

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL

ROSANGELA ELIANE PEREIRA ROCHA

OS TEXTOS MULTIMODAIS E A SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA OS MULTILETRAMENTOS – RELAÇÕES ENTRE AS
LINGUAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

SANTOS – SP

2023

ROSANGELA ELIANE PEREIRA ROCHA

**OS TEXTOS MULTIMODAIS E A SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA OS MULTILETRAMENTOS – RELAÇÕES ENTRE AS
LINGUAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, para obtenção de título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dra. Irene da Silva Coelho.

SANTOS – SP

2023

1. FICHA CATALOGRÁFICA

Rocha, Rosangela Eliane Pereira

XXXXXX Os textos multimodais e a sua contribuição para os multiletramentos – relações entre as linguagens no ensino fundamental anos finais/ Rosangela Eliane Pereira Rocha. Santos, SP: [199], 2023.

Orientadora: Professora Dr.^a Irene da Silva Coelho.
Dissertação (Mestrado em práticas docentes no Ensino Fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2023.

1. Multimodalidade 2. Multiletramento 3. Prática Docente.

CDD

Título em inglês: Multimodal texts and their contribution to multiliteracies – relations between languages in final years of elementary school.

Keywords: • Multimodalidade

- Multiletramento
- Prática Docente.

Titulação: Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Banca examinadora: Prof. Dra. Irene da Silva Coelho.
Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Prof. Dra. Raquel Endalécio Martins

Data da defesa: **15/05/2023**

A Dissertação de Mestrado intitulada “Os textos multimodais e a sua contribuição para os multiletramentos – relações entre as linguagens no Ensino Fundamental anos finais” de Rosangela Eliane Pereira Rocha foi apresentada e aprovada em 15/05/2023, perante banca examinadora composta por:

Banca examinadora:	Resultado:	Assinatura
Prof. Dr. Irene da Silva Coelho	(X) Aprovado () Reprovado	
Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos	(X) Aprovado () Reprovado	
Prof. Dr. Raquel Endalécio Martins	(X) Aprovado () Reprovado	

Homologação do resultado pelo presidente da banca examinadora:
(X) Aprovado () Reprovado

Prof. Dra. Irene da Silva Coelho
Presidente da banca examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Linha de Pesquisa: Docência e Interdisciplinaridade

Data da defesa: 15/05/2023

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS
DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS**

FICHA DE CLASSIFICAÇÃO DA DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO

Título da dissertação: Os textos multimodais e a sua contribuição para os multiletramentos – relações entre as linguagens no Ensino Fundamental anos finais.

Linha de Pesquisa: Docência e Práticas Interdisciplinares

Projeto de Pesquisa do Orientador: Profa. Dra. Irene da Silva Coelho

Produto(s) gerado(s): Material didático

Classificação do Produto:

Critério	Justificar
Inserção social e econômica:	
Impacto – realizado:	
Impacto – potencial:	
Aplicabilidade - Abrangência realizada:	
Aplicabilidade - Abrangência potencial:	
Aplicabilidade – Replicabilidade:	
Inovação:	
Complexidade:	

DEDICATÓRIA

À minha família, meus maiores e melhores apoiadores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha mãe e minha família por todo apoio dado ao longo da vida e por acreditarem em meus sonhos, permitindo que a Educação me transformasse.

Ao meu esposo, companheiro de vida que está sempre ao meu lado, me dando o suporte tão importante para quem se propõe a trilhar a jornada acadêmica.

Às minhas amigas e aos meus amigos que me incentivaram e se alegram comigo e com minhas conquistas.

À minha querida orientadora, professora Dra. Irene da Silva Coelho, a quem pude recorrer nas horas de dúvidas e de quem eu recebi preciosas orientações sempre com empatia, respeito, cuidado, excelência e profissionalismo.

Aos professores e gestores da escola escolhida como campo de pesquisa pela confiança em minha pesquisa e pela partilha do fazer docente comprometido com a Educação.

Aos colegas e professores do programa de mestrado com os quais aprendi e compartilhei saberes, contribuindo para meu crescimento acadêmico e profissional.

À Banca examinadora formada Profa. Dra. Raquel Endalécio Martins e Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos pelos apontamentos e contribuições valiosas no exame de Qualificação.

Por fim, agradeço a cada um que me incentivou e que acreditou em mim e na pesquisa, como também aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desta dissertação.

ROCHA, Rosangela Eliane Pereira. **Os textos multimodais e a sua contribuição para os multiletramentos – relações entre as linguagens no ensino fundamental anos finais**. 2023. 199 fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2023.

RESUMO

Esta dissertação apresenta reflexões sobre os multiletramentos, a multimodalidade textual e suas contribuições para a formação de professores de uma escola pública de Praia Grande - SP que lecionam e utilizam em suas práticas docentes os textos multimodais. A fundamentação teórica da pesquisa está centrada em publicações de renomados autores da área como Roxane Rojo, Magda Soares e Ângela Kleiman, que tratam dos letramentos, dos multiletramentos e da multimodalidade. As questões pertinentes à formação dos professores são analisadas sob a ótica de autores como Demerval Saviani, Antônio Nóvoa, Cleide Inês Wittke e Maurice Tardif que abordam a formação docente inicial, em serviço e continuada. A pesquisa realizada apontou que os professores, embora não conheçam a teoria dos multiletramentos e as nomenclaturas afins, inserem em sua prática textos multimodais por meio dos principais canais da propagação dos textos desta natureza, ou seja, os recursos tecnológicos disponíveis. Porém, alguns entraves comprometem a inserção da teoria dos multiletramentos com maior efetividade na escola, sendo eles: a falta de formação continuada dos docentes de maneira reflexiva e significativa, o pouco conhecimento da teoria dos multiletramentos e da multimodalidade, além da inconsistente infraestrutura para o acesso e uso dos recursos digitais, mas é preciso mencionar a partir dos dados obtidos que a pandemia impulsionou as discussões sobre os meios digitais, a necessidade de uso e a inserção dos textos multimodais nas aulas do grupo de entrevistados. Apresento como produto dessas reflexões uma sugestão de material didático que pode complementar a formação dos professores que buscam inserir a multimodalidade nas aulas.

Palavras-chave: Multiletramentos. Multimodalidade. Práticas docentes.

ABSTRACT

This dissertation presents reflections on multiliteracies, textual multimodality and their contributions to the training of teachers at a public school in Praia Grande – SP who teach and use multimodal texts in their teaching practices. The theoretical basis of the research is centered on publications by renowned authors in the area such as Roxane Rojo, Magda Soares and Ângela Kleiman, who deal with literacies, multiliteracies and multimodality. Questions pertaining to teacher training are analyzed from the perspective of authors such as Demerval Saviani, António Nóvoa, Cleide Inês Wittke and Maurice Tardif who postulate on initial, in-service and continuing teacher training. The research carried out pointed out that teachers, although they do not know the theory of multiliteracies and related nomenclatures, insert multimodal texts into their practice through the main channels of propagation of texts of this nature, that is, the technological resources available. However, some obstacles compromise the insertion of the theory of multiliteracies with greater effectiveness in the school, namely: the lack of continued training of teachers in a reflective and meaningful way, the little knowledge of the theory of multiliteracies and multimodality, in addition to the inconsistent infrastructure for the access and use of digital resources, but the data obtained that the pandemic boosted discussions about digital media, the need for use and insertion of multimodal texts in the classes of the group of respondents. I present as a product of these reflections a suggestion of didactic material that can complement the training of teachers who seek to insert multimodality in classes.

Key words: Multiliteracies. Multimodality. Teaching practices

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – TEMPO DE DOCÊNCIA.....	65
GRÁFICO 2 – VÍNCULO COM A ESCOLA	66
GRÁFICO 3 – COMPONENTES CURRICULARES LECIONADOS PELOS ENTREVISTADOS	67
GRÁFICO 4 – EXPERIÊNCIA EM TIPOS DE REDE	68
GRÁFICO 5 – FORMAÇÃO CONCLUÍDA	70
GRÁFICO 6 – FORMAÇÃO EM SERVIÇO	70
GRÁFICO 7 – DESEJO DE FAZER CURSOS DE ATUALIZAÇÃO OU CAPACITAÇÃO.....	72
GRÁFICO 8 – FREQUÊNCIA DA LEITURA NAS AULAS	81
GRÁFICO 9 – TIPOS DE TEXTOS E DE LEITURA MAIS UTILIZADOS NAS AULAS.....	83
GRÁFICO 10 – MÉTODOS DE ENSINO DA RELAÇÃO ENTRE TEXTO VERBAL E NÃO VERBAL	92
GRÁFICO 11 – FREQUÊNCIA DO USO DE RECURSOS DIGITAIS USADOS DURANTE ATIVIDADES DE LEITURA.....	99

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: CONCEITOS ABARCADOS PELA PEDAGOGIA DO MULTILETRAMENTO	40
FIGURA 2: MULTILETRAMENTOS E NOVOS CONCEITOS	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Materiais didáticos usados pelos professores	75
Quadro 2 – Síntese de materiais didáticos usados pelos professores	77
Quadro 3 – Frequência da leitura nas aulas.....	80
Quadro 4 – Métodos de ensino da relação entre texto verbal e não verbal	86
Quadro 5 – Dificuldades encontradas para uso de textos multimodais	90
Quadro 6 – Os professores consideram produtivo fazer uso de textos multimodais .	96
Quadro 7 – Recursos digitais usados durante a atividade de leitura e frequência da utilização	98
Quadro 8 – Recursos digitais usados habitualmente	101
Quadro 9 – Dificuldade enfrentada para fazer uso de recursos digitais	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP – Assistente Técnico Pedagógico.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

HEM – Habilitação Específica de Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

POENTE – Professor Orientador do Ensino com Novas Tecnologias.

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação.

TD – Tecnologias digitais.

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação.

TIC – Tecnologias de Informação e de Comunicação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. QUESTIONAMENTOS E A BUSCA POR RESPOSTAS	24
1.1. Problema.....	24
1.2. Objetivos	27
1.2.1. Objetivo Geral	27
1.2.2. Objetivos específicos	27
2. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	28
2.1 Políticas públicas para formação docente.....	32
2.2. Quem forma os professores.....	34
3. MULTILETRAMENTOS	39
3.1. Os conceitos do “guarda-chuva” multiletramento.....	42
3.2. Alguns letramentos.....	45
3.3. Algumas contribuições acadêmicas sobre o multiletramento por meio da multimodalidade.....	50
3.4. A formação multiletrada	52
3.5. Sobre os gêneros discursivos e textuais	54
4. METODOLOGIA.....	59
4.1. Delineamento	59
4.2. Contexto de realização da pesquisa	59
4.3. A pesquisa	63
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	64
5.1. Sujeitos e suas características	64
5.2. Análise dos dados e discussão	64
5.2.1. Áreas de atuação	67
5.2.2. Experiência em outras redes.....	68
5. 2.3. Formação dos docentes do grupo de pesquisa	69
5. 2.4. Formação em serviço.....	70

5.2.5. Sujeitos e suas práticas pedagógicas	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES.....	118
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL: Os textos multimodais e a sua contribuição para os multiletramentos – relações entre as linguagens no ensino fundamental anos finais.....	119
PARTE I	123
Resumo.....	124
Introdução	125
Multiletramentos, o que são?	127
Alguns letramentos	131
Gêneros discursivos e textuais	136
Formação multiletrada dos docentes	138
PARTE II	141
SUGESTÃO 1: LETRAMENTO MULTIMODAL POR MEIO DE ANÁLISE DE PROPAGANDAS GOVERNAMENTAIS SOBRE COVID-19	142
SUGESTÃO 2: ESCULTURAS DA PRAÇA DA PAZ – ANÁLISE DE IMAGENS DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE PRAIA GRANDE COMO TEMA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR.....	Error! Bookmark not defined.
SUGESTÃO 3: PRODUÇÃO DE BIOGRÁFICOS COM USO DE RECURSOS DIGITAIS – MULTIMODALIDADE NA PRÁTICA.....	Error! Bookmark not defined.
Referências	186
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	191
ANEXO A	196
ANEXO B	197

INTRODUÇÃO

Sou formada em Letras e Pedagogia. Minha primeira formação foi em Letras, pois sempre tive interesse nas questões literárias e linguísticas, além disso, durante o Ensino Médio trabalhei como estagiária de um projeto voltado ao ensino musical. Não era educação formal, mas a veia docente nascia ali. Então, quando chegou o momento de escolher uma profissão, escolhi ser professora de português, juntei minha paixão pela língua portuguesa e a vontade de ensinar, achava que tinha talento para a sala de aula. Formei-me em setembro de 2007, na Universidade Paulista (UNIP), em Santos.

Durante os anos de graduação, exerci a função de inspetora de alunos em Peruíbe e também de professora da rede privada, enquanto aguardava uma oportunidade para atuar na rede pública na profissão que escolhera; e quando fui convocada para assumir o cargo para o qual havia prestado concurso público, não pensei duas vezes e aceitei a mudança. Morava em Peruíbe e passei a trabalhar em Praia Grande, diariamente 140 quilômetros eram percorridos.

Desde então, trabalho na rede de ensino municipal de Praia Grande, até 2019 exerci o cargo de professora de língua portuguesa e, durante este tempo, de 2011 a 2013 trabalhei em um projeto de informática na escola, na função de POENTE (Professor Orientador do Ensino com Novas Tecnologias). Era o papel de auxiliar os professores e alunos para o uso das salas de informática, eu elaborava atividades para serem desenvolvidas naquele ambiente, além disso, pesquisava sites e aplicativos que atendessem às solicitações dos professores que naquele momento estavam sendo letrados para o uso do universo digital em sala de aula, as tecnologias – que já faziam parte da vida da sociedade e dos alunos – apareciam timidamente nas escolas. Eu sabia usar os equipamentos e programas disponibilizados o suficiente para ser a orientadora, portanto, contribuía para o letramento de docentes e alunos no uso das tecnologias (incluindo as tecnologias assistivas para alunos com necessidades especiais), agindo como uma “formadora” dos professores. Vale ressaltar que para exercício da função fui aprovada em processo seletivo interno da Secretaria de Educação. Nos anos mencionados, todas as escolas possuíam Poentes e o uso das lousas digitais (novidades na escola

pública naquele momento) e seus recursos foram, cada vez mais, sendo incorporados à rotina das aulas.

Em julho de 2013, o projeto foi encerrado e as salas de informática continuaram sendo usadas como ambiente de ensino, porém com a presença de um estagiário, geralmente, da área de informática ou de pedagogia quando não havia alguém ligado à informática. A visão e a experiência de um docente na sala de informática deixaram uma lacuna, pois os estagiários se limitavam a auxiliar em questões técnicas dos computadores e em nada ajudavam na parte pedagógica, como o planejamento da aula, no auxílio aos alunos, na descoberta e no manuseio de programas educativos. Os estagiários não colaboravam, por exemplo, na pesquisa de sites e programas liberados, pois o acesso à internet era controlado pelo departamento de inclusão digital da Secretaria de Educação (Seduc). O intuito era garantir a segurança dos alunos e impedi-los de acessar sites cujo conteúdo fosse impróprio ao ambiente escolar. O Poente fazia o trabalho de pesquisa, de solicitação de liberação de sites testados e da criação de atividades quando não encontrava opções on-line. Muitas vezes, os professores regentes descobriam como usar certos recursos junto com os alunos, em outras, eles mesmos criavam seu material didático para usar nas aulas.

Sem o Poente, muitos docentes se sentiram inseguros para usar as tecnologias em suas aulas e o espaço pouco foi usado por um período, somente alguns “corajosos” (assim foram chamados) ainda continuaram a usar o espaço.

No decorrer dos anos, lousas digitais foram instaladas em todas as salas de aula das escolas da rede de Praia Grande, e capacitações foram dadas para incentivar os professores a usarem os recursos mais consistentemente nas aulas. Essas capacitações ainda ocorrem nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), quando solicitadas pelas equipes de gestores, para atender às necessidades de cada unidade e até mesmo de professores específicos.

Ao fim do projeto de letramento digital, voltei a lecionar somente o componente curricular língua portuguesa para turmas de 6º a 9º ano e em minha atuação como professora na rede de ensino municipal, voltei a me inquietar com a dificuldade de conciliar o planejamento comum que as escolas deviam seguir com as minhas inspirações pessoais e com a dos alunos. Isto porque o planejamento era enviado pela Seduc, elencando os objetos de conhecimento e a ordem em que deveriam ser aplicados, restando aos professores planejar apenas as metodologias

e recursos que usariam. Notava que as dificuldades ocorriam comigo em relação aos conteúdos de Língua portuguesa, bem como, com os professores de outras disciplinas. Não havia, sequer, um dia destinado para o planejamento dos projetos escolares, a construção do Projeto Político pedagógico (PPP) acontecia no HTPC, ocorrido semanalmente; neles os professores que quisessem apresentavam os projetos que queriam desenvolver e eles eram inseridos no PPP. A rigor, todos precisavam cumprir o planejamento da Seduc usando metodologias e estratégias didáticas de seu critério. Ressalto que, atualmente, há momentos específicos para o planejamento, e coletivamente, as escolas organizam seus projetos, ainda assim, seguindo o plano da Secretaria de Educação Municipal.

Eu buscava trazer assuntos da realidade dos alunos para os conteúdos, a fim de tornar a aula prazerosa e significativa. Nessas tentativas, textos diversos e atividades de reflexão sobre a linguagem e sobre o comportamento humano eram constantes, notei que além do assunto abordado, o tamanho dos textos, as cores, as tipografias, o *layout* e a semelhança com textos encontrados na internet atraíam o interesse dos alunos para as lições mais que os textos baseados exclusivamente na palavra escrita. Por isso, minhas aulas incluíam constantemente textos com características multimodais, embora eu não conhecesse a teoria na época.

Mais especificamente no ensino de Língua Portuguesa, continuava percebendo que muitas vezes os gêneros textuais e conteúdos propostos pela Secretaria não se encaixavam ao perfil dos alunos ou com suas necessidades enquanto falantes nativos do idioma português. Ficavam em mim inquietações: *minhas aulas deveriam seguir o planejamento da Seduc, desconsiderando o desejo do discente, e permanecer ensinando gêneros e análises linguísticas que não tinham significado para meu alunado? Por que a Seduc estipula este planejamento como sendo o melhor para a rede de ensino municipal?*

De acordo com o Currículo Municipal de Praia Grande (documento em formação) e com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017) deve-se observar a realidade de cada comunidade e procurar atender as suas especificidades. Assim, a implementação do planejamento, pautado no currículo municipal e na BNCC, deve atuar como norteador do trabalho do professor e não como lei inflexível a ser religiosamente seguida, sem adequação ao público a que se destina.

O modelo de planejamento de língua portuguesa, sistematizado em ordem progressiva de objetos de conhecimento, incluindo o contato com gêneros textuais diversos, alguns descontextualizados, está em vigor desde antes da promulgação da BNCC. Após a Base, o planejamento apresentou poucas mudanças práticas na parte dos conteúdos, embora a base assim o exija. Em 2018, houve uma readequação para que o planejamento, seguindo o currículo municipal, ficasse em consonância com a nova Base curricular, centrada nas competências e habilidades, porém a versão oficial não foi concluída, deixando professores e gestores sem um documento local que contemple as mudanças propostas.

Sacristán (2000, p.16) diz que a prática pedagógica deve estar centrada nas práticas por meio dos quais os conteúdos ganham valor. Acrescenta ainda que:

Analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados [...] Ao focar o tema curricular, entrecruzam-se de forma inevitável no discurso as imagens do que é essencialmente próprio no sistema escolar, incorporam-se tradições práticas e teóricas de outros sistemas e consideram-se modelos alternativos do que deveria ser a educação, a escolarização e o ensino.

