, nos textos multissemióticos nos quais aparecem imagens, quando há a combinação de cores; a opção por tons mais claros ou mais escuros; utilização de brilho, de sombra e luz, de alto e baixo relevo; escolhas tipográficas etc. Para melhor compreender isso, segundo a autora, muito podem colaborar as contribuições da Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen, através das categorias de análise das composições multimodais. O que sustenta a defesa desse ponto de vista de Vieira é o fato “de que ser iletrado em linguagem visual denuncia vulnerabilidade social e baixo *empowerment* do sujeito” (VIEIRA, 2015b, p. 43), o que, fortalece, portanto, a necessidade de valorização da multimodalidade no que se refere aos letramentos em prol do empoderamento do sujeito.

Ribeiro (2016) também aborda isso ao afirmar que, nos textos multimodais, “as linguagens se complementam, redundam e mesmo se reforçam, para a produção de sentidos” (p. 67). Além disso, uma composição multimodal também é resultado de modulações que podem ou não ser de uma mesma semiose, exemplos disso, citados pela autora, são as fotos que podem ser exibidas com ou sem cores, em tons frios ou fortes, com ou sem filtros. No caso da linguagem verbal, essas modulações visuais se dão através, por exemplo, da fonte usada, do tamanho da letra, da posição em que aparece na página. Tendo em vista essa infinidade de recursos, as pessoas precisam ser capazes de manejar as linguagens à disposição via computador ou não (RIBEIRO, 2016). Ribeiro (2016) também menciona o quanto a imprensa brasileira, por exemplo, faz uso da multimodalidade para modular posicionamentos discursivos. Nesse sentido, o trabalho efetivo com a multimodalidade, no ambiente escolar, também deve ser tangível a esses aspectos.

Desse modo, o conhecimento e as capacidades no que diz respeito a outros modos semióticos são cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista as cores, as imagens, os sons, os movimentos, o *layout* etc, que estão disponíveis em muitos materiais impressos e na tela do computador. Dionísio (2006) ressalta, a respeito

da reelaboração dos nossos modos de ler, que a estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas resultou em novas formas de interação entre o leitor e o texto.

Rojo e Barbosa (2015) também sinalizam que, além do surgimento de novas tecnologias da informação e comunicação, surgiram “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116). Nessa mesma perspectiva, para Soares (2002), o texto eletrônico, além de mudanças relativas na relação escritor-leitor e escritor-texto, também ressignifica a interação dos sujeitos com o conhecimento.

Além disso, na internet, é comum agirmos na perspectiva do “curtir”, “comentar” e “redistribuir” publicações em uma rede social, por exemplo, e tais (re)postagens também podem ter uma combinação de semioses (ROJO; BARBOSA, 2015). E, ainda de acordo com as autoras, se a questão proeminente na rede é a qualidade da informação e da participação, podemos pensar, mais uma vez, na necessidade imposta de levar os alunos aos letramentos multissemióticos.

Contudo não podemos nos esquecer de que essas “novidades” multimodais não estão apenas nos ambientes digitais, pois os materiais impressos, com os quais lidamos diariamente, também se constituem de múltiplas linguagens. Rojo e Barbosa (2015) ressaltam a necessidade de se considerar a multimodalidade na análise dos textos na atualidade com o exemplo da capa de dois jornais: Folha da Manhã, no século XX, em 1948; e Folha de São Paulo, no século XXI, em 2009:

Figura 2: Capa da edição da *Folha da Manhã* de 31/01/1948



Fonte: ROJO; BARBOSA, 2015, p. 109.

Figura 3: Capa da edição da *Folha de São Paulo* de 15/09/2009



Fonte: ROJO; BARBOSA, 2015, p. 110 e 111.

Notam-se presença mínima de imagens e ausência de cores na primeira capa (Figura 2), ao contrário da segunda (Figura 3), em que a visualidade e as cores invadem esta primeira página do jornal. Importante salientar que essa multimodalidade da segunda capa carrega efeitos de sentidos, intenções e ideologias que não podem passar despercebidos. Para essa capa da *Folha de São Paulo*, Rojo e Barbosa (2015) destacam que o título da legenda da primeira imagem não provoca humor se não for interpretado em conjunto com a informação visual. Sendo assim, é preciso compreender que a expressão “Tempo quente” refere-se ao fato do pedido de *impeachment* da governadora do Rio Grande do Sul (que está atrás das chamas na foto) ter sido aceito, mas também faz referência à imagem fotográfica.

Além disso, essas autoras também salientam que as mídias nas quais os textos circulam interferem na presença ou não de algumas modalidades semióticas, por isso, é comum que, na mídia impressa, apareçam a linguagem verbal e a visual e, na mídia digital, todas as semioses podem ser integradas, inclusive através de *links*. Vieira (2015c) também pondera que o aprimoramento da complexidade técnica da imprensa e

da publicidade, evidentemente graças à criação e ao uso de novas tecnologias, possibilita novos designs gráficos. Por essa razão, para Vieira (2015c), assim como para Rojo e Barbosa (2015), os impressos, como jornais e revistas, também trazem novidades e usos criativos através da combinação de recursos semióticos de diferentes linguagens.

Quanto aos materiais impressos e aos digitais, Ribeiro (2016) destaca a necessária atenção para não os distinguir considerando que os primeiros apresentam limitação ou desvantagem em relação aos segundos, cujas características seriam opostas a estas citadas. Desse modo, sem fascinação pela tecnologia, o importante é “tratar das linguagens em suas pertinências, ambiências, possibilidades” (RIBEIRO, 2016, p. 18). O que esta pesquisadora defende, portanto, é que a escolha do meio digital em detrimento do impresso na hora de produzir um texto, por exemplo, dependerá dos objetivos e necessidades do produtor e não a partir de uma ideia hierárquica de que um é melhor do que outro.

Vieira (2015a), ao analisar um anúncio publicitário, discute o quanto a visualidade em um texto traz consigo ideologias, estereótipos, intenções, representações culturais, entre outros aspectos na integralidade de sentidos por ela construídos. Ela exemplifica isso através do uso de determinadas cores em detrimento de outras que está relacionado a questões de identidade, cultura nacional/local etc, isto é, cada arranjo textual multimodal também tem um significado variável de acordo com a cultura na qual foi produzido. Tal autora (2015c) ainda afirma que a teoria a respeito da multimodalidade, amparada na teoria multimodal de Kress e van Leeuwen, além de ser usada na publicidade, também pode ser, na educação, instrumento de transmissão das ideologias atuais. Por isso, ela defende a necessidade de um preparo por parte da escola para o aprimoramento das estratégias leitoras específicas de textos multimodais.

Além dos meios de comunicação massivos, para Dionisio (2011), a literatura também é um *locus* privilegiado para a realização de arranjos a partir de outras várias linguagens, como a visual. Dessa forma, a leitura literária, através de materiais impressos ou digitais, destinada a crianças ou não, exige do leitor contemporâneo habilidades de manejo para compreender a linguagem verbal, as imagens e os sons (MORAES, 2015). Nesse sentido, o trabalho com a literatura na escola também precisa explorar a pluralidade de linguagens, o que exige, de acordo com Belmiro (2010), que professores formados em Letras e Pedagogia tenham uma formação, inicial e/ou continuada, no que se refere aos aspectos da multimodalidade em prol da competência leitora.

Vieira (2007), ao buscar novas perspectivas para o texto, acredita que o sujeito da sociedade deve não apenas se familiarizar com a multimodalidade textual, como também construir um aparato crítico que lhe permita lidar com essa realidade. Segundo a autora, não aprendemos a ler imagens na escola nem como alunos, nem como educadores. Dessa forma, os docentes ainda não se preocupam em letrar os discentes para viverem a nova cultura multimodal latente. Os produtos midiáticos, por exemplo, aparecem extremamente carregados de valores ideológicos, tornando-se imperativo que professores tenham uma prática pedagógica emancipadora e libertária.

A partir de outro ponto de vista, Dionisio (2011, p. 149) afirma que: “Todo professor tem convicção de que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal”. Esta autora questiona se o docente, no processo de ensino-aprendizagem, no Ensino Fundamental e Médio, tem consciência do quão complexo é o processo pelo qual o discente passa na tentativa de produzir sentidos para a linguagem verbal, a oral e a visual que aparecem, de modo simultâneo, em uma aula na qual o professor explica um conteúdo com o auxílio de *slides*, vídeos ou gráficos, por exemplo.

Em nossa concepção, essas posições de Vieira (2007) e de Dionisio (2011) são questionáveis, já que nem todos os educadores deixam de explorar a multimodalidade de forma crítica, conforme a primeira autora citada diz, e nem é unânime, para o corpo docente, o reconhecimento de que a imagem colabora na aprendizagem, de acordo com o pensamento da segunda pesquisadora. Sendo assim, parece que um trabalho docente, em sala de aula, é marcado por educadores que não têm ciência da multimodalidade; têm, mas não a exploram por falta de aparato (formativo, crítico ou material); têm e busca explorá-la de forma adequada ou não; enfim: nas inúmeras escolas brasileiras de Educação Básica, muitas podem ser as formas de trabalho de um professor, como o de Língua Portuguesa, em relação à multimodalidade, por isso é relevante pesquisá-las, para melhor compreensão do que tem sido possível ou não.

No entanto o que é mais consensual e bastante importante nas afirmativas de Vieira (2007) e Dionisio (2011) é a necessidade de a multimodalidade ser explorada, no ambiente educacional, enquanto combinação de modos semióticos complexos que exigem criticidade. Ao se referir ao trabalho com a multimodalidade, especificamente, no ensino de Língua Portuguesa, Ribeiro (2016, p. 123) afirma: “Não excluindo das demais matérias escolares, é nesta seara das linguagens que se pode fazer uma reflexão

informada, especializada e criativa sobre ler e escrever, especialmente textos multimodais, com todas as implicações deles”. Mas sabemos que, muitas vezes, isso não acontece. Segundo Silvestre (2015), não é raridade que a linguagem verbal ocupe espaço central na escola mesmo em situações nas quais materiais audiovisuais, como televisão ou filmes, estão em cena. Para ela, é comum que estes sejam trabalhados como ilustração do verbal. Frade (2001) também afirma que, pedagogicamente, a imagem é muito empregada como adereço e como recurso que reitera ou torna mais real a linguagem verbal.

Em torno dessa questão, Belmiro (2000) analisou a visualidade em livros didáticos de Português, destinados às denominadas – naquele tempo – 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, nas décadas de 1960, 1970 e 1990, épocas em que houve uma mudança de paradigma relativa ao ensino de tal disciplina devido às influências da teoria da comunicação no ensino de Língua Portuguesa. Segundo a autora, nos anos 60, a imagem ganhou cor (principalmente, em tons amarronzados, alaranjados e avermelhados) e espaço no livro didático com caráter de modernização dessas obras e sem uma finalidade pedagógica. Dessa forma, era comum que a imagem não complementasse ou renovasse o texto, ou seja, que não houvesse diálogos entre o verbal e o visual. A autora exemplifica: “Se o assunto é uma menina estudiosa, a ilustração é uma menina sentada à mesa de estudos; se é um passeio de trem, imagem de pessoas descontraídas sentadas dentro do trem” (BELMIRO, 2000, p. 18). Outro exemplo apresentado por ela se refere à capa do livro didático repleto de visualidade, mas, no interior deste, o que havia era uma supervalorização pela busca da competência linguística.

Nos anos 70, os livros didáticos passaram, de forma mais intensa, a ser suporte de fotografias, desenhos, cores, histórias em quadrinho, contudo, segundo Belmiro (2000, p. 20), os projetos didáticos desses manuais não conseguiram “gestar propostas de trabalho que relacionassem o discurso estético e o discurso pedagógico, sem reduzir a especificidade do discurso estético pelo filtro pedagógico.” Em outras palavras, não houve uma abordagem adequada que valorizasse o poder de significação do visual no encaminhamento de leituras e, conseqüentemente, na formação do leitor.

Nos anos 90, para essa mesma autora, houve maior e melhor coexistência de materiais verbo-visuais nos livros didáticos, inclusive, porque os aspectos visuais passaram a ser avaliados no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD – que é um programa governamental cujo objetivo é oferecer livros didáticos gratuitos e de

qualidade a alunos e professores. Além disso, em 90, houve a necessidade de um olhar adequado quanto às diferentes usabilidades e funções da imagem que vão desde o reconhecimento e interpretação desta até o uso dela enquanto ilustração com fins de tornar a visualização da página mais aprazível. Nesse contexto, Belmiro (2000) também aponta: os problemas no uso das imagens nos manuais que, muitas vezes, podem atrapalhar ou nada acrescentar ao texto; e os desafios referentes às instituições que formam professores e ao papel destes na apropriação crítica das imagens.

Cabe destacar que muitos desses aspectos mencionados por Belmiro (2000), para os livros didáticos dos anos 90, ainda prevalecem nas obras atuais. De modo geral, muitas pesquisas (por exemplo, BARROS e COSTA, 2012; CHINAGLIA, 2013; COSTA, 2011; GRIBL, 2009; MAROUN, 2006; OTONNI et al., 2010; SALLES, 2014) reforçam que o tratamento didático que é dado aos gêneros discursivos multimodais, em determinados livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental II e ao Médio, não explora de forma adequada os arranjos textuais multimodais. Diante disso, podemos afirmar que tais obras, por si só, não possibilitam o desenvolvimento efetivo dos letramentos multissemióticos, o que coloca, portanto, certa responsabilidade no trabalho docente, já que é o professor, ao explorar ou não estes gêneros multimodais dos livros didáticos, quem poderá subsidiar um trabalho apropriado com as múltiplas linguagens.

Ribeiro (2016) também afirma que os livros didáticos adotados nas instituições escolares brasileiras não exploram, de forma atraente e criativa, a leitura e a escrita multimodal. Por essa razão, na visão dela, isso é um desacordo com relação aos textos que consumimos fora dos muros escolares. Mauron (2007), por sua vez, defende que os livros didáticos de Língua Portuguesa devem explorar, sistematicamente, a leitura e a escrita de textos multimodais, sem considerar que os enunciados visuais são de fácil interpretação ou simples ilustração. Este autor sugere que tal sistematização deve ser baseada na já citada Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen.

Segundo Rocha (2007), após pesquisa em que analisou o ensino de Língua Portuguesa de um professor em uma instituição de ensino superior no curso de Letras, há uma similaridade entre as práticas pedagógicas que foram observadas por ele com aquelas tão criticadas e desatualizadas com as novas abordagens nas escolas de Educação Básica. Diante desse quadro, ele propõe que as aulas de Língua Portuguesa estejam voltadas ao estudo da multimodalidade, a fim de se levar em conta os usos e as funções dos gêneros discursivos em situações concretas. Este autor traz à tona a necessidade de a escola tornar os alunos proficientes em várias linguagens, mas também

a discussão sobre a ruptura entre a formação de professores e a prática cotidiana em nossas salas de aulas, principalmente às de Língua Portuguesa. A essa constatação podíamos somar questões que já foram levantadas, ao longo deste capítulo, como àquelas relativas aos livros didáticos, as novas tecnologias da informação e comunicação e o uso destas como recurso pedagógico.

É importante destacar ainda que a multimodalidade pode estar inserida na sala de aula hoje de forma mais sofisticada, principalmente através das tecnologias digitais, contudo, conforme destaca Ribeiro (2014, p. 155):

Aulas expositivas podem ser eficazes e pertinentes para muitos temas e situações. Associadas a elas, já vínhamos, há séculos, desenhando, escrevendo em lousas, levando estudantes para visitas ou empregando música e imagem, em livros e discos. A aula multimídia não é novidade, absolutamente.

Sendo assim, seja através dos meios digitais seja por meio das tradicionais aulas expositivas sem estes, o que mais importa para o desenvolvimento dos letramentos multissemióticos é a recepção crítica e o uso das múltiplas linguagens integradas na compreensão e produção de sentidos. Dessa forma, a escola, na figura do professor de Língua Portuguesa e dos demais que trabalham com outras disciplinas, precisa empoderar os alunos quanto às várias linguagens constitutivas dos textos circulantes (RIBEIRO, 2014).

Para Magalhães (2013), cada uma das disciplinas escolares, na figura do educador, tem um modo de constituição e de tratamento que lhe são específicas. Mesmo que qualquer texto, presente nos diferentes componentes curriculares, esteja em português, ele possui linguagens e particularidades no exercício de lê-los ou de escrevê-los que são típicas daquela área de estudo. Diante disso, saber ler e escrever em língua portuguesa não garante que o aluno saiba transitar bem em qualquer disciplina, exigindo, pois, que o docente trabalhe com os conteúdos curriculares, mas também facilite a mediação das linguagens e do sistema de sentidos das práticas letradas intrínsecas à disciplina que ministra.

De acordo com Corrêa (2006, p. 7), “Cada linguagem exige do seu usuário o conhecimento de suas regras, de sua organização interna (no âmbito de si mesma) e nas relações com as outras linguagens.” A responsabilidade pelas práticas escolares relativas a tais regras, a organização e a relação dessas linguagens não dependem, pois, da disciplina escolar, já que todos os docentes devem contribuir para o desenvolvimento

deste e de outros letramentos numa perspectiva inter e transdisciplinar. Rojo (2009) também acredita que, para lidar com todas essas linguagens, a interdisciplinaridade faz-se necessária.

Corrêa (2006), Magalhães (2013) e Ribeiro (2014) reforçam, portanto, o importante papel do docente que, no processo de ensino-aprendizagem, é:

entendido como cidadão que toma para si a tarefa de contar, mostrar, expor, propor, indicar, recomendar, avaliar, ler, cuidar e tantos outros verbos que, balanceados conforme a mistura de que se necessite, se integram na palavra ensinar. (RIBEIRO, 2014, p. 156).

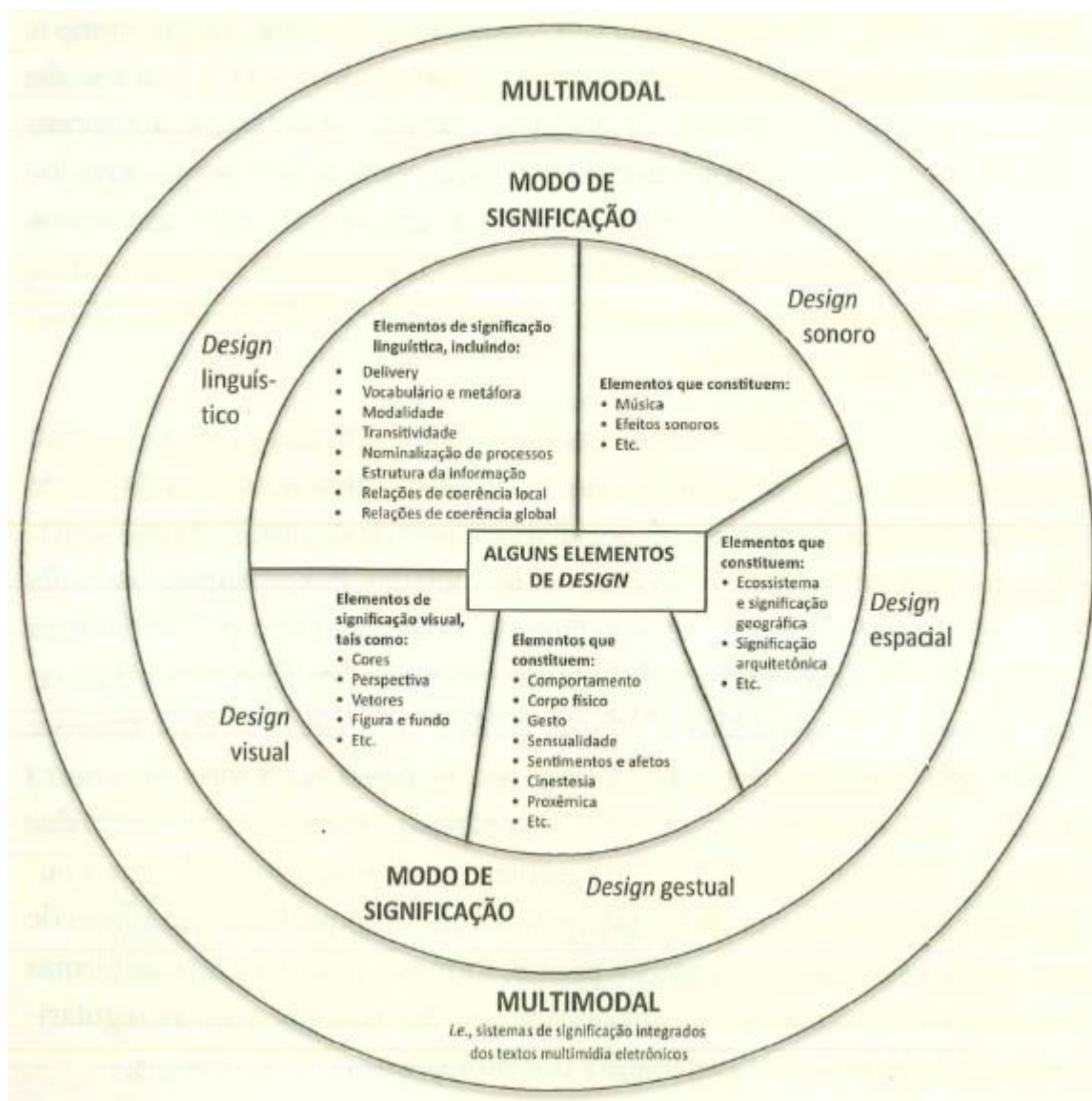
Nessa perspectiva, em que são os educadores quem pode promover um ensino de maior qualidade, Corrêa e Carvalho (2014) ressaltam que o trabalho com a multimodalidade exige professores preparados, o que, conseqüentemente, torna necessária uma nova organização dos cursos de licenciatura. Além disso, para estes autores, falar em formação docente envolve tratar também de formação de leitores, já que se o professor ensina leitura, independente do modo semiótico, ele precisa ser também leitor.

Segundo Rojo (2013a), a multimodalidade, apesar de ser uma questão tão relevante aos multiletramentos, não é bem apresentada nos estudos que tratam da multisssemiose dos textos contemporâneos. Para ela, há críticas e muitos desafios nos construtos teóricos já existentes para a multimodalidade, como é o caso dos estudos apresentados de Kress e van Leeuwen, assim como de outros semioticistas. Nas palavras desta autora (2013a, p. 23):

Diríamos que, por mais críticas que se possa ter a uma ou a outra abordagem, elas se aproximam mais da produção, recepção e circulação das linguagens que da extensão de uma gramática elaborada para língua a outros modos de significação. De saída, este último enfoque traz o problema de chamar excessivamente a atenção para as formas e relações entre as formas das diferentes modalidades, em detrimento dos temas, e para as regularidades em detrimento da variedade e dos híbridos.

A respeito dessa teorização sobre a multimodalidade, o Grupo de Nova Londres (COPE; KALANTZIS, 2006) criou uma proposta de análise das modalidades baseada em Kress e van Leeuwen (2001a):

Figura 4: Os sistemas multimodais e seus elementos a serem considerados



Fonte: Adaptação de GRUPO DE NOVA LONDRES, 2006, p. 26 apud ROJO, 2013a, p. 24.

Mas, de acordo com Rojo (2013a), tal grade de análise para as modalidades linguística, visual, espacial, gestual e sonora é fragmentada e descontextualizada. Na defesa de que é a teoria do Círculo de Bakhtin (melhor desenvolvida na próxima subseção) a que melhor dá conta do desafio de analisar o funcionamento e a composição dos gêneros discursivos multimodais, Rojo (2013a) aponta que, nessa proposta de Cope e Kalantzis (2006), são muito estranhas as separações que são feitas, como se determinados elementos constituintes dos modos semióticos pudessem estar ligados somente a alguns efeitos de sentido, assim como outros são apresentados como se tivessem funcionamento similar, sendo que algumas semioses são muito distintas. Rojo

(2013a) ainda diz que, ao experimentar usar essa grade para analisar textos em conjunto com seus alunos, tal teorização não produziu resultados frutíferos.

1. 3 Gêneros discursivos: uma perspectiva multimodal

Esta pesquisa, além dessas teorias que discorrem sobre os (multi) letramentos e a multimodalidade, também se baseia numa concepção de linguagem como atividade social e interativa (MARCUSCHI, 2008) que se materializa através dos gêneros discursivos. Logo, parte-se do pressuposto bakhtiniano (1997) de que a linguagem humana é essencialmente dialógica, por isso, sempre que alguém diz algo, por exemplo, essa fala se dirige a outro sujeito que também é responsável pela construção e pelo compartilhamento de sentidos. No caso de não haver um interlocutor real, este é projetado, nesse processo de interação, considerando-se as condições reais nas quais os interlocutores estão inseridos.

Bakhtin (1997), ao reforçar a natureza social, dialógica e ideológica do uso prático da língua, também concebe que a comunicação verbal só é possível via algum gênero discursivo. De acordo com Rojo e Barbosa (2015), o emprego de gêneros de discurso/discursivos em detrimento de gêneros de texto/textuais ocorre devido à ênfase que é dada, na abordagem bakhtiniana, aos temas e à significação dos discursos realizável pelos textos e não às formas linguísticas ou textuais.

Ainda segundo Rojo e Barbosa (2015), foram os filósofos Platão e Aristóteles que inauguraram a discussão a respeito do conceito de “gênero” ao refletirem sobre poética e retórica na Grécia Antiga. Tais reflexões foram ampliadas, no século XX, por Mikhail Bakhtin, Valentin Volochinov, Pavel Medvédev, entre outros que, juntos, integraram o que se denomina de Círculo de Bakhtin, isto é, “uma escola do pensamento russo do século XX, centrada na obra de Bakhtin” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 39). Para Marcuschi (2008), no Ocidente, há pelo menos vinte e cinco séculos, os gêneros já são objeto de estudo, porém o que temos, na atualidade, é um novo olhar para esta temática que está para além da discussão literária e presente em várias perspectivas disciplinares, como a sociologia, a etnografia, a antropologia, a retórica, a linguística etc.

Sobretudo após a difusão mais ampla dessas ideias bakhtinianas, vários autores, como Dionísio (2011), Marcuschi (2003, 2008, 2011), Rojo (2013a) e Rojo e Barbosa (2015), destacaram, ainda que não totalmente de modo convergente, a importância de se

compreender os gêneros discursivos em sua relação com as práticas sociais. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 279):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Nesse sentido, os gêneros discursivos são elaborados em cada esfera da atividade humana e entendidos, portanto, a partir do conteúdo temático, isto é, o conteúdo do texto acompanhado da apreciação de valor do locutor; do estilo verbal, que são as escolhas relativas ao vocabulário, à sintaxe e a outros aspectos gramaticais; e da construção composicional, que, conforme Rojo e Barbosa (2015), refere-se às formas de organização e acabamento do texto, como coesão, coerência e progressão temática. Quanto às esferas de atividade humana, também segundo Rojo e Barbosa (2015), na teoria bakhtiana, elas não são estáticas nem estaques, uma vez que se alteram tendo em vista as questões históricas, sociais e culturais; e estão em constante processo de relação e influência.

Ao abordar esse conceito de gêneros discursivos, Marcuschi (2011, p. 22) afirma: “hoje se reconhece que não é apenas a forma *stricto sensu* que resolve a questão do gênero e sim sua funcionalidade e organicidade”, ou seja, como eventos textuais flexíveis, os gêneros caracterizam-se mais pelos aspectos sociais e discursivos. Dessa forma, ao defender essa dinamicidade e adaptabilidade dos gêneros, este autor também entende que, na ideia de que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 279), o que merece destaque é o termo “relativamente”, tendo em vista a historicidade, a funcionalidade e a fluidez decorrente da natureza social dos gêneros.

Além de *Estética da criação verbal*, segundo Brait e Pistori (2012), outras produções de Bakhtin ou do Círculo de Bakhtin (dada a dificuldade de atribuição autoral) também abordam os gêneros discursivos, para além da caracterização relativa ao conteúdo temático, composição e estilo, e colaboram, nesse sentido, no melhor entendimento deste conceito que é muito relevante para se pensar a leitura e a produção de textos no espaço escolar. Ao citarem a obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, por exemplo, cuja 2ª edição data de 1963, as autoras apontam que nela há:

importantes afirmações sobre gênero que respondem questões colocadas hoje em relação aos gêneros próprios das novas formas de comunicação, viabilizadas pela tecnologia e, especialmente, por novos valores assumidos pelo homem contemporâneo em relação a tempo/espaço, público/privado, efêmero/duradouro (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 376).

Essas considerações, em alusão a tal obra, referem-se aos gêneros surgidos recentemente que se ancoram em gêneros anteriores. Tal ancoragem se dá pelo fato de que os gêneros se desenvolvem a partir de práticas sociais em transformação, logo, eles não surgem do vácuo, mas de práticas existentes na sociedade. Brait e Pistori (2012) ressaltam que essa tradição na qual o gênero se insere precisa ser levada em consideração e exemplificam essa discussão ao evidenciarem a ligação entre gêneros, típicos de suportes digitais, como o blog e o chat, e aqueles que foram antecessores a estes, como o diário íntimo e a carta. As autoras ainda reforçam que as proposições do Círculo de Bakhtin não se referem apenas às obras literárias, mas também às diversas produções de linguagem do dia a dia. No caso desta pesquisa, entende-se que, embora a multimodalidade não seja novidade, os gêneros surgidos nas práticas atuais carregam em si um arranjo multissemiótico mais expressivo, tendo em vista a “nova paisagem semiótica” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001a).

De acordo com Brait e Pistori (2012), o Círculo defende que o estudo do gênero não pode considerar somente as formalidades linguísticas, mas a totalidade do enunciado. Tal constatação é possível graças à leitura que estas autoras realizam da obra do Círculo: *O método formal nos estudos literários: uma introdução crítica e uma poética sociológica*, cuja publicação na Rússia é de 1928. Dessa forma, neste livro, no qual a problemática em torno do gênero também não se restringe à literatura, fica evidente a importância de o gênero ser entendido na interioridade, como as estruturas linguísticas e o tema; e na exterioridade, como os aspectos temporais, espaciais e interacionais que o circunstanciam (BRAIT; PISTORI, 2012). Essa denominada “dupla orientação na realidade”, uma interior e outra exterior, conforme é citado pelas referidas autoras, na qual o gênero se estabelece, é inerente aos aspectos ideológicos.

Rojo e Barbosa (2015), fundamentadas na teoria do Círculo de Bakhtin, também afirmam que aquilo que falamos, pensamos, escrevermos e digitamos, através das linguagens, concretiza-se em textos que se dão via algum gênero discursivo. Para elas, os textos (orais, escritos ou multimodais) são: “os enunciados concretos que ocorrem sempre se valendo, de diferentes maneiras, dos gêneros para dizer o que têm a dizer (discurso) e permitir a interação com os outros” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 32).

Nota-se que tais autoras, assim como Brait e Pistori (2012), dissertam sobre os gêneros numa perspectiva mais recente, já que salientam a ação de digitar, isto é, o uso de gêneros digitais, embora seja necessário salientar que as proposições de Bakhtin (1997) não ignoram a possibilidade do surgimento de novos gêneros (como os digitais), já que este teórico considera a questão da diversidade dos gêneros existentes e o processo de assimilação de um gênero por outro. Dessa forma, para Bakhtin e seu Círculo, os novos gêneros surgem à medida que a vida social se modifica, reorganiza e carece de novas formas de comunicação.

Tendo em vista esse pressuposto, mesmo que estejamos inseridos em novos tempos repletos de mudanças sociais, essa teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin, segundo Rojo e Barbosa (2015), continua atual e contempla os diversos enunciados multimodais contemporâneos. Nas esferas de atividade humana, ainda na visão das autoras citadas, são utilizados determinados gêneros de discurso que, compreendidos de modo aberto e dinâmico, irão se modificar e haverá também aqueles que irão surgir e até desaparecer.

Ao pontuar a necessidade de se entender a comunicação verbal relacionada intrinsecamente com as condições concretas, Bakhtin (2006, p. 126) evidencia a relevância de outras linguagens que não somente a verbal:

A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar.

Sendo assim, verifica-se que a comunicação verbal está, inseparavelmente, ligada a outras linguagens e, inclusive, ela pode desempenhar um papel secundário em detrimento de outros modos de comunicação. A respeito disso, Jakobson (1997), autor do prefácio de *Marxismo e filosofia da linguagem*, apontou que as considerações de Bakhtin antecedem as investigações semióticas. Isso evidencia que a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin permite o entendimento da constituição dos enunciados numa perspectiva multimodal e, além disso, sem a supremacia de uma modalidade sobre outra.