Lecionei, neste período, sempre buscando tornar as aulas interessantes com temas e ações atuais para os alunos, apesar de nem sempre obter êxito, pois agradar adolescentes não é tarefa fácil e o ânimo deles para as questões de aprendizagem varia e o contexto escolar interfere bastante no andamento harmonioso da sala de aula. Da minha parte, havia a intenção pedagógica de inserir práticas contemporâneas e de fazê-los aprender a usar a linguagem de forma proficiente, tanto nas circunstâncias de prestígio social, formais, informais, orais e escritas. Reflexões sobre currículo, ensino de língua portuguesa e rumos da educação sempre me interessavam e eram pautas das conversas com colegas. Pensava que, se um dia entrasse num programa de formação *Stricto sensu*, era sobre isso que gostaria de pesquisar.

Permaneci como professora até abril de 2019, quando parti para outro cargo dentro da mesma secretaria. Fui aprovada no concurso interno para a função de assistente técnico pedagógico, ou ATP, como mais frequentemente sou chamada.

Exercendo a função de assistente técnico pedagógico (ATP), equivalente a de coordenador pedagógico, no município, surgiu a oportunidade de trabalhar mais de

perto na elaboração do PPP, no planejamento escolar e na orientação dos professores quanto aos processos relacionados à sala de aula.

Nesta posição, acompanho a ação docente, orientando-a sobre o agir em sala de aula e articulando as propostas da Secretaria de Educação e as da escola; ainda propicio momentos para a reflexão crítica da prática pedagógica, a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos e alcançar as metas estabelecidas. Mais especificamente no que se refere à leitura de variados textos, como já afirmado anteriormente, percebi que, muitas vezes, os exemplos a que os alunos eram expostos e ainda são, não se alinhavam ao perfil deles, ou com suas necessidades enquanto indivíduos imersos na cultura letrada moderna e digital.

Alguns gêneros textuais a que os alunos tinham acesso antes da pandemia eram pouco atraentes para eles e se restringiam a certo escopo de exemplos, em sua maioria, de tradição literária escolar. Eram ofuscados os textos, por exemplo, provenientes da internet e redes sociais, ambiente em que reinam os textos multimodais, que são do gosto dos alunos por conviverem no dia a dia com textos desta natureza híbrida. A não utilização desses tipos de textos produziam efeitos negativos com relação à motivação dos alunos para a leitura e produção de textos, pois ficavam excluídos e distantes os textos que se habituaram a ler.

Como professora de língua portuguesa e ATP, tenho interesse por toda atividade escolar, em especial pelas que envolvem os usos da linguagem e os textos multimodais. Possuo acesso aos projetos, aos planos de aula, aos materiais, às lições e aos demais aspectos ligados à aprendizagem dos estudantes. Noto que as atividades dadas pelos professores aos alunos, sejam elas impressas ou digitais, em conformidade com o plano de ensino oficial da Seduc, exploram pouco a multimodalidade textual como fator que contribui para o progresso pedagógico do aluno, priorizando textos escritos apresentados de forma tradicional, ou seja, usando exclusivamente a palavra escrita.

A necessidade de trazer os textos multimodais para a sala de aula e discutir suas características e aspectos enunciativo-discursivos e que condicionam sua produção e utilização devem ser enfatizados, pois esses textos circulam na sociedade e não ficam restritos à disciplina de língua portuguesa, porque são utilizados pelos diferentes componentes curriculares que fazem parte do universo escolar.

Com o ensino remoto, as observações sobre os gêneros multimodais e os recursos educacionais digitais se intensificaram e me motivaram a estudá-los melhor e a desenvolver esta pesquisa, por meio do mestrado profissional da Universidade Metropolitana de Santos, voltado para práticas docentes.

É preciso mencionar que nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia, houve uma alteração quanto à escolha dos gêneros textuais disponibilizados aos alunos, pois naquele cenário de mudanças, percebemos a necessidade de trazer outros textos para as aulas, já que essas aconteciam por meio do celular, por meio da tela do computador e por meio do papel (material impresso). Esse aspecto necessita ainda de reflexão e de estudo – tanto para o professor quanto para o aluno, pois a presença de textos que circulam no meio social e pertencem ao dia a dia dos alunos e dos professores deve ser enfocada, entretanto, a mudança na escolha dos tipos de textos que seriam trabalhados nas aulas remotas não foi suficiente para atrair os alunos para as atividades de leitura e escrita.

Esse problema agravou-se quando o ensino remoto, imposto pela pandemia, expôs ainda mais as dificuldades e entraves enfrentados pelos alunos, pais e professores em relação à leitura e compreensão de textos em ambientes virtuais.

No contexto de ensino remoto, a comunicação exclusivamente escrita via aplicativos não foi suficiente para transmitir as mensagens desejadas e garantir a aprendizagem dos alunos. Os recursos utilizados apresentaram limitações, pois, de um lado havia uma parcela de estudantes com amplo acesso à internet, e de outro, aqueles com pouco ou nenhum, conseqüentemente, a familiaridade com textos apresentados digitalmente eram diferentes para cada um. Por isso, foram ofertadas também atividades impressas aos alunos.

O portal educacional da Seduc (<http://www.cidadaopq.sp.gov.br/>) dava acesso à comunidade (pais, alunos, professores etc) às atividades destinadas aos alunos durante a pandemia do Covid-19. Além de disponibilizar para os professores os encaminhamentos da Secretaria, plano de ensino, projetos, atividades para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio. As atividades foram especialmente elaboradas para o ensino remoto, pelos **ATP** da rede de ensino, e deviam ser aplicadas em todas as escolas, de acordo com o cronograma estabelecido pela Seduc para aquele momento.

Sob o impacto inesperado da educação remota, é preciso dizer que a competência leitora foi posta à prova, revelando que, embora os textos fossem bem

escritos; o público-alvo não estava preparado para aprender e para receber as informações escolares exclusivamente de forma escrita e remota, sem a intervenção do professor. Houve, portanto, obstáculos de natureza técnica (uso e acesso a equipamentos) e de proficiência leitora (compreender o sentido textual, adaptar-se ao suporte digital/físico oferecido) para citar apenas alguns que motivaram algumas das reflexões que estou tecendo.

Dentre essas, destaca-se que as escolas se organizaram para ensinar os alunos usando aplicativos os quais não eram dominados pelos professores e alunos. Eles conheciam vagamente uma ou outra ferramenta, mas não eram suficientemente letrados para utilizá-las em suas aulas remotas. Precisamos aprender a usar programas de produção e edição de conteúdo, como vídeos, *banners*, recados entre outros, bem como adequar a linguagem para facilitar a comunicação com os alunos e suas famílias.

A escola em que trabalho, por exemplo, recorreu ao *Google Classroom* como ambiente virtual de aprendizagem, porém, os recursos e possibilidades de usos da plataforma que foram utilizados não foram suficientes para manter os alunos conectados e motivados para as aulas.

Outro problema que ocorreu diz respeito ao fato de que os professores aprenderam a usar a plataforma, no dia a dia, não recebendo uma formação para plena utilização do recurso. Muitas descobertas ocorreram informalmente, por meio de interações entre os membros da escola, ou seja, ajudamo-nos uns aos outros.

Superados, ainda que parcialmente, os obstáculos técnicos, enquanto professora e ATP, percebi que os alunos ainda apresentavam desinteresse e não se sentiam motivados para aprender remotamente, ou seja, ficou evidente que os alunos precisavam de textos e estratégias educativas diferentes das utilizadas; ensinar via internet ressaltou a necessidade de utilização de textos multimodais nas aulas, a fim de favorecer o multiletramento, visto que tal conhecimento é imprescindível em circunstâncias como o ensino remoto/híbrido. Conforme Rojo (2009), um dos objetivos principais da escola é possibilitar ao estudante a participação nas várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, então, trazer para a escola os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocá-los em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais, beneficia a aprendizagem dos alunos, pois estão familiarizados com os textos apresentados.

Rojo (2009) defende que os letramentos multissemióticos (multimodais) são necessários no uso da linguagem, tendo em vista os recursos tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design*, a interatividade e outras características, que ficam disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta das demandas para agir na vida contemporânea.

Como fazer isso? Os professores, apesar das dificuldades, precisam mudar, inovar e remodelar sua prática; para tanto, precisam de formação.

Em 2020, coube a cada unidade escolar, por meio da equipe gestora, decidir qual forma de comunicação seria utilizada para manter contato com os alunos, bem como promover o ensino remoto. Evidentemente, não se sabia que a pandemia duraria tanto tempo, por isso, entre as ferramentas possíveis naquelas condições, optamos pelo *Google Classroom* que cabia no orçamento da escola (há uma versão gratuita, porém com menos recursos) e de fácil utilização. A dinâmica do ensino remoto funcionou da seguinte maneira: as atividades eram desenvolvidas pelos ATP e todas as escolas aplicavam-nas no mesmo período, os professores elaboravam atividades complementares quando necessário para auxiliar os alunos. As tarefas oficiais ficavam e ficam disponíveis na Plataforma Digital Educacional da Seduc e também nas plataformas de cada escola. Essa dinâmica ocorreu no ano letivo de 2020 e 2021.

Com a mudança ocorrida por meio do decreto nº 65.849, publicado pelo Estado de São Paulo, no dia 06/07/2021, as aulas presenciais foram retomadas em esquema de revezamento, inicialmente com 35% dos alunos, depois com 50%, e finalmente, com 100%.

Com a retomada das atividades, inicio o meu trabalho presencial junto aos professores e alunos e também dou continuidade ao meu percurso de pesquisa, iniciado em 2020, em meio à pandemia. Ressalto que o ensino remoto e minha atuação nesse cenário consolidaram os rumos da pesquisa ora apresentada e impulsionaram meu desenvolvimento enquanto pesquisadora em um programa de mestrado profissional; o qual busca, por meio da pesquisa acadêmica, encontrar soluções para os problemas apontados.

Esta dissertação apresenta inicialmente a introdução, na qual descrevo minha trajetória e reflexões iniciais sobre o processo vivido e que levaram-me ao

mestrado. No capítulo 1, “Nossos questionamentos e a busca por respostas” são apresentados os objetivos do trabalho e sua organização.

No capítulo 2, é apresentado um retrospecto a respeito da formação dos professores brasileiros, com o título “A formação dos professores” este capítulo traz contribuições de Saviani e de outros autores acerca da profissionalização docente e da trajetória histórica de como se estruturou a carreira de professores no país.

No capítulo 3 “Multiletramentos”, o conceito de multiletramentos e multimodalidade é explanado e comentado no viés da pesquisa. O capítulo se subdivide em seções que visam esclarecer a teoria no contexto de sala de aula, o que foi pretendido pelos objetivos estabelecidos.

O quarto capítulo aborda a metodologia utilizada para a construção da dissertação. O capítulo 5 “Análise dos dados” apresenta os dados colhidos na entrevista aplicada aos docentes participantes da pesquisa. As informações são analisadas e discutidas, trazendo apontamentos pautados na bibliografia especializada. Ao final, a conclusão é apresentada trazendo as considerações a respeito do trabalho realizado.

E, como produto desta dissertação, é apresentado e destinado ao professor um material didático com sugestões de como trabalhar textos multimodais na perspectiva dos multiletramentos, trazendo como abordar de forma crítica e reflexiva temas que perpassam várias áreas do conhecimento.

1. QUESTIONAMENTOS E A BUSCA POR RESPOSTAS

A internet e os gêneros textuais/discursivos que nela habitam mantêm os alunos atentos às suas interfaces por horas, ao passo que nós, professores, mal conseguimos mantê-los atentos por 30 minutos. Na internet, os alunos produzem conteúdo, opinam, replicam sobre o que leem e se manifestam livremente.

De acordo com Moran (1999, p.18.):

O fato de ver o seu nome na Internet e a possibilidade de divulgar os seus trabalhos e pesquisas exerce forte motivação nos alunos, estimula-os a participar mais em todas as atividades do curso. Enquanto preparam os trabalhos pessoais, vou desenvolvendo com eles algumas atividades.

A multimodalidade textual, neste sentido, precisa estar presente nas ações docentes, a fim de que o interesse do aluno se mantenha nos objetivos das aulas, conseqüentemente, ampliando a aprendizagem dos estudantes. Tal necessidade pode ser suprida com os multiletramentos dos professores, advindos do contato com os textos multimodais.

1.1. Problema

A pergunta a que esta pesquisa busca responder é: Como ajudar o professor a transformar as situações de aula em algo significativo, articuladas aos interesses dos alunos, por meio do uso de textos multimodais (com os quais os alunos convivem e entram em interação em seu cotidiano) e contribuir para os multiletramentos do professor?

Sendo assim, este trabalho poderá colaborar para a formação do docente do Ensino Fundamental - anos finais, à luz da bibliografia especializada e da sugestão de uma proposta metodológica para a compreensão e uso dos textos multimodais.

É nessa direção que esta pesquisa se movimenta e assim vai em busca de estudar os textos multimodais e os multiletramentos.

Como ATP, conforme já mencionado, procuro articular os aspectos pedagógicos do planejamento, de forma a desenvolver projetos educativos de qualidade, entre as minhas ações, proponho trazer o texto multimodal para a sala de aula, favorecendo os multiletramentos na escola e interligando a áreas do conhecimento. Por acreditar que os textos multimodais e a sua contribuição para os

multiletramentos podem beneficiar os professores e os alunos na leitura, escuta, produção de textos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, “com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo”, conforme sugere a BNCC (2017, p. 87), surge o interesse pelo tema, estando em consonância com a quarta competência geral apregoada pela BNCC (2017). Tal competência estabelece à escola a meta de ensinar ao aluno a utilizar diferentes linguagens (incluindo a artística, a matemática e a científica), para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BNCC, 2017, p.63)

Para que isso ocorra, enquanto ATP, posso contribuir para inserção efetiva da multimodalidade textual bem como colaborar para a formação dos professores. Isso porque, de acordo com o decreto municipal nº 4100, de 26 de junho de 2006, o ATP é responsável por

- I. Acompanhar a Ação Docente orientando-a nas dimensões de suas ações e proposta da Secretaria;
- II. Propiciar momentos para a reflexão crítica da prática, tanto a sua quanto à do professor;
- III. Objetivar um trabalho coletivo através da criação e manutenção de vínculos;
- IV. Articular o Projeto Político Pedagógico da escola no sentido entre fazer refletir a prática pedagógica;
- V. Gerenciar junto ao grupo escolar o alcance das metas;
- VI. Aprimorar-se em cursos de atualização permanente oferecidos pela Secretaria de Educação ou de interesses individuais;
- VII. Intermediar dúvidas e relatar o desenvolvimento de cada docente
- VIII. Acompanhar o desenvolvimento pedagógico dos discentes;
- IX. Auxiliar as Divisões na definição de diretrizes;

X. Participar de reuniões periódicas e extraordinárias convocadas pelas Divisões ou Subsecretaria de Gestão Pedagógica, Planejamento e Legislação Educacional;

XI. Participar da elaboração do planejamento anual, bem como supervisionar a realização do planejamento na Unidade Escolar e avaliar seus resultados junto às professoras e Direção;

XII. Orientar e acompanhar os registros de observação do desenvolvimento do educando;

XIII. Vistar o plano de aula e demais registros relacionados à ação pedagógica da Secretaria de Educação;

XIV. Manter o registro de ocorrências e sugestões relacionadas à ação pedagógica;

XV. Organizar e manter o registro de dados e informações colhidas na Unidade Escolar, atualizando-os a fim de melhor orientar o trabalho a ser realizado encaminhando a Subsecretaria de Gestão Pedagógica, Planejamento e Legislação Educacional;

XVI. Exercer qualquer outra função correlata designada pelos responsáveis das Divisões ou Subsecretária de Gestão Pedagógica, Planejamento e Legislação Educacional. (PRAIA GRANDE, 2006)

Em torno da pergunta central que é feita, outras surgem em decorrência, por exemplo:

- Por que os multiletramentos são necessários na escola contemporânea?
- As linguagens que permeiam os textos multimodais das áreas do conhecimento estão articuladas de que maneira e o que sugerem?

Tais perguntas nos levam a refletir sobre a importância do tema e a necessidade de focar a temática.

Rojo (2012), no texto “Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola”, revela que os textos contemporâneos exigem multiletramentos, pois englobam em si imagens, sons, diagramação, suportes diversos que fazem significar os textos quase tanto, ou mais que os escritos e a letra. Ou seja, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. (ROJO, 2012, p. 19.)

As multisssemioses estão presentes nas práticas textuais em voga e trazê-las para a escola, embora não seja possível dar conta de todas, amplia a formação dos professores na perspectiva dos multiletramentos, por meio de textos multimodais.

Para tanto, é necessário definir os objetivos da pesquisa tendo em vista o problema/pergunta mencionado e a busca pela solução.

Decorrentes dessa articulação, os objetivos desta pesquisa são:

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo Geral

Investigar se os professores conhecem e utilizam textos multimodais e se apresentam alguma dificuldade para sua utilização.

1.2.2. Objetivos específicos

- a) Identificar os tipos e gêneros textuais utilizados pelos professores em sua atuação.
- b) Descrever como são organizados os textos multimodais e seu funcionamento – linguagem, recursos, suportes, diagramação e como a BNCC os descreve.
- c) Sugerir a incorporação de textos multimodais por meio do estudo e apresentar possibilidades de aplicação em sala de aula, por meio de uma proposta de formação docente como produto, a fim de contribuir para a formação do professor e assim contribuir para os multiletramentos por extensão dos alunos na escola.

2. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Ao se pensar no tema da formação dos profissionais responsáveis diretos pelo ensino dos alunos, portanto, os professores, algumas considerações solidificadas vêm à tona: que os professores são malformados, que não se aprimoram, que ensinam usando técnicas e recursos ultrapassados, que são sub-remunerados, entre outras. Embora existam investigações sobre os motivos das afirmações citadas, os problemas persistem, pois as proposições e soluções encontradas não apresentam resultados sólidos que sejam aplicáveis às salas de aula da escola contemporânea, em especial, à escola pública.

Segundo Saviani (2009), a necessidade da formação docente foi inicialmente abordada por Comenius, no século XVII, ao defender a experimentação como meio de ensino aplicável a todos; mas a questão da formação de professores de forma institucionalizada e organizada aconteceu apenas no século XIX, na Europa, após a Revolução Francesa, como uma exigência de uma resposta ao problema da instrução popular. Advém daí o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. Seguindo as tendências internacionais, no Brasil, o preparo profissional dos professores instaurou-se no período imperial, em 1827 com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, quando, conforme Saviani (2009), pela primeira vez se cogitou a organização da educação da população. Desde então, a formação de professores passou por mudanças conceituais, metodológicas e didáticas, em consequência das transformações ocorridas na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos. Resumidamente, a formação de professores, no Brasil, segundo Saviani (2009) e Duarte et. al (2019), organizou-se de acordo com a sociedade que representavam.

Inicialmente, com a lei das Escolas Normais de Primeiras Letras (1827-1890) os professores eram formados nas Escolas Normais, instituições que eram fechadas e reabertas com certa frequência, por isso, Saviani (2009) denominou esta fase de *Ensaio intermitentes de formação de professores*. Nesse período, os professores eram obrigados a se instruir no modo europeu do ensino mútuo e as despesas com os estudos eram custeadas pelos próprios alunos, os futuros professores. Em 1834, o ensino primário passou a ser responsabilidade das províncias. As primeiras Escolas Normais foram na Bahia (1836), Mato Grosso (1842) e São Paulo (1846),

depois, mais escolas foram sendo implementadas em outras regiões do país. Em geral, esperava-se que o professor tivesse total domínio do conteúdo que deveria ser transmitido em sala de aula, não havia preocupação com a metodologia e com questões didáticas. O professor deveria transmitir conhecimentos de cultura geral ocidental a que os alunos não tinham acesso fora da escola.

Entre 1890 e 1932 houve o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola. A principal mudança foi o enriquecimento dos conteúdos curriculares em que foram acrescentados exercícios práticos de ensino em escolas experimentais a fim de preparar o professor para a realidade de sala de aula.

Ao final do século XIX, as Escolas Normais que correspondiam ao nível secundário de então (hoje seria o final do Fundamental 2 e Ensino Médio) se consolidaram na formação de docentes da época. Esses profissionais seriam os professores do ensino primário (DUARTE et al. 2019, p.6)

Sobre este período, convém ressaltar os movimentos na área educacional que buscavam mudanças, impulsionados pelos ideais da Escola Nova, no sentido de introduzir na formação dos professores novas propostas pedagógicas na educação brasileira. Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação reunindo profissionais e entusiastas da educação e, em 1927, foi organizada a primeira Conferência Nacional de Educação na qual foram debatidos entre as 113 teses, temas relacionados à formação docente, ao preparo pedagógico para as várias esferas do ensino e à criação de Escolas Normais Superiores em diferentes pontos do país. A conferência de 1927 balizou as mudanças seguintes que ocorreram no campo educacional.

De 1932 a 1939, reformas significativas ocorreram. Foram organizados os Institutos de Educação que buscavam consolidar um modelo pedagógico-didático de Formação de professores, conforme Duarte et al. (2019), os docentes precisavam preocupar-se não só com o conteúdo, mas também com o método e meios para o ensino; essas reformas foram marcadas pelos nomes de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

A partir de 1939, a formação dos professores passou a ser conduzida pelas universidades que tinham como modelo a Faculdade Nacional de Filosofia, dividida nos cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Neste período, os professores para as diversas disciplinas do ensino secundário eram formados nos

cursos de Licenciatura e o curso de Pedagogia formava os professores das Escolas Normais, equivalente ao que hoje é chamado de Ensino Fundamental - anos iniciais.

O Ensino Normal foi reformulado mais uma vez, em 1946, sendo dividido em dois ciclos, segundo Duarte et al.(2019, p.7)

o ciclo ginasial (4 anos) possuía currículos centrados nas disciplinas de cultura geral e o ciclo colegial (3 anos) tinha como meta formar professores do ensino primário. Já os cursos de Licenciatura contemplavam primordialmente os conteúdos-cognitivos. Infelizmente, os aspectos pedagógicos-didáticos, ao invés de serem encarados como algo a ser assimilado na prática, foram tratados como conteúdo a ser transmitido aos futuros professores.

Até 1971 os professores eram formados nesse molde, embora tenham ocorrido algumas reivindicações por mudanças. Uma delas, segundo Duarte et al. (2019), foi a Reforma Universitária, em 1968, em que o objetivo central das universidades passou a ser o de formar, no menor tempo possível, profissionais para o mercado de trabalho, deixando a preocupação com aspectos didáticos e pedagógicos em segundo plano. A reforma universitária trouxe mudanças e, em 1971, teve início a uma nova maneira de formar os docentes. As Escolas Normais foram substituídas pela Habilitação Específica de Magistério (HEM) e os ciclos de estudos passaram a ser chamados de Primeiro e Segundo graus (antes eram chamados de ciclo primário e secundário). A HEM formava professores com conhecimentos didáticos e metodológicos para serem aplicados nas aulas do ciclo primário, a parte dos conteúdos cognitivos não era o protagonista da formação para o magistério.

Em 1982, os cursos de Licenciatura curta, com três anos de duração, formavam professores para as últimas séries do 1º grau e para as séries do 2º grau. Já o curso de Pedagogia (licenciatura plena) era responsável pela formação de especialistas em educação para ocupar cargos como: diretor, orientador educacional, supervisor e inspetor.

A formação docente teve novo marco em 1996, com a promulgação da nova Lei de diretrizes e bases da educação – LDB, que possibilitava a formação docente em curso compacto nas instituições de nível superior como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura de antes. O profissional se formava em menos tempo e podia lecionar e assumir cargos de diretor, supervisor ou coordenador. A formação em nível superior era exigida para os professores dos anos finais do primeiro grau (5ª a 8ª série) e para o segundo grau; mas para as séries iniciais do primeiro grau

(do pré à 4ª série) ainda era possível lecionar somente com a HEM. A partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, o nível superior passou a ser condição obrigatória para professores da educação básica. (DUARTE, 2019)

Para dar conta de graduar os professores que já atuavam nas escolas, mas que não tinham nível superior, foram ofertados cursos de Pedagogia, em parceria com as universidades, para garantir a formação acadêmica destes profissionais. O período de 1996 a 2006 é chamado por Saviani (2009, p. 144) de “Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia”.

Sobre a formação docente, dado o resumo apresentado, Saviani (2009, p. 148) diz que

ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos (...) períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

O que se nota é que a formação de professores passou por diversas mudanças, embora o cerne tenha se mantido: os conteúdos são prioridade na base formadora do docente. Há a tradição de assumir que se o professor sabe os conteúdos, ele está pronto a lecionar, mesmo que não saiba como ensinar ou conheça poucas técnicas para esse fim. O exercício do ofício vai tratando de aprimorar as habilidades do professor.

As políticas públicas direcionaram a formação dos professores por meio de regulamentações e, embora tenham surgido propostas de trazer as questões didáticas e pedagógicas para a grade curricular dos cursos de licenciatura e pedagogia, este aspecto foi subjugado pelo aspecto conteudista nas universidades, criando uma lacuna entre o que as escolas precisavam de um professor e o que as instituições ofertavam. Sobre esta dicotomia, Saviani (2009) diz

quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de

formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p.149)

Pelo exposto até aqui, nota-se que a formação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio esteve focada nos conteúdos específicos da área de conhecimento e acrescida de poucas disciplinas nas áreas didática e pedagógica.

2.1 Políticas públicas para formação docente

De acordo com Saviani (2009), o problema da formação dos professores das quatro últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio não será resolvido sem a atuação das Faculdades de Educação; tampouco será resolvido apenas por elas nem mesmo pela justaposição, aos atuais currículos dos cursos de bacharelado, de um currículo pedagógico-didático organizado e operado pelas faculdades de Educação. O autor volta sua crítica para o campo das políticas públicas de formação docente e diz que a formação profissional dos professores implica objetivos e competências específicas, requerendo estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função, pois

(...) tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. (SAVIANI, 2009, p.153)

Na contemporaneidade, as políticas de formação de professores da educação básica tomam como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A referida lei determina no artigo 62 que os professores sejam formados “por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas” e que os currículos dos cursos de formação de docentes tenham por referência a Base Nacional Comum Curricular¹. Houve, portanto, a preocupação com questões didáticas e pedagógicas, não privilegiando somente as formações técnicas e específicas da área de atuação. A LDB traz ainda que a formação continuada para os profissionais da educação deve ser garantida no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação, podendo ser utilizados recursos e tecnologias de educação a distância. Foi um avanço a promulgação da lei, entretanto, a concretização das formações não foi estabelecida nos aspectos financeiro, didático ou metodológico.

A partir da LDB, a formação (inicial e continuada dos professores) vem sendo cada vez mais discutida e ganhou mais força ao ser estabelecida como meta do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O PNE é a efetivação do que determina a constituição, no artigo 87, garantindo a instituição de uma política pública formadora de professores. O plano traz metas para serem cumpridas em dez anos e apresentou entre outros objetivos, a meta de se investir na graduação em nível superior, na formação continuada e em nível de pós-graduação *stricto sensu* dos professores da educação básica considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PNE, 2014, meta 16).

O PNE foi um avanço no sentido de garantir legalmente a obrigatoriedade de formação específica para lecionar e a continuidade dos estudos na área, entretanto, seu alcance ainda não abrangeu a totalidade dos professores. Segundo dados do Observatório² do Plano Nacional de Educação, até 2020, 86,6% dos professores da Educação Básica possuíam graduação em nível superior (OPNE, 2021).

¹ Alteração incluída pela lei nº 13.415, de 2017.

² A plataforma Observatório do Plano Nacional de Educação “busca monitorar o Plano Nacional de Educação, dando transparência aos dados da Educação brasileira e contribuindo para

A meta 15 diz, ainda, que pretende reformar os currículos dos cursos de licenciatura e

estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica (PNE, meta 15.1)

Com o PNE, nota-se que a formação didática passou a ser considerada como essencial ao fazer docente. Nesta direção, educadores vêm buscando aprimorar-se por meio da primeira formação e na continuidade de seus estudos, contribuindo para a melhoria da educação brasileira.

A formação continuada é passo necessário e sobre isso, Wittke et al. (2018) diz que os professores precisam conhecer as leis que regulamentam a educação, as políticas públicas educacionais e, essencialmente, “saber como lidar com situações culturais e sociais, já que preparamos um profissional que lidará diariamente com seres e relações humanas, o que significa conflitos e tomadas de posições”. Segundo os autores, exercer a profissão docente requer “consciência do papel social de educar e, para isso, o professor precisa estar aberto a rever suas metas e atitudes, tendo sempre a ética profissional e pessoal como ponto de referência”.

Quando falamos em formação docente, estamos diretamente ligados às questões implicadas na e com a Educação, pois (trans) formar um sujeito em um professor verdadeiro educador, implica uma visão ampla do processo competente, em um educacional. Esse processo não se esgota, ao contrário, tem apenas seu começo na formação inicial e segue ao longo da carreira, através da formação continuada [...] (WITTKE et al. 2018, p 11).

2.2. Quem forma os professores

Atualmente, os professores são inicialmente formados em faculdades de licenciatura por outros professores, logicamente, profissionais esses com formação mais elevada que a de seus alunos, com pós-graduação *lato sensu*, mestrado ou doutorado. Os formadores de professores lecionam disciplinas voltadas à didática,

história da educação, práticas de ensino, conteúdos específicos das áreas de conhecimento e temas do âmbito educacional. Os cursos de licenciatura adotam currículos específicos, cada qual se aperfeiçoando nas especificidades de sua área de atuação, entretanto, em comum, todos incluem a didática e a metodologia do ensino como objeto de estudo a ser aprendido por seus estudantes.

Muitas vezes, os formadores sequer lecionaram em escolas regulares de ensino básico, ou seja, não conheceram a rotina e a realidade das salas de aulas. Advém daí, a formação desvinculada da prática que os futuros docentes vêm recebendo, trazendo a necessidade de aprender a lecionar, lecionando. É preciso estar ciente de que o formador precisa entender o contexto da educação básica para formar os professores. Sem conhecimento e experiência sobre a realidade da escola não há formação consistente. Segundo Wittke (2018, p. 22) o formador deve “ter atuado, ou pelo menos, ter convívio com o ensino básico para melhor entender o contexto escolar, tanto no âmbito do ensino superior quanto no campo da pesquisa”.

Professores necessitam de estar bem formados para formar consistentemente os alunos; sem o devido preparo para a realidade das escolas, sem conhecer o que a escola precisa e como se chegar a este objetivo, se repetirá o ciclo do preparo docente, pautado na transmissão do conteúdo desvinculado da vida do aluno.

Um ciclo que funciona, resumidamente, assim: os formadores de professores cumprem currículos estabelecidos pelas universidades e os futuros professores, por não participarem das reflexões sobre os aspectos práticos do fazer docente, perpetuam essa prática com seus alunos quando vão para as escolas. Lá, eles tendem a repassar os conteúdos aos alunos; conteúdos estruturados em currículos que representam a visão das secretarias de educação. Os currículos podem ser moldados às realidades dos alunos desde que mantenham o cerne institucional, porém, como não estão preparados para pensar “o que” e “como” o aluno deve aprender, os professores pouco intervêm na concepção dos currículos e planejamentos escolares e passam a reproduzir somente o que está estabelecido institucionalmente, mesmo que aluno e professor não se identifiquem com o que está aprendendo.

No dia a dia, as aulas dos professores seguem certo padrão, em geral elas se dividem em tempos, compondo uma grade semanal de componentes curriculares obrigatórios, conforme LDB, e devem cumprir o planejamento que abarca os valores

da unidade escolar para cada disciplina. O planejamento curricular é sistemático, com progressões de conteúdos e dificuldades estipuladas para cada ano/série. Ele determina o que se vai ensinar e em que ordem se vai aplicar esse ou aquele objeto de conhecimento, restando aos professores a função de executar tais planos, usando metodologias cabíveis nas escolas.

As instituições não incluem os docentes na concepção dos projetos escolares e das decisões pedagógicas de onde lecionam, criando uma dicotomia em relação ao currículo escolar e o papel do professor, entretanto, acredito que a participação dos professores é imprescindível para o ensino de qualidade.

A visão de que o currículo é feito para ser cumprido, ainda que negue aos envolvidos o conhecimento de sua realidade sobre o que estuda, atende a interesses alheios ao público a que se destina: os alunos e os professores.

(...) o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. [...] está implicado em relações de poder, transmite visões particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares, não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 2002, p.8)

A colocação acima se aproxima com outra afirmação do autor Tomaz Tadeu da Silva sobre o currículo: “Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflitos sociais, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas” (SILVA, 2005, p. 148). Acredito que uma forma de minimizar esse estado de consolidação é propor constante reflexão nos espaços destinados à formação, pois os currículos escolares podem ser remodelados a partir da formação permanente dos agentes educacionais, em um movimento que realça a dialeticidade do processo educacional.

Conforme afirma Giroux (1997, p.158) “A mensagem parece ser que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional”. A anulação da voz do professor desta forma desconsidera que são os professores os profissionais que mais podem contribuir com seu conhecimento na elaboração de planos de ensino, pois são (salvo raras exceções) profissionais reflexivos e comprometidos com a educação de cidadãos críticos. Paulo Freire (2007, p.8), ao tratar do compromisso do profissional com a sociedade diz “a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir”.

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas "águas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam "molhados", ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. (FREIRE, 2007, p.9)

Na contramão deste pensamento, segue a atuação dos professores junto aos currículos escolares sem engajamento com a vida dos alunos. Como os professores ficarão "ensopados" por seu trabalho se não estão preparados e imbuídos das condições para melhor executá-lo?

Para Giroux (1997), esta visão reduz a profissão do professor a uma função instrumental, o que é uma ameaça ao desenvolvimento intelectual da categoria, pois enfatiza uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores para sala de aula. Segundo ele,

[...] em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. (GIROUX, 1997, p. 159)

Desta forma, desconsidera-se a participação dos professores na elaboração de suas estruturas fundamentais. A eles cabe a parte de executar, mas nunca de planejar o tipo de formação que se almeja para os grupos de alunos. O professor fica de lado das decisões, pois, na visão do dominante, esse pertence à classe que apenas executa e aplica modelos metodológicos.

Fica claro que há, nas salas de aula, diferentes interesses e contextos, sendo assim, a prática docente comprometida precisa considerar essa característica subjetiva das sociedades ao se manifestar e isso se consolidará com a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Sendo assim, a formação multiletrada é necessária para o docente deste tempo histórico, pois a teoria dos multiletramentos considera os diversos letramentos como essenciais para vida em sociedade, portanto, o professor preparado para o ensino multiletrado irá proporcionar aos seus alunos condições de aprenderem e entrarem em contato com formas variadas de abordagem: multiculturais, globalizadas, interativas, que levem em consideração aspectos identitários e que tragam a realidade local, contextualizando-a com situações globais.

A multimodalidade textual, tipo textual inerente ao processo de multiletramentos, torna-se assim, o modelo de texto propício para ser inserido nas formações dos professores do ensino básico. Vale ressaltar que a multimodalidade não é característica de interesse exclusivamente das áreas de ensino da língua

materna, mas de todos os componentes curriculares que formam o currículo escolar.

Por isso, defendemos que o conhecimento das possibilidades pedagógicas da multimodalidade dos textos contribuirá com a prática dos docentes.

3. MULTILETRAMENTOS

O conceito de multiletramentos surge em 1996 com o manifesto do grupo de pesquisadores e professores americanos do chamado GNL (Grupo de Nova Londres), ou *The New London Group* (NLG). O movimento propôs uma Pedagogia dos Multiletramentos em uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial) e a de culturas. Segundo Rojo (2013) a sociedade contemporânea funciona a partir de uma “diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas” e esses aspectos precisam ser tematizados na escola.

A autora ressalta que, diferentemente do conceito de letramento que se fixa em apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas – valorizadas ou não nas sociedades em geral – o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

(...) para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos. (ROJO, 2012, p. 13)

Roxane Rojo (2009), referência brasileira no campo do multiletramento, afirma que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que seus alunos participem de várias práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, de diversos letramentos; de forma ética, crítica e democrática. Ela sugere que a educação linguística nas escolas leve em consideração que o letramento é mais que apenas saber ler e escrever, que é mais do que a decodificação da informação explícita do texto; é dar-lhe sentido amplo, em contextos e práticas sociais cotidianas, numa perspectiva “sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p.98).

Sendo assim, novos caminhos devem ser percorridos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, mais especificamente, por ser foco desta pesquisa, dos textos multimodais, que utilizam a linguagem verbal e não verbal para criar efeitos de sentido e comunicar.

Atualmente, as tecnologias de comunicação estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, moldando as formas de produção, reprodução e associações

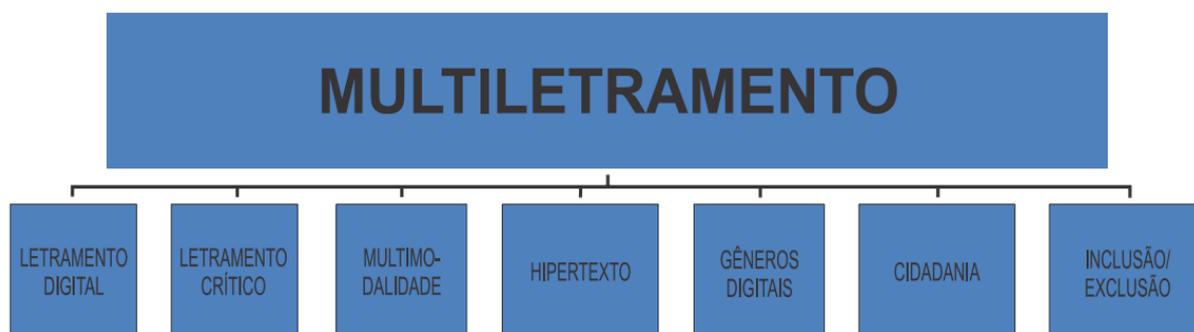
de linguagens, portanto, faz-se necessário a ressignificação do ensino, incluindo práticas linguísticas multissemióticas, em que os alunos possam aprender a ler e a escrever textos diversificados, extraindo deles toda a informação necessária para completa interpretação de suas mensagens.

A pedagogia dos multiletramentos contempla muitas formas de letramento, as quais serão abordadas adiante, mas têm em comum a centralidade nas práticas de escrita associadas ao contexto social, cultural e estrutura de poder da sociedade, bem como nas ações letradas no espaço escolar, conforme Street (2014 apud Silva et al., p. 6); interessa-se especialmente por canais e modos de comunicação que conferem aos sujeitos sentido às suas experiências de vida, a valorização de sua criatividade e a singularidade cultural.