Segundo Rojo (2013a), o conceito bakhtiniano de texto recobre as variadas linguagens, conforme se percebe no trecho abaixo, no qual Bakhtin (2006, p. 329)

evidencia a amplitude dessa concepção: “Se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte)”. Referente a isso, Fiorin (2006, p. 52) também defende que o texto, na teoria de Bakhtin, não é expresso apenas pela linguagem verbal, porque se manifesta por “qualquer conjunto coerente de signos”, por exemplo, os visuais e os gestuais.

Vieira (2015a) assinala a reconfiguração da linguagem dado o contexto da globalização e das novas tecnologias e, nesse sentido, para ela, as variadas semioses, como a imagem, estão mais próximas da realidade circundante e têm, portanto, papel essencial nesse processo de reconfiguração que se vislumbra, por exemplo, nas práticas sociais e nos gêneros discursivos.

Dionisio (2011) também acredita nessa perspectiva multimodal dos gêneros. De acordo com esta autora:

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONISIO, 2011, p. 139).

Nesse sentido, conforme salienta Dionisio (2011), a concepção de que os gêneros são sempre multimodais não se refere apenas à existência de imagens, gestos, sons etc; mas envolve considerar também a disposição gráfica dos textos, seja em materiais impressos, seja em suportes digitais. Por esse motivo, como já apresentamos, em todos os textos há, pelo menos, dois modos de representação (KRESS, 2006). Ao tratar da necessidade de se repensar a linguagem como fenômeno multimodal, para Kress (2006), a fala e a escrita não podem ser compreendidas esquecendo-se da ligação com outros modos de representação que também as compõem. Logo, não é possível se comunicar sem ser por meio de um gênero discursivo multimodal.

Rojo e Barbosa (2015) também endossam a multimodalidade intrínseca aos gêneros discursivos ao exemplificarem a presença da imagem via diagramação nos textos escritos sem ilustração e os gestos nos textos orais, mas não deixam de pontuar que um livro de romance, por exemplo, não é um gênero prototípico para reflexão de gêneros multimodais. Por isso, há de se ponderar que “há diferentes níveis de manifestação da organização multimodal” (DIONISIO, 2011). Isso significa que, em determinados gêneros, há um emprego mais expressivo de uma modalidade, por exemplo, visual, como ocorre, geralmente, com a charge, a tirinha e o anúncio

publicitário; que, somada a linguagem verbal, torna tais gêneros mais multimodais. Por outro lado, uma redação do ENEM, enquanto gênero multimodal, é construída com traços predominantes de um modo de representação, o verbal, e, em um nível menos informativo, de escolhas tipográficas, como o formato das letras. Van Leeuwen (2006), por exemplo, argumenta que a tipografia é um modo semiótico que se sobressai a partir do tamanho e o tipo da letra, a espessura, os contrastes de cor, a inclinação etc.

Quanto a essa questão de que um gênero pode ser mais multimodal do que outro, Ribeiro (2016, p. 32) trata-o como “composição de alto nível de multimodalidade” ou como “texto multimodal por excelência” (RIBEIRO, 2016, p. 31). Ela exemplifica que o infográfico é um gênero em que se observa isso, uma vez que ele é constituído de palavras, imagens e *layout*, e, em ambientes digitais, pode agregar sons e movimentos, por exemplo. Nesta investigação, seguimos esse entendimento discutido por Dionisio (2011) e Ribeiro (2016): todos os gêneros discursivos são multimodais, mas há alguns que carregam um arranjo multissemiótico mais expressivo que outros.

Segundo Dionisio (2011, p. 136), apesar de existirem investigações relevantes, no Brasil, em relação aos gêneros, “a multimodalidade discursiva da escrita ainda é uma área carente de investigações”. Tal autora, conforme exposto, também defende que todo enunciado é multimodal, logo, a multimodalidade é constituinte mesmo do texto verbal, oral e escrito, pois o *layout*, por exemplo, carrega sentidos e colabora no reconhecimento do gênero.

No que se refere às relações entre o conceito de gêneros discursivos e o ensino de Língua Portuguesa, Rojo e Barbosa (2015) salientam o quanto o ambiente escolar não considera os gêneros circulantes atualmente na cultura de massa e em ambientes digitais, mas valoriza aqueles da cultura considerada erudita. Ainda para estas pesquisadoras, o estudo predominante da forma do gênero discursivo proposto comumente pela escola e pelos materiais didáticos não auxilia muito o percurso formativo de “um leitor/interlocutor/autor crítico e cidadão” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 83). Por essa razão, elas defendem que é relevante, no ensino de Língua Portuguesa, fazer com que os alunos entendam que a forma do gênero está a cargo do tema ou significação textual.

Para Rojo (2009), o professor, ao selecionar os gêneros discursivos e as esferas de circulação destes, pode organizar uma proposta de ensino de forma progressiva. Dessa forma, valendo-se dos conceitos de Bakhtin, é possível elencar o que será objeto de estudo nas aulas tendo em vista a enorme quantidade de práticas e de textos que estão

presentes na sociedade. Nesse processo de seleção, a autora também cita a necessidade de se considerar as especificidades e as necessidades do grupo e da localidade onde se vive.

Nesse processo necessário de se aprimorar a produção e a recepção de gêneros multimodais, é preciso que:

o professor esteja atento ao seguinte fato: de acordo com a sofisticação e a especialização dos gêneros de cada disciplina, diferentes especificações de multimodalidade textual são apresentadas e, consequentemente, diferentes letramentos são exigidos (DIONISIO, 2011, p. 151)

Diante disso, concebe-se, nesta pesquisa, que esse conceito de gêneros discursivos, numa perspectiva multimodal, pode subsidiar a seleção dos textos constituintes dos usos da leitura e da escrita no âmbito escolar (ROJO, 2009). Proposta similar a essa, e que também tem fundamentos na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (1997), já aparece, desde 1998, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) para o ensino de Língua Portuguesa, ao sugerir que o trabalho com o texto deve ser feito com base nos gêneros do discurso. Marcuschi (2011) também defende que eles são uma excelente maneira de se trabalhar com os usos reais da língua.

A partir desse embasamento teórico, podemos afirmar que os usos da leitura e da escrita multimodais, em sala de aula, são mediados na interação de/com/nas linguagens entre os atores do contexto escolar através de gêneros discursivos, já que não é possível se comunicar sem ser por meio deles. Além disso, fica evidente o quanto ler apenas o texto verbal escrito não é suficiente, já que é necessário relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem que o cercam, na formação de um leitor crítico. Nesse mesmo sentido, a escrita também requer um produtor proficiente e criativo que consiga produzir os sentidos objetivados através de uma combinação semiótica.

1.4 A leitura e a escrita de gêneros discursivos multimodais no ensino de Língua Portuguesa: o que dizem as pesquisas?

O levantamento bibliográfico aqui apresentado teve como objetivo compreender melhor nosso objeto de pesquisa, através dos resultados e das escolhas teórico-metodológicas apresentados em estudos disponíveis no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir disso, também foi

possível identificar os enfoques mais dados e as questões pouco exploradas no que se refere aos usos da leitura e da escrita, numa perspectiva multimodal, no ensino de Língua Portuguesa. Interessamo-nos, portanto, por experiências, análises, construtos teóricos e propostas didáticas a respeito dos gêneros discursivos multimodais no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, enquanto língua materna, na Educação Básica do Brasil.

Com esse objetivo, nos meses de junho e julho de 2015, realizamos um levantamento bibliográfico no referido portal. A fim de se restringir o mínimo possível o filtro de buscas, tendo em vista que nossa temática não tem uma tradição de pesquisas já realizadas, foram analisados os resultados que contivessem as palavras ou termos em qualquer parte do texto: letramento (s) multissemióticos (s), multissemiótico (s), letramento (s) multimodal (is), multimodalidade, multiletramentos. A opção pelo uso do plural, em algumas expressões, deu-se devido à observação de que essa marca de número acarretava resultados diferentes na busca pelos termos citados.

As pesquisas poderiam ser de quaisquer anos e disponíveis em todos os tipos de materiais do portal, tendo sido encontrados um somatório de 143 (excluindo-se os textos repetidos) que incluía artigos, dissertações, teses e um único livro. A partir da leitura dos resumos de cada um desses resultados encontrados (quando necessário, fizemos uma leitura inspeccional dos textos), selecionamos 13 trabalhos: 11 que tratam de alguma forma da multimodalidade e o ensino de Língua Portuguesa, enquanto língua materna na Educação Básica, e 02 que analisam a multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa.

Dessa forma, não nos debruçamos, neste levantamento, em discussões teóricas a respeito da constituição multimodal dos gêneros discursivos ou análise destes sob a perspectiva da Semiótica Social, sem relação com o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o foco desta pesquisa é o trabalho realizado por uma professora de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, a partir das múltiplas semioses de que se constituem os gêneros discursivos. O objetivo de nossa busca também não foi o trabalho com a multimodalidade no ensino de Inglês ou de Português como línguas estrangeiras, objetos de estudo bastante encontrados no portal de periódicos da CAPES. Há de se considerar que a busca pelo termo multimodalidade ainda resultou em várias pesquisas associadas aos diversos modos de transporte, sentido que também é atribuído à palavra, mas que, evidentemente, não era o que procurávamos.

O pequeno número de trabalhos sobre a temática investigada reforçou a carência de pesquisas sobre a multimodalidade e o ensino de Língua Portuguesa. De modo geral, em todos os treze resultados, houve uma problematização sobre o que é ensinar ler e produzir textos na contemporaneidade com a defesa de que o trabalho com os gêneros do discurso implica lidar com modos semióticos que vão além da linguagem verbal.

A seguir, apresentamos um quadro no qual aparecem, em ordem alfabética, os títulos destas pesquisas; em que tipo de material foram disponibilizadas; os autores responsáveis; a data da publicação; e, por último, a área do conhecimento em que o estudo foi produzido.

Quadro 1: Teses, dissertações e artigos encontrados no portal da CAPES

TÍTULO	MATERIAL	AUTOR(ES)	ANO	ÁREA
1. A abordagem interacionista da multimodalidade textual e o ensino crítico de leitura	Artigo da Revista Signo	Fernanda Dias De Los Rios Mendonça	2013	Letras
2. A multimodalidade textual no livro didático de Português	Dissertação de Mestrado	Cristiane Ribeiro Gomes Bou Maroun	2006	Letras
3. Atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de Língua Portuguesa	Dissertação de Mestrado	Heitor Gribl	2009	Letras
4. Escrita colaborativa e letramento digital: coautoria em ambiente virtual	Dissertação de Mestrado	Marcelo Cristiano Acri	2013	Letras
5. Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever	Artigo da Revista Signo	Francisca Francione Vieira de Brito; Maria Lúcia	2013	Letras

		Pessoa Sampaio		
6. Gênero discursivo canção: uma proposta de didatização para o ensino fundamental	Dissertação de Mestrado	Andressa Aparecida Lopes	2013	Letras
7. Influências e confluências do uso do suporte de escrita digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo	Tese de Doutorado	Julianna Silva Glória	2011	Educação
8. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social	Artigo da Revista Educação Temática Digital	Maria Alice Andrade de Souza Descardecí	2002	Educação
9. Letramento multimodal e o texto na sala de aula	Dissertação de Mestrado	Jardélia Moreira dos Santos	2006	Letras
10. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade	Artigo da Revista Signo	Ana Elisa Ribeiro	2013	Letras
11. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais	Artigo da Revista Maringá	Rosângela Hammes Rodrigues	2008	Letras
12. Práticas de ensino de Língua Portuguesa com as TDICs	Artigo da Revista Educação Temática Digital	Roberta Caiado; Artur Gomes de Moraes	2013	Educação
13. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas	Artigo da Revista Signo	Angélica Prediger; Dorotea Frank Kersch	2013	Letras

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos no portal da CAPES.

Nota-se que a maioria destas pesquisas foi publicada como artigos acadêmicos (sete), pois as demais são dissertações de mestrado (cinco) e tese de doutorado (uma). Além disso, grande parte (dez) está em filiação à área de Letras e não de Educação (três). Quanto ao ano de publicação, estes materiais estão no intervalo de tempo que vai de 2002 a 2013, sendo a maioria (sete) deste último ano. Tais constatações evidenciam a pouca exploração e a atualidade deste tema de pesquisa. De acordo com Silvestre e Vieira (2015), a multimodalidade é um objeto pouco estudado em Língua Portuguesa e com publicações escassas neste idioma. A profundidade da afirmação destas autoras existe se consideramos que tal colocação não se refere somente à multimodalidade associada ao ensino, mas a uma perspectiva teórica desta temática de modo geral em qualquer tipo pesquisa filiada à linguística.

Em relação aos referenciais teóricos, para o tratamento da multimodalidade, prevalece a Semiótica Social de Kress e van Leeuwen, e, na discussão a respeito de gêneros discursivos, Bakhtin e seu Círculo. As discussões a respeito do letramento e do processo de ensino-aprendizagem, quando aparecem, estão baseadas numa variedade de estudiosos, como Magda Soares, Jay Lemke, Roxane Rojo, Paulo Freire, Lev Vygotsky etc.

Do ponto de vista metodológico, todas as investigações são de natureza qualitativa – apenas Gribl (2009) também usa dados quantitativos – e diferentes instrumentos de coleta de dados foram utilizados. Há pesquisas mais teóricas, nas quais aparecem discussões na defesa de um posicionamento teórico a respeito do tema (BRITO; SAMPAIO, 2013; DESCARDECI, 2002) ou a proposição de atividades que podem ser exploradas na Educação Básica (MENDONÇA, 2013). Em outras, os pesquisadores acompanharam a sala de aula de perto, seja através de intervenções pedagógicas, seja pela observação da rotina dos sujeitos (ACRI, 2013; CAIADO; MORAIS, 2013; GLÓRIA, 2011; LOPES, 2013; PREDIGER; KERSCH, 2013; RIBEIRO, 2013; RODRIGUES, 2008; SANTOS, 2006), com ou sem o emprego de outras fontes de dados, como questionários e entrevistas. Sobre esta constatação, é importante mencionar que o mapeamento de pesquisas brasileiras sobre multimodalidade, filiadas à linguística e à linguística aplicada e publicadas no período de 2000 a 2011, feito por Araújo (2011), também apontou para o fato de que “É recente e em quantidade menor o interesse por pesquisas investigando como os alunos compreendem os textos multimodais em sala de aula ou como os professores trabalham a multimodalidade na sala de aula” (p. 18).

Neste último caso, no qual o pesquisador se aproxima do contexto investigado, salientamos a necessidade de maior acompanhamento da sala de aula, como nossa pesquisa se propôs a fazer, para que as afirmações tenham como base uma observação sistemática do que acontece na escola, fato este diferente do que ocorreu em Santos (2006). Além disso, os pesquisadores que acompanharam a rotina da sala de aula, em sua maioria, realizaram intervenções ou refletiram sobre a própria prática. Aqueles que observaram e não interferiram de forma tão direta, apontaram, geralmente, apenas ausências e inadequações, sem evidenciar, portanto, práticas positivas no que se refere à exploração da multimodalidade nas aulas de Língua Portuguesa. Esta parece ser uma lacuna de pesquisas nessa área que nossa investigação parece suprir de algum modo, já que encontramos possibilidades e não apenas desafios e dificuldades.

Houve ainda investigações a respeito do livro didático de Língua Portuguesa que foram feitas por Gribl (2009) e Maroun (2006). O primeiro autor, ao analisar duas coleções de livros didáticos de 2008, destinada ao Ensino Fundamental II, concluiu que os gêneros multimodais estão mais presentes nas obras, porém eles carecem de uma exploração adequada por parte de seus autores/editores, uma vez que o modelo de leitura focado na mera decodificação ainda é o que prevalece. Além disso, há uma restrição para se trabalhar com textos multimodais tendo em vista que os livros didáticos são suportes limitadores, já que são impressos. A pesquisa de Mauron (2006), por sua vez, a partir de três livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, de 2000 e 2003, embora tenha encontrado algumas atividades que conduziam a leitura dos diferentes modos semióticos, também identificou outras nas quais a imagem não foi explorada, o que permitiu a afirmação de que os livros didáticos precisam trabalhar a linguagem visual de modo sistematizado.

Houve certo equilíbrio entre as pesquisas com relação aos suportes em que os gêneros multimodais são usados. Dessa forma, a multimodalidade foi discutida em suportes impressos (por exemplo, DESCARDECI, 2002; MENDONÇA, 2013; RIBEIRO, 2013; RODRIGUES, 2008; SANTOS, 2006) e em ambientes digitais (por exemplo, ACRI, 2013; BRITO; SAMPAIO, 2013; CAIADO; MORAIS, 2013; GLÓRIA, 2011; PREDIGER; KERSCH, 2013), a partir de história em quadrinhos digital, escrita colaborativa online e uso das tecnologias digitais. Sobre esta diferenciação de suportes, Mendonça (2013), ao propor uma análise multimodal de uma capa da Revista Veja, reforçou o lugar periférico da multimodalidade nas aulas de

Língua Portuguesa e a noção de múltiplas semioses ainda muito integrada aos gêneros digitais que precisa ser superada.

Cabe destacar algumas questões preocupantes, ainda não mencionadas, que emergiram da leitura destes materiais. A primeira refere-se à formação e ao trabalho do docente de Língua Portuguesa, visto que faltam referências didático-metodológicas que possibilitem segurança na forma de ensinar e aprender a multimodalidade inerente aos gêneros discursivos (RODRIGUES, 2008), assim como há contextos de ensino em que a imagem não é explorada e o corpo docente desconhece teorias que possam auxiliá-lo em relação a este objeto de ensino (SANTOS, 2006).

Outra questão merecedora de atenção é o fato de que, nas pesquisas citadas, há uma predominância pela imagem enquanto constitutiva da multimodalidade para além da linguagem verbal, embora Lopes (2013) e Rodrigues (2008), por exemplo, tenham pesquisado a associação entre a linguagem verbal e a musical a partir do gênero canção, e Prediger e Kersch (2013) tenham abordado a produção de programas de rádio. Isso mostra que, além da necessidade existente para que avancemos quanto à tomada adequada da multimodalidade enquanto objeto de ensino de Língua Portuguesa, também precisamos avançar, ainda mais, quanto a alguns modos semióticos que, geralmente, são pouco explorados, como aqueles com aspectos audiovisuais, sonoros, espaciais e gestuais.

A partir deste levantamento bibliográfico, exposto sumariamente, concluímos que não há discordância quanto à relevância dos gêneros multimodais serem objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa tanto em suportes impressos quanto em digitais em prol da inserção dos alunos em práticas letradas com múltiplas linguagens. No que se refere aos recursos didático-pedagógicos de que dispõe o educador em sala de aula, pode-se dizer que os gêneros multimodais podem até estarem mais presentes nos livros didáticos, mas nem sempre com exploração didática adequada com relação às potencialidades de significação das semioses que não sejam a linguagem verbal. Isso torna a figura do professor ainda mais relevante no processo de ensino-aprendizagem, pois é ele quem poderá ir além ou não das atividades sugeridas pela obra adotada na prática docente. Ressaltam-se, portanto, a carência e, evidentemente, a real importância de investigações mais aprofundadas sobre a multimodalidade constitutiva dos gêneros discursivos quanto ao ensino de Língua Portuguesa, questões que também foram sinalizadas por pesquisadores discutidos nas demais seções deste capítulo teórico.

Além disso, este levantamento foi uma importante etapa da pesquisa, principalmente, porque foi realizado antes de nos inserirmos na escola onde realizamos a investigação, o que permitiu um olhar mais maduro e consciente sobre a temática, já que, além dos resultados, também verificamos as escolhas teóricas e metodológicas adotadas pelos pesquisadores citados. Por outro lado, por saber que o portal da CAPES está desatualizado, compreendemos que tal levantamento não foi suficiente para nos dar uma visão geral do nosso objeto de pesquisa. Por isso, também realizamos pesquisas nos sites de programas de pós-graduação nas áreas de Letras e de Educação, assim como tentamos acompanhar publicações, resultado de estudos, em livros, revistas e anais de eventos, por exemplo. Por fim, salientamos que as pesquisas apresentadas nesta seção são mencionadas novamente no quarto capítulo, no qual, através de categorias de análise, discutimos os nossos dados, sem se esquecer de confrontá-los, de alguma forma, com essas investigações concluídas.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, dividido em cinco seções, apresentamos, de modo geral, as perspectivas metodológicas que nortearam esta investigação e as escolhas relativas às fontes e às análises dos dados. Na primeira seção, evidenciamos e explicamos a natureza qualitativa do estudo tendo em vista os objetivos escolhidos com relação ao nosso objeto; na segunda, caracterizamos o campo e os sujeitos da pesquisa, assim como as questões que permearam a escolha deste contexto; na terceira, explicitamos e justificamos os instrumentos de coleta de dados utilizados; na quarta, expomos a forma como os dados são apresentados e analisados; e, na última, citamos as questões éticas que envolveram a investigação.

2.1 A natureza qualitativa da pesquisa

A natureza desta investigação foi qualitativa, uma vez que nosso objeto de estudo pode ser mais bem compreendido e discutido por essa abordagem que se interessa pela forma como as pessoas se comportam e pensam em determinado contexto (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 70),

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.

Além disso, ainda na visão desses autores, neste tipo de pesquisa, os dados são coletados a partir do contato duradouro do pesquisador com os sujeitos, nos contextos naturais em que estes se encontram. Nessa perspectiva, o pesquisador, principal instrumento para a coleta das informações, descreve os dados para análise através de palavras, imagens, vídeos etc.

Tais considerações foram pertinentes a esta pesquisa, visto que nosso objetivo foi apresentar, caracterizar e analisar como uma professora de Língua Portuguesa explora a leitura e a escrita de gêneros discursivos multimodais, em eventos de letramento com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de revelar e discutir possibilidades e desafios que emergem de práticas desta natureza em prol dos letramentos multissemióticos. Ou seja, ao nos interessarmos pelo “como” ocorre a prática de uma docente de tal componente curricular no que se refere aos gêneros

discursivos multimodais, buscamos compreender – através da observação, descrição e análise – situações relativas a esse objetivo, no ambiente natural da sala de aula de uma escola pública de Educação Básica. Desse modo, focalizamos mais o processo, no qual o trabalho da docente, em interação com os discentes, pode ter propiciado o desenvolvimento dos letramentos multissemióticos destes. Essa ênfase nos processos e não nos resultados, conforme Bogdan e Biklen (1994), também é uma das características da pesquisa de natureza qualitativa, especialmente, quando se trata de contextos educacionais.

O desenvolvimento desta investigação qualitativa deu-se através de diferentes fases após a escolha do objeto de estudo e a definição dos objetivos, como definição dos sujeitos, entrada do pesquisador no campo de pesquisa, coleta e registro dos dados, análise dos dados, entre outras que serão mais bem explicadas nas seções seguintes.

2.2 Contexto da investigação

2.2.1 Campo de pesquisa: escolha, inserção, permanência e saída

A fim de definir o campo de pesquisa, em setembro de 2015, informalmente, realizamos uma busca por um (a) educador (a) que: ministrasse, para o Ensino Fundamental II, a disciplina de Língua Portuguesa na rede pública de ensino, em Mariana ou em Ouro Preto; e tivesse ampla formação continuada. Esses eram nossos dois critérios no processo de escolha do campo: i. a escola ser pública, municipal ou estadual, e estar localizada nas redondezas da Universidade Federal de Ouro Preto tendo em vista nosso desejo de produzir conhecimento sobre a realidade escolar do entorno desta; ii. o (a) professor (a) de Língua Portuguesa atuar no Ensino Fundamental II e ter passado por um processo de formação continuada, através de especializações *lato sensu* e/ou cursos de Mestrado e Doutorado; por acreditarmos que esse vínculo acadêmico colaborasse para uma prática docente que valorizasse a multimodalidade intrínseca aos gêneros discursivos.

Descobrimos, através de conversas informais, que uma escola municipal de Ouro Preto tinha como parte de seu corpo docente uma doutora. A partir desta informação, no mesmo mês citado, entramos em contato com tal professora, com o diretor e com a coordenadora da escola, a fim de convidá-los a participar da nossa pesquisa, e recebemos uma confirmação positiva.

Por escolha da educadora em questão, dado o andamento de suas atividades com seus alunos, foi-nos solicitado que iniciássemos a entrada ao campo de pesquisa no mês

de outubro de 2015, no início do 4º bimestre letivo da instituição. Nesses contatos iniciais, também informamos a docente que a pesquisa visava investigar as múltiplas linguagens inseridas na sala de aula da disciplina Língua Portuguesa.

No dia em que iniciei a observação, em 26 de outubro de 2015, a professora apresentou-me nas três turmas nas quais lecionava e solicitou que eu também falasse um pouco sobre mim e sobre o que faria na escola. Em 2015, como ainda cumpria os créditos das disciplinas do Mestrado, acompanhei as aulas de Língua Portuguesa ministradas pela educadora em três oitavos anos (turma 01, 02 e 03), nas segundas e quartas-feiras, de 07:00 às 11:30. Além desses dois dias, ela também trabalhava na manhã de terça-feira nas mesmas turmas e também durante cinco horários com duração de 50 minutos cada. Como não pude fazer a observação na terça-feira, no dia anterior e/ou posterior, questionava a docente sobre as atividades iniciadas, em continuidade e/ou concluídas em tal data. Muitas vezes, era ela mesma quem se dispôs a iniciar uma conversa ou apresentar um material a respeito do que faria no dia seguinte (quando conversávamos na segunda) ou fez no dia anterior (quando conversávamos na quarta). Ressalta-se que, evidentemente, estávamos conscientes do quanto esses diálogos não nos permitiram fazer afirmações e conclusões sobre o que aconteceu nas terças-feiras, mas, apesar desse não acompanhamento total, a escolha por ir ao campo de pesquisa em 2015 possibilitou nossa aproximação com a escola e com os sujeitos que nela circulavam, o que permitiu, conseqüentemente, a observação de importantes dados para a pesquisa.

Em 2016, a professora continuou trabalhando nos mesmos três dias da semana e horários mencionados (7:00 às 11:30) e o acompanhamento, nesse ano, foi realizado integralmente, ou seja, acompanhei os três dias completos de trabalho da professora na semana distribuídos em 05 aulas para cada uma das três turmas de 9º ano. A saída do campo de pesquisa ocorreu no dia 04 de maio de 2016. Ao somar o número de horas acompanhadas de outubro de 2015 a maio de 2016, chegamos ao total de 220 horas e 30 minutos. Esse somatório refere-se ao acompanhamento especificadamente das aulas, pois também estivemos em outras ocasiões na escola, como em reuniões pedagógicas.

2.2.2 A escola

A escola municipal, campo desta investigação, foi fundada em 1933 e está localizada em um bairro da cidade de Ouro Preto, no estado de Minas Gerais. Atualmente, oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II, no período

matutino e vespertino, e os alunos que nela estudam são, majoritariamente, crianças e adolescentes que residem no mesmo bairro da instituição ou no entorno desta.

O espaço físico da escola conta com 02 corredores nos quais estão distribuídos banheiros, salas de aula, laboratório de informática e de ciências, sala dos professores, quadra de esportes, biblioteca, sala da direção etc. Quanto ao quadro de funcionários, há 47 funcionários que ocupam cargos como o de professor, diretor, vice-diretor, secretário, coordenador pedagógico e servente.

O calendário escolar é organizado em quatro bimestres e, em cada um destes, os alunos são avaliados em 25 pontos: 10 de avaliações insubstituíveis, como trabalhos individuais ou em grupo, caderno, participação em aula; e 15 de avaliações substituíveis, como provas e simulados. Na escola, também é comum a realização, ao longo do ano letivo, de reuniões com os responsáveis pelos alunos para discussão tanto de questões da rotina escolar, como uniforme, dever de casa, pontualidade; quanto para entrega de notas.

2.2.3 A professora

A educadora, cuja prática docente foi investigada, formou-se em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) em 1995 e há 20 anos trabalha como regente da disciplina Língua Portuguesa. Na escola campo de nossa pesquisa, ela já trabalha há 14 anos e, além de docente, já assumiu o cargo de direção. Atualmente, ela também leciona no ensino superior em uma faculdade particular, assim como é supervisora e professora em um curso de especialização em uma universidade pública.

Do ponto de vista acadêmico, possui especializações, das quais destacamos duas: “Práticas de letramento e alfabetização” e “Mídias na Educação”, além de ter realizado o mestrado e o doutorado em Linguística, na área de concentração em Linguística do Texto e do Discurso, sendo todos esses cursos, assim como a graduação, realizados em instituições federais de ensino.

Tal docente sempre foi receptiva à minha presença na escola, desde o momento em que realizamos o convite para que ela participasse da pesquisa ao compartilhamento de informações sobre a instituição, o planejamento de aulas, os materiais didáticos usados etc. Uma característica importante da educadora é que seu trabalho em sala de aula não tem nada de autoritarismo. Mesmo que, em raríssimas ocasiões tenha pedido para algum aluno se retirar da sala ou tenha elevado o tom de voz, ela tratou-os de forma igualitária, ouviu-os e foi solícita a qualquer pedido ou chamado. Sendo assim, é

possível afirmar que, como professora, ela evidenciou ser paciente, atenciosa e engajada com a prática que exerce na sala de aula. Entretanto os discentes, talvez por imaturidade ou “adesão” a um sistema escolar vivenciado por muitas ordens autoritárias e ameaças, nem sempre souberam lidar muito bem com essa abertura dada por ela.

No período de observação, ela demonstrou domínio dos conteúdos ministrados, planejamento antecipado das aulas e, inclusive, criatividade por buscar dinâmicas diferenciadas para realização de atividades. Ela intercalou os eixos de ensino da língua, como oralidade, reflexão linguística, produção textual, literatura, mas trabalhou, principalmente, com a leitura e análise de textos. Neste processo, alguns gêneros discursivos foram estudados de modo focalizado e mais sistematizado, porém, evidentemente, foram vários os gêneros que circulam simultaneamente na sala de aula, principalmente quando se fez o uso do livro didático. Há de se ressaltar que, para além do trabalho a partir de conteúdos voltados ao componente Língua Portuguesa, identificamos que a educadora também promoveu atividades ou discussões em prol da formação humana dos educandos, a partir de temáticas como relação intra e interpessoal, diversidade étnica, respeito, ética, preconceito etc.

Em 2015, a professora fez uso do livro didático Português: linguagens 8º ano (CEREJA; MAGALHÃES, 2012a) e, em 2016, do livro desta mesma coleção, porém destinado ao 9º ano (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b). Tal uso desses livros foi feito de forma não linear e, na maioria das vezes, ela utilizou atividades, no quadro ou através de cópias, de outras obras didáticas ou de elaboração própria. A educadora usou um caderno para organizar o planejamento das aulas e registrar o andamento destas. No geral, esse planejamento foi seguido de forma similar nas três turmas nas quais lecionou.

A professora também sempre priorizou a discussão de exercícios em detrimento de uma mera correção e, em atividades como estas, mas também em outras, buscou sempre considerar a contribuição dos alunos e inclui-los no processo educativo. Dessa forma, também se mostrou aberta ao *feedback* dos discentes, inclusive com relação aos anseios deles diante de como estudar determinado conteúdo ou de qual dinâmica adotar para realização de uma atividade.

Por fim, notamos que as abordagens pedagógicas da docente se fundamentam, intencionalmente ou não, em teorias que valorizam a leitura, o poder da argumentação, as condições de produção textual, os gêneros discursivos, os suportes textuais, os

elementos da textualidade, a ideologia discursiva etc. Julgamos, portanto, que a trajetória acadêmica da professora esteve visível na prática docente investigada.

2.2.4 As turmas

Nesta pesquisa, em 2015, acompanhamos três turmas do 8º ano, nas quais a professora ministrou aulas; e, em 2016, continuamos a observar estes mesmos alunos que passaram a cursar o 9º ano, também tendo a mesma docente como regente da disciplina Língua Portuguesa.

Salientamos que tais turmas eram designadas na escola por nome de cores, mas optamos por distingui-las por números, visto que os alunos são enturmados segundo o desempenho escolar e que, inclusive, essa informação é repassada a eles. Apesar de os alunos de determinada turma não terem sido os mesmos no 8º e no 9º ano, os grupos preservaram bastante as características que foram observadas em 2015 no ano de 2016, logo, a identificação do número também permite comparar, de certa forma, a turma 01, por exemplo, nos dois anos, embora os sujeitos que a formaram não sejam exatamente os mesmos.