Ao caracterizarmos os letramentos como múltiplos, estamos referindo-nos às diferentes culturas, em oposição a um letramento e a uma cultura únicos; e ao tratarmos de multiletramentos, falamos sobre as diversas formas de letramento que se associam a canais ou modos de comunicação em que se realizam as práticas de leitura e de escrita (...) (SILVA et al., 2021, p.6)

Assim como a geopolítica global tem mudado, o papel da escola também passa por mudanças. Por isso, também o significado de letramento passa por mudanças, colocando a diversidade cultural e linguística como assunto central (BORBA e ARAGÃO, 2012). Segundo esses autores, “o termo multiletramento funciona como um conceito guarda-chuva que abriga vários outros” (BORBA e ARAGÃO, 2012, p. 6).

FIGURA 1: CONCEITOS ABARCADOS PELA PEDAGOGIA DO MULTILETRAMENTO



Fonte: adaptado de Borba e Aragão, 2012.

De acordo com Rojo (2012), umas das principais características dos multiletramentos é a interatividade em vários níveis – na interface, nas

funcionalidades, nos espaços de rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais – pois se distinguem das mídias anteriores (impressas, analógicas, estáticas) ao permitirem ao usuário (leitor/produzidor) interaja em vários níveis e com vários interlocutores, como por exemplo, com a interface digital, com outros textos ou com outros usuários. As mídias analógicas eram destinadas à distribuição controlada da informação e comunicação, a ponto de se falar que elas eram destinadas às massas em vez de às elites, constituindo uma indústria cultural típica da modernidade, centralizada pelos interesses do capital e das classes dominantes e colocando o receptor no lugar de consumidor dos produtos culturais. As multimídias mudaram muito esse panorama, pois sua própria constituição e funcionamento são interativos, dependem de nossas ações enquanto humanos usuários, e não apenas meros receptores e espectadores. Sem nossas ações previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam. Assim, nossas ações permitem a interações cada vez mais amplas com outros humanos. O computador passou a ser ferramenta que permite a interação em vários níveis e com nível de abrangência vasto.

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” — no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem —, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes:

(a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;

(b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);

(c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

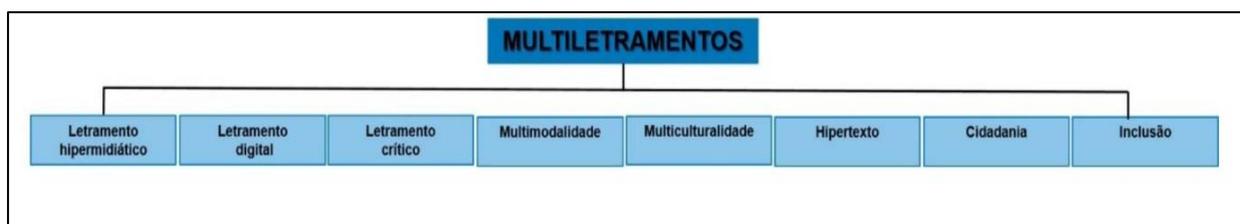
Assim sendo, o melhor lugar para eles existirem é “nas nuvens” e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hiperímias). (ROJO, 2012, p. 22-23)

A lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos multiletramentos permite a diluição e até mesmo a subversão das relações de poder, principalmente das relações de controle unidirecional da produção cultural e da propriedade de bens culturais imateriais (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades, etc). A interatividade e colaboratividade entre os usuários transformaram as relações entre as pessoas e precisam ser discutidas nas escolas; afinal, não são as características dos “novos” textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocam desafios aos leitores, mas nossas “práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a era do impresso” (ROJO, 2012, p. 28).

3.1. Os conceitos do “guarda-chuva” multiletramento

Com o decorrer das pesquisas, o conceito de multiletramento – originário de letramento – foi mais investigado e novos campos de abrangência foram incluídos em sua definição. Silva et. al (2021) adaptaram a figura de Borba e Aragão (2012), ampliando os conceitos que o “guarda-chuva” incluía inicialmente.

FIGURA 2: MULTILETRAMENTOS E NOVOS CONCEITOS



Fonte: adaptado de SILVA et. al, 2021.

Os conceitos que constituem os multiletramentos, conforme a figura 2, são: o letramento hipermidiático, o letramento digital, o letramento crítico, a multimodalidade, a multiculturalidade, o hipertexto, a cidadania e a inclusão e sobre eles convém alguns apontamentos a começar pelo conceito que deu origem ao termo multiletramento, a noção de letramento.

Segundo Magda Soares (2009), letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p.18). É, pois, a utilização social da competência alfabética, a apropriação da escrita e da leitura incorporando as práticas sociais que as demandam e trazendo consequências coletivas e/ou individuais. É o “estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (SOARES, 2009, p.19).

Para Soares (2009), o letramento deve ser compreendido como fenômeno complexo que apresenta várias facetas, não havendo consenso em sua definição.

Essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (SOARES, 2009, p.65-66).

Kleiman (1995) relaciona e conceitua o letramento como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. (KLEIMAN, 1995, p. 19). Diz ainda que o letramento das escolas é o modelo dominante ao determinar uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita e desenvolve umas habilidades em detrimento de outras; mas não é o único existente. O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da leitura e da escrita da forma como ele é concebido pelas escolas, instituições que introduzem formalmente os sujeitos nesse universo, admitindo a existência de letramentos (no plural) sejam eles socialmente valorizados ou não.

A respeito da concepção de letramento, é válido ressaltar que há dois modelos basilares e dos quais outras definições surgiram: o letramento autônomo e o crítico. O modelo autônomo - dominante - é o que a escola utiliza em sua conduta, nos modos de produção e de encaminhamento das questões de ensino e aprendizagem. E o modelo crítico, cunhado por Street (1984), destaca o lado ideológico dos letramentos, fortemente marcado pelas circunstâncias de tempo e de espaço, pois estão interligados ao contexto social, às práticas culturais e às relações de poder existentes nas sociedades.

Sobre o trabalho de Street (1993), Rojo (2009) comenta que o enfoque autônomo vê o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas pela própria natureza da escrita, que faz com que o indivíduo “aprenda gradualmente as habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis)”, segundo Street (1993, apud Rojo, 2009, p. 99).

[...] as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares.(ROJO, 200, p. 98)

Rojo (2009) aponta que o enfoque ideológico vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. Acrescenta ainda exemplos de letramentos que ocorrem em espaços não formais de aprendizagem (família, igreja, grupos de convívio, trabalho, internet, redes sociais etc.) e que nem sempre são valorizados.

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

Ligada à reflexão de Street (1985), Soares (2009) afirma que há uma versão fraca e uma forte do conceito de letramento. Para ela, a versão fraca – enfoque autônomo - é neoliberal e está ligada a mecanismos de adaptação (domesticação) da população às necessidades e exigências sociais do uso de leitura e escrita, para funcionar em sociedade. Não tem o papel de libertação dos sujeitos de suas condições sociais (desiguais). É uma visão adaptativa do aprendizado advindo do letramento e remete ao conceito de alfabetismo funcional, o letramento não visa promover a mudança social, mas a aprendizagem da escrita e da leitura para a adaptação ao contexto.

Já a versão forte do letramento, para Soares (1998 apud ROJO, 2009, p.100), se aproxima do enfoque ideológico e também da visão de Paulo Freire de alfabetização, é revolucionária e crítica, na medida em que colabora não para a “adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global” (SOARES,1998 apud ROJO, 2009, p.100).

A autora leva em conta os múltiplos letramentos. Segundo Rojo (2009) os letramentos dominantes estão relacionados a organizações formais “tais como escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias” (ibid., p. 102) e contam com agentes dos conhecimentos valorizados legal e culturalmente e poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem (professores, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juízes). Ao passo que os chamados letramentos marginalizados

não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência. (ROJO, 2009, p. 103)

Isto quer dizer que os estudos acerca dos letramentos se voltaram para a “heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado

das práticas de letramento” (ROJO, 2009, p. 102) e reconhece os múltiplos letramentos que se caracterizam por variar no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder (culturas locais ou internetês¹, por exemplo). Assim, os novos estudos do letramento admitem vários letramentos (no plural) e, nessa abertura, engloba os letramentos formais (dominantes) e informais (marginalizados, autogerados, vernaculares).

A fim de conhecer a heterogeneidade das práticas não valorizadas de letramentos, os novos estudos sobre o tema têm se voltado para os letramentos pouco investigados ou desprestigiados e que geralmente ficam de fora dos praticados nas escolas; entretanto, como pesquisadora das práticas escolares, considero a inserção de certos letramentos, como a multimodalidade, imprescindível e inevitável na escola contemporânea. Isto porque atualmente as formas de comunicação são altamente influenciadas e canalizadas pelos meios digitais, ambientes em que a multimodalidade ganha força e se propaga.

3.2. Alguns letramentos

Brevemente, trarei algumas considerações sobre os letramentos que formam os multiletramentos, dentre eles a multimodalidade, foco da pesquisa.

No campo da cultura digital, o letramento digital é definido por Magda Soares como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151). Assim, o letramento digital “implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital” (FRADE, 2007, p.36).

O letramento hipermidiático dota os sujeitos de capacidade de leitura não linear no ambiente digital por meio de várias mídias, dando ao leitor a possibilidade de interagir e “escolher diversos caminhos, partindo de sequências associativas, de acordo com o seu interesse, em lugar de seguir um encadeamento linear único” (SARAIVA EDUCAÇÃO, 2021). Este conhecimento une aspectos como hipertexto, diversas mídias e interatividade.

A principal característica de um produto hipermidiático é a **interatividade e a não linearidade**. Ou seja, além da junção de várias mídias, há o hipertexto que permite que diversas informações relacionadas estejam

conectadas. Assim, a pessoa navega no conteúdo da forma que achar melhor.

Isso quer dizer que um leitor, por exemplo, consegue abrir um outro arquivo ao longo de um texto para consumir uma informação relacionada e depois voltar ao conteúdo original, tendo opções de escolha sobre o que consumir. Os jogos digitais e cinema interativo são exemplos de produtos hipermediáticos. (SARAIVA EDUCAÇÃO, 2021, grifo no original)

O multiletramento (que perpassa pelo letramento digital e hipermediático e outros) é importante para inserção das pessoas nas práticas atuais de leitura e escrita, significa incluí-las para participar efetivamente na sociedade. É importante considerar também que não se adquire a condição letrada de uma hora para outra, pois essa condição está “associada a alterações em determinados grupos sociais, em relação a efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística [...]” (GOULART, 2007, p.31).

a inclusão e a participação numa sociedade letrada passam por conhecimentos de ordem prática, filosófica, científica e artística, como também por gestos, hábitos, atitudes, procedimentos e estratégias que constituem valores sociais. Esses diferentes tipos de conhecimentos estão associados a práticas, instituições, objetos e agentes sociais. (GOULART, 2007, p.31)

Convém ressaltar que, ao se letrar, as pessoas não vão se “despojar de seus conhecimentos, constituídos no cotidiano de seus grupos sociais de origem, para adotar outros, ao adquirirem a condição de letradas” (GOULART, 2007, p.31). A aquisição de maior grau de letramento pode ajudar o indivíduo a exercer sua cidadania por meio do conhecimento letrado. É preciso saber utilizar os recursos digitais e midiáticos. Contudo, a escola não dá conta de abordar todos os letramentos em voga apenas com a inserção de tecnologias, chegando ao ponto de que se estejam

criando novas formas de exclusão, pois não consideramos suficiente equipar as escolas com computadores e com outras tecnologias se, ao mesmo tempo, não fomentamos condições político-pedagógicas a professores e alunos para viver com dignidade, criatividade, crítica, ética e responsabilidade social o exercício cotidiano de ensinar e aprender. (GOULART, 2007, p.33)

Sobre a multiculturalidade (referindo-me à multiplicidade de culturas nas escolas), um movimento social favorecido pela globalização, é preciso notar que:

o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um

processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”. (GARCIA CANCLINI, 2008,1989, p. 302-309 apud ROJO, 2012, p. 13-14)

Segundo Rojo (2012), o multiculturalismo não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto, civilização/barbárie, cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa, nem mesmo supõe o pensamento dicotômico que se propõe a ensinar “o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho” (ROJO, 2012, p.14), mas um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridação das produções textuais, permitindo que cada pessoa possa fazer sua própria coleção, sobretudo a partir das novas tecnologias.

A “apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores”, conforme García Canclini (2008 apud Rojo, 2012, p. 16).

Nessa perspectiva, trata-se de *descoleccionar* os “monumentos” patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros *gêneros de discurso (...)* de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens. (ROJO, 2012, p. 16, itálico no original)

Para que a multiculturalidade, que constitui a visão de multiletramento exposta na pesquisa, se apresente na escola são requeridas estéticas textuais diferentes das tradicionais. Necessita-se da estética e interatividade proposta nos textos multimodais, no que se refere à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses, bastante evidente nos textos em circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Isto é, textos em que as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar quase tanto ou mais que os escritos ou a letra.

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p.19)

Por fim, abordarei a multimodalidade textual de modo a enfatizar algumas características fundamentais deste tipo de texto.

O termo multimodalidade surgiu na década de 1920, associado ao campo da Psicologia da Percepção, denotando o efeito que diferentes percepções sensoriais têm umas sobre as outras, mas o sentido do termo foi ampliado

por linguistas e analistas do discurso, para significar o uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como a linguagem escrita, a imagem, o som e a música em textos multimodais e eventos comunicativos (VAN LEEUWEN, 2011, apud PINHEIRO, 2016, p. 577).

Van Leeuwen (2011 apud OLIVEIRA, 2018) explica que a nomenclatura multimodalidade se referia à capacidade de se interpretar os estímulos e efeitos provocados pelos órgãos do sentido quando acionados simultaneamente. Por essa razão, a percepção foi considerada como multimodal porque promovia a integração das informações recebidas pelos diferentes canais sensoriais, todas ao mesmo tempo. E como a linguagem e comunicação também passaram a ser efetivada por meio de simultâneos modos (devido às novas mídias expostas à sociedade, como filmes, televisão, livros, revistas, jornais) passou a ser vista como multimodal e trouxe o termo para o campo das linguagens. Assim, Van Leeuwen, um dos pioneiros nesse ramo, começou a utilizar o termo multimodalidade para caracterizar os usos da linguagem por meio de diferentes modos verbais e não verbais representados pelos seus conjuntos de recursos semióticos.

Para Ana Elisa Ribeiro (2021), multimodalidade é o termo que nomeia os textos cujos sentidos se dão por meio de diferentes modos semióticos, especialmente na relação entre texto verbal e imagem, mas também outras, como som e movimento. A autora, citando os estudos de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), diz que a multimodalidade não se trata de um fenômeno novo, mas que antes suas características eram elementos restritos das semioses sociais³ e da Psicologia, e ainda reforça o que os autores Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) afirmaram, que todo texto é multimodal porque são compostos por mais de um modo semiótico: a escrita, o suporte, a imagem, a tipografia, a disposição das palavras no espaço textual, os links a que se associam, ou seja, “precisa estar organizado de certa maneira. Já por isso, nenhum texto pode ser monomodal” (RIBEIRO, 2021, p. 44) ou “feito apenas de letras ou língua sem relação com mais nada” (RIBEIRO, 2021, p. 90).

³ Estudo dos signos na sociedade, principalmente as trocas das mensagens. A semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos de comunicação, segundo Zaira Bomfante dos Santos (2011).

Muitos textos – ou todos – sempre foram produzidos a partir da incorporação de “diferentes sistemas de signos em sua constituição”, o que torna a relação atual/antigo um critério frágil para se tratar da multimodalidade constitutiva dos textos. É claro que gêneros textuais emergiram ou se alteraram a partir das práticas sociais que envolvem as tecnologias digitais da informação e da comunicação, mas não foram elas que inauguraram a multimodalidade nos textos. (RIBEIRO, 2020, p. 29)

No que se refere ao modo, ele é definido por Kress (2003, p.45 apud RIBEIRO, 2021, p. 90) como “recurso cultural e socialmente cunhado para a representação e a comunicação. O modo tem aspectos materiais”. Gualberto e Kress (2019 apud RAGI e FERREIRA, 2022) definem os modos como os meios pelos quais os signos se tornam evidentes, visíveis, tangíveis e audíveis.

(...) o modo é o que uma comunidade considera como tal e utiliza em suas práticas sociais. Logo, o que uma comunidade decide considerar e usar com regularidade como modo é um modo. Se há uma comunidade que usa, por exemplo, fonte, layout, cor, com uma regularidade, consistência e premissas compartilhadas, esses recursos são modos para este grupo (GUALBERTO e SANTOS, 2019, p. s/p apud RAGI e FERREIRA, 2022, p.21).

A multimodalidade entende que todos os modos são influenciados pelos usos sociais, culturais e históricos que fazemos deles. A interação entre os modos é crucial para a construção de sentido nos textos e para entendê-los é necessário que as pessoas tenham habilidades ler imagens, conforme afirma Pinheiro (2016) corroborando Rojo (2012).

Assim, é necessário que os alunos desenvolvam o letramento visual, que se relaciona diretamente com o conceito de multiletramentos, no que tange à “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (ROJO, 2012, p. 13)

Segundo Santos (2011) em referência ao trabalho de Kress e Van Leeuwen (2001), os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações e propõe três domínios nos quais o significado é organizado: o *design*, a produção e a distribuição, caracterizando-os, resumidamente, assim:

O termo *design* designa os próprios recursos semióticos ou o uso desses recursos. É a combinação de todos os modos semióticos utilizados, ou seja, a organização do que será articulado. (...) no design incluem-se o hábito, a convenção, a tradição e a inovação, pois, o discurso é realizado num contexto de uma dada situação de comunicação, o *design* é criado a partir dessas convenções e desses conhecimentos socialmente constituídos, que somente poderão ser alterados numa interação social. A *produção* é o uso comunicativo do meio e dos recursos materiais. É o trabalho físico seja por humano ou máquinas, um trabalho físico de articular texto. [...] é a organização da expressão ou do meio de execução do que foi

elaborado no *design*. O meio de produção está intimamente associado com os diferentes canais sensoriais, porque cada meio está caracterizado por uma configuração particular de qualidade material, e cada uma destas qualidades materiais está ligada por um conjunto particular de órgãos sensoriais.

A *distribuição* é a forma como é veiculado o produto para o mercado. É a distribuição desse produto em um dado suporte como, por exemplo, revistas, jornais, televisão entre outras muitas formas de veiculação. (SANTOS, 2011, p. 4-5)

Pelo exposto, vê-se que a multimodalidade se baseia nos modos de organização dos textos, nos modos como os textos são materializados e nos modos como os textos são divulgados socialmente.

Na Multimodalidade, a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos. (SANTOS, 2001, p. 30)

Conforme Zaira Bomfante dos Santos (2011) essas diversas formas de representação são denominadas modos semióticos e a abordagem multimodal busca compreender a articulação dos diversos modos semióticos utilizados nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar.