A seguir, apresentamos um perfil sucinto de cada uma dessas turmas investigadas, principalmente, no que se refere ao número de alunos, raça e características comportamentais mais expressivas. Com isso objetivamos apresentar um panorama geral dos grupos que permita melhor compreensão dos eventos de letramento que serão descritos e analisados no capítulo posterior.

Quadro 2: Perfil das turmas 8º 1 e 9º 1

	8º 1	9º 1
Nº DE ALUNOS POR SEXO	09 homens e 21 mulheres	10 homens e 20 mulheres
RAÇA	Branco, pardos e negros	
CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	Turma bastante interessada, dedicada aos estudos, respeitosa e participativa nas aulas.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 3: Perfil das turmas 8º 2 e 9º 2

	8º 2	9º 2
Nº DE ALUNOS POR SEXO	07 homens e 16 mulheres	12 homens e 16 mulheres
RAÇA	Branco, pardos e negros	
CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	Turma em que a conversa paralela era excessiva, mas, às vezes, mostrava-se dedicada e concentrada nas aulas	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 4: Perfil das turmas 8º 3 e 9º 3

	8º 3	9º 3
Nº DE ALUNOS POR SEXO	15 homens e 04 mulheres	16 homens e 12 mulheres
RAÇA	Branco, pardos e negros	
CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	Turma desmotivada, apática, descomprometida e bastante indisciplinada nas aulas	

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

Nesta seção, apresentamos e justificamos os instrumentos utilizados na coleta de dados desta pesquisa: observação participante, diário de campo, registros de áudio, entrevista semiestruturada. Cabe destacar que estes foram escolhidos após a definição do problema a ser investigado, já que tal escolha é decorrência da problemática em estudo.

2.3.1 Observação participante

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na observação participante, o pesquisador insere-se no contexto das pessoas que são investigadas e “tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p. 16). De acordo com Alves-Mazzotti (1999), o pesquisador é um instrumento de coleta de dados e faz parte da situação observada, contudo, apesar de a observação participante estar associada à inserção em um determinado contexto ao ponto do pesquisador se tornar membro do grupo, o nível de participação é variável.

Em nossa pesquisa, buscamos descrever e compreender, principalmente, situações observadas em que os gêneros discursivos multimodais foram valorizados em sala de aula, em um nível de participação moderado. Na sala de aula, tal participação, geralmente, ocorreu quando a professora solicitou que o pesquisador verificasse se os alunos realizaram certa atividade ou recolhesse algum material que deveria ser entregue pelos discentes, por exemplo. Para além dessas participações solicitadas pela professora, entendemos, como é apontado por Bogdan e Biklen (1994), que nunca é possível eliminar algum efeito causado devido à presença do observador. Por essa razão, seguimos a sugestão de tais autores para minimizar esta questão ao tentar, de algum modo, refletir sobre o papel do investigador no contexto.

Segundo Lüdke e André (1986), a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional por possibilitar o contato direto do observador com o fenômeno estudado; descobrir novos aspectos de um problema; recorrer a experiências e conhecimentos pessoais na compreensão do problema investigado; e coletar informações em que não é possível outra forma de comunicação ou mesmo quando a pessoa não quer fornecê-las. Para Vianna (2003), a observação em pesquisas educacionais é, praticamente, a única abordagem disponível para se estudar temas complexos como a interação professor-aluno. Desse modo, tal técnica é muito empregada, em pesquisas qualitativas, quando se pretende estudar comportamentos ou fatos que acontecem em certos contextos ou instituições. Nesse sentido, em nossa pesquisa, a observação foi uma preciosa fonte de dados, pois nosso foco foi prática docente que, embora a educadora pudesse explicitá-la, interessou-nos também observar como ela aconteceu na materialidade da sala de aula.

Além disso, como a observação tem a finalidade de coletar dados que sejam confiáveis e válidos para a pesquisa, ela demandou de nossa parte delimitação do grau

de influência do pesquisador no contexto pesquisado, fundamentação teórica consistente, bem como capacidade de concentração, paciência, sensibilidade, espírito alerta e bastante energia física (VIANNA, 2003). Fica evidente, portanto, que a atividade científica através da observação precisa ter bastante cautela quanto ao papel e às características do pesquisador, pois a presença dele pode alterar a situação que se observa e, conseqüentemente, gerar um falseamento quanto às atitudes de professores e alunos. Para atenuar isso, baseamo-nos nas orientações de Vianna (2003), nas quais há a sugestão de que é possível minimizar essas possíveis mudanças quando o pesquisador está sempre presente na sala de aula, para que os sujeitos investigados se familiarizem com essa presença e se comportem de modo mais natural.

Soma-se a isso a necessidade do pesquisador se amparar em bases teóricas consistentes, a partir de uma revisão bibliográfica ampla, disciplinada e crítica, antes da imersão no campo (VIANNA, 2003). Por essa razão, além de ampliar e sistematizar a revisão da literatura, realizamos o levantamento bibliográfico no portal da CAPES, como aparece no primeiro capítulo, a fim de conhecer a produção do conhecimento já publicado na área na qual incide a investigação.

Embora diversas vantagens de se utilizar a observação tenham sido expostas, é preciso ter atenção, pois, como toda técnica, esta também apresenta algumas desvantagens, como o envolvimento pessoal do pesquisador que pode levar a visões distorcidas do fenômeno ou a uma visão parcial da realidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Essa subjetividade do observador que pode gerar o falseamento dos dados também pode ser influenciada pelas preocupações, preconceitos, cansaço e tantas outras emoções e/ou crenças que fazem parte de sua personalidade. A respeito disso, Vianna (2003) trata do que ele chama “viés do observador”: o pesquisador observador pode estar tão engajado intelectual e emocionalmente com sua pesquisa que chega a influenciar suas percepções, a ver situações concretas que colaboram na confirmação da hipótese levantada e a deixar de perceber episódios que a contrariam.

Esse autor sugere que a solução para evitar isso é: pedir a alguém que não conheça muito suas hipóteses e seus objetivos de pesquisa para assistir aos vídeos gravados, por exemplo, a fim de analisar o material e contribuir para discussão do que é observável. Almejamos minimizar esse “viés do observador”, principalmente, através do diálogo contínuo entre pesquisador e orientador.

Juntamente desses “perigos” da atividade científica através da observação, há ainda uma questão que também pode ser uma desvantagem dessa técnica na visão de

Vianna (2003) e que também foi alvo de nossa atenção: o registro de milhares de dados coletados, através do caderno de campo e de áudios/vídeos gravados, que precisarão ser analisados e categorizados. Quanto a esse aspecto, de fato, temos milhares de registros, mas, como fomos ao campo já com a problemática de pesquisa selecionada, estivemos sempre conscientes de quais dados eram mais relevantes à nossa investigação e, dessa maneira, seriam nosso foco de atenção.

2.3.2 *Diário de campo e registros de áudio*

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas do diário de campo devem incluir uma parte descritiva e uma reflexiva. Na descritiva, devem constar os seguintes tópicos: descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e dos comportamentos do observador. Já na reflexiva, devem aparecer: reflexões analíticas, reflexões metodológicas, dilemas éticos e conflitos, mudanças na perspectiva do observador e esclarecimentos necessários. Ainda a respeito dos registros, Vianna (2003) reforça o imediatismo dos registros ao afirmar que agindo assim é possível evitar lapsos de memória, embora existam situações que não permitirão esse registro imediato, uma vez que isso geraria, em uma dada situação, a perda da naturalidade ou a perturbação dos indivíduos pesquisados.

Diante disso, no diário de campo, seguimos tais considerações e anotamos aquilo que ocorreu, quando aconteceu, em relação a que ou a quem ocorreu, quem disse, o que foi falado e que mudanças aconteceram no contexto. Em outras palavras, as datas, os horários correspondentes ao trabalho desenvolvido em cada uma das turmas, os espaços ocupados (sala de aula, sala de informática, sala de vídeo etc), os recursos didático-pedagógicos utilizados pela professora, as falas dos participantes, a indicação dos anexos mediante coleta de artefatos recebidos ou produzidos pelas turmas, além de uma detalhada caracterização das atividades que aconteceram na sala de aula, acompanhadas das nossas impressões e participações sobre estas. Parte desses registros foi feito na própria sala de aula, mas outra, principalmente relativa às reflexões do pesquisador, era escrita em casa, para se evitar o registro incessante na sala de aula (o que poderia causar certo constrangimento para os participantes) e para também ser um momento de se repensar o que havia acontecido em cada um dos dias observados.

Além desses registros, no caderno de campo, incluímos os materiais que circularam entre os participantes da pesquisa, como folhas com conteúdos ou exercícios

entregues pela professora e textos produzidos pelos alunos. Também compuseram o diário de campo as partes do livro didático que foram utilizadas em sala de aula e outros materiais disponibilizados pela professora como planejamento das aulas.

Com o encerramento da coleta de dados em 2015, constatamos que, muitas vezes, o registro do pesquisador através do caderno de campo era insuficiente para anotar as informações, pois as interações em sala de aula ocorriam de forma bastante dinâmica e nem sempre conseguíamos registrá-las por completo. Vianna (2003) faz um alerta sobre isso ao afirmar que, no ato de registrar, sempre pode haver perdas de aspectos significativos que poderão não ser reconhecidos pelo pesquisador, já que nem todas as pessoas conseguem ler e escrever simultaneamente. Por essa razão, em 2016, com a anuência da professora, também passamos a fazer gravações de áudios que, segundo este mesmo autor, podem ser uma estratégia eficaz para solucionar a dificuldade de se observar e se registrar por escrito ao mesmo tempo. Desse modo, através de um aplicativo gravador de voz, disponível no celular do pesquisador, algumas aulas cuja discussão girava em torno do nosso objeto de estudo foram gravadas e, com isso, passamos a ter mais uma forma de registrar os dados coletados.

2.3.3 Entrevista semiestruturada

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Nesse sentido, ao realizar a entrevista face a face com a professora, interessou-nos ouvir as interpretações e concepções desta com relação à prática por ela exercida enquanto professora de Língua Portuguesa.

Bogdan e Biklen (1994) salientam que, quando se realiza a observação de um grupo de pessoas e, portanto, já se conhece os indivíduos participantes da pesquisa, a entrevista se parece com uma conversa entre amigos. Como já tínhamos uma relação construída com a docente, já que a entrevista foi realizada após meses de observação, buscamos fazer com que aquele momento fosse mais uma oportunidade de conversa na qual, conforme sugerem os autores citados, a entrevistada estivesse à vontade para explicitar suas opiniões de forma livre.

Optamos pela entrevista semiestruturada caracterizada por um roteiro com questões básicas (cf. Apêndice A, p. 149) usadas pelo entrevistador, para se atingir os objetivos da investigação (TRIVINÕS, 1987). Dessa forma, fundamentados em Bogdan

e Biklen (1994), fizemos perguntas mais abrangentes ou mais específicas sobre a formação e, principalmente, sobre a prática da docente em sala de aula, tendo em vista possíveis respostas que poderiam trazer detalhes a ser explorados na pesquisa. Além disso, as perguntas não foram feitas obrigatoriamente em uma ordem pré-estabelecida, pois antecipamos, por exemplo, algumas questões cujo tópico de discussão apareceu em uma resposta anterior, a fim de conectar a interação. Outras questões que não estavam no roteiro foram feitas, no intuito de clarear alguma discussão em pauta. Durante toda a entrevista, gravada com o consentimento da entrevistada, ouvimos cuidadosamente o que foi dito pela docente e tentamos ser flexíveis e respeitosos na compreensão do ponto de vista por ela apresentado.

A entrevista, cuja duração foi de aproximadamente 1 hora e 20 minutos, ocorreu em uma sala de reuniões na Universidade Federal de Ouro Preto às 17 horas do dia 04 de maio de 2016. Tal horário e data foram escolhidos pela professora, assim como o espaço utilizado. A entrevista foi gravada em áudio e transcrita segundo a norma padrão da língua portuguesa, uma vez que nosso objetivo não foi observar as entonações, as pausas, os gestos e outras pistas extralinguísticas. Como apontam Almeida et al. (2004), em um possível texto referência a partir da transcrição de uma entrevista, pode-se retirar vícios de linguagem e transgressões da norma culta da língua, contudo sem realizar trocas de palavras. Ao reviver e refletir o momento da entrevista na análise dos dados, foram incluídas “impressões, percepções e sentimentos” (ALMEIDA et al., 2004, p. 74) do pesquisador sobre aquele momento em que a visão pessoal da entrevistada foi privilegiada.

2.4 Apresentação e análise dos dados

A apresentação dos dados para análise deu-se através da seleção de dois macroeventos de letramento. De acordo com Heath (1982), o evento de letramento, enquanto ferramenta conceitual, é qualquer ocasião na qual um material escrito integra a interação e os processos interpretativos de sujeitos. Nesse mesmo sentido, para Barton e Hamilton (2000, p. 8, tradução nossa), os eventos de letramento são “episódios observáveis que surgem a partir de práticas e são moldados por elas”.

Castanheira e Street (2014) afirmam que os conceitos de eventos e de práticas de letramento estão intimamente conectados. Segundo Street (2012), as práticas de letramento lidam com os eventos, mas conecta-os às questões de ordem social e cultural, sendo, portanto, uma concepção mais abrangente para a discussão da leitura e

da escrita. Este autor exemplifica que é possível tirar uma fotografia de um evento, mas não de uma prática, pois esta envolve dialogar com os sujeitos e relacionar as experiências instantâneas de leitura e de escrita destes às outras atividades das quais eles participam. Os eventos, por sua vez, podem ser observados e podemos traçar os contornos característicos que os compõem. Sendo assim, conforme apresenta Castanheira e Street (2014), as práticas interpretam os eventos buscando compreender quais são os significados que pessoas, de um determinado grupo social, conferem à leitura e à escrita.

Como mencionado, nesta pesquisa, apresentamos os dados como eventos de letramentos, pois acreditamos na utilidade deste conceito que “capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem” (STREET, 2012, p. 75). Desse modo, além de ser um modelo de análise para o pesquisador, os eventos de letramento possibilitam, conforme Castanheira e Street (2014), a caracterização de quando, como e onde os sujeitos dialogam, leem ou escrevem a partir da escrita. Ainda na visão destes pesquisadores, tais eventos acontecem nos mais variados lugares sociais, com diferentes características e funções. Exemplo de eventos e letramento são momentos quando o professor passa uma anotação no quadro, quando um aluno lê um texto do livro didático, quando discentes produzem um texto etc.

Neste estudo, focalizamos nesses fatos observáveis, a partir de uma materialidade textual, que ocorreram, de modo principal, a partir de dois gêneros discursivos: o marcador de página e a tirinha. Optamos por denominá-los como macroeventos de letramentos, por verificarmos que, em um evento como a produção de um marcador de página, por exemplo, houve um trabalho com outros gêneros discursivos como a escrita e a leitura de anotações no quadro. Isso evidencia que, para se chegar a um evento de letramento como a produção de um marcador, professora e alunos envolveram-se em outros eventos que constituíram o processo de aprendizagem de tal gênero. Portanto, enquanto dados analisáveis, estes dois macroeventos de letramento foram apresentados e discutidos no terceiro capítulo e, no quarto, analisados, a partir de três categorias de análise: i. concepções docente, ii. recursos didático-pedagógicos e iii. abordagem e estratégias discursivas.

De acordo com Vianna (2003), a observação não exclui o emprego de outras técnicas de coleta de dados, inclusive na hora de se levantar dados, ela é mais rica que as entrevistas e os questionários se usados de forma isolada, por exemplo. Sendo assim,

os dados obtidos através da observação podem ser triangulados com os de outras técnicas, como entrevistas, assim como podem ser comparados a partir de outras teorias e outras pesquisas já realizadas.

Por essa razão, na análise dos dados, essa tríplice categorização que propomos foi cotejada a partir de dados obtidos via entrevista semiestruturada realizada com a docente, isto é, através de outra fonte metodológica de dados, assim como a partir das observações que realizamos no intervalo de tempo no qual estivemos na escola. Além disso, retomamos, de alguma forma, algumas das pesquisas acadêmicas às quais tivemos acesso – sejam aquelas do levantamento bibliográfico (descrito no primeiro capítulo) realizado no Portal da CAPES, sejam as encontradas em outras fontes.

Segundo Flick (2009), nas pesquisas qualitativas, a triangulação é uma estratégia metodológica na qual se torna necessário tomar diferentes perspectivas sobre uma questão investigada e, por isso, ela pode proporcionar maior qualidade à investigação. No caso da triangulação de diferentes métodos qualitativos, de acordo com Flick (2009, p. 91):

Isso pode ser feito combinando-se métodos direcionados ao conhecimento – cotidiano, especializado ou biográfico – dos participantes com métodos que estejam abordando as práticas observáveis – individuais ou interativas – dos membros. Se assumimos essa indicação de triangulação, não faz muito sentido combinar duas formas de entrevistas em um estudo, porque ambas podem abordar diferentes aspectos do conhecimento, mas não irão além do nível do conhecimento na coleta de dados. Seria o caso se as entrevistas fossem complementadas por um método como a observação ou uma análise de interação.

Nesse sentido, nesta pesquisa, os dados da observação são triangulados através dos da entrevista semiestruturada, a fim de que esta combinação possibilite confrontar o que observamos da prática da professora e o que esta diz sobre seu trabalho docente. Dessa maneira, uma nova perspectiva é introduzida que permite comparar – convergente ou divergentemente – os resultados obtidos. A respeito disso, Flick (2009) menciona que com a triangulação não se deve esperar resultados iguais através de metodologias diferentes, mas complementares ou até mesmo divergentes, já que cada método carrega em si maneiras específicas de lidar com o fenômeno em estudo.

Ainda a respeito da análise dos dados, concebemos, conforme afirma Luna (2004, p. 32), que “O referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades”. Portanto, nosso olhar interpretativo e analítico para tais dados foi guiado à luz das teorias apresentadas

no primeiro capítulo, como aquelas relativas aos (multi) letramentos, à multimodalidade e aos gêneros discursivos em (inter) ação no ensino de Língua Portuguesa.

2.5. Questões éticas

Nosso projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP em 2015 (número do parecer substanciado: 1.348.193), a fim de respeitar a resolução 466/2012. Nesse sentido, a professora cujas práticas foram investigadas e o diretor da instituição escolar assinaram um termo de consentimento permitindo a realização da pesquisa através dos procedimentos de coleta de dados explicitados neste capítulo, assim como a divulgação dos resultados.

Os nomes dos participantes foram preservados e os dados registrados no caderno de campo e nas gravações de áudio – tanto da sala de aula quanto da entrevista semiestruturada – foram guardados junto ao pesquisador em segurança. Por fim, quanto aos aspectos éticos, comprometemo-nos a retornar à escola, a fim de dar um *feedback* à educadora e aos demais profissionais da instituição interessados na discussão que realizamos a partir da análise dos dados.

CAPÍTULO 3

LETRAMENTOS MULTISSEMIÓTICOS: EVENTOS EM EVIDÊNCIA

Neste capítulo, apresentamos, descritivamente, dois macroeventos de letramento nos quais gêneros discursivos multimodais foram explorados pela professora cuja prática docente foi investigada. Buscamos caracterizá-los de modo a tornar mais evidente como as aulas aconteceram, quais recursos didático-pedagógicos foram usados, de que forma a docente e os alunos interagiram e se referiram aos gêneros discursivos multimodais em atividades de leitura e de escrita.

O foco foi caracterizar os eventos de letramentos nos quais gêneros discursivos multimodais foram explorados pela educadora em sala de aula e tal estudo não se limitou a análise da linguagem verbal, mas sim valorizou o arranjo multissemiótico de tais gêneros. Esse foi, portanto, o critério que adotamos para escolher estes dois macroeventos em detrimento de muitos outros que acompanhamos.

A maioria das informações aqui apresentadas e discutidas é específica destes macroeventos de letramento, mas outras (como generalizações sobre práticas comumente adotadas pela professora) são fruto do que foi observado também em outros momentos. Além de expor o que observamos nos eventos, com o uso do discurso direto ou indireto, trazemos à tona as falas da professora, o mais próximo possível ao que ela disse e ficou registrado no caderno de campo ou nos registros de áudio. Também reproduzimos textos, esquemas e explicações usados pela educadora e passados no quadro negro.

Ressaltamos que muitos aspectos poderiam ser discutidos a partir do que descreveremos, mas, pelo recorte da pesquisa, aprofundaremos as questões relativas aos letramentos multissemióticos no fazer docente. Por essa mesma necessidade de manter um foco investigativo, salientamos que algumas informações, como comparações excessivas entre as turmas observadas, não colaborariam para a discussão deste estudo, logo, não foram apresentadas.

Estruturalmente, dividimos este capítulo em duas seções: uma primeira, na qual a produção do gênero marcador de texto se constituiu como objeto de estudo nas turmas de 8º ano em 2015; e uma segunda, na qual o trabalho realizado se pautou na leitura do gênero tirinha nas aulas das turmas de 9º ano em 2016. Dessa forma, este capítulo constitui-se de uma apresentação dos dados que serão sistematizados e analisados, a partir de categorias de análise, no próximo capítulo.

3. 1 Macroevento 1: Produção do marcador de página

No dia 28/10/2015, acompanhamos uma aula cujo tema era o trabalho que foi desenvolvido no quarto bimestre letivo daquele ano, a partir da leitura de obras literárias que possibilitou a produção multimodal do gênero discursivo marcador de página. Este macroevento de letramento que será discutido se desdobrou em quatro dias de aula: um primeiro, acima citado, no qual a professora, em interação com os alunos, propôs e explicou o trabalho que deveria ser feito por eles: a produção do marcador de página; um segundo, no qual ela retomou a explicação desse trabalho, de modo a deixar mais clara a atividade proposta; um terceiro, no qual os alunos apresentaram (ou não) as produções textuais multimodais desenvolvidas por eles, a partir dos livros lidos; e um quarto, no qual os discentes distribuíram a produção textual multimodal feita por eles para os colegas de classe e demais turmas da escola.

A professora sempre destinou parte do horário das aulas, nas quartas-feiras, para que os alunos escolhessem uma obra literária para leitura. No dia 28/10/2015, além dessa prática corriqueira, a docente orientou os discentes quanto à produção de um marcador de página que estes deveriam elaborar, a partir dessas leituras literárias. Por causa de uma reforma na biblioteca da escola, a educadora levava para sala de aula uma caixa com os livros e os distribuía no chão, como aparece na imagem a seguir, para que os estudantes pudessem visualizar o que desejavam ler:

Figura 5: Livros literários dispostos no chão da sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal.

Para iniciar a explicação sobre a tarefa, a educadora entregou para cada aluno a folha com as instruções do trabalho de Literatura (cf. Anexo A, p. 151). De modo geral, nesta folha, havia um roteiro explicativo no qual os alunos deveriam ler quatro livros, um por semana, anotar as referências bibliográficas das obras, e, para cada um delas, produzirem um marcador de página. Este deveria ser reproduzido de modo que para cada um dos 4 livros fossem feitos 5 marcadores, totalizando 20.

Além disso, essa explicação recebida pelos alunos continha os componentes do marcador a partir de cada livro lido: i. ilustração; ii. título do livro; iii. nome do autor; iv. um texto escrito de até 10 linhas que poderia ser em forma de resumo, resenha ou sinopse; v. referência bibliográfica. A diferença entre resumo, resenha e sinopse também estava apresentada na folha, assim como o passo a passo para construção da referência bibliográfica. Para consolidação da atividade, na proposta, os educandos também deveriam apresentar oralmente, para os colegas, o que foi produzido, no dia estipulado pela professora.

Nas orientações por escrito, também se enfatizou a ação de divulgar os livros lidos através dos marcadores com o intuito de incentivar os colegas a realizarem a leitura da obra indicada. Além dessas informações contidas na folha e resumidas acima, a docente entregou um modelo de marcador de página para os alunos similar a este ao lado:

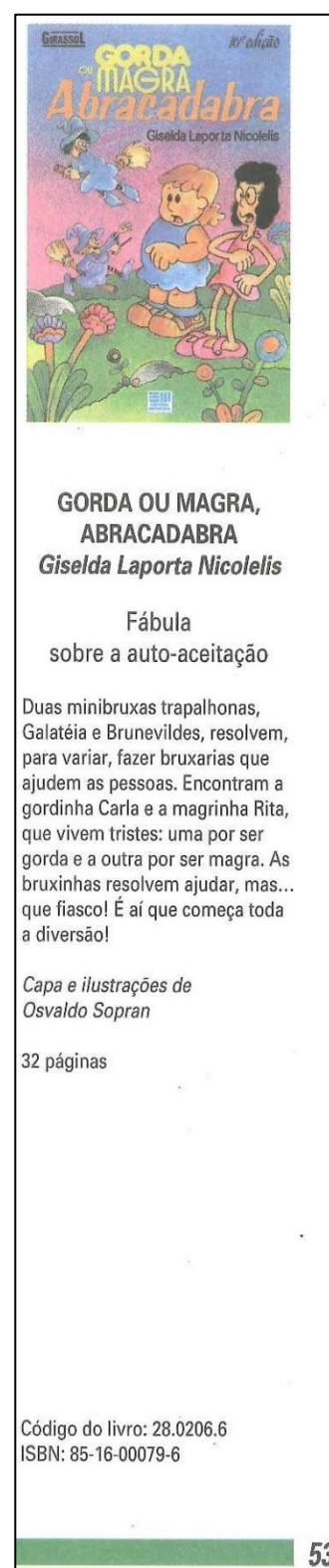


Figura 6: Modelo de marcador de página entregue pela professora

Fonte: Dados da pesquisa.

Tendo esses dois materiais em mãos (folha de orientação e modelo de marcador de página), a professora conduziu discursivamente a explicação sobre o trabalho em questão. Dessa forma, ela realizou a leitura da folha com a proposta (cf. Anexo A, p. 151), pausou para explicações e, em alguns momentos, pediu para que algum aluno continuasse a leitura de certo excerto. O termo que nomeia o gênero discursivo também gerou uma breve discussão nas turmas, pois a docente (assim como os alunos) ora usava “marcador de texto” ora “marcador de página”. Como apareceram questionamentos por parte dos discentes de qual seria o termo certo para se referir a esse gênero discursivo, ela disse que os dois poderiam ser usados, mas que iriam optar por “marcador de página”, a fim de que os alunos não fizessem confusão com a caneta, também denominada “marcador de texto”, que é usada para destacar, por exemplo, trechos mais importantes de textos escritos em material impresso.

A docente também ressaltou que o marcador a ser elaborado pelos alunos poderia ser similar ao entregue (cf. Figura 6, p. 77) e, inicialmente, a discussão girou em torno do formato do gênero em questão. A leitura desse marcador de página entregue não foi realizada, pois cada aluno recebeu um que apresentava uma obra específica, mas a professora pediu para que os alunos o observassem.

Ainda sem usar o quadro para algum tipo de anotação, ela explicou que o marcador poderia ser feito em formato digital, através do programa Word, por exemplo, ou no formato manual, no qual o aluno deveria fazer um a mão e, em seguida, tirar xerox. Ainda sobre o formato, ela disse: “*Coloquem a imagem, capa do livro, ilustração; mais texto; mais referência*”. Nesse tipo de explicação, segurando também um modelo de marcador de página similar ao entregue aos alunos, ela também apontou a presença desses itens de composição no marcador de página em mãos. Os alunos questionaram-na sobre a possibilidade de retirar a capa do livro lido na internet e a educadora respondeu que isso poderia ser feito e, além da capa, eles poderiam escolher uma personagem ou uma cena marcante da história como ilustração de fonte digital ou desenhada, no caso de confeccionar o marcador manualmente.

Além disso, ela deixou circular pela sala outros exemplos de marcadores de livros que selecionou para mostrar aos alunos. Esses marcadores pessoais que ela os tinha guardado e levado para expor ora seguiam o padrão do exemplo que os educandos já tinham recebido, ora tinham um formato diferenciado:

Figura 7: Exemplos de marcadores de página mostrados aos alunos



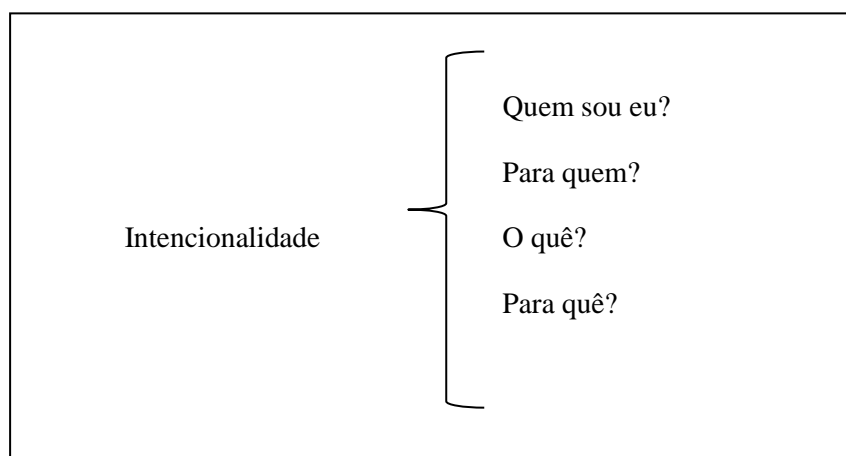
Fonte: Dados da pesquisa.

A professora permitiu que esses marcadores circulassem pelas mãos dos alunos enquanto ela seguia com a explicação do trabalho e, segundo a fala dela, a apresentação dessas formas de marcador diferenciadas era para que eles visualizassem um formato

diferente e criativo que também poderia ser seguido por eles. Ela ainda comentou que os alunos poderiam usar um material mais resistente nesta produção e, inclusive, podiam produzir em papel sulfite e colar em uma cartolina, por exemplo.

Dando continuidade às explicações da professora, no quadro, ela passou o seguinte esquema:

Figura 8: Reprodução do esquema passado no quadro pela professora



Fonte: Diário de campo do dia 28/10/2015.

Neste esquema, a professora baseou-se, em suas afirmativas, na teoria que diz respeito às condições de produção textual. Nesse contexto, ela disse que o texto a ser produzido pelos alunos do 8º ano (“Quem?”) eram para os colegas de classe (“Para quem?”) e que estes itens, juntos ao “O quê?” e “Para quê?”, permiti-lhe-iam saber se o texto produzido seria ou não uma cópia da *web*. Nesse contexto, iniciou-se uma discussão na qual a professora disse que, dada a “situação do discurso” (termo usado por ela), era possível saber se eles realmente fizeram o texto ou se copiaram da internet. Associamos a não explicação da professora quanto ao “O quê?” e “Para quê?” pelas idas e vindas do discurso oral, em que muitas vezes não há uma linearidade e fechamento do pensamento, mas também pelas interrupções das falas dela devido a perguntas ou conversas paralelas dos alunos que, no segundo caso, exigiram um pedido de atenção.

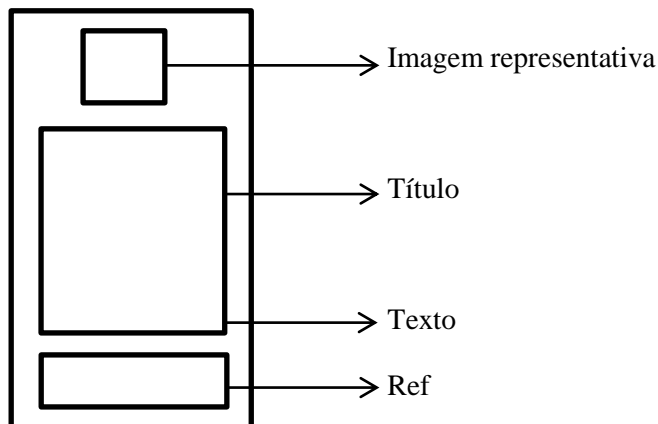
A professora leu e comentou, seguindo linearmente a folha, sobre os gêneros que poderiam ser escritos para composição do marcador: resumo, resenha ou sinopse. Ela ainda questionou, após a leitura, alguns alunos sobre as diferenças entre esses três gêneros discursivos.

Na quarta-feira da semana posterior, dia 04/11/2015, aula em que se estabelecia a rotina para entrega, renovação e escolha dos livros literários, a professora retomou o

trabalho nas turmas, lançando mão de outras estratégias para explicar novamente a atividade, embora a aula não tivesse esse tópico como principal objeto de discussão.

Nessa retomada, um esquema foi feito no quadro:

Figura 9: Reprodução do esquema passado no quadro pela professora

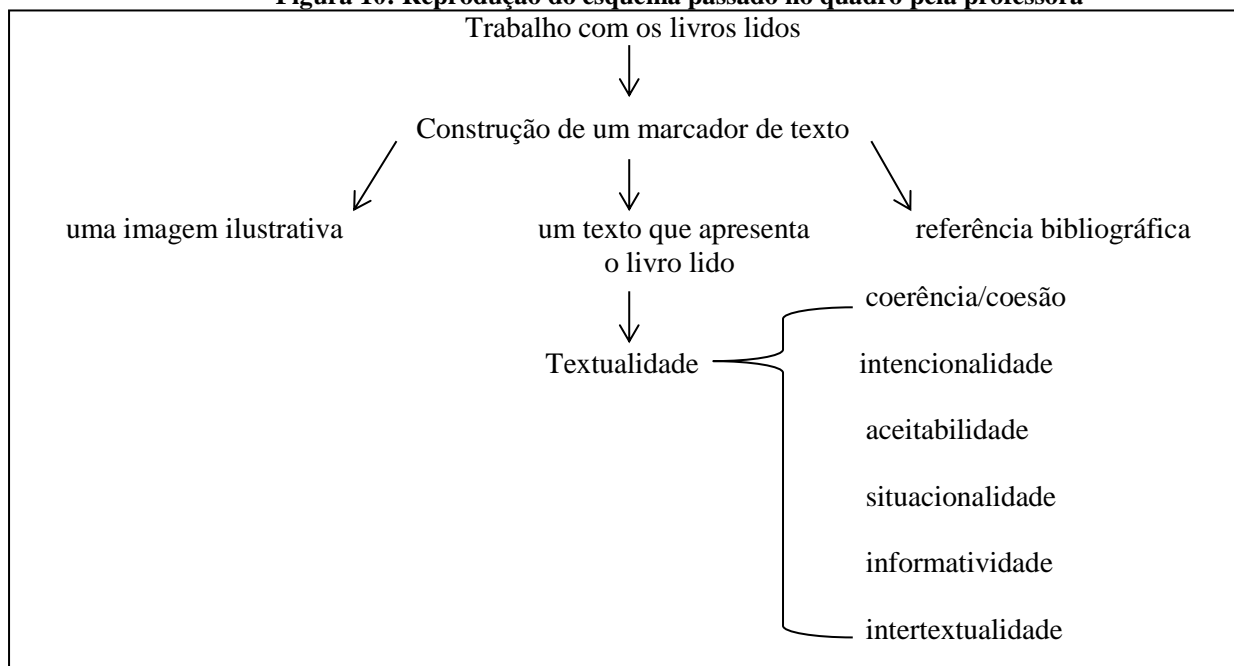


Fonte: Diário de campo do dia 04/11/2015.

Através disso, a professora relembrou os elementos que compõem o marcador de página, mas também pontuou a disposição desses no *layout* através do espaço superior destinada à ilustração, o espaço central e de maior dimensão destinado ao título e ao texto escrito, e, por último, no fim do desenho, a parte destinada às referências bibliográficas que foram abreviadas por ela como “Ref.”.

Outro esquema elaborado por ela nas aulas daquele dia foi:

Figura 10: Reprodução do esquema passado no quadro pela professora



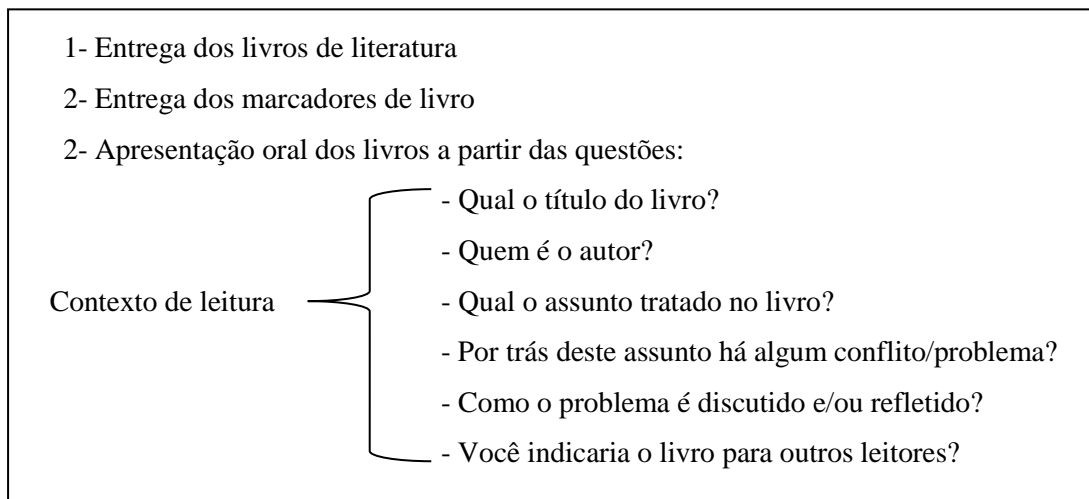
Fonte: Diário de campo do dia 04/11/2015.

Os elementos da textualidade cujos termos certamente, de alguma forma, soariam estranhos pelos alunos, foram explicados pela professora de forma sintética e com uma linguagem simples. Os alunos não fizeram questionamentos quanto a isso, o que não evidenciou que eles tenham os entendido plenamente.

Ainda no dia 04/11/2015, após uma semana da primeira explicação sobre o trabalho, no 8º 1, três alunos já mostraram marcadores que começaram a produzir. A professora colocou-se à disposição, em todas as turmas, para tirar possíveis dúvidas dos estudantes na elaboração dos marcadores de página e para revisar tais produções. Nesses momentos, ela reforçou a importância da revisão pelo fato de que o marcador produzido circularia pela escola.

Transcorridas algumas semanas, no dia 18/11/2015, os alunos deveriam entregar os vinte marcadores de página produzidos por cada um deles, além de apresentarem oralmente um dos livros que serviram de base na produção do marcador. Para organizar esse momento, a educadora passou, no quadro, um roteiro para a aula daquele dia, o qual os discentes deveriam tomar como norte para a apresentação oral. De acordo com ela, as perguntas norteadoras revelariam o “contexto de leitura” de cada um deles.

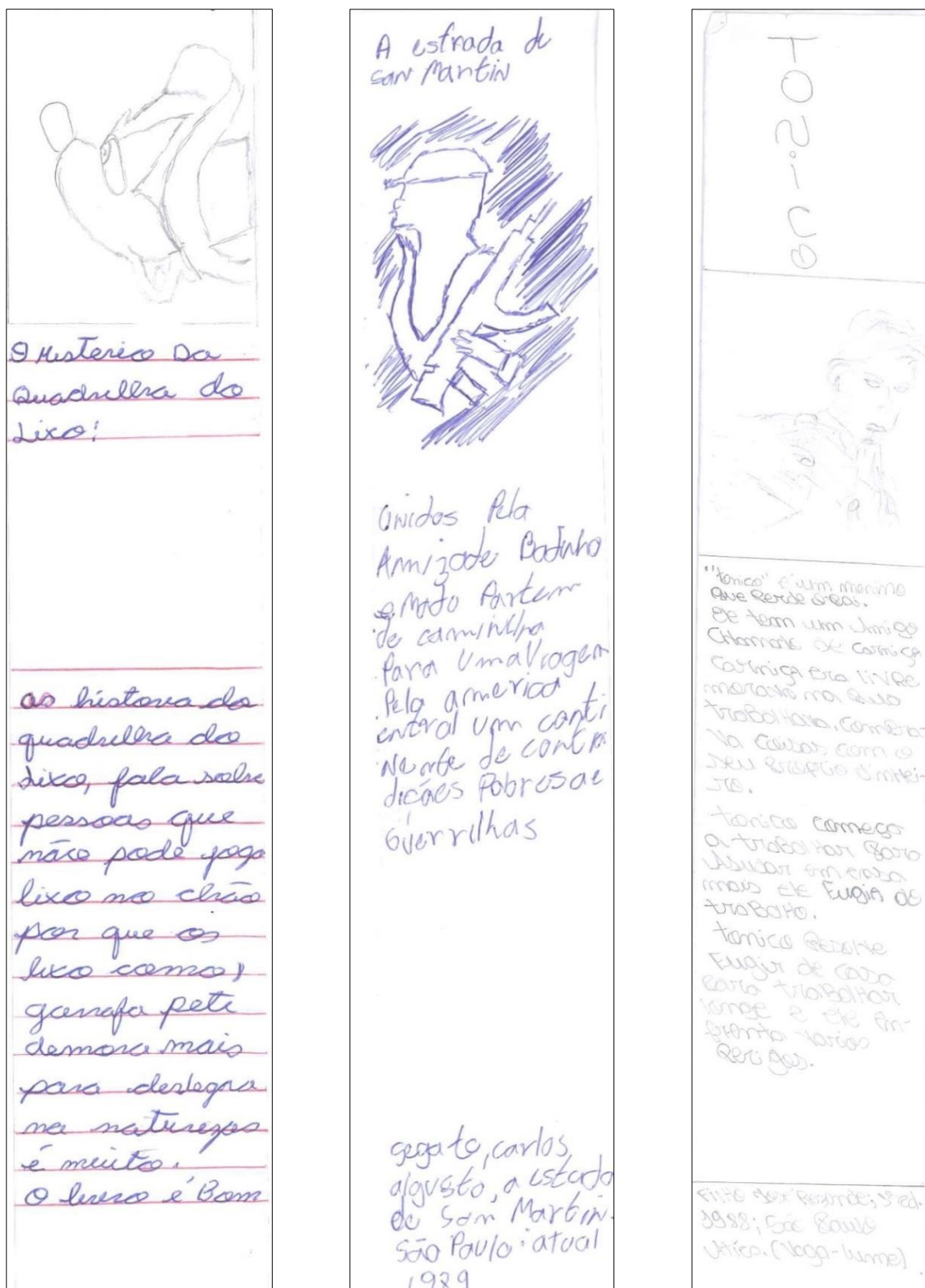
Figura 11: Reprodução do roteiro escrito no quadro pela professora



Diário de campo do dia 18/11/2015.

No 8º 3, apenas três alunos fizeram os marcadores de página. Uns 3 ou 4 começaram a fazer a atividade manualmente durante a aula e os demais, com ou sem justificativa, afirmaram não ter feito. Diante disso, a professora disse que o planejamento estava cancelado e que aqueles que realmente tinham lido os livros poderiam contar, individualmente, na mesa dela, um pouco da história seguindo o roteiro de perguntas. Esse não cumprimento da atividade proposta evidencia muito o

perfil dessa turma já descrito no capítulo metodológico (cf. p. 66) e os marcadores de página produzidos por estes discentes evidenciam as dificuldades deles no que se refere ao uso das linguagens: **Figura 12: Marcadores de página produzidos pelos alunos do 8º 3**

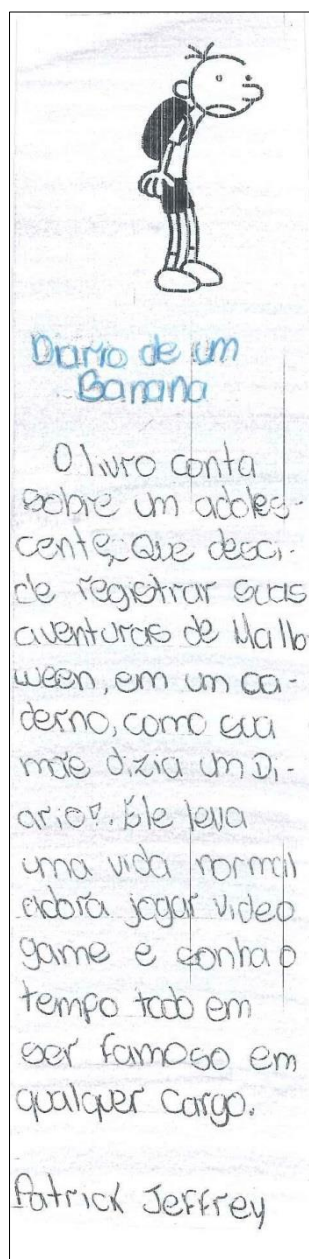
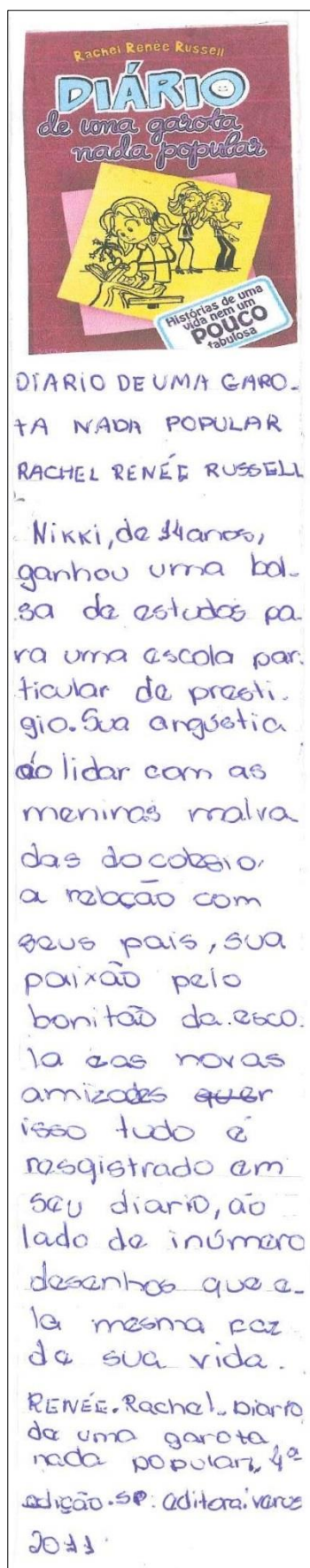
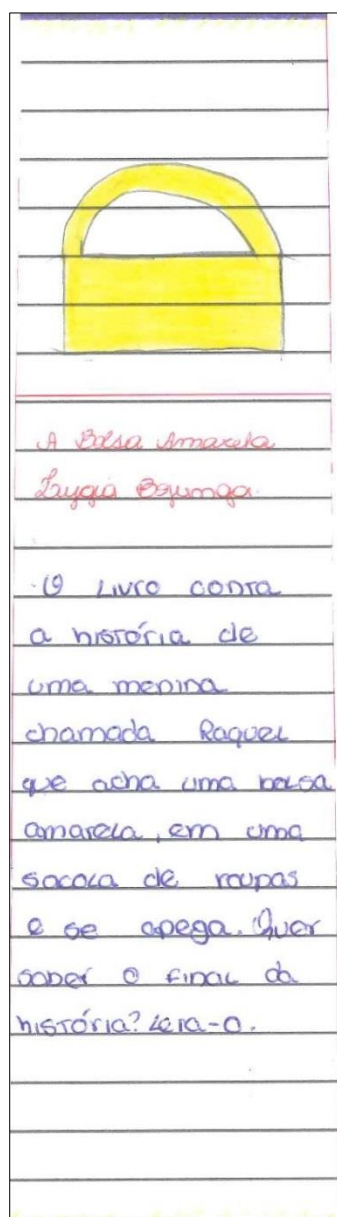


Estes três marcadores são bastante representativos para generalização da produção multimodal dos alunos desta turma, pois todos os marcadores produzidos por eles foram feitos a mão, em papel sulfite, e as ilustrações não possuíam cores e, em alguns casos, ficaram ilegíveis. Nem todos os marcadores continham os itens estruturadores do gênero solicitados e, como alguns educandos o fizeram no horário da aula, alguns ficaram incompletos. Em relação ao terceiro marcador apresentado, a professora questionou o aluno por que ele usou lápis ao confeccioná-lo, já que ele tiraria cópias posteriormente, e ele lhe respondeu que não fez à caneta, pois a professora não havia pedido.

No 8º 2, 16 alunos produziram os marcadores de página e a professora pediu, para que, em círculo, eles socializassem as leituras, mas a conversa constante não permitiu que a atividade se concretizasse. Por isso, assim como no 8º 3, ela também ouviu individualmente os discentes. Cabe ressaltar que estes alunos, conforme apresentamos, diferente do 8º 3, eram mais comprometidos, mas a indisciplina, principalmente pela conversa, algumas vezes, impossibilitou a interação da professora com este grupo.

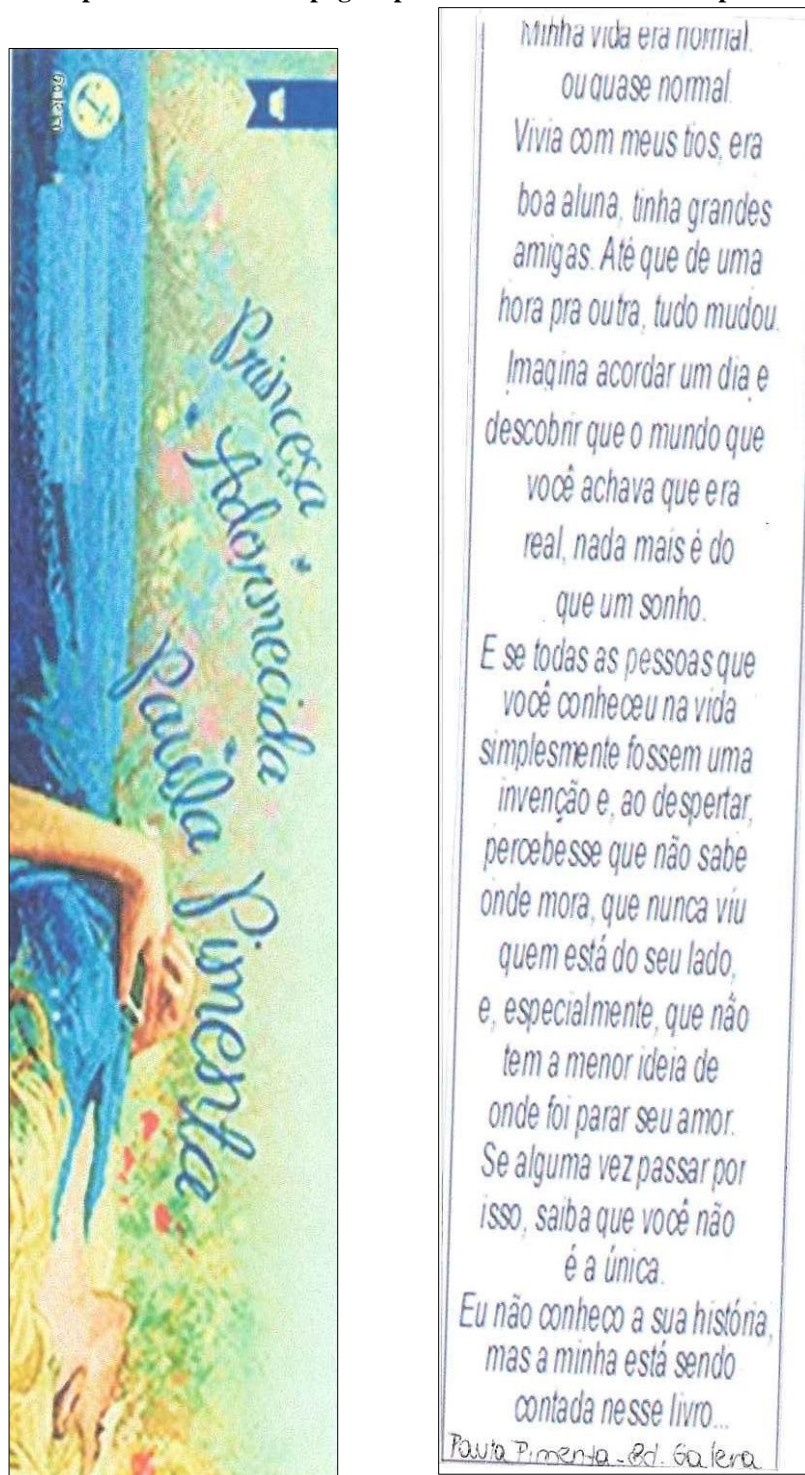
Nesta turma, um aluno produziu o marcador digitalmente e os demais o fizeram a mão, mas empregaram alguns recursos diferentes através do uso de canetas coloridas, lápis de cor, giz de cera e também retiraram as ilustrações da internet, coloridas ou em preto e branco, e coloram-nas na produção. Um dos alunos produziu o marcador em cartolina e os demais em papel sulfite e, assim como no 8º 3, nem todos os marcadores tinham todos os elementos do gênero.

Figura 13: Marcadores de páginas produzidos pelos alunos do 8º 2



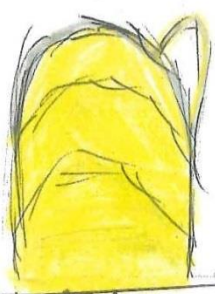
No 8º 1, a maioria dos alunos, 22 especificamente, produziu o marcador digitalmente e três o fizeram manualmente, mas, assim como alguns do 8º 2, valendo-se de outros recursos. As produções desta turma eram bastante coloridas e destaca-se o fato de que dois alunos as fizeram em cartolina e uma aluna optou por um formato de marcador com frente e verso.

Figura 14: Exemplo de marcador de página produzido em frente e verso por uma aluna do 8º 1



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 15: Marcadores de página produzidos pelos alunos do 8º 1



A bolsa
Amarela

Conta a história
de uma garota
que esconde
segredos em
uma bolsa,
ela esconde
a curiosidade
de querer saber
como é ser
um garoto
e o sonho
de querer ser
uma escritora.

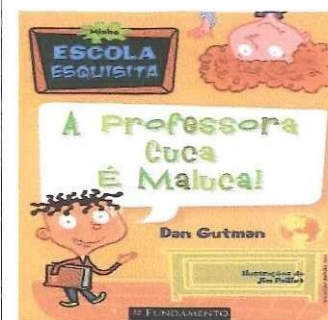
Lygia B.



A Culpa é das estrelas

Hazel é uma paciente terminal. Ainda que, por um milagre da medicina, seu tumor tenha encolhido bastante, o último capítulo de sua história foi escrito no momento do diagnóstico. Mas em todo bom enredo há uma reviravolta, e a de Hazel se chama Augustus Waters, um garoto bonito que certo dia aparece no Grupo de Apoio a Crianças com Câncer. Juntos, os dois vão preencher o pequeno infinito das páginas em branco de suas vidas.

GREEN, John.
Tradução- Renata Pettengill.
A culpa é das estrelas.
Rio de Janeiro:
Intrínseca, 2012.



A PROFESSORA CUCA É MALUCA
Dan Gutman

LEITURA
DIVERSAO
NA ESCOLA

O Alex detesta a escola! Ele acha que todas as crianças deveriam ficar em casa, jogando futebol americano e se divertindo. E o garoto não está sozinho nessa... a professora Cuca também não gosta nem um pouco de dar aulas! Mas como pode uma professora falar que não sabe ler nem fazer contas? Será que é possível? O que José, que teve a idéia mais maluca (e incrível!) dizer, então, do diretor de todos os tempos: se todas as crianças lerem 1 milhão de páginas de livros, ele vai permitir que a escola seja transformada em uma arena de vídeo games por uma noite! Não é demais? Parece que toda a turma vai se divertir de montão neste ano.

CAPA E ILUSTRAÇÕES DE
JIM PAILLOT

56 PAGINAS

Código do livro: 112592258
ISBN: 9788539502134

Neste último exemplo de marcador, a aluna o produziu de modo tão fiel ao modelo entregue pela professora (cf. Figura 6, p. 77) que, inclusive, inseriu o código do livro, já que os modelos entregues para professora compunham um catálogo de livros literários para venda. A professora chegou a questionar a aluna sobre o porquê de ter inventado um código e o inserido no marcador e, como argumento, a estudante disse que seguiu a orientação docente e se baseou no modelo entregue.

Esta foi a única turma em que o compartilhamento dos livros lidos aconteceu, logo, em círculo, os alunos socializaram as leituras que realizaram. Além da análise dos marcadores, neste grupo, como houve maior discussão sobre o que foi produzido, também identificamos mais oportunidades de aprendizagem que contribuíram para discussão em torno da multimodalidade presente nos gêneros discursivos através das interações professora-alunos e alunos-alunos.

Cada educando contou um pouco sobre o livro escolhido e algumas dessas narrativas foram construídas com bastantes detalhes, inclusive com a reprodução de falas de personagens. Isso mostrou a leitura cuidadosa e o real envolvimento dos alunos com a atividade. Nesta turma, além dos livros que compunham a caixa da professora, muitos leram outros que podem ter sido emprestados por outras pessoas ou instituições ou comprados.

Embora nem todos se concentrassem na fala do colega sempre, claramente se percebeu a efetivação de uma prática em que o sujeito explana sobre a história lida, mas também compartilha suas impressões e faz suas recomendações ou não da obra em pauta. Um aluno, por exemplo, perguntou a seu colega que apresentava: “*O que você não gostou do livro?*”. Há, nesta questão, um interesse em ouvir o outro e uma participação crítica para o que é compartilhado. Essa atitude foi, inclusive, elogiada pela professora naquele dia.

Tal atividade também estimulou a oralidade, competência tão temida por muitos alunos. A professora pontuou algumas temáticas dos livros apresentados, a partir do que emergiu das falas estudantis, e também fez alguns questionamentos no que se referia ao enredo da obra, ao título, à recomendação ou não de leitura, ao público-alvo a que o livro se destina na visão dos alunos etc.

Além de terem o direito de fala ao narrar a história, alguns alunos, após ouvirem o colega, também comentaram e compararam aquela narrativa ao filme produzido e adaptado da obra. Isso aconteceu, por exemplo, quando um aluno sintetizou a coletânea de livros da saga Harry Potter (J. K. Rowling) e também discutiu divergências e

convergências entre esta e os filmes de mesmo título. Naquele momento, a professora disse que se tratava de duas linguagens diferentes e que era muito interessante o fato de os próprios alunos estabelecerem esse tipo de comparação. Além de Harry Potter, os livros *A culpa é das estrelas* (Josh Boone) e a trilogia *Jogos Vorazes* (Suzanne Collins) também foram citados pelos alunos que falaram: da proximidade do livro com o filme, da ausência de detalhes e/ou acontecimento no filme baseado no livro, ou da preferência que tinham pela obra escrita ou pela adaptação cinematográfica.

Na aula posterior, do dia 23/11/2015, dois alunos de cada turma foram selecionados por sorteio para distribuírem, em conjunto, os marcadores entre as turmas de 8º ano e as demais salas da escola do turno da manhã. A educadora levou um cesto no qual depositou todos os marcadores e os seis discentes fizeram a distribuição que efetivou a real circulação deste gênero discursivo produzido pelas três turmas. No retorno dos alunos para sala, a professora comentou a respeito da atratividade de uns marcadores em detrimento de outros: os marcadores mais bem elaborados e chamativos foram os primeiros a acabarem.

Na sala de aula, foi perceptível que os alunos queriam ter para si os marcadores cuja composição visual estava bem construída e articulada. Outro fator de maior interesse, nesse processo de escolha, era o livro em discussão contido no marcador: os *best sellers* mais comentados no universo dos discentes também os atraíram.

3.2 Macroevento 2: Leitura de tirinhas

No mês de fevereiro de 2016, acompanhamos uma sequência de eventos de letramento cujo gênero discursivo em estudo foi a tirinha. O conjunto de aulas que, de algum modo, direcionou-se a exploração deste gênero em sala de aula totalizou quatro dias: um primeiro, no qual a professora orientou uma pesquisa de exemplos do gênero a ser feita pelos alunos em casa, assim como ela também mostrou exemplos de tirinhas; um segundo, no qual foi passado um roteiro de questões, que os discentes deveriam responder também em casa, para análise do gênero; um terceiro, no qual os educandos, após uma análise individual do gênero, passaram a analisar e a apresentar outros exemplos em grupos, na sala de aula; e um quarto, no qual a educadora discutiu a socialização das análises feitas pelos discentes sobre as tirinhas; registrou por escrito, exemplificou e explicou questões para a leitura crítica de tirinhas, assim como de outros gêneros relacionados, como a charge.

Na aula do dia 16/02/2016, a professora anunciou uma atividade que seria desenvolvida para estudo do gênero discursivo tirinha. Primeiramente, ela explicou oralmente o que seria feito: os alunos deveriam procurar em jornais, revistas ou na internet três tirinhas sobre o tema “moda”, de qualquer data de publicação, e levá-las para aula do dia posterior. Segundo a docente, “moda” era a temática da primeira unidade do livro didático que, em breve, seria trabalhada e, portanto, nortearia o conteúdo das tirinhas a serem escolhidas.

Além disso, ela levou para sala um exemplar do jornal Estrado de Minas e apontou duas tirinhas que nele constavam, assim como mostrou uma folha com três tirinhas impressas retidas da *web*. Não houve nenhum questionamento por parte dos discentes a respeito do gênero em questão. Apenas um aluno, no 9º 2, perguntou se era permitido imprimir as tirinhas em preto e branco e ouviu uma resposta positiva da professora, porém ela não deixou de ponderar sobre a relevância de a impressão ser colorida: “*Se a imagem, por exemplo, igual aqui, esse sapatinho vermelho diz alguma coisa, remete a gente de alguma outra coisa*”. Neste momento, a professora referia-se a seguinte tirinha que ela mesma retirou da internet, como exemplo, e a levou impressa para apresentar aos educandos:

Figura 16: Tirinha 01



Fonte: Disponível em: <<http://mundo-com-moda.blogspot.com.br/2013/05/heeeeeeeeeey-girl-hojeresolvifazer.html>>. Acesso: 16 fev. 2016.

No 9º 3, mesmo sem que nenhum aluno a interrogasse sobre essa questão relativa ao tipo de impressão, a educadora adiantou-se ao dizer sobre a mesma tirinha acima, durante a explicação da atividade: “*Se alguma coisa na tirinha fizer sentido no colorido, por exemplo, aqui, esse sapato de sola vermelha tem muito a ver na moda com um filme ‘O Diabo Veste Prada’, (...) porque esse sapato vermelho, para mim, tem sentido, por isso tem que ser colorido, porque, se fosse preto e branco, não saberia, de*

alguma forma, faz uma referência. Se o colorido tiver sentido, é importante ser colorido, se não, pode ser preto e branco mesmo”.

Para a pesquisa na internet, ela também orientou para que usassem a palavra-chave “tirinha moda” para filtrar a busca. Nesse dia, a professora também anunciou que uma das 3 tirinhas seria colada no caderno e analisada pelo próprio aluno futuramente, e as outras duas seriam compartilhadas com os colegas em uma atividade em grupo.

No dia posterior, 17/02/2016, a docente iniciou a aula lembrando que os alunos deveriam escolher uma das três tirinhas pesquisadas e colá-la no caderno, e as demais foram recolhidas para serem compartilhadas com os colegas de classe posteriormente. Abaixo da colagem da tirinha, os discentes copiaram o roteiro de questões a seguir, passado no quadro pela professora, que deveria ser respondido individualmente, em casa, tendo como referência tal tirinha pessoal:

Figura 17: Reprodução do roteiro passado no quadro pela professora

Assunto: Estudo do gênero “tirinha”

Tema: Moda

Questões para análise:

- 1- Conhecimento prévio: O que você sabe sobre moda? Dê a sua definição sobre moda, apresentando exemplos.
- 2- Além do tema “moda”, que subtemas aparecem na sua tirinha? Indique-os, exemplificando-os.
- 3- Há humor na sua tirinha? Descreva a situação.
- 4- Como você descreve as personagens por seus comportamentos e falas? Justifique.
- 5- Há alguma relação da escrita com a oralidade na fala das personagens? Descreva-a.
- 6- Há alguma relação da situação da tirinha com algum fato conhecido por você em outro lugar?
- 7- O que as imagens da tirinha dizem para você?
- 8- Você é capaz de perceber na tirinha algum ponto de vista preconceituoso quanto a subtemas tais como racismo, drogas, violência, desperdício, consumo exagerado, estilos de vida, influência da mídia, individualismo, homofobia, exclusão, anorexia, machismo, femismo?
- 9- Depois de ler e analisar a tirinha, resuma as principais de suas características quanto:

a) ao tamanho das tirinhas;	b) aos balões;
c) às marcas da oralidade;	d) às letras utilizadas;
e) às repetições (se tiver);	f) às reticências.