3.3. Algumas contribuições acadêmicas sobre o multiletramento por meio da multimodalidade

Clarice Garcia et al., (2016) em seu artigo “Multiletramentos no ensino público: desafios e possibilidades” trazem contribuições sobre os multiletramentos em contexto do ensino de Língua Portuguesa, em escolas públicas. As autoras investigaram como o ensino multiletrado ocorre em 5 escolas de Juiz de Fora, apresentando a análise das práticas de ensino observadas, discutindo as metodologias aplicadas pelos docentes e os desafios enfrentados por eles. A pesquisa revelou que os alunos participam mais das atividades quando as aulas inserem as TDIC e textos multimodais. Em contrapartida, os professores com formação estagnada, sem preparo para as demandas modernas, possuem mais dificuldades para trazer a multimodalidade para a sala de aula, ponderam também que a infraestrutura adequada colabora nesse processo. O artigo conclui que o

resultado positivo depende da união de esforços, envolvendo o incentivo do governo, todo o trabalho pedagógico e administrativo da escola, a motivação e a capacitação do professor.

As autoras da pesquisa mencionada afirmam ser de ampla relevância a formação continuada dos professores em relação à temática dos multiletramentos, visto que esses profissionais precisam estar sempre preparados para promover o desenvolvimento de uma visão crítica e consciente nos alunos. Ao final, propõem algumas respostas aos questionamentos iniciais acerca da formação continuada do professor, propondo que as escolas sejam equipadas com novas tecnologias e que haja interesse do professor em se atualizar, por meio de cursos de formação continuada, e em oferecer aos alunos possibilidades de contato com os multiletramentos, atuando sempre de forma interdisciplinar.

Viviane Martins Duarte é a autora da dissertação “Textos multimodais e letramento – habilidades na leitura de gráficos da Folha de S. Paulo em um grupo de alunos do ensino médio de 2008” e apresenta em sua pesquisa uma contribuição bastante significativa para os estudos sobre a leitura de gráficos, abordando-os em interação com outro gênero, a notícia. A autora conceitua o gráfico enquanto um gênero textual, não apenas como um recurso ilustrativo agregado a um texto verbal, e o problematiza como objeto de ensino, a partir de entrevista com 55 sujeitos. Como resultado, a entrevista mostrou, entre outros fatos, que na escola os gráficos são mais lidos em disciplinas da área de exatas e não fazem parte das aulas de português, porém, o contato com esse gênero é relativamente efetivo fora das situações escolares, durante leituras de jornais e revistas. O objetivo geral foi investigar o desempenho dos sujeitos nas habilidades envolvidas na leitura de gráficos, verificando também se essas diferentes formas de apresentação dos gráficos teriam implicações na produção de inferências. Analisando qualitativamente as respostas coletadas para as habilidades de leitura, a pesquisadora constatou que a compreensão é mais efetiva quando o gráfico é apresentado ao leitor nas suas condições sociais de circulação, articulado a texto de caráter informativo. Nessas condições evoca-se o postulado multimodal da parcialidade da mensagem. Deslocar o gráfico das suas condições sociais de uso e apresentá-lo isoladamente para a leitura, como ocorre em diversas situações, pode ser uma atitude oposta a essa premissa e, segundo os resultados apresentados, tem algumas implicações na produção de inferências, embora não chegue a prejudicar a compreensão.

A pesquisa “Textos Multimodais: um novo Formato de leitura” realizada por Silva, Souza e Cipriano (2015) teve como objetivo colocar em discussão o conceito de textos multimodais, buscando refletir como esses textos deflagram um novo formato de leitura alicerçado em elementos que transcendem os signos alfabéticos. Foram analisados textos publicados pela Comunidade Humor Inteligente (Facebook), em repúdio às agressões aos professores da Secretaria de Educação do Estado do Paraná com o propósito de verificar quais marcas e traços multimodais fizeram-se presentes em tais textos. As autoras chegaram à conclusão de que, diante do texto multimodal, emerge uma nova forma de ler, pois a produção de sentido do leitor perante o texto passa por um processo de transformação, o que instiga um novo formato de leitura. Um formato que não dispensa os elementos alfabéticos, mas leva em conta o plano imagético, sonoro e visual. Com essa nova forma de ler, a discursividade dos elementos semióticos alcança um papel de essencial relevância no que diz respeito à leitura e à compreensão de textos.

Conforme exposto, o trabalho com textos multimodais se mostra relevante por ir ao encontro de uma necessidade atual: o multiletramento. Sendo assim, é preciso ensiná-los e estimular os professores a aprender a utilizá-los.

3.4. A formação multiletrada

A formação do professor é, sem dúvida, etapa fundamental para a melhoria de ensino, especialmente nas escolas públicas em que as condições de acesso, permanência e continuidade são mais difíceis, devido a fatores como desigualdades sociais, econômicas e culturais.

É preciso investir na capacitação dos professores e dar-lhes possibilidades de se alinharem a práticas contemporâneas de ensino, transformando as salas de aula em espaços de aprendizado significativo com reflexos na vida dos alunos. Para tanto, se faz imprescindível o estudo e aprendizado das manifestações linguísticas que cercam educandos e educadores, nas esferas sociais em que atuam, ou seja, incluindo as premissas da pedagogia dos multiletramentos.

As pesquisas que realizei (BNCC, 2017, ROJO, 2009, 2012,2015; SILVA et. al, 2021, RIBEIRO 2021) permitem afirmar que o multiletramento contribui com a formação dos professores da Educação Básica, no contexto da cultura digital, (SILVA, 2021), visando uma abordagem integrada e integradora das áreas do

conhecimento, sem que haja fragmentação e hierarquização dos saberes, o que nos leva às atividades que envolvem leituras diversas.

As iniciativas de formação docente com reflexos positivos nas salas de aula são aquelas que contemplam as “intensas demandas sociais de leitura e de escrita” (COPE; KALANTZIS, 2000 apud SILVA et al., 2021, p. 3). As autoras acrescentam que as formações docentes precisam considerar também “as transformações engendradas pelas diversidades linguística e cultural e o modo pelo qual as pessoas se comunicam, produzem saberes e constroem conhecimentos na sociedade tecnológica digital” (COPE; KALANTZIS, 2000 apud SILVA et al., 2021, p. 3).

A formação docente tem como desafio a construção de propostas que deem aos professores a possibilidade de se multiletrar, de se formar, de construir saberes e conhecimentos que os capacitem a desenvolver atividades pedagógicas que envolvam ações mediadas pelas TD⁴, a partir de uma dinâmica e de uma interatividade que contribuam para ressignificar práticas de letramentos na Educação Básica. Referimo-nos a mudanças que exigem dos educadores a reflexão de práticas que se delineiam em um contexto de manifestações linguísticas pluriculturais e nos convidam a discutir, de modo mais ampliado, letramentos e multiletramentos, aqui entendidos como processos interrelacionados e não excludentes. (SILVA, et al., 2021, p. 3)

A leitura e o texto fazem parte da sociedade e permeiam o modo de comunicação das pessoas; sendo assim, o domínio competente da leitura e da escrita é indispensável à boa convivência social, segundo WITTKE (2018). A escola tem o papel de oportunizar experiências – teóricas e práticas – “que possibilitem o desenvolvimento dessas competências” (WITTKE, 2018, p. 23). Nas escolas, as práticas pedagógicas de leitura e de escrita (tanto em mídias impressas quanto em digitais) farão mais sentido aos alunos se desenvolverem a competência comunicativa, visando à promoção do pensamento crítico, à intensificação da interação mútua entre alunos e professores. Nesse sentido, o multiletramento, um conceito que abarca tantos outros em si, se faz importante nas escolas. E precisam, portanto, fazer parte do repertório didático e metodológico dos professores.

A multiplicidade de linguagens e os recursos multimodais e multissemióticos que têm circulado em redes ecossociais cada vez mais amplas desafiam o professor da Educação Básica a se multiletrar, a partir de uma formação pessoal e profissional responsiva que o possibilite transitar pelas práticas interativas discursivo-textuais e hipertextuais demandadas pelo contexto sociocultural em que vive. (SILVA, 2021, p.6)

⁴ TD: Tecnologias digitais.

Os multiletramentos envolvem os letramentos diversos e midiáticos, ou seja: múltiplas culturas e modalidades semióticas ampliadas pelas tecnologias digitais, os quais precisam ser ressignificados por professores e alunos, a partir de uma leitura crítica.

São práticas semióticas multimodais e multiculturais que possibilitam a experimentação de novos relacionamentos, de novas formas de humanidade, de outras práticas de comunicação e de outras redes sociais. (SILVA, et al. 2021, p. 6)

Essas práticas desafiam pesquisadores e professores a pensar novos paradigmas para o ensino e para a aprendizagem – o que é proposto nesta pesquisa. Os alunos necessitam de aprendizagens diferentes ao entrar em contato com o texto – agora, multimodal e multissemiótico –, “através de ações multiletradas” (SILVA, et al. 2021, p. 16). Nesta direção as autoras continuam:

A multiplicidade de linguagens e os recursos multimodais e multissemióticos que têm circulado em redes ecossociais cada vez mais amplas desafiam o professor da Educação Básica a se multiletrar, a partir de uma formação pessoal e profissional responsiva que o possibilite transitar pelas práticas interativas discursivo-textuais e hipertextuais demandadas pelo contexto sociocultural em que vive. (SILVA, et al. 2021, p. 4)

A complexidade do fazer pedagógico multiletrado está sendo considerada ao se elaborar a sugestão de material didático ao final desta pesquisa, pois é pensado para o cenário da escola atual, permeado por intercorrências das mais diversas naturezas. Ainda assim, o desafio de desenvolver atividades que incentivam o letramento multimodal pode contribuir com o sucesso pedagógico na sala de aula, e esse benefício perpassa pela formação dos professores.

3.5. Sobre os gêneros discursivos e textuais

A fim de situar a pesquisa em aporte teórico que defina seus limites, é preciso esclarecer alguns aspectos sobre o uso dos termos gêneros textuais e gêneros discursivos, nomenclaturas habituais nos círculos de estudos linguísticos e textuais e que geram interpretações distintas sobre seus significados. Assumindo

que os textos e/ou discursos circulam através de gêneros, por que então há distinção entre gênero do discurso e gênero textual?

A distinção se dá no campo ideológico entre discurso e textualidade, referindo-se a critérios comunicacionais e formais dos textos. A vertente bakhtiniana influencia e fundamenta boa parte das pesquisas nessa área e salienta a adaptabilidade ao contexto que os textos adquirem, reforçam que os textos sempre foram categorizados em gêneros, ou seja, organizados com certas características formais padronizadas para atender a determinado objetivo. Bazerman (apud Rojo, 2015) diz que os textos ou enunciados são organizados em gêneros, definidos como “formas textuais padronizadas típicas”, inteligíveis, reconhecíveis pelos interlocutores e relacionadas a outros gêneros e textos que ocorrem em circunstâncias correlatas. Também diz que para dar conta da complexidade dessas atividades e da circulação de textos que nelas se dão, os textos funcionam em “conjuntos e **sistemas de gêneros** que fazem parte dos **sistemas de atividades humanas**” (BAZERMAN apud ROJO, 2015, p. 20, grifo no original).

Segundo Rojo (2015), desde a antiguidade os textos eram agrupados em gêneros segundo suas características literárias ou retóricas. As primeiras reflexões sobre o conceito de gêneros iniciaram-se com Platão e Aristóteles e, de acordo com a autora, esses filósofos começaram a tipificar os textos em gêneros pensando sobre as características poéticas ou retóricas que os textos apresentavam. Os domínios da arte poética (gêneros literários) e da retórica (gêneros da oratória) foram estudados e tratados em separado. Enxergava-se que pertenciam a atividades de esferas distintas. Somente no século XX foi estendida a reflexão sobre os gêneros a todos os textos e discursos sem distinção ou divisão, tanto da vida cotidiana como da arte, por meio dos estudos de Bakhtin e de seu círculo de estudiosos. A partir daí, o conceito de gênero passou a abranger “todas as produções discursivas humanas”, conforme Rojo (2015, p. 40) e não somente as do campo da arte literária ou da oratória pública. O gênero passou a não mais ser analisado mecanicamente segundo as propriedades formais dos textos, desconsiderando os sentidos trazidos pelas abstrações linguísticas, mas como entidades da comunicação e da interação entre as gentes.

Autores como Mikhail Bakhtin (1997) e Luiz Antônio Marcuschi (2008) têm sido referências que embasam o estudo sobre o tema e afirmam que os gêneros

adquirem sentido quando relacionados a uma prática interativa social. Neste sentido, Marcuschi define os gêneros como

atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. (MARCUSCHI, 2008, p. 161)

Bakhtin (1997) diz que os enunciados (ditos orais e escritos) se moldam de acordo com a circunstância em que são usados, para ele os enunciados são individuais e usados por esferas (campos) de utilização da língua.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 279, itálico no original)

Em concordância com Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) afirma que os gêneros são necessários para a interlocução humana e que toda atividade discursiva se dá em algum gênero o que justifica a imensa pluralidade de gêneros e seu caráter essencialmente sócio-histórico:

podemos dizer que o controle social pelos gêneros discursivos é incontornável, mas não determinista. Por um lado, a romântica ideia de que somos livres e de que temos em nossas mãos todo o sistema decisório é uma quimera, já que estamos imersos numa sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações. Por outro lado, o gênero textual não cria relações deterministas nem perpetua relações, apenas manifesta-as em certas condições de suas realizações. Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social. (MARCUSCHI, 2008, p. 162)

Marcuschi (2008) diz que os indivíduos recorrem aos gêneros para se adequarem a determinados contextos. Ele acrescenta ainda que os textos e/ou discursos circulam através dos gêneros. É o caso dos textos multimodais que se encaixam na sociedade contemporânea altamente digital e virtualmente interativa, satisfazendo as necessidades comunicativas dos indivíduos deste tempo e espaço.

Para o autor, o gênero não cria relações deterministas, apenas manifesta-as em certas condições e que seu domínio e sua manipulação dependem da nossa inserção social e de nosso poder social. Ou seja, o ensino se dá pelo e com o texto (além de outros aspectos). Insistir em trazer textos de gêneros sem relação com o alunado é insuficiente para um ensino de qualidade.

Coutinho (2004 apud Marcuschi 2008) diz ainda que o discurso é uma prática linguística codificada, associada a uma prática social historicamente situada em que entram os participantes, a situação sócio-histórica de enunciação, os aspectos pragmáticos e tipológicos, os processos de esquematização e os elementos relativos ao gênero. E sintetiza: “o que perpassa todas as posições teóricas em relação ao discurso é o fato de se tratar de uso interativo da língua” (COUTINHO, 2004, p.33 apud MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Isso significa que uso da língua no plano discursivo não é objetivo e estável. Não se trata de uma ordenação de enunciados em sequência e sim de uma configuração global que pode ter um só enunciado ou um romance inteiro.

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (COUTINHO, 2004, p. 35-37 apud MARCUSCHI, 2008, p. 86).

O gênero discursivo é caracterizado por Rojo (2015) como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana e pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas. Os gêneros do discurso permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e os utilizamos sem darmos conta disso, embora, geralmente, saibamos utilizá-los e nomeá-los, visto que estão presentes em todas as atividades que envolvem a linguagem. Rojo (2015) diz que todos os textos são gêneros discursivos, pois mais do que agrupamentos definidos, são manifestações das interações sociais. Interações que são essenciais para a vida em sociedade, portanto, presentes nas interações que ocorrem nas escolas e essenciais nos currículos escolares.

Portanto, considerando os estudos realizados, optarei daqui por diante por usar o termo *gênero discursivo*. A opção feita quanto ao gênero está relacionada ao que propõe Bakhtin e Rojo porque está na direção dos objetivos a serem alcançados

nesta pesquisa. Isto é, a defesa de que a multimodalidade, quando usada pelos professores em suas aulas, favorece o aprendizado dos alunos e amplia o multiletramento dos envolvidos; criando ambientes integrados às práticas textuais contemporâneas e vinculadas com a realidade dos alunos.

4. METODOLOGIA

A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa que utiliza diversos procedimentos. Inicialmente recorri à revisão bibliográfica referente ao tema pesquisado e, num segundo momento, recorri à pesquisa de campo e documental (diários dos professores) de uma escola de Ensino Fundamental – anos finais de Praia Grande para conhecer a realidade do ensino multimodal deles. Após este passo, elaboramos uma proposta de formação para o grupo participante da pesquisa. A proposta pretende traçar um plano de ação para a incorporação dos multiletramentos na escola e apropriação dos textos multimodais.

4.1. Delineamento

Ludke e André (1986, p. 13) fazem referência ao que dizem Bogdan e Biklen (1982) quando afirmam que a pesquisa qualitativa envolve dados descritivos que são obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, e que esta enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, pois o pesquisador mantém um contato direto e estreito com a situação onde os fenômenos ocorrem que são influenciados por seu contexto, conforme anteriormente citado, por se tratar de pesquisa qualitativa, foram adotados procedimentos de coleta e análise dos dados nesta perspectiva.

4.2. Contexto de realização da pesquisa

A unidade de ensino na qual a pesquisa foi aplicada atende alunos com faixa etária entre 11 e 16 anos, atendendo os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A escola localiza-se na cidade de Praia Grande, região metropolitana da Baixada Santista, em bairro residencial e pertence à rede municipal de ensino. Foi inaugurada em 2016, sendo construída para atender às demandas de vagas da região, atualmente, é a única no bairro a ofertar o segmento dos anos finais do Ensino Fundamental. Antes, uma parte dos alunos era atendida por uma escola estadual situada em bairro vizinho a outra parte estudava em escola que misturava os anos iniciais e finais. Dado o aumento da população local, a construção de outra escola se fez urgente e, hoje, há um prédio para cada segmento, ou seja, a escola

estadual atende o Ensino Médio, a escola municipal do 1º ao 5º e a unidade pesquisada, atende do 6º ao 9º ano.

A escola é de fácil acesso geográfico, pois se encontra em zona urbana, sem entraves para se chegar a ela, fica próxima a estabelecimentos de comércios variados e prédios de serviços públicos como o Fórum, o Ministério do Trabalho, um terminal rodoviário por onde passam várias linhas de transporte público, facilitando o acesso ao prédio escolar. A Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) localiza-se a poucas quadras da escola e isso confere peculiaridade ao perfil da comunidade, pois muitas reivindicações das famílias são discutidas diretamente na Seduc, dada a pouca distância entre quem delibera muitas ações da escola e quem as executa.

A escola participante possui, no momento, 759 alunos. O prédio escolar tem boa infraestrutura: ocupa 2.000 m² de área construída, tem 18 salas de aula bem conservadas e equipadas com lousas digitais, sala de informática que possibilita aos alunos o acesso monitorado à internet, quadra poliesportiva, pátio externo, refeitório, elevador, sala de leitura, jardim e horta. O jardim é constantemente acrescido de mudas de plantas relativas às atividades pedagógicas desenvolvidas, como por exemplo, pau-brasil, café e algodão que foram importantes produtos agrícolas a movimentar a economia do país nos períodos colonial e imperial.

A horta faz parte de um dos projetos do Projeto Político Pedagógico da unidade e é coordenada por uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa. Na horta, são cultivadas ervas medicinais e hortaliças; periodicamente, os alunos colhem e degustam o que cultivaram, ou levam para casa algumas amostras.

As salas de aulas são providas de armários de alvenarias, nos quais são alojados os livros didáticos utilizados pelos alunos; cada sala de aula possui 45 m², comportando 30 alunos. As turmas com lotação completa têm 30 alunos e as que têm alunos com deficiências possuem 25 estudantes, podendo ter até 4 deficientes entre os matriculados da turma. Existe um setor na Secretaria de Educação (SEDUC), a Central de vagas, que controla o fluxo de entrada e saída de alunos, de acordo com a capacidade de cada turma. A vaga é concedida considerando o georreferenciamento da residência do aluno em relação à escola mais próxima em que haja vaga no segmento solicitado.