O propósito da educadora era que os alunos fizessem uma reflexão inicial a partir desses questionamentos sobre a tirinha e, na próxima aula, realizassem uma atividade em grupo de análise do gênero discursivo em questão. Ela ainda disse que o roteiro era uma forma de não dar a discussão a respeito do gênero em questão pronta, por isso a necessidade de terem realizado a pesquisa para, na continuidade, responderem às questões do roteiro. Além disso, no 9º 3, a educadora pontuou algumas das questões do roteiro que foi passado no quadro. Entre as colocações feitas, ressalta-se a consideração sobre a questão 07 (*O que as imagens da tirinha dizem para você?*), na qual disse: “*Há tirinhas que não têm nenhum recurso linguístico, mas as imagens falam por elas*”.

A seguir, exemplificamos algumas das tirinhas que estiveram presentes nas coletâneas das três turmas, inclusive aquelas cuja problematização do tema “moda” não era somente relativa ao vestuário. Antecipamos que algumas dessas tirinhas ocuparam maior espaço de discussão nas aulas posteriores e, portanto, faremos menção a elas oportunamente.

Figura 18: Tirinha 02



Fonte: Disponível em: <<http://digofreitas.com/wp-content/uploads/2015/01/0054-esbocais-cantada-fashion.jpg>>. Acesso: 22 fev. 2016.

Figura 19: Tirinha 03



Fonte: Disponível em: <http://www.animatunes.com.br/tirinhas/img/tirinha_63.jpg>. Acesso: 22 fev. 2016.

Figura 20: Tirinha 04



Fonte: Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/-M-sclX1xgVw/T2-mMB7bxKI/AAAAAAAAABAU/oVy_baijuYE/s1600/moda.gif>. Acesso: 22 fev. 2016.

Figura 21: Tirinha 05



Fonte: Disponível em: <<http://www.humordaterra.com/wp-content/uploads/2010/11/brasiu001.jpg>>. Acesso: 22 fev. 2016.

Figura 22: Tirinha 06



Fonte: Disponível em: <http://www.depositodowes.com/imagens/deposito_0263.png>. Acesso 22 fev. 2016.

Naquele dia, no qual o pesquisador analisou estes materiais de cada grupo, a professora perguntou, mediante tal análise, quais das tirinhas eram interessantes e tratavam da temática “moda” sob outras perspectivas que não somente aquela ligada ao vestuário, pois a docente comentou que faria uma seleção de determinadas tirinhas para discutir em sala de aula posteriormente. Foi sugerido que as tirinhas 04, 05 e 06 poderiam atender a essa demanda citada pela docente. Veremos, mais adiante, que ela considerou essa sugestão no planejamento de aulas consecutivas.

No dia 22/02/2016, em continuidade, a professora iniciou as aulas com uma anotação no quadro sobre as atividades previstas para aquele dia que solicitava a formação de cinco grupos de alunos. Estes deveriam discutir com os colegas as respostas dadas ao roteiro de questões para análise da tirinha (dever de casa) e, posteriormente, dois representantes exporiam para a turma as conclusões as quais chegaram a respeito do gênero.

Com isso, a professora objetivou que os alunos discutissem suas análises individuais, a fim de que observassem características e recursos comuns do gênero em mais uma análise, mas, desta vez, coletivamente. Em seguida, ela releu as oito questões do roteiro e as explicou novamente. Aqui, atentar-nos-emos às explicações de questões que permitiram um diálogo com a multimodalidade presente no gênero. Com esse foco, três questões foram retomadas por ela: na pergunta 05 (*Há alguma relação da escrita com a oralidade na fala das personagens? Descreva-a.*), ela disse que, na transposição da oralidade para a escrita, podemos lançar mão de recursos gráficos e que, se estes existissem, os alunos deveriam dizê-los; na 07 (*O que as imagens da tirinha dizem para você?*), ela pontuou: “*Será que só o recurso gráfico diz muito ou não diz nada?*”; na 09-b (*Depois de ler e analisar a tirinha, resuma as principais das suas características quanto: aos balões*), ela falou: “*Como é o formato desses balões?*” e, por último, na 09-d (*Depois de ler e analisar a tirinha, resuma as principais das suas características quanto às letras utilizadas*), questionou: “*As letras são todas uniformes? Tem letra maior, menor? Itálico, grossa, fininha?*”.

Após essas explicações, grande parte do tempo da aula foi destinado para discussão dos grupos e, após a formação destes, a professora aproximou-se dos alunos na tentativa de ajudá-los. No 9º 1, por exemplo, após anotação no quadro com o roteiro de atividade para a aula, a professora não releu todas as questões, mas lembrou algumas delas. Nesse processo, no que era tocante às linguagens, ela mencionou: “*Quero que vocês analisem os recursos visuais utilizados. O desenho que foi feito, a*

organização gráfica da tirinha propriamente dita, a linguagem verbal. Como é essa linguagem? (...). Quanto ao formato das letras, é letra em negrito? Grande? Pequena? Em itálico? A mudança do formato de letra de alguma forma influencia no sentido das falas dos personagens?”.

Nas turmas em que aconteceram as apresentações dos grupos, de modo geral, na fala dos alunos, foi possível perceber que eles atenderam a proposta, ainda que tenham dado respostas sintéticas. Relativo ao olhar deles para as a linguagem visual das tirinhas (questão 07 do roteiro, por exemplo), eles falaram que as imagens no gênero “*retratam as frases*”, “*falam de moda*” ou “*não diziam nada*”. Também identificaram a presença de vários tipos de balões e letras empregues nas tirinhas.

No dia 23/02/2016, a docente passou, no quadro, uma anotação a respeito do gênero em estudo, com o intuito de sistematizar a atividade feita pelos discentes:

Figura 23: Reprodução da anotação passada no quadro pela professora

Algumas considerações sobre o gênero tira ou tirinha

As tiras ou tirinhas são uma derivação dos quadrinhos. Quadrinhos, conforme Ramos (2009), é um hipergênero que agrega vários gêneros, dentre eles as Histórias em Quadrinhos (HQs), as tiras e as charges. A tira se forma de comunicação visual que se soma a elementos verbais para compor a narrativa.

Principais características entre os gêneros citados:

Tiras ou tirinhas: é de caráter sintético, geralmente até 04 (quatro) quadrinhos. É menor que a HQs. Trabalha com personagens e situações fictícias.

História em Quadrinhos (HQs): é uma narrativa gráfico-visual maior que a tira.

Charge: é um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário. Trabalha em geral com figuras reais representadas de forma caricata, principalmente políticos.

Fonte: Diário de campo do dia 23/02/2016.

Após a escrita dessa anotação, a professora prosseguiu com a leitura e explicação oral. Ao ler “hipergênero”, ela própria questionou aos alunos o que isso seria e fez uma comparação com o hipermercado em contraste com o mercado. Um discente respondeu-lhe que o hipermercado era maior que o mercado e, diante dessa resposta, ela disse de modo conclusivo que um hipergênero: “*é um gênero que abarca, que agrega outros subgêneros, eles são derivados desses quadrinhos*”. Em seguida, pontuou que esses outros gêneros são: a História em Quadrinhos, as tiras e as charges. No que diz respeito ao termo gênero, ela disse que este “*está relacionado com características que a gente observa em situações diferentes. Eu tenho estilos diferentes de composições enunciativas, digamos assim. A tirinha é um gênero, é um tipo dessas enunciações e*

está relacionada com a finalidade, com a produção, com a recepção. Então toda vez que eu falo de gênero eu estou vinculando produções dentro de um grupo”.

Ao caracterizar o termo sublinhado na anotação, “comunicação visual”, ela disse que: *“é aquilo que eu vejo, são as imagens das personagens, (...) as estrelas para mostrar que a personagem está sentindo dor, a interrogação para mostrar dúvida, aquela lampadazinha para mostrar que houve uma ideia iluminada. Outras imagens visuais que nos trazem informações além daquelas expressas”.* Em continuidade, apresentou que isso se soma aos elementos verbais que são *“as letras, as palavras, aquilo que está no escrito, é a forma verbal escrita”.* Por fim, sobre essa integração verbo-visual constitutiva do gênero, ela sintetizou como a narrativa de uma tirinha se faz: *“da união dessas duas coisas: da imagem e a linguagem verbal escrita. (...) Como vocês bem analisaram, a gente precisa de um complementando o outro, um associado ao outro”.* A professora ainda escreveu as palavras “imagem” e “escrita”, no quadro, ligadas a setas direcionadas aos termos “comunicação visual” e “elementos verbais”, respectivamente.

De volta à leitura da anotação, ela disse que a charge *“é um quadrado, geralmente, onde a gente tem uma expressão que une a linguagem verbal com a linguagem visual. Às vezes nem aparece a verbal, às vezes só a imagem diz tudo.”* A educadora lamentou não ter levado um exemplo deste gênero para sala de aula, mas, na aula posterior, ela o fez. Também mencionou que a charge aborda elementos reais e exemplificou que a presidente Dilma é representada de forma caricatural nesse gênero.

Além disso, comparou essa presença da realidade na charge com a tirinha que pode ter personagens fictícios e falou da necessidade de o leitor crítico ler as entrelinhas desses gêneros e que sentiu falta disso nas análises das tirinhas feitas pelos alunos. A professora ainda exemplificou que, muitas vezes, eles não identificam o humor de uma tira exatamente pela ausência dessa leitura dos implícitos, assim como salientou que o autor de uma tirinha tem intenções na hora de produzi-la e que, geralmente, ele até projeta o leitor que a lerá. Nesse processo, ela também reforçou a necessidade de se pensar que *“há alguns recursos gráficos que nos ajudam nessa compreensão: o formato do balão, a ausência do balão, às vezes”.*

Em seguida, a professora pregou no quadro algumas tirinhas e passou a fazer uma análise destas que também já tinham sido analisadas pelos educandos na atividade em grupo. Na tirinha 04 (Figura 20, cf. p. 93), ela descreveu as imagens ao apontar a presença de uma mulher e de um rapaz que dialogavam. A personagem feminina,

segundo a professora, disse para a outra personagem masculina que ele tinha uma camisa ridícula, mas “dias depois” – ela chamou a atenção para a marcação temporal deste termo usado na tirinha – a moda estava lançada a partir de uma celebridade. Mais detalhadamente, ela explicou que um João Ninguém usa a camisa e ela é feia, mas o famoso a lança e ela passa a ser chique. Sendo assim, as pessoas compram a ideia, porque esta advém de um famoso. A discussão sobre esta tirinha se encerrou naquele momento, no entanto, veremos, mais adiante, que ela será retomada ainda naquela mesma aula.

A segunda tirinha (Figura 21, cf. p. 93) analisada pela professora é apresentada, primeiramente, pela imagem do primeiro quadrinho, a partir do qual ela disse haver uma personagem que está nua, com apenas uma cueca, na qual escorre dinheiro. Ela leu as falas e pontuou que estas estavam inseridas num balão zero, isto é, a tirinha tinha ausência de balões. Ela comentou que, neste caso, reconhecemos quem fala pela proximidade da fala com as personagens e também pelo traço que as liga.

Além disso, a docente destacou que, ao escrever um e-mail, se há o uso apenas de letras maiúsculas, entende-se que você está xingando a pessoa que o receberá ou gritando com ela. Ao retomar a análise, ela disse apontado para a tirinha em discussão: *“Aqui a gente vê que tudo está com letra maiúscula, mas há uma pista que nos dá a entender que isso é uma opção de quem construiu a tirinha, porque onde está escrito, por exemplo, ‘dias depois’, que está inclusive com a letra de outra cor... [a professora pausa e espera silêncio da turma]. Essa letra também está com letra maiúscula, então, o que dá a entender, para interpretar, que aqui não parece ser grito”*.

Em seguida, a docente continua a análise da mesma tirinha com destaque para a linguagem visual nos três quadrinhos que a compõem: *“Aqui a gente tem, no primeiro balãozinho, a gente tem a imagem de um sujeito com uma nota musical, é como se ele estivesse correndo. Há uma marca do verão, o sol, no segundo quadrinho. E, no outro quadrinho, o fundo dele é amarelo, é um quadrinho neutro, a cor amarela tem essa característica de neutralidade. Nesse momento, ele subiu a montanhazinha correndo e cantando com a nota musical, dá uma sensação de liberdade que se confirma no segundo quadrinho, através do sol, que vai complementar a imagem visual com a linguagem verbal”*.

Posteriormente, pediu a um aluno para ler as falas do segundo e do terceiro quadrinhos e destacou outros elementos que aparecem na tirinha, como a expressão “de novo” que retomou algo que já aconteceu; a palavra “Brasiu”, para nomeação da

personagem; e a fala que vem de outro lugar que está fora do quadrinho, mas que se direciona à personagem. A partir disso, ela disse que, na tirinha, há uma referência à moda associada ao vestuário, mas há outra referência com sentido diferente que, inclusive, provoca o humor. Por isso, ela questionou os alunos que outra moda/temática também aparecia na tira e uma estudante lhe respondeu “*corrupção*”. Dando prosseguimento a essa outra “moda”, a professora também perguntou se os discentes acompanharam, via mídia, algum assunto ou fato relacionado a isso. Um aluno comentou um episódio que acompanhou na TV como exemplo e a professora também lembrou a ocorrência de situações em que políticos receberam propina e a guardaram na cueca. Para concluir a discussão, ela destacou que, nesta tirinha em análise, há uma estreita relação com a realidade, mas que, neste gênero, não era obrigatório isso, diferentemente da charge.

Minutos depois, quando a tirinha, que circulou pela sala, chegou as mãos de um aluno, este mostrou a professora a existência de uma estrela no peito da personagem Brasiu. O aluno questionou “*Por que o formato da estrela?*” e, nesta fala, de algum modo, ele já transpareceu que já teria feito uma associação desse desenho à política. Diante dessa situação, a professora falou que o aluno viu algo interessante e questionou a turma: “*Estrela é símbolo de que?*”. Não demorou muito para que um aluno respondesse “*PT*” na sala, em referência ao Partido dos Trabalhadores. A professora mencionou que havia uma informação implícita que talvez nem todo leitor a perceberia e, por isso, elogiou tal percepção do aluno. Também disse o quanto achou tendencioso a tirinha deste autor e aconselhou os alunos com o alerta: “*desconfiem de tudo*”.

Em seguida, a professora iniciou a leitura e a análise de uma terceira tirinha (Figura 19, cf. p. 92). Questionou qual era o sentido posto nesta e comentou que nela há um reforço quanto ao preconceito da mulher loira que é burra. Além disso, considerou que a ovelha possui relação com a lã, visto que é ela a matéria-prima e destacou que a tirinha brincou com a ignorância das personagens para provocar humor, pois tal gênero também diverte. Ela ainda pontuou uma marca da oralidade transposta para a escrita, através da repetição da letra e uso do ponto de exclamação, na representação da fala da personagem: “*Que chiqueee!*”.

A respeito da quarta e última tirinha analisada (Figura 22, cf. p. 93) foi dito que nela há um diálogo entre duas personagens e que se observa uma evolução dos objetos que uma mostra para a outra, mas que, depois de um tempo, há um retrocesso nessa evolução. A professora também pediu para que um aluno lesse a tirinha, questionou o

que era a palavra “vinil” e “demodê”, que apareceram na tira, e os discentes apresentaram suas respostas quanto ao primeiro vocábulo. Em relação à segunda palavra, ela mesma se encarregou de explicar que era algo fora de moda. Ao questionar o sentido da tirinha, um aluno falou que era um retorno da moda e a docente discursou sobre a valorização de um objeto de outra época, retrô, e que esta era uma moda mais cultural, ligada ao comportamento e que tematiza também a evolução tecnológica.

Após essa discussão, a partir de quatro tirinhas selecionadas, a educadora surpreendeu o pesquisador, ao lembrar que ele tinha participado da seleção de parte dessas tirinhas, que ganharam destaque na sala de aula, e perguntou-lhe o que gostaria de complementar a respeito do que se discutiu. O diálogo seguiu entre o pesquisador e a docente com retomada da primeira tirinha analisada pela professora (Figura 20, cf. p. 93):

Pesquisador: *Eu queria questionar, na primeira tirinha, porque o grupo falou que as imagens não trazem nada de novo, mas eu ia pedir para você ler as falas sem as imagens e se a gente teria o mesmo entendimento.*

Professora: *Se você pegar só as imagens, talvez você não consiga muita coisa mesmo não...*

Pesquisador: *Será que o sentido sem elas é o mesmo?*

Professora: *Se você pega só a linguagem verbal, sem as imagens, também há uma lacuna. Isso é interessante... Isso que o Marcelo falou é muito importante, porque, por exemplo, na charge, a gente, às vezes, dá conta de só a imagem dizer muita coisa, porque a charge é uma caricatura, a gente consegue reconhecer. Na tirinha, como é narrativa, depende dessa soma da linguagem verbal com a linguagem visual. E isso que o Marcelo falou é muito importante, porque, se a gente pega só a imagem, talvez a gente não consiga mesmo remeter assim, mas analisar só a linguagem verbal a gente vai perceber essa lacuna.*

Pesquisador: *A gente só entende que a camisa é a mesma, e um é um personagem qualquer e outro é um famoso pela imagem, porque é lá que você vê que a camisa é a mesma nos dois quadrinhos. Na fala, você não saberia se é a mesma.*

Nossa participação aconteceu, primeiramente, pela demanda exposta pela docente para que contribuíssem com a discussão. Em segundo lugar, julgamos que, por esse pedido inesperado, a escolha de complementação tenha se dado pela tirinha citada, uma vez que o pesquisador se sentiu incomodado pela análise do grupo desta mesma tirinha que, conforme já citado, disse que “as imagens não dizem nada”. Desse modo,

nossa primeira pergunta foi colocada, mas, como a professora a interpretou ao inverso, ou seja, entendeu que era para analisar somente a linguagem visual e não a verbal, como pedimos, foi feita uma réplica na qual foi possível deixar mais explícito que sem as imagens, no caso desta tirinha, o sentido não teria sido processado em totalidade pelo leitor.

Em uma das turmas em que não houve tal participação do pesquisador, a educadora concluiu a análise dessa mesma tirinha da seguinte forma: *“Aqui tem um detalhe importante que o Marcelo, inclusive, levantou na outra sala: se a gente tampa o enunciado linguístico, o verbal, será que o visual nos diz muita coisa? Por outro lado, se eu tampo os elementos visuais, a imagem, o linguístico me diz alguma coisa? Então assim, há uma interdependência ali de um para o outro. A imagem precisa do linguístico, não necessariamente, mas há situações que os dois combinam de uma forma que não tem como dissociar um do outro”*.

No dia 24/02/2016, no 9º 2, a professora deu explicações orais sobre o gênero tirinha. Segundo ela: *“este é um gênero que traz marcas de uma linguagem visual, de uma linguagem verbal e também de uma linguagem implícita, que a gente só vai perceber através dos sentidos que aqui são postos. Desse sentido que está explícito aos nossos olhos, nessa combinação do visual com o linguístico e daquilo que a gente tira de outras situações”*. Ela comentou que o conhecimento prévio, *“conhecimento que cada um de nós vai construindo ao longo da nossa vida”*, diferencia um leitor do outro, por isso, muitas vezes um sujeito acha graça naquilo que leu e o outro não.

Dito isso, ela prosseguiu falando sobre a integração de linguagens constitutivas do gênero e também dos efeitos de sentido mediante escolha gráfica dos balões: *“Quando a gente vai fazer a leitura de um gênero como esse, a gente tem que ser mais perceptivo, ler além do que está posto, e isso é um diferencial. (...) E o leitor crítico é aquele que consegue ver além do que está posto, é necessário observá-lo aí, e isso eu percebi uma certa deficiência aqui, nas análises, de um modo geral. Por quê? Porque não conseguiram, grande parte das vezes, fazer essa interlocução entre as linguagens e tirar aquilo que está implícito. O humor da tirinha vem de onde? Desse jogo de significações diferentes. Pelo menos dois significados, um explícito e um implícito, a gente deve encontrar numa linguagem sintética como essa, onde junta, soma, a linguagem visual, das imagens, com a linguagem verbal, o linguístico dos enunciados, das falas. Além disso, eu tenho outros recursos quando a gente fala, por exemplo, de um balão, na situação lisa, está expressando que é a fala propriamente dita da*

personagem. *Quando a gente já tem um balão meio que pontilhado, a gente tem outro sentido, é um cochicho”.*

Naquele momento, a professora desenhou este tipo balão pontilhado, no quadro, e, ao continuar com a explicação oral, uma aluna a questionou: *“O tipo de balão dá sentido à frase?”* e ela lhe respondeu afirmativamente, ao desenhar o balão do tipo berro/grito no quadro e ao apontar o poder de significação desse recurso gráfico: *“Ajuda, com certeza, você tem um balão que é totalmente assim, você está vendo que ali existe um grito, ali existe alguma coisa. Então os balões também são imagens que dizem coisas diferentes para nós. Obviamente, a gente precisa conhecer um pouquinho dessa teoria, porque isso também já foi estudado, já foi catalogado e quem obviamente fabrica, produz esse gênero já segue determinados padrões e quem é o leitor desse gênero já tem também certos conceitos que ele se vê, por exemplo, um Cebolinha cheio de estrelinha [ela desenha estrelinhas no quadro], ele já vai perceber que o Cebolinha está doente, está doendo, levou uma cacetada. Então, esse leitor já vai percebendo certas linguagens que estão ali postas”.*

Um aluno, após essa explicação, chamou a professora na carteira e questionou se o que ela explicou se aplicava ao mangá, história em quadrinhos de estilo japonês. Ela o respondeu de forma positiva e disse que também era daquele jeito, pois o mangá é uma história em quadrinhos.

Terminado isso, a professora comentou que o livro didático que usariam durante o ano letivo tinha muitas tirinhas. Nesse momento, um aluno a chamou e a mostrou, no livro didático, o que, para ele, era uma tirinha e disse: *“Essa aqui não tem nenhuma fala, mas dá para entender”.* A educadora ponderou que se tratava de uma charge (embora seja uma ilustração) e exibiu, com a indicação da página na qual a imagem em pauta aparecia no material que os discentes dispunham, de modo que todos pudessem visualizá-la:

Figura 24: Ilustração do livro didático discutida em sala de aula

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 236.



(Maurício Rett. In: 32ª Salão de Piracicaba. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Memorial de Artes Gráficas do Brasil, 2006, p. 44.)

Em seguida, ela descreveu a imagem e falou sobre a relação desta com a produção do sentido: “*Nós temos o homem destruindo a árvore que é a casa do pássaro, e, por outro lado, a gente tem o pássaro dirigindo a máquina que, por sua vez, destrói a casa do homem. Então o jogo de linguagem aqui não tem nada escrito, a imagem fala por si só*”. Para além do reforço da professora sobre o sentido imagético, o mais marcante, nessa participação do aluno, é que sua observação e desejo de compartilhamento com a docente foi um *feedback* àquilo que ele ouviu e aprendeu (apesar de que ele já poderia saber disso), seja com a atividade de análise do gênero, seja com as explicações da docente.

Ao prosseguir com a leitura e alcançar a parte da anotação sobre o gênero charge, ela exemplificou e mostrou aos alunos uma, retirada do jornal Estado de Minas, apresentada a seguir, a fim de que os alunos percebessem que esse gênero era diferente da tirinha.

Figura 25: Charge exibida pela professora



Fonte: SALVADOR, S. Jornal Estado de Minas, Belo Horizonte, 13 fev. 2016. Opinião, p. 6.

A professora leu as falas da charge, passou pelas filas de alunos, permitindo que eles a visualizassem, e questionou se ela remetia a algo que eles ouviram no noticiário ou assistiram. Um aluno disse que era um político o qual estava escondido no sítio, mas eles não sabiam quem era este homem, até que, minutos depois, um discente falou: “*Parece com o Lula*”. Com isso, a professora continuou: “*De fato, é o Lula de forma caricatural, que vem de caricata, é uma caricatura dele, ou seja, é uma imagem dele desenhada de forma exagerada. Qual é a grande marca do Lula? É a barba. Em outro tempo, era uma barba negra, escura, hoje, é uma barba branca*”. Além disso, questionou quem era a outra personagem presente na charge, como não responderam,

foi mais específica e perguntou qual era o nome da esposa do Lula. Como os discentes não souberam, ela mesma respondeu e comentou sobre a necessidade do corpo discente estar atualizado tendo em vista essa falta de conhecimento prévio. Por fim, ela retomou o humor e a ligação da charge com um fato do noticiário.

Naquele mesmo dia, a professora deu prosseguimento à anotação que havia passado na aula anterior cuja continuação é apresentada a seguir:

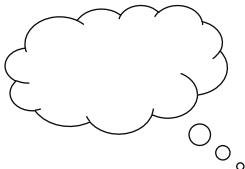
Figura 26: Reprodução da anotação passada no quadro pela professora

Características dos balões:

Os balões são o principal recurso para indicar a fala ou pensamento das personagens. Robert Benayoun (1968) apresenta alguns tipos:

Balão zero: quando não há balão. Há uma linha que segue a direção da personagem. Indica tom de voz normal.

Balão pensamento: possui formato de nuvem e com apêndice em forma de bolhas.



Balão-berro: possui um contorno semelhante a uma explosão de extremidades para fora. Indica um tom de voz alto, grito.

Balão cochicho: indica tom de voz baixo, sussurrado. Possui contorno pontilhado.

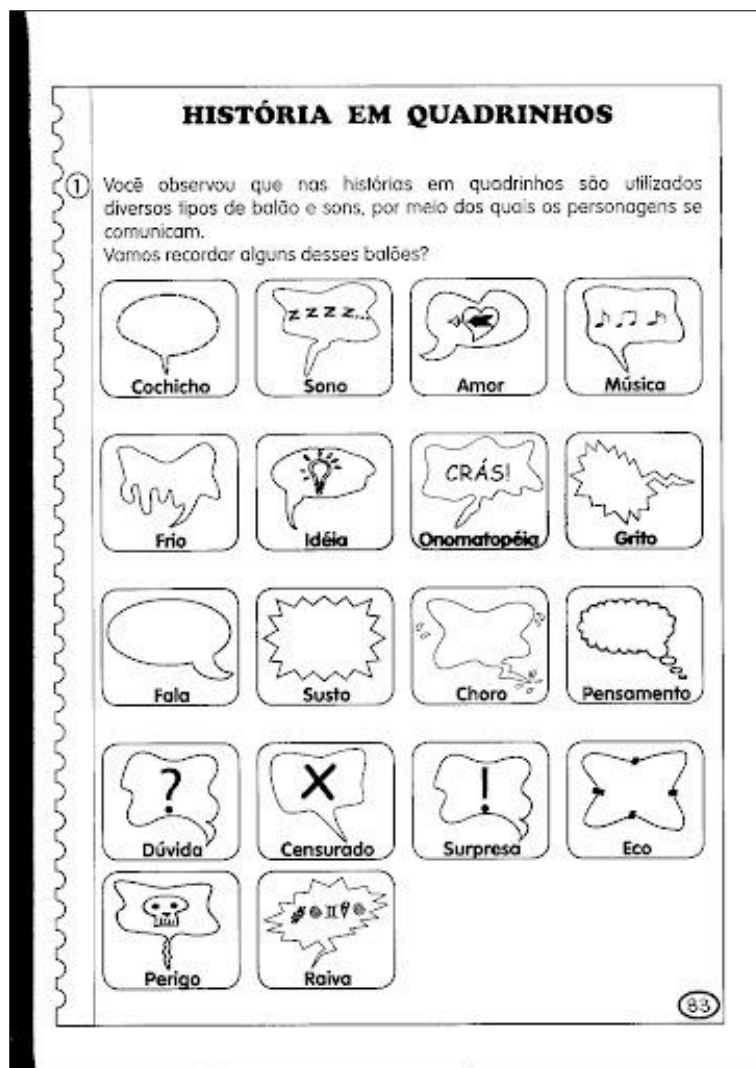
Para reproduzir marcas da oralidade na fala das personagens, outros recursos são utilizados:

- diferentes valores expressivos da letra (letra grande, pequena, negrito, itálico)
- reticências (associada a letras, sílabas, frases)
- caracteres desconhecidos ou signos icônicos tais como pregos, caveiras, estrelas...

Fonte: Diário de campo do dia 24/02/2016.

Enquanto os alunos copiavam a anotação, a professora passou na carteira de todos eles, para que visualizassem vários tipos de balões através da seguinte imagem exibida através do celular pessoal dela:

Figura 27: Imagem com tipos de balões exibida pela professora



Fonte: Disponível em: <<http://3.bp.blogspot.com/EXrQzBGjm68/T62o6ItEyUI/AAAAAAAAAFSY/9qGdTPdbvPY/s640/baloesdiversos.jpg>>. Acesso: 01 mar. 2016.

Ao explicar o que foi passado no quadro e comentar sobre esses outros tipos de balão, da imagem acima, que não estavam na anotação, a docente disse que o balão-berro, por exemplo, evidencia que a fala da personagem está em um tom maior. De acordo com ela, “conhecendo esse balão, vou perceber que nele pode ter um humor, um implícito, por exemplo”. Ainda nessa explicação, ela mencionou que, além desse contorno visual dos balões, há outros elementos, os ícones, que trazem, dentro da tirinha, um significado específico, como as estrelas, a lâmpada e o “X” do censurado.

CAPÍTULO 4

LETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E GÊNEROS DISCURSIVOS EM ANÁLISE: TRIANGULAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, analisamos os dois macroeventos de letramento apresentados no capítulo anterior, a partir de três categorias: i. concepções docente, ii. recursos didático-pedagógicos e iii. abordagem e estratégias discursivas. Com o intuito de analisar tais grupos de eventos sem perder de vista o contexto mais amplo no qual eles aconteceram, somam-se, nesta análise, dados que foram obtidos por meio da entrevista semiestruturada realizada com a professora que não apareceram na caracterização dos macroeventos, mas que colaboram na análise. Nesse sentido, a transcrição de trechos da entrevista serve para corroborar ou confrontar a ideia do que foi inferido via observação, ou seja, nossas constatações sobre algumas concepções da prática docente investigada, por exemplo, também são assumidas discursivamente pela educadora, o que revela, desse modo, a consciência dessa profissional no processo de ensino por ela conduzido.

Além dessa triangulação dos dados, tais macroeventos, de alguma forma, também são contrastados a pesquisas acadêmicas já concluídas, apresentadas no levantamento bibliográfico do primeiro capítulo, de modo a verificar se a presente investigação traz novidades ou se reitera o que esses outros estudos apontaram. No fim de cada seção deste capítulo, também resumimos as possibilidades e os desafios no que se refere aos letramentos multissemióticos, a fim de sistematizar de forma bem clara as discussões da categoria analisada.

Cabe ressaltar ainda que outras categorias analíticas poderiam ter sido criadas, contudo as três que elegemos se relacionam diretamente com os objetivos específicos deste estudo. Embora estejam separadas, para melhor organização, salientamos que tais categorias estão intimamente relacionadas, pois as concepções, os recursos didático-pedagógicos, a abordagem e as estratégias discursivas estão interconectados na prática docente e, conseqüentemente, são necessárias para se responder aos dois questionamentos norteadores desta investigação: *Como uma professora de Língua Portuguesa trabalha a leitura e a escrita de gêneros discursivos multimodais com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental?; Quais as possibilidades e os desafios que emergem nesse contexto de trabalho docente em que foram valorizados os usos da leitura e da escrita numa perspectiva multimodal?*

4.1 Concepções docente

Esta categoria refere-se ao nosso primeiro objetivo específico, que é apresentar, caracterizar e analisar as concepções de letramentos, de gêneros discursivos e de multimodalidade na visão da educadora e aquelas subjacentes às práticas pedagógicas dela no exercício da docência, nos eventos de letramento selecionados. Dessa forma, analisamos as concepções da docente através do que foi observado nos dois macroeventos de letramento e, ao mesmo tempo, confrontamo-las com as concepções explicitadas pela professora no momento da entrevista.

Primeiramente, pode-se depreender a respeito do ensino de Língua Portuguesa, de modo mais genérico, que a prática da docente está articulada a discussões teóricas sobre o ensino de tal componente curricular na atualidade. No contexto desta investigação, é relevante reconhecer que a professora cuja prática foi investigada tem uma trajetória acadêmica que não é tão comum entre os profissionais que atuam na Educação Básica, já que tem titulação bem acima da requerida para a função. Apesar dessa particularidade, entendemos que a prática docente por ela exercida pode servir como exemplo para outros educadores, assim como é uma evidência da junção entre teoria e prática. Como mencionado no perfil que traçamos da docente (cf. p. 63-64), nos macroeventos discutidos, percebemos claramente como as concepções, advindas da formação acadêmica, estão subjacentes no ensino de Língua Portuguesa por ela concretizado.

Essa questão também é compreendida pela própria educadora que, ao ser questionada sobre como a trajetória acadêmica percorrida por ela se relaciona com a prática enquanto professora de Língua Portuguesa, respondeu:

Acho que muito. Acho que não tem como desvincular uma coisa da outra não. (...) O fato de eu ter que fazer um monte de coisa, ao mesmo tempo, não me deixa dedicar muito. Eu tenho, eu sinto que precisava dedicar mais a minha formação em linguística e estudar mais e botar em prática. Eu gosto disso, eu fico feliz quando estou com um livro de linguística na mão, fico muito. Mas, infelizmente, eu não tenho tido tempo para isso. (...) Abre a visão da gente, de uma forma geral, e assim eu vejo que tudo tem relação.

Desse modo, além de não enxergar possibilidade de se distinguir as teorias acadêmicas da prática docente, já que o acesso as primeiras permitem uma melhor “visão”, tal professora tem para si que ainda poderia fazer tal aplicação de teorias de forma ainda mais efetiva, principalmente, se tivesse mais tempo para planejar suas aulas. Por outro lado, em nossa análise, a docente também tem o hábito de utilizar, no fazer pedagógico, uma metalinguagem advinda do meio acadêmico, característica

visível nas anotações escritas e nas explicações orais que compuseram os macroeventos. Isso, em alguns casos, pode não ter sido de fácil apropriação por partes dos alunos (se pensarmos, por exemplo, em termos usados, como aceitabilidade, situacionalidade, composições enunciativas), embora seja necessário ponderar que, em momento algum, a educadora cobrou que o corpo discente dominasse esse tipo de terminologia.

Ao afunilar essas questões, nosso foco está centrado em analisar como três conceitos – o de letramentos, o de gêneros discursivos e o de multimodalidade – que são essenciais nesta investigação (e, evidentemente, também o são quando se discute o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade) são concebidos pela educadora discursivamente e na prática pedagógica.

No que se refere aos letramentos, na entrevista, ela se referiu a tal termo da seguinte forma:

O letramento está muito ligado, por exemplo, ao você saber usar a tecnologia da comunicação, digamos assim, com uma função social. (...) É esse uso das tecnologias. No caso, eu tenho a alfabetização e o letramento, o que é o alfabeto, com as ligações das letras, isso é uma tecnologia da palavra, da letra em si. Mas eu posso saber escrever perfeitamente, mas se eu não souber usar essa linguagem escrita, ou mesmo oral, em determinados locais, eu não vou ter um letramento da situação.

Tal conceituação está bastante próxima daquela discutida, neste estudo, que compreende esse vocábulo como os usos sociais que os sujeitos realizam em práticas de leitura e de escrita (SOARES, 2004). Em nossa análise, para além da conceituação, na prática docente, também observamos que a professora trabalhou com os letramentos e tal trabalho não se restringiu à linguagem escrita, pois ela reconheceu e valorizou outros modos de significação. Dessa forma, a exploração dos usos da leitura e da escrita não se voltou apenas à linguagem verbal (de modo tradicional e monolíngue), já que houve espaço para a discussão em torno das linguagens que permeiam as práticas letradas. Além disso, o foco não esteve restrito a habilidades de leitura e de escrita somente, pois se buscou expandir as práticas de letramento do alunado considerando a produção e a compreensão de sentidos multimodais situados contextualmente.

Isso ficou visível, por exemplo, no macroevento em que houve a produção do marcador de página. Nessa atividade, ela não deixou de explicitar o gênero discursivo a ser produzido pelos alunos (marcador de página), o conteúdo temático (texto sintético sobre uma obra literária), os objetivos para as quais este será produzido (divulgar o livro lido e estimular que outros o leiam) e o público a que se destina (colegas de classe). Embora o marcador de página também possa ser entendido como um suporte textual, o

analisaremos como gênero discursivo multimodal, uma vez que a leitura de tal gênero exige compreensão das linguagens que o constitui e também pelo fato de a professora o ter tratado como tal.

No objetivo de produzir tal gênero, há um antecedente que foi a leitura das obras literárias, pois os alunos também as leram considerando que socializariam suas leituras e impressões oralmente para os colegas, mas também por escrito através da circulação desse texto multimodal que atingiria um público ainda maior (demais turmas da escola). Soma-se a essa preocupação com as finalidades da leitura e da escrita, o fato de os educandos terem produzidos os marcadores para um público real; além de terem tido contato com outros exemplos do gênero que circularam socialmente, isto é, no objetivo fim de produzir o marcador, existiram outros objetivos anteriores, como a leitura e a discussão do gênero, assim como um estímulo à oralidade.

Essa forma de conceber os usos da leitura e da escrita na concepção da docente e subjacente à prática dela também se relaciona com um aspecto já citado que é sua formação acadêmica. Não é à toa que, ao responder à pergunta sobre como a concepção de letramento por ela verbalizada se relaciona com as aulas de Língua Portuguesa por ela ministradas, foi dito:

Acho que ela passa muito pela relação discursiva, de compreender a função social da linguagem (...). Esse letramento está relacionado, está imbricado na função social mesmo, acho que esta é a palavra.

Essa valorização que é dada por ela ao contexto social na ação de ler e de escrever textos, explícita neste trecho e na prática observada, certamente, apoia-se nas teorias por ela estudadas. Por outro lado, na produção dos marcadores, se pensarmos nos multiletramentos, houve um episódio passível de crítica e que, certamente, é um desafio para muitos educadores: a professora teve, em tal situação, uma concepção tradicional de que os alunos não poderiam copiar informações da internet na hora de redigir o texto escrito. Nessa perspectiva, a escrita dos alunos seria uma ferramenta de vigilância por parte da docente, que desconsidera as possibilidades de remixagem. Aqui cabe lembrar que, na perspectiva dos multiletramentos, devemos ser e formar *designers* de significado, isto é, a partir dos recursos semióticos disponíveis (*available designs*), temos o trabalho de transformá-los em significados (*designing*) cujo resultado (*redesigned*) nunca é uma mera repetição do que já tinha sido produzido.

Cabe mencionar ainda que essa concepção teórica e prática da professora sobre os letramentos é inseparável do segundo conceito que ora aprofundaremos nesta análise:

o de gêneros discursivos, já que é, a partir deles, que os eventos de letramento se materializam. Na leitura e nas discussões em sala de aula, a partir dos gêneros estudados, a professora sempre considerou as condições reais de produção e circulação de tal gênero. Dessa forma, na produção do marcador, como dito, os alunos lidaram com exemplos do gênero graças à ação da professora de levar tais exemplos de seu arquivo pessoal. Na leitura de tirinha, além de expor exemplos de jornais de circulação social (e a professora não levou apenas a tirinha, mas o jornal no qual esta se encontrava), ela também incentivou que eles procurassem exemplos do gênero em jornais, revistas e sites da internet. Além disso, na exploração de tais gêneros, ela não deixou de enfatizar os temas e os sentidos discursivos inscritos neles em detrimento dos aspectos formais ou linguísticos, conforme discutimos no capítulo teórico a partir de Marcuschi (2011).

Outra questão importante a este respeito foi que a professora organizou o ensino da língua a partir da seleção de alguns gêneros, tendo focalizado alguns. Como não podemos nos comunicar sem ser por meio de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), percebemos que a prática docente é estruturada a partir deles, como sugerem pesquisadores como Rojo (2009) e Marcuschi (2011), assim como consta nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998).

Mais uma vez, isso que concluímos também foi verbalizado pela educadora que, no momento da entrevista, falou sobre essa organização e seleção dos gêneros que explora em sala de aula, inclusive, pontuando que o estudo de um gênero não se encerra:

Na verdade, eu tinha vontade de trabalhar com tudo [risos], mas como não tem jeito de trabalhar com tudo, então eu acho que um vai puxando o outro. Igual a gente fez uma análise das tirinhas, eu queria ter trabalhado mais um pouco com as charges, ainda não estou satisfeita. Acho que até o final do ano eu volto nas charges, provavelmente eu vá encontrar, durante o período, alguma coisa que vá chamar a atenção para gente voltar nisso.

Assim como explicitamos que a formação acadêmica docente é perceptível nas aulas ministradas com relação aos letramentos, o mesmo ocorre para a exploração dos gêneros discursivos. A partir dos macroeventos caracterizados, constatamos que a docente era respaldada por fundamentos teóricos sobre as condições de produção do gênero, os suportes textuais, os elementos da textualidade e a análise discursiva, principalmente, na produção dos marcadores, já que, na leitura das tirinhas, ela não abordou as condições de produção do gênero, por exemplo.

Embora, na entrevista, ela não tenha falado sobre todas essas teorias (até porque a transposição destas para a prática ocorre de modo consciente, mas também

inconsciente), algumas foram citadas por ela, quando questionada sobre o fato de se pautar ou não em conhecimentos teóricos na exploração dos gêneros. Em tal fala, a docente explicitou, portanto, teorias das quais tem conhecimento e que julga aplicar em sala de aula, deixando ou não os discentes cientes disso:

Ainda que você não faça o referencial para o aluno, eu acho que isso é influenciado. A gente toma a influência de alguma forma. Eu busco muito beber água na Análise do Discurso. (...) Indiretamente eu estou trabalhando com o contrato comunicacional do Charaudeau, trabalhando com a teoria dos atos de fala de Austin, com Bakhtin, eu estou buscando, quando falo de gêneros, eu estou falando de Schneuwly, do Marcuschi. Isso vem. Não sei se na hora de explorar, de falar para os alunos, eu consigo ser tão explícita.

Ainda a respeito dos gêneros, depreendemos que, até mesmo pela formação em Análise do Discurso, o trabalho da docente contribui para a análise crítica deles, essencialmente, na leitura das tirinhas, pois as perguntas do roteiro norteador da análise sugeriram isso, assim como o momento em que a professora sistematizou uma análise de algumas tirinhas selecionadas como encerramento da discussão em torno deste gênero. Na produção dos marcadores, não houve uma análise avaliativa do gênero, que aguçasse o senso crítico dos alunos, logo, nesse quesito, no referido macroevento, a proposta da docente deixou a desejar.

Na entrevista, a docente respondeu afirmativamente quando a perguntamos se o trabalho concretizado por ela com o gênero é feito de forma crítica:

Eu acho. Eu acho muito, porque o aluno... ele vai pegar, por exemplo, uma notícia de jornal se ele estiver sentado esperando o dentista dele, ele vai (...) ler de uma forma diferente. (...) Trazer essa situação discursiva para eles é importante. Não dá para você ler uma notícia dentro do livro didático e achar que ela é notícia. Ela foi uma notícia. Ali ela continua sendo uma notícia por suas características, mas ela perde uma característica importante dela que é da novidade, daquilo que está posto numa ordem do dia, digamos assim. Eu acho que não tem como fazer apenas análise da tipologia textual, tem que passar pelo discurso em si para perceber. Porque, por exemplo, quando eu pergunto para o aluno por que não dá para distribuir esse fôlder de camisinha dentro da igreja, e ele fala que não dá, ainda que ele não tenha a consciência de que ali existem dois discursos antagônicos, porque um é o discurso da homossexualidade e outro é o discurso da religiosidade, ele sabe falar para mim que não dá. Eu não preciso escutar isso de forma explícita dele e ele também não precisa verbalizar isso para mim, mas eu sei que ele identificou. Para mim isso é um ganho, fico feliz demais.

Nesta fala, além de citar que o trabalho com a análise crítica de gêneros pode permitir ao aluno uma leitura “de forma diferente”, tendo em vista que a “situação discursiva” deve ser considerada e não só os aspectos tipológicos que estruturam o texto, a docente também introduziu um desafio importante na exploração de gêneros, principalmente, quando esta é realizada com o livro didático. A partir do que ela disse,

ficou clara sua preocupação com a perda do contexto real de circulação do gênero devido à escolarização que é feita ao inseri-lo em uma obra didática.

Esse ponto de vista (do qual comungamos também) não esteve presente apenas nesse discurso docente, mas também materializado nas aulas acompanhadas, nas quais a professora chamou a atenção dos alunos a esta problemática. Não é por acaso que, como apresentaremos na seção a seguir sobre os recursos didático-pedagógicos, a docente teve metodologias alternativas para “contornar” esta didatização dos gêneros ao usar outros materiais em sua prática.

Por último, a fim de alcançar a análise presente nesta categoria, é preciso discorrer sobre a forma como a docente concebe a multimodalidade, o que, sem dúvidas, relaciona-se com o que se entende por letramentos e por gêneros discursivos, na perspectiva adotada por esta investigação. De antemão, vale a pena ressaltar que não nos interessou que a educadora usasse o termo multimodalidade, o que, inclusive, nem aconteceu mesmo. Na pergunta do roteiro sobre esse tema, até optamos por usar “linguagens”, pois essa questão conceitual não implicou consequências negativas em nosso estudo.

De modo geral, a partir do que observamos e o que se pode checar nos macroeventos descritos, a professora concebeu a multimodalidade como a combinação de linguagens. Ela explorou e valorizou outras linguagens que não apenas a verbal nas atividades de leitura e de escrita, inclusive, foi esse o critério que usamos para selecionar tais eventos. Na escrita dos marcadores, por exemplo, ela discutiu o que seria uma imagem representativa da obra e o que comporia o gênero, assim como dissertou sobre a distribuição dos itens estruturadores do gênero dentro do limite disponível no *layout* a ser criado.

No entanto, durante a entrevista, a docente não comentou nada a respeito da linguagem visual presente nos marcadores de página:

Eu queria, com aquele trabalho, que eles lessem os livros, queria criar um hábito de leitura (...), e queria que eles pudessem escrever sobre essa leitura feita. Pedir para fazer um resumo do livro, nos moldes antigos, em que eles escrevessem três ou quatro páginas e me entregassem, talvez eu poderia ter uma narrativa grande, poderia trabalhar a narrativa com todas as coisas, mas o tempo curto, eles também, essa indisposição, eu também não teria disponibilidade de fazer uma correção desse texto longo e ficaria restrito: ele no seu caderno e eu comigo aqui corrigindo aquele caderno e entregando para ele de volta e pronto. Para dar uma ideia de socialização da leitura, eu queria que ele não só fizesse essa verbalização dentro das quatro paredes da sala, mas que isso pudesse sair também. E eu encontrei no marcador de texto um gênero que pudesse ajudar a sair dessa sala de aula. E por isso foi feito.

Em continuidade a isso, ela pontuou que não explorou o gênero marcador exatamente como desejou, tendo em vista as muitas possibilidades de trabalho que esse gênero permite, porém continuou sem fazer algum tipo de alusão à multimodalidade (embora, na prática observada, como já apresentamos, encontramos algumas possibilidades nesse sentido):

Poderia ter explorado mais, poderia ter pegado mais os marcadores, falado mais as características. Mas o tempo da gente também é um negócio difícil, eu acho que ainda que tenha tido falhas, ainda que eu não tenha explorado da forma como caberia explorar, porque eu poderia ter trabalhado, por exemplo, gramática ali dentro, poderia ter trabalhado não só o discurso em si e apresentação oral deles na sala de aula, essa distribuição dessa leitura. Mas tinha muita coisa para trabalhar. Mas quando a gente fica também num único, digamos assim, num único texto, eles cansam, não rende mais, eles não querem muito, a dinâmica do aluno 2016 [risos] é um negócio doido. (...) Eu acho que se ficar batendo na tecla muito tempo desgasta mais. Acho que foi bom, acho que valeu a pena, ainda que tenha tido suas falhas. Foi bom.

Neste excerto, a professora citou algumas das dificuldades por elas encontradas para exploração do gênero e que foram, de fato, desafios na interação dela com os discentes. Entre esses, destacamos o fato de eles expressarem que a exploração de um gênero ou de um tema, por exemplo, estava em excesso, que já era hora de iniciar outro conteúdo. Observamos que os alunos tiveram mesmo certa resistência a um trabalho contínuo de exploração de um gênero, o que, às vezes, pode até provocar o desejo de encerrar ou pausar o estudo de determinado conteúdo e introduzir um novo. Logo, concebemos que as aulas sobre os gêneros marcador de página e tirinha não foram um estudo exaustivo e conclusivo, mas algumas possibilidades de trabalho em um determinado momento.

Quanto à leitura das tirinhas, assim como na escrita dos marcadores, enxergamos a valorização multimodal materializada pela docente, seja através do roteiro de perguntas por ela elaborado, no qual explícita e implicitamente isso foi explorado, assim como nas explicações orais que ela forneceu aos alunos. Destacamos que uma análise mais aprofundada dos materiais e estratégias discursivas usadas pela docente foi feita nas próximas categorias, logo, não detalharemos as perguntas do roteiro, nem reproduziremos falas da docente na interação com os alunos, pois isso é apresentado mais adiante.

Diferente do que a professora falou sobre a escrita dos marcadores, nos comentários sobre o trabalho com as tirinhas, ela abordou o arranjo multimodal

constitutivo do gênero, através da combinação da linguagem verbal com a visual (expressa por ela como “linguagem não verbal”):

Eu acho que a tirinha em si tem mais uma finalidade de divertir mesmo. Eu acho que ela não tem uma finalidade mais social a não ser diversão. Ela vai é divertir o leitor. Mas ela é um gênero legal, porque ajuda você a pensar na semiose, ajuda você a pensar na linguagem verbal com a linguagem não verbal, como é que eu posso lidar com essas duas coisas. Ajuda a pensar nas figuras de linguagem. É um gênero pequenininho, mas que é rico, então trabalhar com tirinhas é bom. Eu sempre em provas dou uma tirinha. Eu acho que ajuda a contextualizar. Sempre eu acho que ela tem que trazer uma relação com outra coisa. Ela solta do nada perde um pouco do valor dela.

Além de ter colocado a riqueza de tal gênero que, para ela, precisa estar relacionado a outro objetivo/tema/aspecto, nesta resposta, a professora também discursou sobre o uso social da tirinha ao apontar a finalidade de tal gênero: divertir. Essa discussão é mais bem compreendida, quando a interrogamos sobre o que é importante considerar na exploração de tal gênero, pois ela quis expressar sua opinião de que tal gênero, na escola pelo menos, deve ser explorado em atividades de leitura e não de escrita:

Eu poderia ter pedido para eles fazerem tirinha, produzirem tirinha, mas eu acho que... Para que eu teria pedido para eles fazerem tirinha? É igual eu falar para eles: vamos estudar o gênero identidade e vamos construir uma identidade. Para que? Eu acho que tem que ter uma autoridade que construa uma carteira de identidade. Existe um órgão específico que faz isso. Eu não tenha essa autoridade para fazer isso. Então eu acho que passa por aí. Para que eu vou construir uma tirinha? Eu vou publicá-la num jornal da escola? Qual é a finalidade disso de fato? Produzir para produzir? Eu acho que é bom produzir, mas tem que ter uma função social, por isso que acho que não mandaria eles produzirem tirinha, não mandaria fazer charge, a não ser que eu tivesse um jornal da escola.

Com esta resposta, a docente ponderou que, sem um contexto real de circulação real (como um jornal da escola) e um fim social, não se justifica a produção de gêneros como a tirinha, aspectos que estão intimamente conectados às concepções da docente de letramentos e de gênero discursivos. Contudo, no questionamento anteriormente citado, nosso objetivo era ouvir o que a docente julgou importante de ser explorado na atividade de ler tirinhas, por essa razão, retomamos a pergunta com ênfase ao processo de leitura e não mais sobre a real necessidade de se escrever ou não tal gênero. Nessa retomada, a resposta docente, mais uma vez, evidenciou a compreensão dela sobre o gênero e a importância de analisá-lo criticamente, já que, segundo ela, ele é sintético, mas traz informações implícitas que precisam ser lidas:

É uma linguagem sintética, a tirinha. Você ler uma tirinha e ler um livro é um diferencial grande. O livro, eu tenho que ter uma disposição maior para ler,

um tempo maior, eu tenho que concentrar, saber o discurso narrativo, descritivo, argumentativo que estão ali postos dentro da relação entre as personagens. Eu tenho que ter uma motivação para ler esse livro, senão eu não vou conseguir chegar ao final dele. A tirinha, às vezes, eu leio. Muitas vezes eu, leitor, leio e não acho graça nenhuma, é o que eles falam. Não estou entendendo nada. Não achei graça nenhuma. Onde é que está o humor? O livro está perguntando onde está o humor, mas eu não sei não. Eu acho que a tirinha tem essa função de trabalhar com o implícito, fazer o outro ter uma inferência, então eu acho que cabe muito mais para a leitura do que para produção escrita de uma tirinha propriamente dita. E eu acho que nesse aspecto ajuda muito. Ainda que não fale nada, dá para você trabalhar o discurso o tempo todo (...). A Mafalda, por exemplo, o discurso que está por trás das falas dela é um negócio fantástico. Dá para você falar muito em cima da tirinha. Gosto do gênero por isso.

Neste trecho, ela também apresentou questionamentos, os quais sublinhamos, que, na verdade, são uma reprodução das falas dos discentes que lhe foram direcionadas em aulas acompanhadas. Para ela, o fato de eles não entenderem a tira e de não encontrarem o humor, por exemplo, deve-se à leitura atenta, nas entrelinhas, que tal gênero requer do leitor, principalmente, porque ali circulam discursos “fantásticos”, como nas tirinhas da personagem Mafalda, escritas e desenhadas pelo argentino Quino. Embora a docente não tenha explicitado, sabemos que o reconhecimento do humor, por exemplo, de uma tirinha decorre também da compreensão das imagens que, assim como a linguagem verbal, também carregam implícitos.

Voltando à questão da multimodalidade, de modo comparativo, a educadora disserta sobre isso quando fala da leitura das tirinhas, mas não o faz no caso dos marcadores. Sabendo que, nos dois gêneros, a multimodalidade é bastante expressiva, fica o questionamento se isso está na concepção da docente, ou seja, será que, para ela, o marcador não é multimodal? Por que ela teria essa concepção?

Ainda a respeito do arranjo multissemiótico dos gêneros, na entrevista, afirmamos à docente que, nos dados que coletamos, ela havia explorado outras linguagens que não apenas a verbal nas aulas conduzidas por ela. Ao questioná-la sobre como foi esse trabalho e o porquê dela o ter feito, ela disse que tal exploração se deve ao fato de que a linguagem verbal não é suficiente, já que os sentidos são construídos no arranjo entre ela e outras semioses. Além disso, para ela, isso está intrinsecamente presente no cotidiano do corpo discente e é algo que desperta o interesse deles. Nas palavras dela:

Eu acho porque complementa, uma coisa complementa a outra. Eu acho que não da para você só fazer a leitura dos enunciados, a relação de sentido passa muito pelo complemento de uma coisa com a outra. E considerando os nossos alunos, eu acho que é necessário, porque eles escutam música, eles fazem o dever, eles assistem a vídeos, tudo ao mesmo tempo. Essa relação de linguagens diferentes está muito no dia a dia deles, e isso parece que está no

sangue mesmo. Quanto mais puder usar de recursos de linguagens diferentes para chamar a atenção... Eu acho importante sim.

Como já dissemos, essa concepção é concretizada na prática, não sendo apenas um discurso teórico da docente. O fato de ela compreender que a multimodalidade é inseparável da vida dos alunos também é relevante, já que, com isso, ela reconhece a importância disso ser trabalhado pela escola. Quanto à forma como ela desenvolveu esse trabalho na perspectiva das múltiplas linguagens, ela falou que:

Depende do objetivo, por exemplo, lá nas tirinhas, se eu queria dar, por exemplo, uma ênfase no sentido de um enunciado, de uma personagem gritando com a outra, eu tinha que associar aquilo que está escrito no balão com a forma do balão. Então eu acho que a imagem do balão e aquilo que está escrito são duas coisas que comunicam, então como que eu vou ignorar? Não tem jeito. É complemento mesmo. (...) Depende da intencionalidade do que eu quero dizer. Aqui um sujeito está brigando com o outro. Eu quero destacar isso. Talvez para reforçar, por exemplo, uma questão machista ali na tirinha, em que há uma ênfase no discurso.

O exemplo citado, relativo ao formato do balão, foi um dos aspectos discutidos pela professora em sala com os estudantes, na tentativa de evidenciar os significados que são construídos também através do tipo de balão usado. Além disso, ela mencionou que a condução do trabalho depende da intencionalidade, o que pode ter a ver com o que ela julga mais relevante, dentro do que determinado exemplo do gênero apresenta, mas poderíamos pensar também que esse foco de trabalho também se relaciona com os modos semióticos que estão presentes no texto em análise, o que também é variável.

Como constatamos que, no segundo macroevento, a professora, além das imagens e do formato dos balões e das letras, buscou criar sentidos às cores que apareceram em certas tirinhas, também julgamos que, durante a entrevista, isso poderia ser melhor explicado. Sobre isso, Ribeiro (2016) e Vieira (2015b) ponderam a relevância da modalização do discurso multimodal, presente nos gêneros, a qual pode se materializar através das combinações que são feitas das cores e do uso de tons mais claros ou mais escuros, de brilho, de sombra, de filtros etc.

Para a docente, a interpretação dos sentidos das cores ou, nas palavras da entrevistada, a “linguagem das cores” é um conhecimento que é empregado no processo de ensino e que advém de teorias das quais ela se lembra ou não:

Talvez tenha sido conhecimentos que a gente vai adquirindo, não sabe onde adquiriu [risos], da linguagem das cores, o que cada cor simboliza no seu contexto (...). O vermelho é mais agressivo, o azul é mais harmônico. (...) Algumas coisas você faz de forma intencional, eu já li teorias que abordam, por exemplo, as cores: elas são assim, assim, assado, essas são as características. Outras coisas não, você faz porque você leu, você tem um

conhecimento desse, mas você não lembra a teoria que foi, onde que você estudou, e isso de alguma forma traz, remete ali, uma leitura ali.

Por outro lado, é preciso explicar sobre duas problemáticas em torno dessa questão da multimodalidade no macroevento relativo à leitura das tirinhas. Em primeiro lugar, analisamos que, em alguns momentos (em anotações, nas explicações orais, no roteiro de perguntas), a professora apresentou uma concepção de que os sentidos do texto estão dados nele, ou seja, ela contraria um postulado básico da Linguística Textual de que o sentido não está no texto, mas é construído a partir dele, no momento da interação autor/leitor/texto. Isso aconteceu, em menor proporção, quando ela falou sobre a linguagem verbal (*“Por outro lado, se eu tanto os elementos visuais, a imagem, o linguístico me diz alguma coisa?”*, por exemplo), mas, principalmente, quando ela se referiu à linguagem visual, como em: *“Será que só o recurso gráfico diz muito ou não diz nada?”*; *“Às vezes nem aparece a verbal, às vezes só a imagem diz tudo.”*; *“Então os balões também são imagens que dizem coisas diferentes para nós”*; *“Há tirinhas que não têm nenhum recurso linguístico, mas as imagens falam por elas”*. Obviamente, isso não quer dizer, necessariamente, que a docente desconheça o referido pressuposto da Linguística Textual ou que não tenha o usado em outras atividades.

Além disso, em segundo lugar, outra questão refere-se às referências culturais da educadora que são diferentes das dos alunos, o que, muitas vezes, a leva a uma interpretação multimodal a qual eles não têm nenhum conhecimento prévio. Isso evidenciou que a construção de sentidos, a partir das linguagens em integração, evidentemente, também requer uma bagagem cultural que precisa ser construída.

De modo geral, ao se cotejar os dois macroeventos de letramentos multissemióticos, pode-se depreender que a prática da professora em relação ao segundo, isto é, na análise das tirinhas, foi mais enriquecedora na discussão sobre a linguagem verbo-visual. Isso até pode nos ajudar a compreender o porquê da docente não ter falado de outras semioses – que não a palavra – quando se referiu à produção dos marcadores de página, durante a entrevista. Talvez, se na concepção que ela tem do gênero, houvesse uma maior percepção da linguagem visual que o constitui, ela também pudesse ter explorado mais aspectos desta natureza ao abordar o marcador na sala de aula. Na leitura das tirinhas, por sua vez, a visualidade foi considerada a todo o momento na busca de se criar sentidos para as imagens, os tipos de balões e as cores; em integração à escrita, apesar dos desafios supracitados.

Nesse sentido, as concepções verbalizadas pela docente, assim como aquelas observadas, são bastante próximas. Os conceitos de letramentos, de gêneros discursivos e de multimodalidade são de conhecimento da educadora (não necessariamente com esses termos, no caso da multimodalidade), assim como são aplicados e estão interligados na prática em sala de aula por ela concretizada no ensino de Língua Portuguesa. Tal constatação é bastante divergente das conclusões da pesquisa de Santos (2003), pois as concepções e as práticas docentes investigadas por ela evidenciaram o desconhecimento teórico e prático sobre letramento e multimodalidade, por parte de duas professoras de Língua Portuguesa, participantes da investigação.

Para encerrar a discussão desta categoria que diz respeito às concepções da professora, podemos resumir em tópicos que, na prática docente, houve **possibilidades** relativas aos letramentos multissemióticos, visto que tal profissional concebeu que:

- as teorias estão intimamente relacionadas à prática, logo, elas são cruciais ao trabalho do professor o qual deve estar em constante atualização. Além disso, essas concepções devem estar essencialmente na prática, mas o educador também deve se apropriar delas discursivamente, até para que o fazer docente seja mais bem planejado e as ações pedagógicas sejam mais conscientes;

- as aulas de Língua Portuguesa são espaços profícuos para se trabalhar com os usos que fazemos da leitura e da escrita, em diferentes contextos e com diferentes linguagens;

- os letramentos acontecem por meio dos gêneros discursivos e estes podem organizar as práticas escolares;

- uma possibilidade de abordar o gênero pode estar fundamentada nos pressupostos teóricos de Bakhtin e que, portanto, serão consideradas as condições de produção dos textos, como o conteúdo temático, o público-alvo, a finalidade etc;

- o estudo de certo gênero discursivo não é exaustivo e nem todo gênero em estudo precisa ser produzido pelos alunos, como no caso das tirinhas;

- outras linguagens, como a visual, constituem os gêneros discursivos;

- as várias linguagens estão na vida dos discentes, portanto, devem estar no projeto de ensino de Língua Portuguesa.

Por outro lado, nesse mesmo processo, houve **desafios** que merecem atenção, logo, seria interessante passar a conceber que:

- na produção de textos, como no caso do marcador, também é necessário trabalhar a leitura crítica do gênero, até para que os alunos se apropriem melhor do gênero e sejam mais proficientes no momento de elaborá-lo;

- numa perspectiva dos multiletramentos, a cópia nem sempre é um problema, dessa forma, é preciso repensar a educação linguística em prol da formação de *designers* de sentidos, aptos para produzir, compreender e transformar significados, a partir dos diferentes modos semióticos;

- apesar de uma formação teórica, nem sempre a metalinguagem precisa ser usada com os estudantes;

- há gêneros multimodais por excelência, mas, na verdade, todos são multimodais.

- o texto não oferece seus próprios sentidos, logo, é preciso considerar a interação: autor-texto-leitor;

- nesta perspectiva da leitura interacionista, as referências culturais do docente não são as mesmas dos educandos, logo, é preciso também colaborar com a construção de outras bagagens culturais do corpo discente.

4.2 Recursos didático-pedagógicos

Esta categoria refere-se ao nosso segundo objetivo específico, que é apresentar, caracterizar e analisar os recursos didático-pedagógicos utilizados pela professora nos eventos de letramento selecionados, com intuito de verificar de que forma o trabalho com os gêneros discursivos multimodais é proposto e concretizado neles. Nesse sentido, nossa análise recai sobre os materiais que circularam em sala de aula nos macroeventos de letramento, como as anotações passadas no quadro, os exemplos dos gêneros exibidos pela educadora, as atividades propostas em folhas à parte etc.

No que se refere ao primeiro macroevento de letramento, cujo foco foi a escrita de um marcador de página, a folha com instruções e explicação sobre a produção do marcador de página (cf. Anexo A, p. 151) entregue aos alunos foi um material importante usado pela professora, pois era de elaboração própria e tinha como objetivo orientar a produção de tal gênero. Nessa folha, embora existissem maiores orientações sobre a linguagem verbal que constitui o gênero, apareceu uma menção sobre a necessidade de haver uma ilustração do livro lido na produção do texto. Julgamos que essa proposta da educadora, materializada em tal folha, tenha sido o ponto de partida para a exploração de um gênero tipicamente multimodal.