Quanto ao material pedagógico, a escola adota livros didáticos que servem de suporte aos professores e alunos, provenientes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵, bem como exemplares paradidáticos que ficam na Sala de Leitura, o acervo é composto por obras advindas de programa governamental de incentivo à leitura (PNLD literário) e também da biblioteca municipal e de doações da comunidade. Atualmente, a Sala de Leitura conta com 2.100 livros e eles podem ser lidos por meio de empréstimos. A rotatividade é controlada por uma funcionária responsável pelo local. Em 2022, foi instaurado, pela Secretaria de Educação, o Projeto Página a Página, uma iniciativa que visa despertar o interesse pela leitura e pelo mundo letrado entre outros objetivos. O projeto deu a cada estudante quatro livros literários para serem integrados às aulas de forma interdisciplinar. Sendo assim, além dos exemplares da Sala de leitura, os alunos têm os livros deste projeto.

A escola propicia também outros recursos pedagógicos como: a) material de papelaria; b) mapas ampliados; c) atlas; d) *tablets* e *chromebooks* com acesso à internet; e) atividades externas/saídas de campo; f) aparelhos de som; g) alguns livros em braile; h) material escolar e uniforme (fornecidos pela Seduc a todos os alunos da rede municipal de ensino).

O procedimento de coleta de dados ocorreu após o envio do projeto e a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade, cujo processo tem o número CAAE: 53104221.9.0000.5509.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Praia Grande recebeu solicitação de autorização para se fazer a pesquisa em uma de suas unidades. Fui à escola participante a fim de explicar os objetivos deste estudo à equipe gestora e solicitar a autorização para a realização da investigação com os docentes, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue à Instituição (ANEXO A).

Quanto à pesquisa documental, o procedimento se deu por meio da leitura do diário de classe do professor, ou seja, documento em que o professor registra os temas e atividades dadas em sala de aula.

⁵ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) distribui obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. < <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro> >

A coleta de dados ocorreu por meio de questionário semiestruturado aplicado via *google forms* a 15 professores de diferentes áreas do conhecimento e que não implicou em qualquer mudança na rotina da escola.

Houve explicação dos objetivos da pesquisa e a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante (ANEXO B), para consentimento e autorização para a aplicação do questionário via *google forms* com questões semiestruturadas: 9 perguntas que abordaram temas relacionados aos recursos que utilizam, métodos, materiais e os gêneros do discurso usados em sala de aula e que são apresentadas a seguir.

1. Quais são os materiais didáticos utilizados em suas aulas?
2. Em que momentos as atividades de leitura são inseridas em suas aulas, habitualmente?
3. Para atividades de leitura, quais são os tipos de textos que você mais utiliza com mais frequência?

Escolha 5, tendo em vista os textos que mais utiliza.

- a) História em quadrinhos. ()
- b) Charges. ()
- c) Reportagem em forma de vídeos. ()
- d) Textos narrativos escritos sem imagens. ()
- e) Textos narrativos escritos com imagens. ()
- f) Textos poéticos. ()
- g) Textos instrucionais (enunciados, comandos) ()
- h) Textos didáticos sobre o conteúdo. ()
- i) Videoclipes. ()
- j) Músicas (letra e melodia). ()
- k) Gráficos e tabelas. ()
- l) Infográficos. ()
- m) Videotutoriais. ()
- n) Reprodução de obras de arte. ()
- o) Memes. ()
- p) Mapas. ()
- q) Textos orais ou sonoros (sem imagens). ()
- r) Outros. Quais? _____

4. Como você trabalha a relação entre texto verbal (com palavras) e imagens nos textos que utiliza? Durante o trabalho com a leitura desses textos, o que costuma discutir com os alunos?
5. Você enfrenta alguma dificuldade para abordar textos que misturam imagens, palavras e outros recursos linguísticos? Se sim, quais?
6. Você considera produtivo fazer uso desses tipos de textos? Por quê?
7. Você utiliza recursos digitais durante a atividade de leitura desses textos? Se "Sim", especifique quais recursos digitais você utiliza e com que frequência.
8. Quais recursos digitais (ferramentas, aplicativos, programas, arquivos etc) você costuma usar em suas aulas? Cite o máximo de recursos que usa habitualmente.
9. Qual é a dificuldade enfrentada por você para fazer uso de recursos digitais?

Os dados das questões abertas são analisados qualitativamente pela Análise de Conteúdo que pondera as significações, a forma e a distribuição desses conteúdos (BARDIN, 1977). As questões fechadas serão trabalhadas pela estatística descritiva.

4.3. A pesquisa

Como já dito anteriormente, trata-se de pesquisa qualitativa, o tipo que tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e supõe o contato do pesquisador com o ambiente e a situação pesquisada, como diz Ludke e André (1983, p.11).

Tendo a descrição como foco, conforme Gil (2003, p.42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

No caso desta pesquisa, as perguntas dos questionários dos professores são analisadas tendo em vista a teoria que serve de base para a compreensão do tema e também os diários de classe – documentos que registram o trabalho realizado diariamente pelo professor.

5. ANÁLISE DOS DADOS

5.1. Sujeitos e suas características

São sujeitos da pesquisa quinze professores de diferentes áreas do conhecimento que ministram aulas nos anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental da escola selecionada. Em razão do processo seletivo e do concurso público para contratação de professores, todos eles possuem licenciatura plena na área em que trabalham.

Há na escola quarenta e cinco professores, todos formados em cursos de licenciatura na área em que atuam. Apenas oito desses professores não são efetivos na rede municipal. Trabalham no Ensino Fundamental – Anos Finais como contratados por processo seletivo com validade de dois anos e prorrogável por igual período. Dois professores trabalham os dois períodos na mesma unidade escolar, um deles leciona Educação Física em três dos quatro segmentos que a escola atende, isto é, leciona para 6º, 7º e 8º ano, excetuando-se as turmas de 9º ano.

Em decorrência da efetivação no cargo via concurso público, nos últimos dois anos, sete professores foram acrescentados ao grupo de docentes com sede na unidade em estudo. Portanto, há um vínculo significativo dos professores com a escola, esse aspecto contribui para o engajamento dos profissionais do ensino, com a busca pela melhoria da qualidade de ensino da rede municipal de Educação e da própria escola.

Nesta pesquisa, conforme apontado antes, foram considerados como participantes os professores cuja sede é a escola em estudo e que atuam nas salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, incluindo os professores de Educação Física em razão de ministrarem aulas tanto na quadra poliesportiva quanto em salas de aulas com equipamentos de tecnologia digital interativa à disposição. Sendo assim, todos os componentes curriculares da grade municipal estão representados na pesquisa, evidenciando que a multimodalidade e multiletramento perpassam as várias áreas de conhecimento.

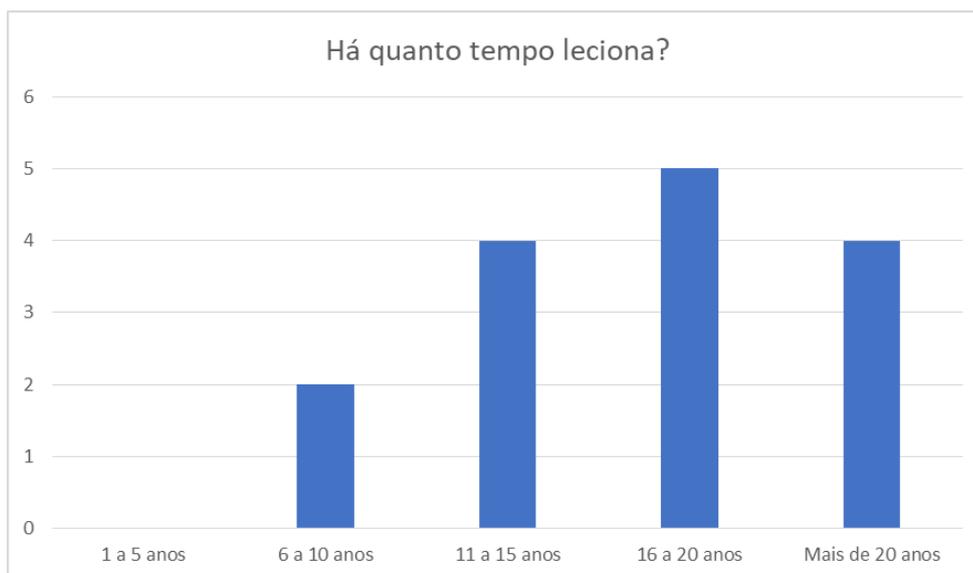
Todos concordaram em participar da pesquisa, o que pode ser verificado nos Termos de Consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinado por eles.

5.2. Análise dos dados e discussão

Os dados serão analisados a seguir. Eles foram obtidos, conforme já dito, por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, via *google forms*. O questionário investigou o perfil, os recursos, os métodos, os materiais e os gêneros utilizados pelos professores. A primeira parte traçou um perfil da formação dos entrevistados e a segunda parte, o perfil das práticas adotadas por eles.

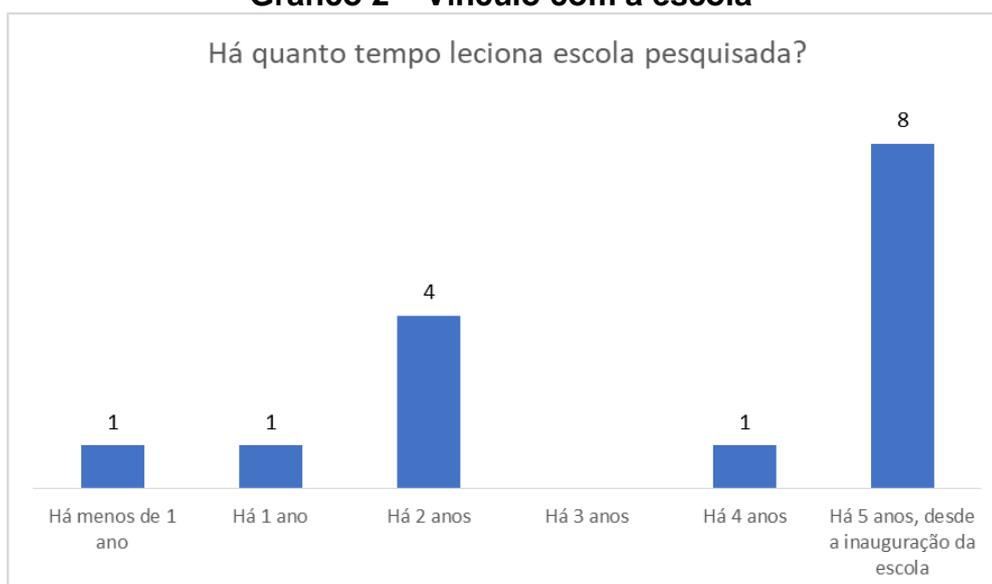
A primeira pergunta procurou identificar o tempo de docência dos participantes. Foram obtidas 15 respostas e nota-se que o grupo é experiente na profissão, pois cerca de 85% dos participantes leciona há mais de 20 anos e 13,2% atua no cargo entre seis e dez anos. A pesquisa revelou também que entre os entrevistados não há quem esteja nas salas de aula há menos de cinco anos, conferindo ao grupo a característica da experiência com a sala de aula e suas vicissitudes. Entretanto, o fato de o grupo ser experiente não exclui a necessidade de atualizações e formações para o aprimoramento da própria prática, o que chamamos de formação continuada. Selma Garrido Pimenta (1999) afirma que a o investimento na formação de professores se torna cada vez mais necessário na sociedade contemporânea, visto que esses profissionais mediam a construção da cidadania dos alunos. Na mesma direção, António Nóvoa (1992) diz que a formação estimula o desenvolvimento profissional dos professores, conferindo-lhes autonomia contextualizada da profissão docente e preparando professores reflexivos, que “assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NOVOA, 1992, p. 16).

Gráfico 1 – Tempo de docência



Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

Gráfico 2 – Vínculo com a escola



Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

Há uma variação no tempo de docência entre 5 e mais de 20 anos. Essa variação está organizada da seguinte forma:

- 1 a 5 anos: 0 participantes;
- 6 a 10 anos: 2 participantes;
- 11 a 15 anos: 4 participantes;
- 16 a 20 anos: 5 participantes;
- 20 ou mais anos: 4 participantes.

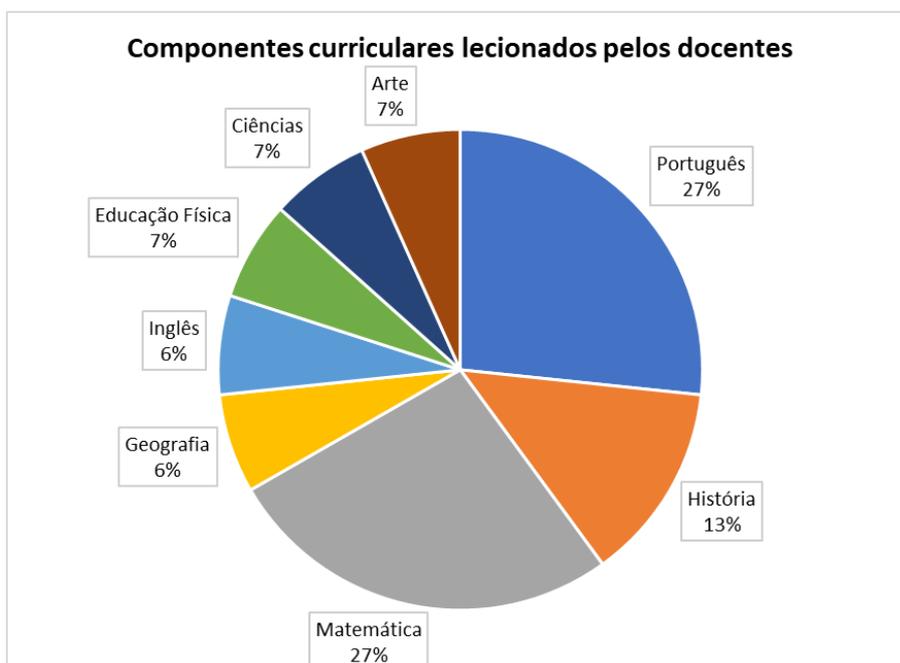
Da organização realizada, verifica-se que a grande maioria dos participantes (13) apresenta mais de 10 anos de experiência e apenas 2 docentes têm menos de 10 anos.

A pesquisa realizada com os professores revelou ainda que o tempo médio de docência entre eles é de 16,2 anos, sendo que o professor mais experiente exerce a profissão há quase 25 anos e o professor menos experiente exerce a profissão há 8 anos.

5.2.1. Áreas de atuação

Várias áreas do conhecimento foram contempladas na entrevista, trazendo uma visão interdisciplinar ao tema em estudo. Os componentes Língua Portuguesa e Matemática aparecem em maior número (4 professores). Os demais profissionais tiveram um representante de cada componente, conforme se observa no gráfico 3:

Gráfico 3 – Componentes curriculares lecionados pelos entrevistados



Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

Cabe aqui explicar que a pesquisa abrange um grupo de professores que é especialista em sua área de formação, mas investiga o fazer docente quanto à utilização da multimodalidade textual nas aulas, identificando os gêneros discursivos

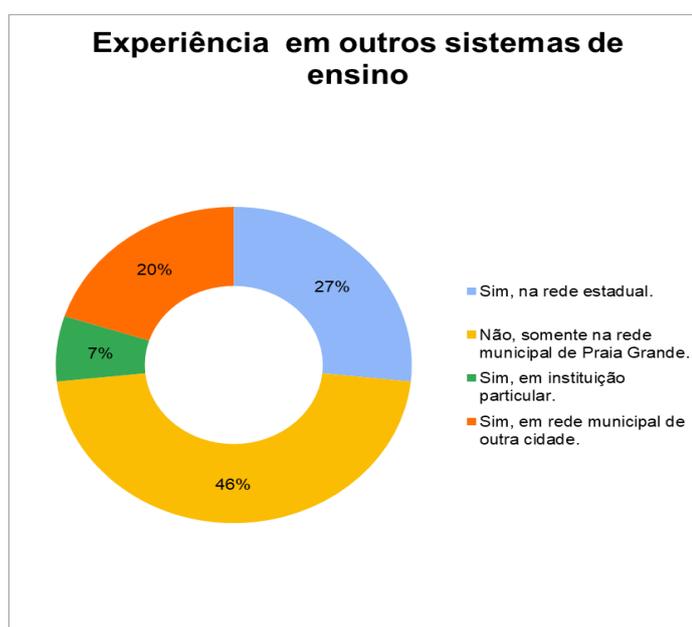
utilizados pelos professores em sua atuação, conforme os objetivos expostos no capítulo 1.

A multimodalidade textual é característica presente em diversos tipos de textos, e frequentemente aparece nas atividades dadas aos alunos para o ensino dos objetos de conhecimento específicos de cada área e segmento do Ensino Fundamental. Requerem, portanto, leitura e interpretação das informações que não são exclusivas das aulas de língua portuguesa, mas de todos os componentes curriculares. Isto quer dizer que a multimodalidade, por estar presente nos diversos textos lidos pelos alunos, torna-se assunto de interesse de todos os docentes, mesmo que os objetivos das atividades não sejam se aprofundar na característica multimodal dos textos. Pimenta (1999) ressalta a necessidade do trabalho coletivo dos docentes, a fim de que saibam conviver com linguagens e saberes diferentes dos campos específicos de formação, pois considera essencial o trabalho interdisciplinar e coletivo nas escolas.

5.2.2. Experiência em outras redes

Outro aspecto da experiência docente investigada foi o tipo de rede em que os professores atuam, ou já atuaram.

Gráfico 4 – Experiência em tipos de rede



Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

Sabendo-se que cada rede de ensino possui suas especificidades quanto à estrutura material e quanto à atenção dada à formação dos seus professores, consideramos importante obter tal informação por considerá-la importante e poder utilizá-la na interpretação dos dados, pois pode ser um fator que interfere diretamente nas práticas pedagógicas, favorecendo a formação continuada dos docentes.

De acordo com Tardif (2014), os saberes da experiência revelam que, com o tempo, o professor sabe o que ensinar e como ensinar aos alunos, pois essa experiência acrescenta segurança e lhe dá a possibilidade de transitar entre técnicas e métodos, escolher e usar o que considere adequado a cada situação, havendo assim maior facilidade para se posicionar diante da diversidade da sala de aula. Conforme Tardif (2014), os saberes “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p.39).

Ao fazer referência à prática docente, Sacristán (1999) afirma que a formação do professor é um processo que se completa somente quando a teoria se complementa com a prática. Desse modo, a teoria aparece integrada com a prática por meio da ação docente. “Sua experiência teórica é composta pelos esquemas cognitivos ligados aos seus conhecimentos práticos e outros encadeados a esses conhecimentos” (SACRISTÁN, 1999, p.55).

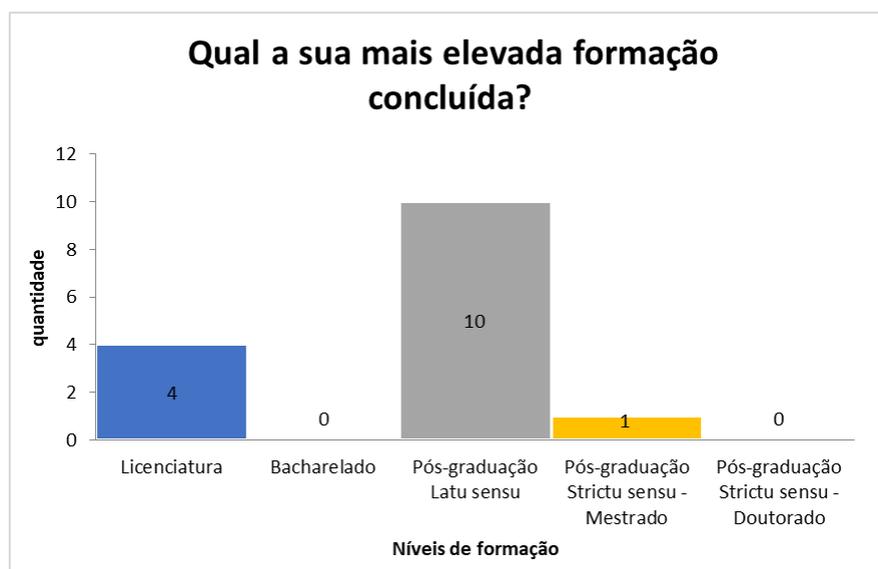
De acordo com esses pesquisadores, há uma relação direta entre experiência e saberes docentes aplicáveis na prática. No entanto, quando se trata da questão do uso de recursos digitais há outros aspectos a serem considerados. Apenas o tempo de experiência docente não dá ao professor a prática necessária para bem usá-los. Caso o ambiente escolar esteja equipado com os recursos tecnológicos, é preciso haver motivação (intrínseca ou extrínseca) para que ele faça uso desses recursos.

5. 2.3. Formação dos docentes do grupo de pesquisa

Buscando saber se os participantes realizaram outras formações após a primeira graduação, perguntou-se qual foi a mais elevada formação concluída por eles. Conforme a figura 5, conclui-se que a pós-graduação *stricto sensu* é realidade

pontual no grupo, configurando na menor proporção entre os aspectos observados. Em termos numéricos, significa que apenas 1 (6%) atingiu tal nível de formação, não atingindo, porém, o doutorado.

Gráfico 5 – Formação concluída



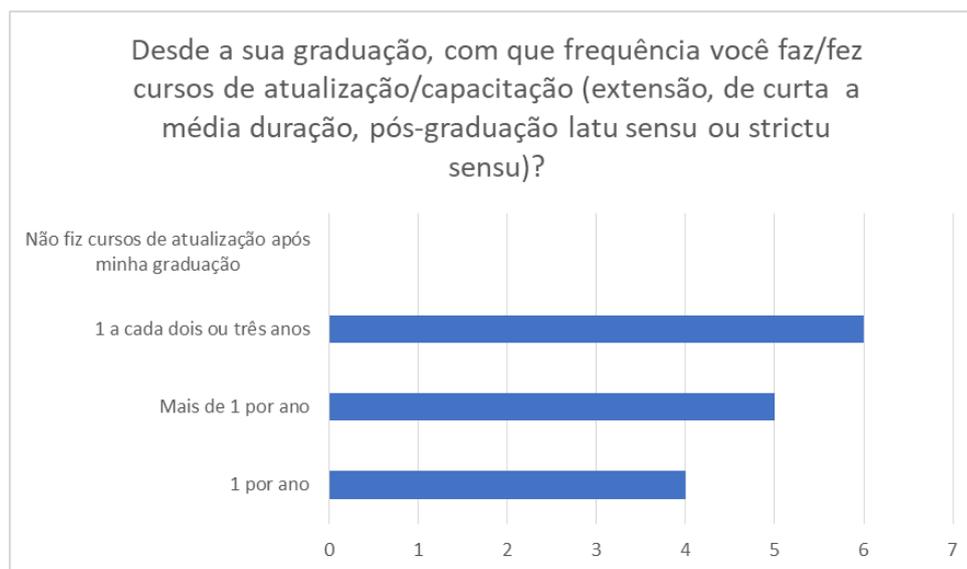
Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

Outro dado que chama atenção é o fato de que 27% dos entrevistados não alcançaram níveis mais elevados de formação, além da graduação e da licenciatura.

5. 2.4. Formação em serviço

O objetivo desta pergunta foi identificar se há formação em serviço, ou na escola.

Gráfico 6 – Formação em serviço



Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

Levando em consideração a resposta da questão anterior que está articulada a esta, constatamos que os docentes se dedicaram a formações com menor duração para concluí-las, cursos de extensão ou de capacitação que ajudam na ampliação dos conhecimentos dos professores e também contribuem para evolução nas categorias do plano de carreira que regem o quadro do magistério municipal, conforme lei municipal nº 592/2011, que considera a execução de cursos com duração entre 30 e 180 horas como critério para promoção a níveis mais elevados dentro da carreira, com incentivos salariais, inclusive.

Art. 74. A Promoção Horizontal do integrante da Classe de Docentes decorrerá de avaliação que considerará a assiduidade, o desempenho e a qualificação profissional. [...]

Art. 75. Para a qualificação profissional, serão considerados os certificados de:

I – Curso de Aperfeiçoamento, com duração mínima de 120 (cento e vinte) horas;

II – Cursos de treinamento, expansão cultural e extensão universitária, com duração mínima de 30 horas;

III – Publicação em revistas e anais de congressos.

A predominância de cursos de curta duração se deve à rotina dos docentes, à falta de condições financeiras para pagar cursos mais caros, ao fato de não envolver deslocamentos (e gastos) até as universidades onde os mestrados e doutorados acontecem e à possibilidade de estudar a distância, encaixando as aulas dos cursos nos intervalos das tarefas que desempenham.

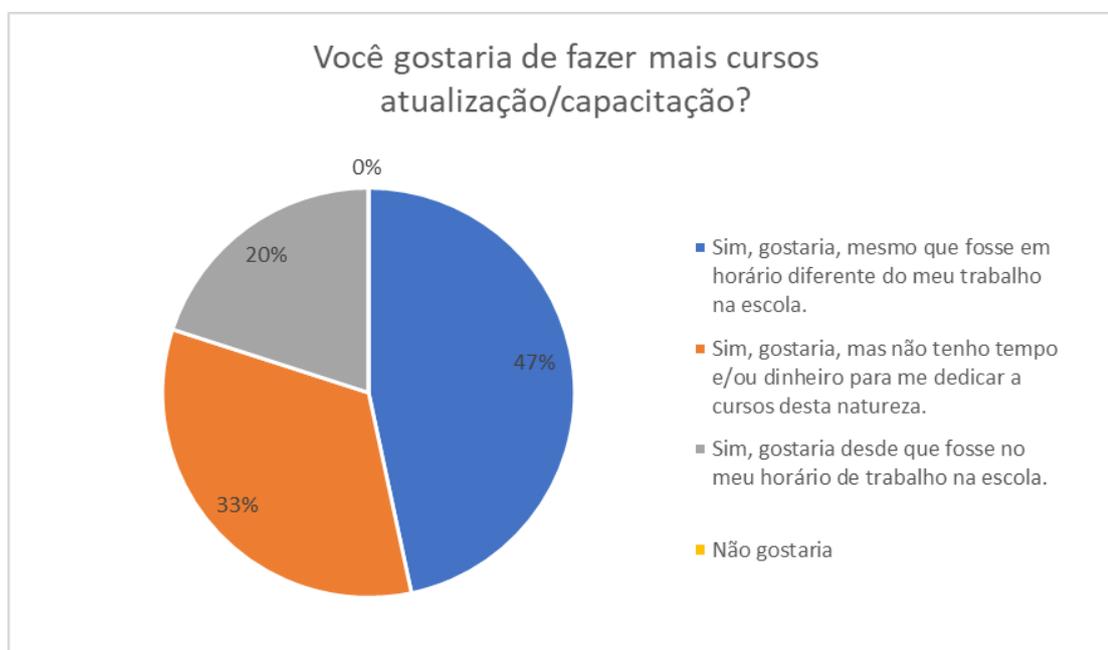
A maior parcela do grupo, equivalente a 67%, cursou pós-graduação *lato sensu*, geralmente cursos ligados à Educação e às suas áreas de atuação. Essa

informação foi revelada durante conversa realizada entre esta pesquisadora e os participantes, após aplicação da pesquisa.

A formação continuada, ou seja, os cursos realizados após a graduação inicial é uma necessidade para os professores consolidarem e desenvolverem práticas pedagógicas consistentes e com alto valor educacional. Lamentavelmente, esse movimento formativo não acontece como seria necessário, pois as ofertas de cursos são escassas e, muitas vezes, as circunstâncias de trabalho impossibilitam a participação dos professores (concomitância com horário de trabalho, necessidade de aumentar a carga horária para complementar renda, locomoção), afasta, pois, a construção profissional dos professores. Nóvoa (1992) diz que

(...) estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 13)

Gráfico 7 – Desejo de fazer cursos de atualização ou capacitação



Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

Questionados sobre o desejo de realizar mais cursos para ampliar a formação, os professores unanimemente afirmaram que sim, mas com algumas ressalvas:

- 7 participantes responderam que *“gostaria, mesmo que fosse em horário diferente do meu trabalho na escola”*. A maior parcela do grupo revelou que faria cursos para seu aprendizado, não impondo muitas condições para realizá-los;
- 5 disseram *“Sim, gostaria, mas não tenho tempo e/ou dinheiro para me dedicar a cursos desta natureza”*. Esta parte do grupo demonstra que as questões financeiras são empecilhos que comprometem a participação docente em mais cursos quando o investimento é custeado pelo próprio profissional que nem sempre pode investir nesta área de sua vida;
- 3 pessoas responderam: *“Sim, gostaria desde que fosse no meu horário de trabalho na escola”*. A menor quantidade de entrevistados condiciona sua participação em cursos a coincidir com o horário em que leciona. Isso dificulta ainda mais sua formação em serviço, visto que a rede de Praia Grande não oferece cursos com esse perfil.

É preciso esclarecer que algumas expressões geram dificuldades em sua compreensão: formação em serviço, formação na escola e formação em escola. Com relação à formação em escola, Cléber Silva (2021, p.57), esclarece que:

A formação em escola se mostra como ferramenta promissora para a aquisição dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas às tecnologias digitais previstas pela BNCC, visto que, cada escola possui características e necessidades formativas ímpares, a formação na própria escola vai ao encontro das reais necessidades do local e das aspirações da comunidade escolar. A autonomia inerente a este tipo de formação possibilita que, por meio da análise dos recursos tecnológicos disponíveis e das metas que a equipe pedagógica (professores e gestão escolar) traçam, desenvolva-se um trabalho pedagógico focado nas reais necessidades (...). A formação em escola traz ainda a cooperação entre os professores e a equipe gestora, visto que, para a resolução dos conflitos e das atividades necessárias à superação dos entraves para a implantação ou ampliação da utilização de recursos tecnológicos digitais como mais uma das ferramentas de ensino, pautados na autonomia pedagógica da escola, há de se estabelecer acordos e a divisão das tarefas para que o processo de ensino e aprendizagem seja beneficiado com a implantação das novas práticas.

Silva (2021) explica a diferença entre a formação centrada na escola e a formação em escola, a partir do que explicita Imbernón (2016). Conforme explica o autor, a formação centrada nas escolas está relacionada aos espaços escolares por instituições alheias ao ambiente escolar, enquanto que a formação em escolas é aquela que preza pelas reais necessidades da escola em relação às carências de formação do professorado, tendo no formador apenas o facilitador do processo decidido em conjunto com os professores. O que fica evidente é a participação no processo decisório por parte dos professores na formação ofertada.

Em se tratando da expressão formação em serviço, Santos (2008), explicita que é todo tipo de formação que o professor receba enquanto exerce suas atividades, e não apenas aquelas realizadas no âmbito escolar.

Pimenta (1999) aponta que a formação envolve um duplo processo: o de autoformação de professores a partir da reelaboração dos saberes da sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, e o de formação nas instituições escolares onde atuam. A escola seria, então, um espaço de trabalho e de formação, mas para isso necessita-se de gestão democrática e práticas curriculares participativas que propiciem a constituição de redes de formação contínua que acontecem tanto no local de trabalho, em redes de autoformação, como em parceria externas com outras instituições de formação. A contínua formação docente é necessária porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, nas transformações nos mercados produtivos e na formação dos alunos em constante processo de mudança (cultural, de valores, de necessidade) requer permanente atualização da formação dos professores.

Autores como Nóvoa (1992), Alarcão (1996), Pimenta (1999), Santos (2008) abordam o exercício da docência como ato crítico-reflexivo desejável nas práticas dos professores desde a sua formação inicial e aprimorada no decorrer da carreira docente. Nóvoa (1992) aponta que a formação em serviço do professor deve estar voltada para o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e para o desenvolvimento pessoal (produzir a “vida do professor”).

Amparados no conceito de “reflexão-na-ação”, os estudiosos da formação do professor defendem a tese de que esta formação deve fornecer meios para a criação de um pensamento autônomo dos docentes. Para isso, faz-se necessário investir na pessoa do professor e dar um estatuto ao saber-experiência. (SANTOS, 2008, p.30.)

Corroborando o que foi posto, Nóvoa (1995 apud SANTOS 2008) afirma que a prática deve ser o eixo fundamental dos modelos de formação em serviço, formações tais que sejam contínuas e estejam baseadas numa postura crítico-reflexiva, que analisam a prática e que, fundamentalmente, apresentem alternativas para os problemas encontrados, isto é, a prática enquanto elemento concreto, através da análise de situações didáticas experienciadas pelos professores e também sugeridas.

5.2.5. Sujeitos e suas práticas pedagógicas

Dá-se início, a partir de agora, à análise qualitativa das respostas às perguntas abertas, descritas na segunda parte do questionário.

A pergunta 1 – *Quais são os materiais didáticos utilizados em suas aulas?* – procurou investigar quais materiais eram usados pelos professores com a finalidade de identificar suas preferências didáticas.

Para identificar os materiais didáticos mencionados, utilizei diferentes cores para diferenciar o tipo de recurso e relacioná-lo a uma prática tradicional ou mais atual (que utiliza recursos digitais). As cores verde, azul escuro, azul claro, cinza e vermelho destacam os materiais digitais. Os materiais tradicionais foram destacados pelas cores amarelo, rosa ou não receberam uma cor em particular.

Quadro 1 – Materiais didáticos usados pelos professores

1. Quais são os materiais didáticos utilizados em suas aulas?	
PROFESSOR 1	Livro didático, paradidático, slides, vídeos etc.
PROFESSOR 2	Livros didáticos/paradidáticos, atividades disponíveis em blogs e/ou sites específicos de minha disciplina, além de materiais ofertados pela própria secretaria de educação.
PROFESSOR 3	Vídeos, músicas, documentários
PROFESSOR 4	Livros, apostilas e arquivos digitais.
PROFESSOR 5	Livros, textos, recursos visuais, músicas, poemas
PROFESSOR 6	Lousa digital, pen drive, hd externo, livro didático,

	dvd, régua, transferidor, etc
PROFESSOR 7	Textos diversos, jogos interativos, vídeos e outros.
PROFESSOR 8	Livro didático, material ofertado na plataforma digital da rede municipal de ensino, vídeos pesquisados em grupos e no YouTube.
PROFESSOR 9	Basicamente os esportivos.
PROFESSOR 10	As disponibilizadas pela empresa patronal no contexto escolar. Encontro-me capaz para contribuir em qualquer plataforma e conteúdos tecnológicos e pedagógicos além do conteúdo programático da disciplina curricular.
PROFESSOR 11	Lousa digital, Datashow, Google sites (com jogos, filmes, livros digitais, música e atividades interativas, formulários), animação em 3'D, vídeos, livro didático...
PROFESSOR 12	Todo material disponíveis na escola, livros didáticos, aplicativos no celular, sala de informática, jogos, padlet, googledrive, Google class etc
PROFESSOR 13	Textos literários, livro didático, lousa digital.
PROFESSOR 14	Livros didáticos, projeções de imagens, vídeos e textos na lousa digital, quadro branco e impressos para resumos e atividades. Materiais e objetos para observação de características e funcionamento.
PROFESSOR 15	Lousa digital. Uso muito Power Point com imagens e curta-metragens para facilitar o aprendizado.

Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

Os professores fazem escolhas pedagógicas, didáticas, metodológicas e políticas ao desenvolver suas aulas. Eles seguem planos educacionais institucionais, locais e pessoais. Ao planejar suas aulas, incluem textos e atividades para conduzir os alunos ao entendimento do que está sendo ensinado. Os textos estão nas bases das aulas, e é a partir deles que a aula começa e se desenvolve para outras experiências e lições. Ao escolher os textos, também são selecionados

os materiais didáticos de cada aula, o que acaba consolidando a prática de cada docente, pois cada um usa os materiais que lhe são mais pertinentes. Sobre este tópico, conforme o quadro abaixo, vemos que o grupo entrevistado informou quais são os materiais que utiliza.

O livro didático é um recurso amplamente utilizado pelos entrevistados, demonstrando que este recurso é bem-vindo nas aulas desses professores e que o processo de ensino é complementado por outros recursos. Apenas cinco professores citaram o livro didático explicitamente como um dos recursos que usam, mas nenhum deles citou o livro didático como único recurso didático de suas aulas, ou seja, os participantes reconhecem que a variedade de materiais favorece o fazer pedagógico. Por outro lado, obtivemos respostas vagas, como a dos Professores 9 e 10, que não especificaram quais materiais exatamente eles usam.

Categorizando os materiais citados, temos:

Quadro 2 – Síntese de materiais didáticos usados pelos professores

Tradicionais	Digitais
<ul style="list-style-type: none"> • Apostilas • Impressos para resumos e atividades • Livro didático • Livro paradidático • Materiais Esportivos • Materiais e objetos para observação das características e funcionamento. • Poemas • Quadro branco • Régua • Textos literários • Textos • Transferidor 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicativos no Celular • Arquivos Digitais • <i>Blogs e/ou sites</i> específicos da disciplina • Curtas-Metragens • Documentários • Dvd • <i>Google Classroom</i> • <i>Googledrive</i> • Hd Externo • Jogos • Lousa Digital • Material Ofertado na Plataforma Digital da Rede Municipal de Ensino • Músicas

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Padlet</i> • <i>Pen Drive</i> • <i>Power Point</i> com Imagens • Projeções de Imagens • Recursos Visuais • Sala de Informática • <i>Slides</i> • Textos Na Lousa Digital • Vídeos • Vídeos do <i>Youtube</i>
--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Não foram citados materiais como tintas, cartolinas, papéis diversos, mapas, cartazes, compasso, atlas que são os materiais tradicionais comumente usados.

Percebe-se que o grupo entrevistado mescla recursos tradicionais e digitais, fato que pode ser influenciado pela estrutura da rede de ensino que incentiva o uso dos recursos digitais, tanto que todas as salas têm lousa digital e acesso à internet. A conexão de internet nas lousas é via *wi-fi* e há ocasiões em que o sinal oscila, mas, via de regra, a internet está à disposição dos professores e contribui para o ensino que se propõe contemporâneo e alinhado às tendências digitais. O uso dos recursos digitais nas salas de aulas do município tem sido incentivado pela Seduc há tempos. Posso dizer que desde 2010, quando ingressei na rede, os professores são incentivados a usar as tecnologias a favor do ensino, por meio de salas de informática com acesso à internet e de aplicativos educativos; entretanto, nem todos os professores os utilizam. Alguns motivos apontados são a falta de capacitação dos professores para uso dos recursos, a demora na manutenção dos equipamentos que apresentam defeitos, a falta de profissionais especializados em informática para dar suporte técnico do uso dos equipamentos, o desinteresse de alguns professores para atualizar suas práticas, a noção de que o uso de recursos digitais deve ser mais que a reprodução de conteúdo em meios digitais, sem de fato incorporar as vicissitudes deles e também o fato de que os professores se identificam com as tecnologias de seu tempo de escolarização e não estão familiarizados com as constantes mudanças que as tecnologias sofrem. O último motivo nos leva a

ponderar o que Pimenta (1999) diz sobre a construção da identidade profissional do professor que se preocupa com as necessidades formativas de seus alunos. A autora (1999) diz que a identidade docente se constrói a partir de alguns fatores, como a significação social da profissão; da revisão das tradições; da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas e resistentes por conterem saberes válidos às necessidades da realidade; do confronto entre teoria e prática; da construção de novas teorias e da permanência de outras. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de seus anseios e, por fim, do sentido que tem o título “professor” em sua vida.