Além disso, destacamos a originalidade de tal proposta docente, tendo em vista que o marcador de página não tem sido um gênero de estudo nos livros didáticos de Língua Portuguesa, dada a nossa experiência enquanto professores e pesquisadores desse componente curricular. Inclusive, antes de acompanharmos este macroevento de letramento, ainda não tínhamos nos dado conta das potencialidades de exploração didática de tal gênero, já que, como dito, ele é multimodal por excelência e permite uma produção textual que venha a circular em contextos sociais reais. Soma-se a isso o fato de a educadora ter conectado a escrita do marcador à literatura, isto é, a outro eixo de ensino, o que evidenciou também um modo de se trabalhar a leitura literária de uma forma não tradicional. Apesar de todos esses aspectos positivos, temos ciência de que tal gênero não é tão comum de ser produzido, mas, no contexto investigado, ele cumpriu uma função social, sendo, portanto, de relevância para os participantes.

Uma estratégia interessante presente na prática docente de modo geral, mas também explícita neste primeiro macroevento, foi a ação de levar, para a sala de aula, exemplos reais do gênero discursivo em estudo (e não usar xerox, por exemplo, no qual se perderia a diversidade das cores). Na exploração do marcador de página, por exemplo, a educadora proporcionou o contato dos alunos com diferentes exemplos deste gênero que circularam socialmente e que ela tinha guardado em seu arquivo pessoal. Em tais exemplos, que funcionaram como um recurso didático-pedagógico, os alunos puderam visualizar arranjos multimodais diferenciados, tanto do ponto de vista das linguagens e efeitos visuais que os constituem, quanto do material do qual foram feitos. Isso porque esses marcadores (cf. Figura 7, p. 79) foram construídos com variadas cores, disposições e construções do texto escrito, ilustrações, assim como tinham formatos diferentes. Além desses aspectos, como aponta van Leeuwen (2006), a tipografia, que também é um modo semiótico, apresenta variações quanto ao tamanho, tipo, espessura e inclinação da letra. Há ainda a questão do suporte material deste gênero, por exemplo, se estava em um papel mais resistente ou não, o que interfere muito na produção de um marcador, pois a ideia é que este tenha maior durabilidade tendo em vista que veicula informações, mas também serve como “registro” da última página lida de um livro impresso, por exemplo.

Os esquemas e desenhos passados no quadro negro pela professora também colaboraram para um melhor entendimento sobre a produção dos marcadores de página. É importante destacar que esses recursos, embora sejam típicos de aulas expositivas e estejam inseridos na sala de aula há anos, também evidenciam a existência da

multimodalidade, já que, ao usá-los, a educadora não fez uso apenas da escrita de palavras. Ribeiro (2014) menciona isso ao apontar que, há muito tempo, professores escrevem, mas também desenham em lousas sem as tecnologias modernas que temos hoje.

Nesse sentido, esquemas, como aquele no qual constavam os elementos a ser considerados dentro das condições de produção do marcador (cf. Figura 8, p. 80), assim como aquele que resumia a atividade proposta (cf. Figura 10, p. 81), também foram recursos empregados na organização e compreensão da atividade a ser realizada. No esquema com o *layout* do gênero (cf. Figura 9, p. 81), a professora também listou os itens (imagem representativa, título, texto e referência) que precisariam estar presentes no marcador, assim como evidenciou a ordem a qual estes deveriam estar nele. Além disso, no desenho, aparece uma distribuição espacial de cada um desses itens na totalidade do *layout* do gênero, o que, Cope e Kalantzis (2009) denominam de representação espacial, que, evidentemente, de acordo com Dionisio (2011), possibilita o reconhecimento do gênero e traz sentidos que precisam ser interpretados pelo leitor.

Entre os desafios deste primeiro macroevento, ressaltamos que os livros literários também podem ser um material para exploração multimodal no processo de ensino-aprendizagem. Conforme apresentamos no primeiro capítulo, a literatura goza de privilégios na combinação de linguagens, como a verbal e a visual (DIONISIO, 2011). Por isso, Moraes (2015) argumenta que a leitura literária, independente de ser em suporte digital ou impresso, destinada ao público infantil ou não, requer habilidades leitoras no tocante à multimodalidade. Sendo assim, é significativa a discussão a respeito das linguagens presentes nas capas das obras (cf. Figura 5, p. 76) ou no interior destas, quando há. No momento em que os discentes socializaram suas leituras e, através de um roteiro por escrito (cf. Figura 11, p. 82), a docente pediu para que eles falassem sobre o contexto da leitura, logo, caberia uma pergunta relacionada às imagens que aparecem nas capas de tais obras. Desse modo, a educadora poderia incluir questionamentos como: se as imagens são apropriadas, se são representativas tendo em vista o enredo da história, se chamam a atenção do indivíduo para ler o livro etc.

Além disso, como mencionado anteriormente, a professora permitiu a circulação, nas salas de aula, de vários tipos de marcadores de página que ela tinha em seu arquivo pessoal. Ela também entregou a cada um dos estudantes um modelo que ele guardou consigo. Apesar de o recebimento desse material ter sido válido, já que compreendemos que a leitura de um gênero precede a escrita deste, destacamos um mal

entendido que tal marcador exemplo provocou entre os participantes, pois, neste modelo (cf. Figura 6, p. 77), na parte inferior, aparece um código numérico para o livro resenhado. Tal código consta no marcador porque a docente o retirou de um catálogo cujo objetivo é vender livros, logo, tendo uma finalidade diferente daquela que teriam os alunos, a composição do gênero era outra, pois deveria permitir que um leitor pudesse escolher uma obra de seu interesse e comprá-la, a partir de um determinado código que facilitasse esse processo de compra e venda. Decorre disso o fato de uma aluna do 8º 1 produzir os marcadores com códigos fictícios, conforme se observa na Figura 15 (cf. p. 87), e a educadora questioná-la sobre a necessidade de uso de tal código.

Dessa forma, compreendemos que, naquele contexto, embora tenha sido fundamental a utilização de marcadores exemplos como material de exploração do gênero, era necessária uma explicação oral que pontuasse essa diferença entre o marcador entregue e aquele a ser produzido pelos discentes. A professora fez uma adequação do gênero, já que os alunos não venderiam os livros que leram, mas sim a ideia de estímulo à leitura de determinada obra, porém faltou enfatizar que a função do marcador exemplo e a do marcador a ser produzido não eram similares, pois, no primeiro caso, o valor é publicitário e extremamente persuasivo, com a finalidade de divulgar e vender; no segundo, o valor é mais convidativo, com o intuito de incentivar a leitura no contexto escolar. Mas, em ambos os casos, há um valor mais secundário do marcador que é sua função literal enquanto um utilitário. Enfim, é fato que tal episódio reforça o que apresentam Corrêa (2006), Magalhães (2013) e Ribeiro (2014) sobre a centralidade da figura do professor enquanto importante mediador do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo quando se trata da multimodalidade atrelada às práticas sociais das quais participamos.

Entretanto, na entrevista, quando questionamos a docente sobre o que é relevante considerar na escrita de um marcador, ela pontuou a finalidade da produção e, inclusive, fez uma comparação entre o marcador produzido pelos alunos (cujo objetivo era formar leitores e despertar o interesse de leitura) e o marcador de um catálogo (cujo intuito é, de modo mais persuasivo, estimular a compra de livros):

Por exemplo, se é um marcador para ser colocado num catálogo de vendas, ele vai ter um objetivo diferente de um daqueles nossos lá, que vão formar leitor. Eu estou querendo é despertar o interesse do outro em ler o livro que eu li, e se for, por exemplo, para um catálogo de venda, eu acho que ele vai estimular muito mais, vai ser mais convincente, para o sujeito comprar o

livro. Então eu acho que tem a ver também com a finalidade que está sendo produzida.

Tal fala, que é bastante pertinente, devia ter sido dita aos discentes, já que o recebimento do material, que era um exemplo de marcador de um catálogo de vendas, por si só não fornecia essas informações sobre a finalidade específica para a qual foi produzido.

A respeito do segundo macroevento, no qual os participantes se engajaram na leitura de tirinhas, mais uma vez, a professora, ao iniciar as aulas sobre tal gênero, levou à sala de aula exemplos de tirinhas que circularam socialmente, especificamente, através do jornal Estrado de Minas. Além de apontar duas tirinhas que nele constavam, ela também apresentou aos educandos outros exemplos retirados de sites da internet, assim como solicitou que o corpo discente pesquisasse na internet outros exemplos e os levasse para sala de aula.

Nesse caso das tirinhas, em especial, a pesquisa dos alunos também propiciou um maior contato deles com o gênero, já que precisaram procurá-lo em jornais, revistas ou na *web*. Além de ter enriquecido a seleção das tirinhas que foram, posteriormente, analisadas, com isso os discentes também participaram ativamente da seleção desse material.

Além disso, o conjunto de perguntas para análise das tirinhas (cf. Figura 17, p. 91), elaborado pela docente, funcionou como um material didático que, implícita ou explicitamente, levou os alunos à reflexão multimodal. De forma mais evidente, a questão 4 (“*Como você descreve as personagens por seus comportamentos e falas? Justifique.*”) requer que o aluno observe as ações das personagens que, neste gênero, aparecem através das alterações das imagens de cada indivíduo, animal ou objeto representado. A questão 5 (“*Há alguma relação da escrita com a oralidade na fala das personagens? Descreva-a.*”) abre espaço para discussão de que, nas tirinhas, as letras escritas maiúsculas, por exemplo, podem evidenciar um tom de voz mais alto da personagem, além é claro das transgressões ortográficas que podem ser feitas do ponto de vista linguístico e não do visual. Na questão 7 (“*O que as imagens da tirinha dizem para você?*”), há um direcionamento totalmente claro para que o estudante analise as imagens. Por último, na questão 9 (“*Depois de ler e analisar a tirinha, resuma as principais de suas características quanto b) aos balões; c) às marcas da oralidade; d) às letras utilizadas.*”), os educandos também são levados a pensar sobre elementos que

aparecem de forma diversificada no gênero e também são responsáveis pelos sentidos, como o formato dos balões e das letras.

De forma menos evidente, mas não menos importante, entendemos que as demais questões do roteiro também podiam levar os alunos à análise das imagens em integração às palavras. Dessa forma, para se elaborar a resposta para determinados questionamentos, como na questão 2 (*“Além do tema ‘moda’, que subtemas aparecem na sua tirinha? Indique-os, exemplificando-os”*), na 3 (*“Há humor na tirinha? Descreva a situação.”*) e na 8 (*“Você é capaz de perceber na tirinha algum ponto de vista preconceituoso quanto a subtemas...?”*), não se podia ignorar as imagens e ler apenas as informações verbais, pois, certamente, elas seriam insuficientes no processamento e análise dos sentidos do texto e, conseqüentemente, na redação das respostas.

Em síntese, é possível afirmar que, neste roteiro, a multimodalidade do gênero é considerada e a linguagem visual é valorizada como agregadora de sentidos, assim como a verbal. Contudo há também algumas problemáticas em torno dessas perguntas. Uma primeira diz respeito à ideia de que a análise do gênero, embora tenha uma série de direcionamentos para uma leitura crítica sobre os temas e recursos das tiras, não considera mais as condições de produção, o que levou a um deslocamento, por exemplo, dos suportes, do contexto de produção e circulação, da finalidade etc. Desse modo, instaurou-se uma prática escolar na qual se esqueceu das características básicas do contexto social de produção situado num espaço, num tempo e numa cultura. Além disso, a pergunta de número 07 carrega a concepção de que as imagens dizem algo e não a de que é o leitor que constrói os sentidos (como dito na primeira categoria de análise). Outra questão é o emprego de uma metalinguagem que pode não auxiliar a aprendizagem dos alunos, como o uso do termo “oralidade” em algumas perguntas.

Há ainda a necessidade de se considerar se tal roteiro (assim como outras atividades propostas pela professora durante os meses de observação participante) não foi concebido sob a influência da presença do pesquisador no campo, já que a docente foi informada a respeito da temática deste estudo do qual participou. No entanto, como não é possível identificar isso de forma precisa, no tempo em que estivemos na escola, buscamos, como mencionado, valorizar as possibilidades da prática docente em prol dos letramentos multissemióticos, independente se por trás desses usos sociais da leitura e da escrita, a partir das múltiplas linguagens, houve ou não um desejo da professora por atender a uma “demanda de pesquisa”.

Ainda sobre esse conjunto de perguntas, a dinâmica da atividade solicitada pela docente também parece ter sido interessante para o contexto, já que ela pediu, primeiramente, para cada estudante respondê-lo sozinho, em casa, para, numa outra aula, em grupo, analisar outra tirinha com as mesmas questões norteadoras. Com isso a professora possibilitou uma reflexão mais individual, porém, num segundo momento, abriu espaço para que o gênero fosse analisado no coletivo, através de pequenos grupos que depois também deveriam socializar suas respostas.

Através dessa organização e uso desses materiais, a docente não antecipou uma exposição sobre o gênero tirinha, o que acarretou o acionamento dos conhecimentos prévios dos educandos, assim como uma maior reflexão, já que ela não ofereceu conceitos e características do gênero antecipadamente, como tradicionalmente muitos educadores fazem em sala de aula. Foi após esses momentos de reflexão, via atividades, que os alunos, na medida do possível, expuseram suas impressões que foram, posteriormente, sistematizadas pela professora através de anotações no quadro e de explicações orais.

Nesta categoria, ainda a respeito deste macroevento, ainda exploraremos as anotações que foram passadas no quadro pela professora a respeito do estudo das tirinhas. Importante lembrar que, ao sistematizar a reflexão sobre o gênero citado, a educadora acabou por compará-lo a outros, como a História em Quadrinhos e a charge. Na anotação (cf. Figura 23, p. 95) passada no quadro, relativo à multimodalidade constitutiva do gênero, verifica-se que o conceito explicitado aos alunos também abarcou a integração verbo-visual.

Isso também está inscrito na anotação passada no quadro sobre os tipos de balões (cf. Figura 26, p. 103) e na imagem exibida no celular da docente sobre esse mesmo tema (cf. Figura 27, p. 104). Nesses materiais, explicita-se que o tipo de balão pode indicar diferenças no tom de voz das personagens, além de se apresentar que outros recursos podem ser utilizados no gênero, como diferentes valores expressivos da letra (grande, pequena, em negrito, em itálico), índices e símbolos (caveiras, estrelas).

Na entrevista, solicitamos que a docente falasse um pouco sobre esses materiais utilizados em sala de aula, assim como sobre as escolhas e usos destes. Reproduzimos a seguir estas e outras considerações feitas por ela sobre o tema:

O xerox porque é complementar. Livro de literatura. Jornal. Power point. O quadro. O giz. O xerox. Um mapa semântico, não tenho usado muito, mas eu gosto de usar. Eu acho que para complementar mesmo, para deixar a coisa

mais palpável. Eu acho que o aluno precisa de sentir, então é por isso, e, às vezes, é mais intuição mesmo.

Sobre o porquê de utilizar tais recursos e materiais citados, ela disse:

É a intencionalidade. O xerox eu levo porque agiliza, eu acho que sistematiza, os alunos não gostam muito de escrever. Então eu acho que, de alguma forma, as informações estão mais organizadas. O quadro eu uso porque, às vezes, chama a atenção na explicação no quadro, então, às vezes, precisa de organizar um pouco. O livro didático porque é um livro que eles têm em mãos, é o dia a dia ali, é o mais fácil, abre na página aí, vamos seguir aqui. Estou querendo voltar mais a fazer um uso mais frequente do Power Point, ano passado, eu usei muito pouco, principalmente na fase em que você me acompanhou.

Em síntese, ela citou recursos que empregou e que aparecem nos dois macroeventos em análise – como xerox, livro de literatura, jornal –, mas também mencionou outros que utilizou – por exemplo, o livro didático – mas que não constaram nos dados apresentados, ou que não usou, mas quis justificar tal ausência – como Power point e mapa semântico. Além disso, a partir desses dois conjuntos de resposta, fica evidente que ela usa tais recursos didático-pedagógicos, a fim de atender as necessidades do plano de ensino dela e a partir de uma seleção pedagógica feita anteriormente, assim como os explora por saber a pertinência destes às necessidades e aos perfis das turmas nas quais leciona.

Dessa forma, apesar dos desafios, estes materiais elaborados pela educadora, assim como aqueles que constam em pesquisadas já citadas no levantamento bibliográfico que fizemos (cf. DESCARDECI, 2002; MENDONÇA, 2013), são propostas (e não dogmas que precisam ser seguidos à risca) nas quais o aluno é levado a ter um olhar mais amplo e crítico sobre os gêneros discursivos multimodais em suportes impressos. Nesse sentido, as imagens, as cores, a diagramação da página, o formato das letras, entre outros recursos visuais não são subestimados em prol de uma errônea visão em que a linguagem verbal é sempre mais adequada. Além disso, proposições metodológicas dessa natureza contrariam a falta de sistematização e o predomínio de atividades de decodificação presentes em coletâneas de livro didático de Língua Portuguesa em que gêneros discursivos multimodais aparecem como objeto de estudo (cf. GRIBL, 2009; MAURON, 2006).

Apesar disso, é preciso acrescentar que, ao comparar nossos resultados com os de outras investigações do levantamento bibliográfico, percebemos que, como houve um trabalho apenas com suportes impressos, a linguagem verbal e a visual foram as únicas que estiveram presentes na discussão em torno da multimodalidade. Logo,

poderia ter havido a circulação e a exploração multimodal de gêneros discursivos constituídos por outros modos semióticos, como canções (cf. LOPES, 2013), entrevistas radiofônicas (cf. PREDIGER; KERSCH, 2013), história em quadrinhos digital (cf. CAIADO; MORAIS, 2012) etc.

De modo geral, depreende-se que, nos macroeventos de letramento analisados, os materiais usados e elaborados pela docente, ou aqueles pesquisados e compartilhados pelos alunos devido a pedidos desta, colaboraram para a discussão da multimodalidade presente nos gêneros discursivos. Por fim, a seguir, apresentamos, resumidamente, que, referente aos letramentos multissemióticos, algumas **possibilidades** tocantes aos recursos didático-pedagógicos são:

- elaborar materiais próprios que podem, inclusive, evitar abordagens que desconsiderem os usos sociais dos gêneros ou que só sirvam como pretexto para análise gramatical (como no exemplo do livro didático exibido na Introdução, cf. p. 15);

- valorizar a multimodalidade presente nos impressos, como nos dois macroeventos caracterizados, ou em outros recursos disponíveis à realidade da prática docente;

- levar exemplos reais dos gêneros em estudo, o que pode evitar, por exemplo, o uso de xerox, no qual se perde cores ou o contato físico com a materialidade física do gênero e do suporte onde ele foi veiculado;

- solicitar que os alunos também pesquisem e levem materiais para a sala de aula, como exemplos dos gêneros em discussão;

- usar diferentes recursos para abordar um conteúdo, como anotações por escrito, mas também esquemas com desenhos;

- discutir o *layout* dos gêneros, assim como os elementos que compõem um projeto gráfico-visual;

- levar materiais, como atividades, que provoquem reflexões prévias dos alunos a respeito dos gêneros, ao invés de levar teorizações prontas;

- inserir, nas anotações passadas aos educandos, assim como cobrar deles em exercícios, questões relativas aos elementos visuais, com ou sem integração aos verbais (como foi feito sobre os formatos dos balões e os diferentes tipos de letras presentes nas tirinhas).

Apesar disso, com relação aos recursos didático-pedagógicos, destacamos, sucintamente, que emergiram **desafios**. Logo, a respeito disso, seria viável:

- entender que os livros literários também podem ser explorados numa perspectiva multimodal. Na sala de aula, constatamos que as capas dos livros apresentam uma visualidade bastante expressiva e chamativa, o que permite um trabalho a partir das linguagens articulado ao eixo de ensino literário;

- não esquecer as condições de produção no tratamento de qualquer gênero, já que a tirinha não foi muito considerada nesse aspecto;

- deixar explícitas, para os alunos, as diferenças dentro de um mesmo gênero, tendo em vista que, ao escolarizar, de alguma forma, o marcador de página, houve uma confusão relativa à mudança de finalidade social desse texto;

- compreender que as concepções do educador se materializam nos recursos que ele usa, logo, ao elaborar um enunciado como “O que as imagens da tirinha dizem para você”, pode-se transmitir uma ideia equivocada ao aluno sobre o processo da leitura;

- usar metalinguagem em anotações e em exercícios pode inviabilizar a compreensão dos discentes e, conseqüentemente, dificultar a aprendizagem;

- estudar os gêneros do discurso e a multimodalidade, a partir de recursos digitais, como computadores e celulares. Sem olhar para tais máquinas com deslumbramento, como afirma Ribeiro (2015), nem esquecendo que a discussão aqui realizada sobre os letramentos multissemióticos não envolve obrigatoriamente o uso dessa e de outras tecnologias digitais (ROJO, 2012), não podemos deixar de mencionar que elas podem ser recursos de grande valia para o estudo da multimodalidade, já que tais suportes permitem a associação entre múltiplas linguagens de modo bastante profícuo, como em *sites*, *softwares* e aplicativos. Além disso, o uso do computador na escola com a mediação do professor é fundamental, tendo em vista que, conforme salienta Ribeiro (2014), a mediação realizada por ele pode propiciar um uso consciente e crítico das tecnologias, sem entendê-las como uma mágica ou milagre para o processo educativo. Perspectiva similar à de Coscarelli (2002) ao considerar que as inúmeras possibilidades pedagógicas do computador devem ser sempre avaliadas e que elas podem ser um instrumental de auxílio que não exclui a importante tarefa docente.

4.3 Abordagem e estratégias discursivas

Esta categoria refere-se ao nosso terceiro e último objetivo específico, que é apresentar, caracterizar e analisar a abordagem e as estratégias discursivas empregadas pela docente, nos eventos de letramento selecionados, e como elas fornecem aos alunos pistas para a compreensão crítica e a escrita criativa de gêneros discursivos

multimodais, considerando também as possibilidades de participação dos discentes nesse processo de interação. Desse modo, nosso interesse alvo é analisar as falas da educadora nos momentos quando ela teorizou oralmente sobre os gêneros em estudo ou forneceu explicações sobre as atividades realizadas pelos discentes. Além disso, por esta categoria considerar as interações orais entre os participantes, também avaliamos ser pertinente discutir situações nas quais foram os estudantes que suscitaram uma discussão a respeito da multimodalidade constitutiva dos gêneros do discurso.

No primeiro macroevento, destacamos, primeiramente, que, por meio da fala, a docente pontuou que o marcador a ser elaborado poderia ser similar àquele que cada aluno recebeu como exemplo, assim como apontou como os elementos estruturadores do gênero apareciam em tal modelo. Além disso, ela sugeriu como seria o processo de elaboração prático do marcador: em formato digital, através do programa *Word*, por exemplo, ou no formato manual, no qual o aluno deveria fazer um a mão e, em seguida, tirar xerox. Essas informações não apareciam na folha impressa entregue aos educandos, mas, certamente, foram essenciais para norteá-los quanto a possibilidades viáveis nesse processo de produção textual.

A fala em que ela citou a necessidade de haver uma imagem no marcador suscitou dúvidas dos alunos, pois eles a questionaram se a ilustração representativa do livro, como a capa, poderia ser retirada da internet. Ao responder afirmativamente esse questionamento, a docente também destacou que outras representações visuais poderiam ser escolhidas além da capa, como a figura de uma personagem ou a de uma cena relevante da história. Ao analisar isso, compreendemos que tais falas da docente foram uma contribuição sobre os usos da escrita multimodal, já que alertou os alunos sobre o que seria uma representação visual representativa de uma obra literária e que, portanto, merecia destaque na divulgação da história lida.

Foi na explicação oral também que a professora comentou sobre a possibilidade de os discentes usarem formatos criativos e papel mais resistentes na produção do marcador. Além disso, ela também sugeriu uma solução aos discentes que, por questões financeiras ou ausência de recursos digitais, fariam o marcador manualmente: eles poderiam produzi-lo em papel sulfite e colá-lo em uma cartolina depois, a fim de ficar mais resistente.

A partir disso, podemos inferir que a produção de um marcador no universo escolar, além de ter levado a uma alteração da finalidade do gênero (já analisada na categoria anterior), implicou uma mudança de tecnologias e de recursos usados no

processo de elaboração, sugerida pela própria educadora. Sendo assim, sem a possibilidade de usar um computador, por exemplo, os educandos lançaram mão do lápis, da caneta, do xerox, do giz de cera etc. Além disso, se compararmos a escrita de um marcador digital com a de um manual, veremos que o espaço para a linguagem verbal, por exemplo, no segundo caso, é menor, já que se utiliza um maior espaço para a escrita manual. Logo, houve modificações na composição desse gênero discursivo multimodal tendo em vista necessidades adaptativas que o contexto exigiu e, na prática docente, é preciso orientar mais os alunos quanto a isso, para que eles tenham criticidade e bom senso e consigam realizar a produção textual de modo legível e com uma estética apropriada (diferente do marcador produzido a lápis, cf. Figura 12, p. 83).

Apesar disso, não podemos esquecer que, como defende Ribeiro (2015), em um momento de produção textual, a seleção de fazê-la em um ambiente digital ou não está sujeita às finalidades e às necessidades do produtor. Acrescemos a essa ideia a questão de as possibilidades de que dispunham os alunos de imprimir ou não os marcadores feitos digitalmente, mas que não foi colocada como impedimento, já que a docente sugeriu maneiras alternativas de produzir o marcador manualmente.

Outra interação discursiva que merece destaque, no primeiro macroevento, aconteceu durante a socialização das leituras feita apenas no 8º 1. Para além da discussão sobre o enredo das obras e sobre os aspectos que os discentes relataram terem chamado ou não a atenção deles, a comparação entre obras e filmes foi outra possibilidade em que a multimodalidade foi alvo de discussão entre os participantes, também motivada pela fala de um aluno que apresentou a saga Harry Potter (J. K. Rowling). A partir da fala dele, a educadora discursou que o livro e o filme são duas linguagens diferentes e que esse olhar comparativo dos alunos era interessante. Em seguida, outros estudantes citaram outros livros que foram adaptados para a linguagem cinematográfica, como *A culpa é das estrelas* (Josh Boone) e a trilogia *Jogos Vorazes* (Suzanne Collins), e discutiram convergências e divergências entre essas duas linguagens, assim como opinaram se gostavam mais do livro ou do filme. Essa interação verbal também possibilitou o contraste entre duas linguagens que possuem potenciais de representações específicos e que, embora possam carregar significados semelhantes, estes jamais são iguais, exatamente pela diferenciação dos modos semióticos que as compõem (COPE; KALANTZIS, 2009). Ou seja, essa discussão suscitada pelos próprios alunos e pontuada pela educadora foi uma oportunidade de se discutir a

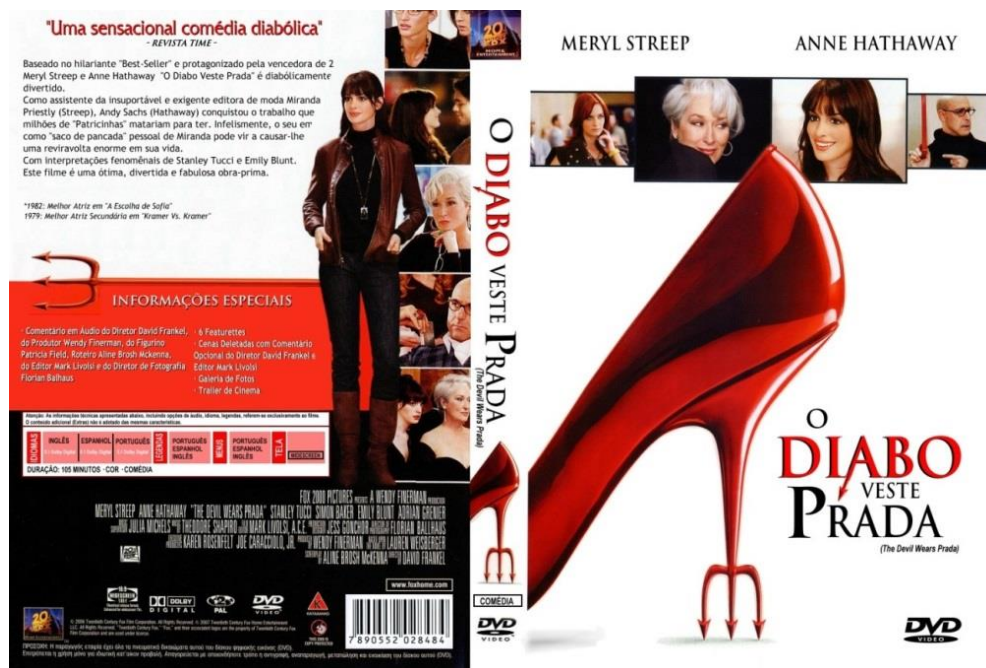
linguagem audiovisual, neste caso, cinematográfica, que lida com imagens em movimento, cores e efeitos audiovisuais, em contraponto com o arranjo do livro físico.

Para finalizar a análise da abordagem e das estratégias discursivas neste primeiro macroevento, cabe lembrar a fala da professora no momento em que os alunos distribuíram os marcadores pela escola. Tal docente comentou que os marcadores mais bem elaborados e chamativos foram os primeiros a acabar, o que, evidentemente, evidenciou a importância do arranjo visual de um gênero multimodal impresso como este, já que ele objetiva atrair consumidores (no caso comercial) ou leitores (no caso escolar). Essa finalidade pode ser mais bem alcançada se a linguagem visual, em integração à verbal, está esteticamente organizada e chamativa. Nesse sentido, é fundamental que isso também seja abordado na discussão do gênero em sala de aula.

No segundo macroevento, entendemos que ele permitiu uma discussão mais ampla da presente categoria de análise, até mesmo por ter como foco principal a leitura, o que presumiu um número mais extenso de falas da professora sobre essa ação. Ao anunciar que os alunos deveriam pesquisar exemplos do gênero, relacionados à temática moda, a educadora deu um direcionamento sobre como filtrar a busca, na internet, por meio de palavra-chave, o que deixa claro que o trabalho com os letramentos multissemióticos pode (e deve) estar associado às questões do meio digital.

Além disso, a professora foi questionada por um membro da turma se o material poderia ser impresso em preto e branco e analisamos que, naquele momento, a docente já iniciou uma discussão relevante sobre as potencialidades de significação das imagens e da presença ou não de cores nestas, ao dizer que se as cores trouxessem um sentido, era importante realizar a impressão colorida. Como exemplo disso, ela apontou a relação da cor vermelha de um sapato que aparecia na tirinha levada como exemplo. O sapato, o qual a professora insistiu em destacar, está inserido na discussão do filme *O diabo veste prada* e, inclusive, aparece na capa de divulgação deste, conforme reproduzimos a seguir, embora não enxerguemos que, obrigatoriamente, a tirinha tenha feito menção a isso, já que, no sapato representado na tirinha, não há o tridente associado como pertence diabólico:

Figura 28: Capa de divulgação do filme *O Diabo Veste Prada*



Fonte: Disponível em:

<<https://confrariadoestilo.files.wordpress.com/2012/05/diabovestepradacapa.jpg>>. Acesso: 16 jul. 2016.

Outro ponto de interesse, neste macroevento, foi as explicações orais da docente a respeito do roteiro de perguntas que os alunos deveriam responder com base nas tirinhas por eles pesquisadas. É possível concluir que, ao parafrasear tais questões e/ou melhor esclarecê-las, a docente forneceu explicações para que o exercício de leitura das tirinhas a ser feito pelos discentes considerasse a linguagem verbal, mas também a imagem e outros recursos visuais, como aqueles relativos ao *layout* da letra e ao tipo dos balões, enquanto semioses de significação. Isso evidenciou que o trabalho docente desenvolvido pela educadora levou os alunos aos letramentos multissemióticos na tentativa de formar um usuário funcional, produtor de sentidos, analista e crítico (COPE; KALANTZIS, 2006).

Esses aspectos continuaram sendo valorizados nas explicações orais da professora sobre o gênero, assim como para outros gêneros que foram comparados à tirinha (como a história em quadrinhos e a charge), através de falas em que ela evidenciou a constituição multimodal das tirinhas que se dá através: “*da união dessas duas coisas: da imagem e a linguagem verbal escrita*”. Valorizamos essas falas da professora, uma vez que elas induzem a uma possível aprendizagem na qual: a linguagem verbal não ocupa mais, de forma exclusiva, o papel central nas comunicações

na contemporaneidade (KRESS, 2006) e a linguagem de hegemonia não está em um modo semiótico ou em outro, mas na associação de linguagens (VIEIRA, 2015a).

A professora ainda pontuou que, além das imagens, os alunos precisariam se atentar para os balões ou para ausência destes. Também falou sobre o uso de letra maiúscula enquanto recurso semiótico que também pode trazer sentidos, por exemplo, ao usá-las na escrita de um e-mail, o que sugere um xingamento; mas isso, segundo ela, não é aplicável em todos os casos. Para Ribeiro (2016), tal emprego da letra maiúscula, assim como a escolha do tamanho e da posição da letra na página, são exemplos de modulações da linguagem verbal que precisam estar no domínio das pessoas.

Na análise das tirinhas, as falas da docente mostraram a preocupação em tratar dos recursos linguísticos, mas também em descrever as imagens na construção da interpretação do texto, inclusive com relação às cores que foram usadas (como a amarela), às sugestões de sentido provocadas por ícones e símbolos (como o sol e a nota musical), às repetições de letras como marca de oralidade (como “Que chiqueee!”).

A respeito dessa questão em torno das cores, Kress e van Leeuwen (2002) defendem a compreensão da cor como um modo semiótico que pode levar a diferentes interpretações. Eles ressaltam que há regularidades nos usos que se fazem delas motivadas pelos interesses dos produtores situados histórica e culturalmente. Nesse sentido, a cor pode denotar pessoas, objetos específicos, classes sociais; assim como pode ter efeitos sobre as pessoas ao sugerir ações, impressionar, intimidar, aumentar a atenção de um leitor, por exemplo. Esses autores ainda afirmam que a cor não “sobrevive” por si só, mas está dentro de um contexto multimodal no qual os sentidos dela se assentam em associações que, geralmente, têm a ver com um conjunto de experiências. Dessa forma, nem sempre as associações feitas pela professora fazem parte das experiências dos alunos. Além disso, as cores e a combinação que se faz destas levam à produção de diferentes significados e carregam diversificadas posições ideológicas tendo em vista os aspectos contextuais e culturais específicos, logo, é questionável se a cor amarela, por exemplo, sempre trará a ideia de neutralidade, como foi dito pela professora ao analisar uma tirinha.

Sobre a escolha gráfica dos balões, até mesmo pelo fato de ela ter passado uma anotação no quadro sobre isso (cf. Figura 26, p. 103), foram vários os momentos em que dissertou sobre esse aspecto. Inclusive, em uma das turmas, uma aluna a questionou: “*O tipo de balão dá sentido à frase?*” e ela lhe respondeu afirmativamente, ao desenhar o balão do tipo berro/grito no quadro e ao apontar o poder de significação desse recurso

gráfico. Tais falas evidenciaram, mais uma vez, a forma como a professora concebeu o gênero e as linguagens que o constitui, mas também serviu como um modo de orientar os alunos a lerem tal texto, já que, segundo ela, este gênero exige criticidade para entender o que está nas “entrelinhas” do verbal e do visual.

A participação do pesquisador em diálogo com a docente em uma das aulas (cf. p. 99), na qual ocorreu a análise de tirinhas, também foi uma estratégia discursiva usada pela educadora, já que foi ela quem solicitou tal participação. Incomodado com o fato de os alunos falarem que as imagens não traziam nada de novo para eles, o objetivo da fala do pesquisador foi fazer um questionamento que, em um primeiro momento, não foi entendido adequadamente pela professora, seja pela forma como tal pergunta foi construída por ele, seja por uma compreensão equivocada dela. Com a pergunta feita, a intenção foi mostrar a relevância de se ler atenta e criticamente o arranjo multimodal da tirinha, composto inseparavelmente pela linguagem verbal e visual.

Além dessa nossa participação, assim como nos casos em que alunos produziram questionamento à docente, houve outro episódio interessante em que um educando, como descrito no capítulo três, apontou para uma imagem do livro didático (cf. Figura 24, p. 101) e disse que nela não havia falas, porém era possível entendê-la. Tal imagem, para ele, era uma tirinha que, pela professora, foi referenciada como charge, mas que, na verdade, tratava-se de uma ilustração. Apesar dessas dificuldades quanto à nomeação do gênero, este foi um apontamento interessante do aluno em resposta ao que a professora explicava e que acarretou uma fala geral da docente a todos, na qual ela evidenciou o poder da imagem enquanto uma linguagem tão representativa como qualquer outra. Soma-se a esse exemplo o fato de outro educando questionar a professora se essas explicações orais, como aquelas relativas ao formato dos balões, aplicavam-se ao mangá. Pode-se depreender que aquele aluno conseguiu estabelecer uma associação entre os letramentos multissemióticos em jogo, na sala de aula, e outras práticas de letramento das quais ele participa para além dos muros escolares.

Isso também se aplicou à análise da charge (cf. Figura 25, p. 102) que também foi um gênero explorado pela professora enquanto arranjo sintético verbo-visual, que também exige leitura crítica das informações explícitas e, principalmente, das implícitas. Ao abordar tal gênero, na tentativa de aproximá-lo com a tirinha, também apresentou algumas diferenças presentes nele, como a relação direta com a realidade circundante. Além disso, mencionou os aspectos caricaturais utilizados neste gênero,

pois questionou os alunos sobre quem seriam as personagens presentes no exemplo que ela mostrou.

Cabe ressaltar também que, nesses momentos em que a professora sistematizou uma análise das tirinhas ou teorizou sobre os gêneros, os alunos também tiveram oportunidades de expor suas opiniões, criar suas interpretações, responder a questionamentos feitos por ela. Inclusive, houve algumas participações deles (além das analisadas aqui), como na discussão de uma tirinha em que um estudante identificou uma associação à estrela do Partido dos Trabalhadores.

Desse modo, embora a interação entre a docente e os discentes não tenha sido tão expressiva nos macroeventos, nem demasiadamente discutida, pode-se afirmar que a prática investigada é dialógica nesse sentido. Além disso, as interações selecionadas foram aquelas nas quais foram os alunos quem trouxe à tona a discussão sobre as linguagens, pois também observamos que, assim como a docente, eles também foram “agentes” responsáveis pela inserção da discussão a respeito da multimodalidade na sala de aula.

Dentro os desafios deste segundo macroevento, apontamos o fato de a professora não ter refutado certas respostas dadas pelos alunos nas apresentações orais, como no caso em que eles disseram que as imagens das tirinhas retratavam as frases, discorriam sobre moda ou não falavam nada. Outra questão que também dificultou a prática docente neste macroevento, mas também no primeiro, sobre a produção do gênero marcador, refere à indisciplina dos alunos no ambiente escolar, já que tal comportamento também impossibilita melhores explicações orais na conceituação dos gêneros e na análise destes por parte da professora que, evidentemente, pode e muito contribuir para a formação de alunos que sejam leitores e escritores mais proficientes nas mais diversas linguagens. Na entrevista, a respeito de qual ou quais seria (m) o (s) maior (es) desafio (s) no ensino de Língua Portuguesa hoje, foi exatamente essa questão da conversa do corpo discente o que foi mencionado pela docente. Para ela, o que é o mais desafiante nesse ensino é: *“O contexto do silêncio. Eu acho que, se eu tivesse uma turma mais tranquila, até naquele nono 1, até ali, às vezes, não dá para explorar muita coisa, às vezes, porque há conversa”*. De modo similar, ao falar sobre a aplicação que faz de teorias estudadas na prática discursiva em sala de aula, a docente pontuou esse desafio: *“Às vezes, a conversa na sala de aula não me deixa fazer isso. Eu sinto que, às vezes, eu preciso, eu tinha mais condições de fazer”*.

Em síntese, para além desses desafios acima listados, a abordagem realizada pela professora ao explorar a leitura e escrita de gêneros multimodais, assim como as estratégias discursivas evidenciadas nas falas dela, forneceram pistas para a compreensão crítica e a escrita criativa de tais gêneros estudados. Além disso, como as salas de aula observadas eram um espaço de interação entre docente e alunos, do mesmo modo como nosso acompanhamento na rotina desses sujeitos se deu através da observação participante, também compreendemos que as falas e as perguntas dos discentes também permitiram que a multimodalidade tivesse mais espaço no estudo dos gêneros discursivos.

Para finalizar, assim como fizemos nas categorias anteriores, também sistematizamos que, por intermédio da abordagem e das estratégias discursivas, há **possibilidades** para:

- abordar os gêneros discursivos numa perspectiva multimodal, ao estimular a criatividade na produção textual e propiciar uma leitura crítica de tais gêneros;
- discutir que, para atingir um objetivo comunicacional de certo gênero que é constituído por uma linguagem visual, o produtor terá de fazer escolhas estratégicas de qual imagem pode ser mais representativa ao propósito de atrair leitores e/ou consumidores, por exemplo;
- considerar o contexto dos sujeitos e as adaptações da proposta pedagógica que são necessárias na hora de se produzir um gênero e, conseqüentemente, compreender que isso implicará mudanças de tecnologias e de recursos usados em tal processo de elaboração;
- compreender que alunos podem colaborar efetivamente nas interações em sala de aula ao trazerem à tona discussões sobre a multimodalidade, a partir de outras linguagens às quais eles têm acesso por meio de outras práticas de letramento das quais participam fora da escola;
- chamar a atenção dos alunos para os elementos visuais (como as cores, os símbolos, o *layout* das letras, os formatos gráficos etc) e as possibilidades de modulação discursiva em tais recursos.

Como **desafios**, na referida categoria, elencamos a necessidade de:

- apresentar e orientar bem os discentes no que se refere às possibilidades de tecnologias e recursos de modo a tornar o texto organizado e bem apresentável do ponto de vista estético, tendo em vista as necessárias adaptações para escolarização de determinado gênero do discurso;

- ressaltar que as cores podem levar a diferentes significados a depender de questões contextuais e culturais;

- mediar falas e respostas orais – ditas pelos discentes – as quais desconsiderem as possibilidades de significação a partir de outras linguagens que não somente a verbal;

- buscar maior espaço para interação positiva no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a indisciplina dos discentes. Estes, como já dito, são essenciais nesse processo interativo, contudo, não se pode esquecer que o professor, comumente, pela sua formação e vivência, tem muito a compartilhar no que diz respeito aos letramentos multissemióticos. Logo, deve-se criar a consciência na qual a indisciplina não seja um empecilho que inviabilize a interação entre os sujeitos do contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral apresentar, caracterizar e analisar como uma professora de Língua Portuguesa explora a leitura e a escrita de gêneros discursivos multimodais, em evento de letramentos com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de revelar e discutir possibilidades e desafios que emergem de práticas desta natureza em prol dos letramentos multissemióticos. Para tanto, do ponto de vista metodológico, utilizamos instrumentos de coleta de dados, de natureza qualitativa, como a observação participante, os registros no diário de campo, as gravações de áudio e a entrevista semiestruturada.

Para alcançar o objetivo citado, primeiramente, selecionamos e caracterizamos dois eventos de letramento observados, denominados macroeventos, nos quais gêneros discursivos multimodais foram explorados pela professora numa perspectiva multimodal: um primeiro, no qual houve a produção de um marcador de página; e um segundo, no qual houve a leitura de tirinhas. Em seguida, especificamos e analisamos três aspectos que mereciam destaque numa pesquisa cujo foco era a prática docente: i. as concepções da educadora; ii. os recursos didático-pedagógicos; iii. a abordagem e as estratégias discursivas. Dessa forma, os dois macroeventos de letramento foram analisados, a partir dessas três categorias, e permitiram discutir possibilidades e desafios que se fizeram presentes na prática pesquisada e que podem servir como sugestões e alertas a professores e pesquisadores interessados nesse processo em que os letramentos multissemióticos são observados na prática.

De modo geral, no que se refere às concepções docente, constatamos a relevância de a educadora ser capaz de verbalizar sua concepção a respeito dos letramentos, dos gêneros discursivos e da multimodalidade, construtos teóricos que são fundamentais a um projeto de ensino de língua materna na contemporaneidade, assim como para investigações como a que realizamos. Não menos importante que isso foi a constatação de que tais conceitos permeiam a prática pedagógica conduzida pela docente, o que revelou a intrínseca relação entre teoria e prática. Desse modo, pode-se afirmar que os usos da leitura e da escrita mediados pela professora se deram por meio dos gêneros discursivos, abordados numa perspectiva multimodal. Contudo, é necessário superar concepções ainda tradicionais e passar a entender, por exemplo, que todo gênero discursivo é multimodal e que os alunos precisam ser formados como

leitores críticos e produtores criativos de significado nas mais diversas linguagens sempre.

Além disso, os recursos didático-pedagógicos usados por ela levaram os educandos aos letramentos multissemióticos, nos quais a multimodalidade dos gêneros discursivos foi valorizada, sem se esquecer da relação destes com as práticas sociais das quais os sujeitos participam dentro e fora da escola. Por isso os gêneros de suportes impressos foram explorados, considerando as condições de produção de cada um deles, assim como as potencialidades dos modos semióticos que os constituem. Outra questão relevante é que os materiais de autoria da própria docente, no contexto investigado, serviram como uma alternativa para contornar a precária didatização dos gêneros e a falta de reconhecimento da multimodalidade textual, ambas as situações comuns em alguns livros didáticos de Língua Portuguesa. Na elaboração e no emprego de tais recursos didático-pedagógicos, não se deve esquecer, porém, que os suportes digitais também devem ser explorados, pois possibilitam o manejo com outras linguagens além da verbal e da visual. Soma-se a isso a oportunidade do educador ter um aparato crítico (por exemplo, a partir da Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen) que facilite a elaboração de anotações e atividades, sem a necessidade de se usar uma metalinguagem pesada com os alunos.

Relativo à abordagem e às estratégias discursivas, depreendeu-se que tais aspectos estiveram relacionados com as concepções e os recursos acima citados, pois a condução das práticas pedagógicas e as interações orais entre os participantes também promoveram os letramentos multissemióticos. Sendo assim, discursivamente, a professora forneceu e discutiu estratégias na produção de gêneros discursivos multimodais, assim como os analisou criticamente. Além disso, a participação dos discentes também revelou o quanto eles podem enriquecer o estudo de um objeto de ensino, ao compartilharem suas dúvidas e opiniões. Apesar disso, vale lembrar que, oralmente, muitas orientações e discussões podem ocorrer e proporcionar profícuos aprendizados em torno das linguagens, dos gêneros discursivos e das práticas de leitura e escrita, logo, a sala de aula precisa ser um espaço privilegiado para a interação entre os participantes da cultura escolar em busca de mais conhecimentos.

Desse modo, os dados coletados e analisados reforçaram a centralidade e a relevância do papel do professor de Língua Portuguesa que precisa explorar os gêneros discursivos sem restringir tal trabalho apenas à linguagem verbal. Nesse sentido, na escola, os letramentos multissemióticos envolvem, por exemplo, ler imagens; analisar

criticamente e usar criativamente cores, *layout*, símbolos, elementos tipográficos, sons; produzir textos com os arranjos semióticos apropriados quanto à finalidade e à necessidade do produtor etc. Logo, a prática docente atual requer um novo olhar sobre a paisagem semiótica que forme cidadãos multiletrados, mais bem preparados para se engajarem na escola, no mundo do trabalho, na vida pública, nos modos de vida pessoal.

Diante disso, apesar de termos feito um estudo restrito à realidade situada em uma escola pública de Ouro Preto (Minas Gerais), cremos que oferecemos contribuições, sobretudo práticas, a algumas questões apresentadas na fundamentação teórica, como a necessidade de se repensar o ensino de Língua Portuguesa tendo em vista às novas práticas de leitura e de escrita nas quais a multimodalidade é cada vez mais evidente. Nessa perspectiva, nossa investigação proporciona exemplos de possibilidades de se trabalhar com os letramentos multissemióticos que podem inspirar práticas de futuros professores, assim como aponta desafios (e não erros ou impedimentos) que devem ser observados nesse processo. Desse modo, contribuímos com a carência de propostas metodológicas adequadas para se explorar a multimodalidade constitutiva dos gêneros discursivos, da qual nos fala Rojo (2009). Além disso, ao revelar possibilidades exitosas no fazer docente, na integração dos letramentos com a multimodalidade, contrariamos, felizmente, as verdadeiras e tristes constatações de que professores de Língua Portuguesa não exploram frequentemente, por exemplo, a visualidade dos gêneros discursivos, não contribuindo eficientemente, portanto, com a formação de leitores e produtores de textos multimodais (cf. RIBEIRO, 2016; SILVESTRE, 2015; VIEIRA, 2007).

Este estudo também nos possibilitou identificar perspectivas para futuras investigações nesse campo a respeito da integração entre educação e linguagens, em aulas de Língua Portuguesa. Em primeiro lugar, acreditamos que inúmeras possibilidades de se trabalhar com os letramentos multissemióticos têm permeado as práticas pedagógicas de muitos professores, em instituições públicas e privadas, logo, é necessária a existência de mais pesquisas que focalizem e analisem os processos de ensino e não somente uma reflexão sobre os gêneros discursivos multimodais em si ou a análise da multimodalidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Essa abordagem, digamos mais material dos gêneros discursivos multimodais, assim como de seus suportes (como no caso das tecnologias digitais da informação e comunicação, por exemplo), já está presente em muitas investigações às quais tivemos acesso, porém

carecemos de mais estudos que se dediquem ao “como” tem ocorrido o ensino de tais gêneros multimodais na sala de aula levando em consideração as metodologias usadas pelo educador, o papel do livro didático, a interação entre os atores do contexto escolar ao se referirem a tais textos etc.

Além disso, também nos despertou o interesse de compreender os letramentos multissemióticos no ensino de Língua Portuguesa em outras etapas de escolarização da Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Certamente, as mudanças nos níveis de ensino implicam alterações relativas ao processo de se trabalhar com a leitura e a escrita multimodal, conseqüentemente, isso também precisa ser mais bem compreendido, pois, como afirma Street (2014), desde os primeiros anos de escolarização, é preciso que as linguagens constitutivas dos textos sejam objeto de ensino no ambiente escolar. Outro ponto importante é pensar como a problemática desta pesquisa tem sido abordada no ensino superior, ou seja, será que, nos cursos de Letras, há uma formação para que os futuros professores de língua materna saibam trabalhar com os multiletramentos?

Também sabemos que a valorização de todas as linguagens e não somente da verbal deve perpassar a prática de um professor de qualquer disciplina curricular, dessa forma, outra possibilidade é investigar os letramentos multissemióticos no escopo da Geografia, da Biologia, da Matemática, da História e de tantos outros componentes do currículo que fazem uso de mapas, esquemas, fotos, infográficos, charges, entre outros gêneros que permitem uma profícua discussão em torno das linguagens, considerando-se as especificidades de cada campo do saber. Pode-se considerar ainda, em pesquisas a ser realizadas, a percepção e a relação dos alunos com tais gêneros discursivos multimodais, isto é, mudar o foco do “ensino”, focado no docente, para a “aprendizagem”, direcionado ao discente.

Portanto, ao finalizar este estudo, fica evidente a demanda de mais investigações necessárias ao campo, mas a certeza de que contribuímos um pouco para a legitimação da relevância dos letramentos multissemióticos que devem constituir a prática docente no ensino de Língua Portuguesa. Esperamos que nossa investigação leve professores e pesquisadores à reflexão teórica, ao aprimoramento de práticas de ensino, ao encontro de algumas respostas e, principalmente, à busca de novos questionamentos cujas respostas tenham como objetivo maior a educação crítica, cidadã, protagonista, emancipatória e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ACRI, M. C. *Escrita colaborativa e letramento digital: coautoria em ambiente virtual*. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2013.
- ALMEIDA, L. R. et al. *A entrevista na pesquisa em educação e a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, J.A.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999, p.107-188.
- ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE*. v. 3. n. 5. 2011, p. 13-24.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, C. G. P.; COSTA, E. P. M. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7, Jul./Dez. 2012, p. 38-56.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated Literacies: reading and writing in context*. Routledge: Londres, 2000.
- BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação e Sociedade*. Campinas (SP): Cedes, ano XXI, n. 72, p. 11-31, ago. 2000.
- _____. A multimodalidade na literatura infantil e a formação de professores leitores. *Rev. Bras. Linguist. Apl.* [online]. 2010, vol.10, n.2, p. 403-420.
- BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M.; NASCIMENTO, R. G. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BETH, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, São Paulo, 56 (2), 2012, p. 371-401.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso: 10 jul. 2016.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa: terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso: 03 jan. 2016.

BRITO, F. F. V.; SAMPAIO, M. L. P. Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 293-309, jan./jun. 2013.

CAIADO, R.; MORAIS, A. G. Práticas de ensino de Língua Portuguesa com as TDICS. *Educação Temática Digital*. Campinas, SP, v. 15, n. 3, p. 578-594, set./dez. 2013.

CASTANHEIRA, M. L.; STREET, B. V. Práticas e eventos de letramento. In: FRADES, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso: 06 jan. 2016.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens, 8º ano: língua portuguesa*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012a.

_____. *Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012b.

CHINAGLIA, J. V. *Entre o impresso e o digital: letramentos multissemióticos nos livros didáticos e portais pedagógicos*. 2013. 64f. Monografia (Graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge, 2006 [2000].

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

CORRÊA, H. T. Educação e linguagens: múltiplos olhares. *Interletras*, v.1, n.5, 2006, p. 1-16.

_____; CARVALHO, L. A. Multiletramentos e usos de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: estudos, pesquisas e intervenções pedagógicas *Revista Práticas de Linguagem*. v. 4, n. 1, jan. 2014, p. 135-147.

COSCARELLI, C. V. *A informática na escola*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.

COSTA, E. P. M. *A multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do Ensino Médio: um estudo enunciativo-discursivo*. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado) -

Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós- Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2011.

DESCARDECI, M. A. A. S. Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.3, n.2, p.19-26, jun. 2002.

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

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e letramento. In: KARWOSKI, A. M. et al. (org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 131-144.

_____. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; SIEBENEICHER, K. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 135-152.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRADE, I. C. A. S. Imagem, texto e elementos de composição como recursos expressivos de estruturação de revistas pedagógicas, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/sCKMWr>>. Acesso: 12. dez. 2015.

GARCÍA-CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1998.

GLÓRIA, J. S. *Influências e confluências do uso do suporte de escrita digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo*. 2011. 323f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.

GRIBL, H. *Atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de Língua Portuguesa*. 2009. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

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

HEATH, S. B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), p. 49-76, 1982.

JAKOBSON, R. Prefácio. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 10-11.

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

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.

_____. Multimodality: why? And why now? In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge, 2006 [2000], p. 179-199.

_____; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 5. ed. London; New York: Routledge, 2001a.

_____. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Oxford University Press, 2001b.

_____. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Comucation*, v. 1, 2002, p. 343-368.

LOPES, A. A. *Gênero discursivo canção: uma proposta de didatização para o Ensino Fundamental*. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 21-33.

MAGALHÃES, E. M. S. Ler e escrever em uma perspectiva de (multi) letramentos. In: *Anais do SILEL*, v. 3, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

_____. *Letramentos múltiplos em (inter)ação: um estudo dos letramentos escolares desenvolvidos com alunos no fim do ensino fundamental*. 2010. 256f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; SIEBENEICHER, K. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-31.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 68-100.

MAROUN, C. R. G. *A multimodalidade textual no livro didático de Português*. 2006. 118f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

_____. O texto multimodal no livro didático de português. In: VIEIRA, J. A. et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 275-302.

MENDONÇA, F. D. L. R. A abordagem interacionista da multimodalidade textual e o ensino crítico de leitura. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 135-149, jan./jun. 2013.

MORAES, G. L. Do livro ilustrado ao aplicativo: reflexões sobre multimodalidade na literatura para crianças. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 46, p. 231-253, jul./dez. 2015.

NEVES, M. H. *A Gramática Funcional (texto e linguagem)*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OTONNI, M. A. R. et al. A presença e a abordagem de gêneros multimodais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v.17, n.21, p.85-116, jul./dez., 2010

PIMENTA, S. M. O. A Semiótica Social e a Semiótica do Discurso de Kress. In: MAGALHÃES, C. M. (Org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Série Estudos Linguísticos, v. 2. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001.

_____; A. SANTANA, C. D. D. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. In: MATTE, A. C. F. et al. (Orgs.). *Linguagem, texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009, 149-171.

PREDIGER, A.; KERSCH, D. F. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 209-227, jan./jun. 2013.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, v.8, n.1, 2009a, p. 15-38.

_____. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013.

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

_____. Tecnologias na educação: questões e desafios para a produção de sentido. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 4, n. 2, 2014.

_____. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA, H. Repensando o ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal. In: VIEIRA, J. A. et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 35-74.

RODRIGUES, R. H. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. *Maringá*, v. 30, n. 2, p. 169-175, 2008.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. (Orgs.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Coleção Explorando o Ensino, v. 19. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 15-36.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R.(Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013a, p. 13-36.

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

_____. Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. UFCE, 15 out. 2013b. Entrevista concedida ao sítio eletrônico do GRIM – Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia. Disponível em: <http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=category&id=8&Itemid=19>. Acesso: 13 jul. 2014.

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

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

_____; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALLES, M. M. C. W. S. *Textos multimodais e letramento: o trabalho com os textos imagéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa*. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2014.

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

SANTOS, J. M. *Letramento multimodal e o texto na sala de aula*. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Brasília, 2006.

SILVESTRE, C. Literacia multimodal. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à Multimodalidade: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: [s.n.], 2015, p. 95-100. Disponível em: <http://www.cepadic.com/pdf/livro_multimodalidade.pdf>. Acesso: 15 dez. 2015.

_____; VIEIRA, J. Apresentação. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à Multimodalidade: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: [s.n.], 2015, p. 7-11. Disponível em: <http://www.cepadic.com/pdf/livro_multimodalidade.pdf>. Acesso: 15 dez. 2015.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 54-67.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In Magalhães, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

_____. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Comparative Education*, vol. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TFOUNI, L.V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN LEEUWEN, T. Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal – Document Design*, n. 14, 2006, p. 139-145.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação – a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, J. Globalização e tecnologias: uma perspectiva multimodal da linguagem. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à Multimodalidade: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: [s.n.], 2015a, p. 15-40. Disponível em: <http://www.cepadic.com/pdf/livro_multimodalidade.pdf>. Acesso: dez. 15 dez. 2015.

_____. A multimodalidade nos eventos de letramento. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à Multimodalidade: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: [s.n.], 2015b, p. 43-72. Disponível em: <http://www.cepadic.com/pdf/livro_multimodalidade.pdf>. Acesso: dez. 15 dez. 2015.

_____. O papel das metáforas visuais no discurso. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à Multimodalidade: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: [s.n.], 2015c, p. 75-92. Disponível em: <http://www.cepadic.com/pdf/livro_multimodalidade.pdf>. Acesso: dez. 15 dez. 2015.

_____. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J. A. et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 9-32.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada

Roteiro de entrevista com a professora

- 1- Fale sobre sua trajetória de formação acadêmica.
- 2- Fale sobre sua trajetória profissional como professora de Língua Portuguesa.
- 3- Como essa formação acadêmica se relaciona com sua prática docente?
- 4- Como você pensa o ensino de Língua Portuguesa? Quais são seus principais objetivos quando prepara o seu programa de ensino?
- 5- Na observação das suas aulas, percebi que trabalhou com alguns gêneros discursivos. Como você os seleciona? Você se pauta em teorias? Como base em que prepara a exploração deles em sala de aula?
- 6- Você julga que o trabalho proposto e concretizado em sua prática pedagógica contribui para análise crítica desses gêneros discursivos? Em caso afirmativo, como?
- 7- Comente sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula a partir do gênero discursivo:
 - a) marcador de página
 - b) tirinha
- 8- Ainda sobre os marcadores, o que considerou relevante com relação à escrita deste gênero?
- 9- No caso da tirinha, o que considerou relevante com relação à leitura deste gênero?
- 10- Percebi que você utiliza alguns recursos didático-pedagógicos nas aulas e gostaria que você falasse um pouco sobre essas escolhas e usos.
- 11- Em relação ao livro didático, percebi que não o usa em todas as aulas. Quais aspectos você leva em consideração na hora de usá-lo?
- 12- Ao acompanhar suas aulas, percebi que você explora outras linguagens que não somente a verbal nas atividades de leitura e escrita. Gostaria que você falasse um pouco sobre por que faz esse trabalho e o descrevesse um pouco.

13- Em uma das aulas observadas, os alunos fizeram uso dos computadores na sala de informática. Gostaria que você falasse um pouco sobre como essas tecnologias digitais da informação e comunicação, como o computador, são utilizadas em seu trabalho docente.

14- Em uma de nossas conversas informais na escola, você usou o termo letramento. Gostaria de conversar um pouco mais com você sobre esse termo e como ele tem sido concebido pela escola, de maneira geral, e por você.

15- Na sua percepção, quais os maiores desafios no ensino da Língua Portuguesa hoje?

16- Gostaria de acrescentar alguma informação ao seu depoimento? Há algo que não apontei e que você gostaria de discutir?

ANEXO

ANEXO A – Roteiro explicativo sobre a produção dos marcadores de página

Leitura de livros literários - Professora: ***** - Turma: 8^{os} Anos

NOVO DESAFIO: LER UM LIVRO POR SEMANA! Anote abaixo a referência bibliográfica completa dos livros lidos. Veja como fazer isso: SOBRENOME, prenome. Livro: subtítulo. ed. Local: editora, ano.

1^a Semana de 20/10 a 27/10: Referência do livro _____

2^a Semana de 27/10 a 03/11: Referência do livro _____

3^a Semana de 03/11 a 10/11: Referência do livro _____

4^a Semana de 10/11 a 17/11: Referência do livro _____

Atividades:

- 1) Ler quatro livros, à sua escolha, durante quatro semanas.
- 2) Fazer a divulgação do livro lido. Como? Por meio de um texto de até, no máximo, 10 linhas. Seu texto pode ser na forma de **OU um resumo, OU de uma resenha OU de uma sinopse.**
- 3) Para quê divulgaremos os livros lidos? Para incentivar os colegas a também os lerem.
- 4) Sua divulgação será feita em um material que denominaremos aqui de “marcador de páginas”. Para cada livro lido, produza um marcador de páginas e, a partir desse, reproduza mais 05 cópias. Ao todo, você apresentará à professora 20 marcadores de páginas.
- 5) O marcador de páginas deverá conter: a) uma ilustração do livro lido, b) o título do livro, c) nome do autor, d) um texto/propaganda do livro de até 10 linhas, e) e a referência bibliográfica completa do livro lido.
- 6) Apresente sua interpretação do livro (resumo e ilustração) para os colegas de classe.

Data da entrega do trabalho escrito: **17/11/2015**, com apresentação oral e entrega dos marcadores para os colegas. Valor: 3,0, sendo esse valor distribuído para o texto escrito, para a ilustração e para a apresentação oral na sala de aula.

Qual a diferença entre resumo, resenha e sinopse?

Resumo é uma produção sucinta (com poucas palavras) dos pontos mais importantes (tópicos) de um determinado texto, deve ser fiel às ideias do autor. Segue a estrutura de qualquer texto: introdução, desenvolvimento e conclusão (o famoso começo, meio e fim), e deve sempre estar na 3^a pessoa do singular (fala-se, comenta-se etc.).

Resenha é uma exposição concisa (curta, breve, com pouquíssimas palavras) das ideias principais do texto, como o resumo, porém deve conter a argumentação (pontos de vista, comentários, críticas) de quem o produziu é fundamental ter a intervenção de uma crítica do autor.

Sinopse é uma espécie de resumo, mas é realizada pelo próprio autor do texto em observação. A sinopse tem sido usada nos meios comerciais, sendo construída também por um redator da revista ou livro periódico onde se publica o trabalho. É um resumo argumentativo de uma obra escrita, de um filme ou de uma narração. É sempre importante como elemento prévio à leitura de uma obra escrita ou a visualização de um filme ou elemento multimídia Ela é essencial para fazer com que os indivíduos se interessem ou não pela obra.

CONCEITO de Resumo, Resenha e Sinopse. Disponível em:
<http://poesiasdanath.blogspot.com.br/2012/02/qual-diferenca-entre-resumo-resenha-e.html> Acesso em: 27 out. 2015.