Ou seja, a existência de novos modos de ensinar não significa que os professores vão adotá-los, é preciso outras motivações, conforme sugerem os estudiosos citados.

A pandemia do Covid-19 trouxe motivações para a inovação da prática docente, pois a instauração do ensino remoto fez das tecnologias educacionais as principais ferramentas de ensino nesse cenário. Até os mais resistentes se viram obrigados a trabalhar com textos digitais, aplicativos e linguagens usadas na internet para se comunicar com seus alunos e poder ensinar-lhes. Muitos professores aprenderam o funcionamento dos recursos digitais por força da necessidade, por meio de tutoriais elaborados por colegas da própria escola com mais afinidade nesta área, ou encontrados em canais de divulgação *on-line*. Com o retorno das aulas presenciais, muito do conhecimento adquirido foi incorporado na rotina das aulas, visto que se mostraram eficazes e pertinentes para o ensino praticado na escola pelo corpo docente.

Vale destacar que em 2022, com o ensino presencial reestabelecido, a Seduc ofertou a todos os docentes uma formação para uso dos recursos da plataforma *Google Workspace*, que foi muito utilizada no ensino remoto e contém recursos aplicáveis no contexto da educação de Praia Grande. Além disso, recursos como conexão *wi-fi*, *Chromebooks* e *tablets* também foram distribuídos em todas as escolas, incentivando, institucionalmente, a inserção de recursos digitais nas escolas; conseqüentemente, a circulação da linguagem multimodal aumentou também, embora ainda restem professores que utilizem somente os recursos tradicionais.

Partindo para análise da próxima questão para saber se a leitura faz parte da rotina de aulas dos professores, temos o seguinte quadro:

Quadro 3 – Frequência da leitura nas aulas

2. Em que momentos as atividades de leitura são inseridas em suas aulas, habitualmente?	
PROFESSOR 1	Sempre! Acredito que pelo fato de ministrar a disciplina Língua Portuguesa, em todas as aulas lemos. Seja uma tirinha, uma reportagem, uma notícia, um poema ou até mesmo um panfleto. Ler é imprescindível!
PROFESSOR 2	Em todas as aulas onde são desenvolvidas atividades que abordem gêneros textuais diversos. Além disso, uma vez por semana ocorre a leitura de um livro paradidático de modo a aprofundar o desenvolvimento e o gosto pela leitura.
PROFESSOR 3	Diariamente , já que a minha disciplina é História. Faço uso de trechos de livros, artigos jornalísticos, História em Quadrinhos.
PROFESSOR 4	Na interpretação de exercícios .
PROFESSOR 5	Por lecionar na área de Humanas a leitura é bastante praticada no decorrer das aulas.
PROFESSOR 6	Na interpretação de uma situação problema , na retirada de informações para a resolução de problemas, etc.
PROFESSOR 7	A leitura é contextualizada frequentemente durante as aulas.
PROFESSOR 8	Para cada aula procuro trazer uma fonte sobre o tema a ser estudado, em sua maioria as fontes são textuais, sendo proposta a leitura pelos alunos de forma individual ou coletiva.
PROFESSOR 9	Ao abordar um novo objeto de conhecimento a ser trabalhado.
PROFESSOR 10	A leitura é o ponto de partida (start) em todas e quaisquer atividades desenvolvidas em nosso cotidiano de relação ensino-aprendizagem e professor-aluno e aluno-aluno. Podemos considerar o MARCO ZERO de nossa atividade.
PROFESSOR 11	Em muitos momentos , mas com objetivos diferentes, como por exemplo para interpretação de textos, para começar um

	debate, responder às questões coletivas a partir dos vídeos apresentados, quando participam dos jogos on-line de Língua Portuguesa, na leitura de livros, ao assistir um filme legendado.
PROFESSOR 12	Em todas as aulas, porém seria interessante se tivéssemos um horário, uma parada, digo hora da leitura para todas as salas.
PROFESSOR 13	A leitura é a viga-mestra de minhas aulas.
PROFESSOR 14	Geralmente leituras individuais dos textos trabalhados, para discutir a compreensão dos mesmos.
PROFESSOR 15	Geralmente as utilizo para sensibilizar o aluno sobre o objeto de estudo apresentado.

Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

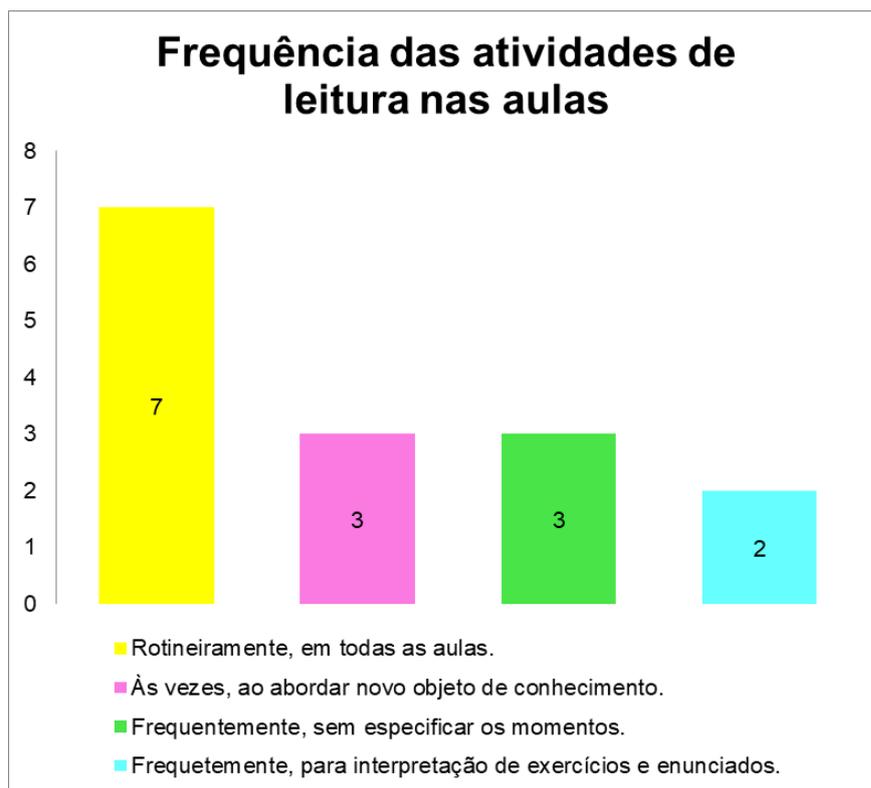
Para identificar a frequência, foram utilizadas as cores amarelo (sempre, diariamente), verde (frequentemente), azul e rosa fúcsia (situações específicas em que não há identificação do tempo).

Analisando as respostas dos professores, fica explícito que nas aulas deles os momentos de leitura acontecem por diversos motivos, entre eles para a função instrumental de introduzir novos conceitos. Poucos citaram a leitura por fruição ou sem uma função por trás, além da leitura por si.

Contabilizando as respostas que se assemelhavam quanto à frequência, foram obtidas respostas que diziam que a leitura faz parte de todas as aulas (rotineiramente), de alguns momentos (interpretação dos assuntos abordado e outros momentos não especificados), às vezes (para abordar os conteúdos), frequentemente (para atingir objetivos específicos da aula).

O gráfico 8 sintetiza a frequência da leitura, de acordo com os entrevistados.

Gráfico 8 – Frequência da leitura nas aulas



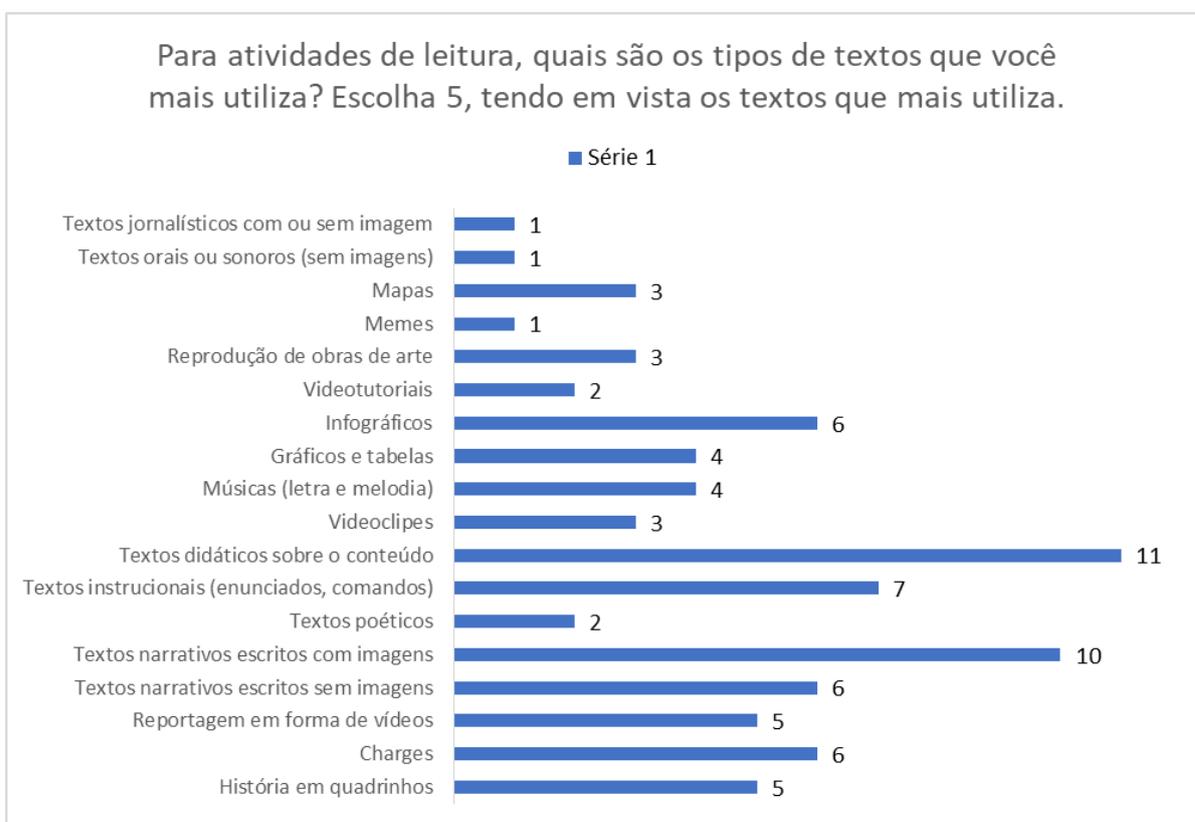
Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

As atividades envolvendo leitura ganham destaque nas práticas apontadas pelos entrevistados, indicando que o ato de ler, seja por fruição ou para atingir objetivos específicos dos conteúdos, é rotineiro.

As atividades que envolvem a leitura são importantes, pois, conforme Krug (2015), são responsáveis por contribuir com a formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade e seu dia a dia, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, com relação à vida em si mesma. Para tanto, precisam ocorrer em ambientes favoráveis à sua aquisição, respeitando o nível sociocultural do leitor. Também dotando o leitor do domínio da linguagem, da leitura e da escrita que, por sua vez, refletirão em todas as áreas do conhecimento. Desse modo, ao inserir atividades de leitura em suas aulas, os professores estão favorecendo a formação de indivíduos dotados de conhecimentos úteis para a vida em sociedade.

Visto que a leitura é constantemente inserida nas aulas, partimos para a análise dos gêneros do discurso que os professores selecionam e para a constatação se os textos multimodais estão presentes nesses momentos, ou se usam somente os textos da tradição escolar.

Gráfico 9 – Tipos de textos e de leitura mais utilizados nas aulas



Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

A pergunta oferecia algumas opções e os professores escolheram as cinco mais utilizadas por eles. As opções mais votadas foram os textos dos tipos: didáticos sobre os conteúdos (11), textos narrativos escritos com imagens (10); instrucionais (enunciados e comandos) (6), infográficos (6), narrativos sem imagens (6) e charges (6).

Os entrevistados poderiam também acrescentar outros gêneros que não estavam na lista, pois havia a opção "outros", mas não acrescentaram. A inserção de gêneros diversos é recomendada pela BNCC (2017, p. 139) que diz que outros gêneros, além dos sugeridos, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados.

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem

com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. (BNCC, 2017, p.141)

Nota-se que os entrevistados incluem textos multimodais e tradicionais em suas aulas, embora eles não tenham definido com esta nomenclatura os textos listados no gráfico 9.

Entre as cinco opções que se poderia escolher, a mais selecionada pelos professores foi a que citava o texto didático sobre os conteúdos abordados, normalmente textos metalinguísticos, ou seja, que explicam sobre termos e conceitos específicos de cada área de conhecimento. Essa escolha indica que os professores usam metodologias de ensino ditas tradicionais, que voltam para o conhecimento técnico, centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e dispensando a preocupação com o preparo pedagógico-didático, o que implica mudar o modo de ensinar à luz da realidade dos alunos, como aponta Saviani (2009). Além disso, requer trazer textos contemporâneos, que estimulem a leitura para além da função instrucional e conteudista, mas também para a apreciação e reflexão sobre o que se leu. Dado o tempo de atuação na profissão dos entrevistados que é, em média, de 10 anos, nota-se que eles preferem usar os tipos e suportes textuais que eram comuns quando ainda eram estudantes do Ensino Fundamental. Por ser o modo didático a que foram submetidos, estão familiarizados a ensinar os objetos de conhecimento com textos que exploram a conceituação de termos e reproduzem esse modo de ensinar com os alunos contemporâneos, pois acreditam que a conceituação e explicação é etapa fundamental da aprendizagem que precisa fazer parte do roteiro da aula.

Pela análise das escolhas textuais dos entrevistados, vemos que a inserção de textos multimodais ou que circulam nas esferas digitais está acontecendo, o que está de acordo com a BNCC, que recomenda a diversidade de gêneros textuais. Os gêneros indicados na BNCC são muitos, mas não os únicos que devem fazer parte da escola. Os professores podem selecionar, dentro dos campos de atuação, aqueles que desejarem para suas aulas. Para os anos finais do ensino Fundamental, a BNCC (2017, p.136-137) recomenda o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos: jornalístico-midiático, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário.

Observando o gráfico 9, vê-se que alguns dos textos usados pelos entrevistados se enquadram nas categorias da BNCC e vão ao encontro dos pressupostos dos multiletramentos:

- Campo jornalístico-midiático: Reportagem em forma de vídeos (5), História em quadrinhos (5), memes (1), charge (6), Infográficos (6), Videotutoriais (2), gráficos e tabelas (4).

- Campo atuação na vida pública - os exemplos dispostos na pesquisa não são específicos deste campo, podendo, contudo, adquirir o tom reivindicatório proposto, a depender do objetivo da aula. É o caso de videotutoriais, os quais são textos que visam dar instruções sobre algo e podem ter o objetivo de ensinar a entender e a garantir leis e decretos, por exemplo.

- Campo práticas de estudo e pesquisa: Textos instrucionais (enunciados, comandos) (7); Textos didáticos sobre o conteúdo (10); Mapas (3).

- Campo artístico-literário: Textos narrativos escritos com e sem imagens (16), Textos poéticos (2), Músicas (letra e melodia) (4), Reprodução de obras de arte (3), Textos orais ou sonoros (sem imagens) (1).

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (novos letramentos), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (ROJO e MOURA, 2012, p. 8).

Os multiletramentos envolvem os letramentos midiáticos, digitais, visuais, críticos e que estão articulados e incorporados aos letramentos convencionais.

Alguns gêneros podem ser enquadrados em mais de uma categoria, dependendo do assunto e das habilidades abordadas pelo professor. As nomenclaturas dos campos de atuação estão descritas na BNCC para o componente de língua portuguesa, mas são trabalhados também pelas demais áreas do conhecimento, certamente com enfoque específico de cada disciplina.

Na BNCC, são citados alguns exemplos de gêneros possíveis nas salas de aula, estando previsto o tratamento de diferentes habilidades para lidar com a multisssemiose dos textos e com as várias mídias. Mesmo que os professores atuem em áreas de conhecimento distintas, elas se convergem ao inserir os textos como etapa metodológica de ensino e ao considerar as preferências dos alunos.

Trata-se também de possibilitar vivências significativas, na articulação com todas as áreas do currículo e com os interesses e escolhas pessoais dos adolescentes e jovens, que envolvam a proposição, desenvolvimento e avaliação de ações e projetos culturais, de forma a fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada. (BNCC, 2017, p.147)

Inserir textos diversificados é uma etapa, mas a forma, ou seja, o método usado para sua abordagem é imprescindível para o ensino eficaz e atraente para os alunos. Sobre isso, uma das perguntas buscou sondar os métodos dos entrevistados visto que as anteriormente vimos que a leitura, de modo geral, faz parte da rotina dos professores, e dentro dessas atividades estão inseridos os gêneros multimodais e práticas que levam ao letramento de novos textos que surgem conforme a realidade dos alunos; e a frequência é importante porque destaca o que é fundamental, estabelece o ritmo e método usado. O sujeito se apropria melhor do conteúdo com a frequência. Entretanto, o método como as atividades são propostas também é fundamental para a aprendizagem dos alunos.

Para sondar as escolhas metodológicas dos professores entrevistados a respeito da inserção de textos multimodais, a questão 4 visava descobrir como a relação verbal e não verbal – característica fundamental da multimodalidade – é trabalhada nas aulas.

As respostas estão relacionadas no quadro 4. Para identificar quais os métodos e os textos que são utilizados pelos participantes, foram utilizadas as cores amarelo (para identificar o participante que explora textos com imagens e suas características e relações entre o verbal e o não verbal), verde (a complementaridade entre os textos), azul (situações gerais e não específicas), cinza (ativação de conhecimento prévio, mas sem especificações).

Quadro 4 – Métodos de ensino da relação entre texto verbal e não verbal

4. Como você trabalha a relação entre texto verbal (com palavras) e imagens nos textos que utiliza? Durante o trabalho com a leitura desses textos, o que costuma discutir com os alunos?

PROFESSOR 1	Geralmente a relação das imagens com os textos: o que diverge, o que converge e o que deixa subtendido.
PROFESSOR 2	A forma de trabalhar a relação texto/imagem varia muito de acordo com tipo de texto e a turma, mas de um modo geral posso afirmar que trabalho a imagem como complemento do texto, sendo algo que vai auxiliar o aluno a compreender melhor aquilo que ele está lendo, por exemplo em textos jornalísticos.
PROFESSOR 3	Valorizando a importância de saber analisar tanto um texto escrito quanto uma imagem
PROFESSOR 4	Em matemática trabalhamos textos que geralmente são acompanhados tabelas ou gráficos. Costumo fazer a associação entre o texto, o gráfico ou tabela.
PROFESSOR 5	A interpretação das mensagens através das imagens, toda a informação inserida de forma não verbal
PROFESSOR 6	O texto tem que descrever a imagem ou levar a construção dela na maioria das vezes, sempre querendo saber o que o aluno entendeu, vários pontos de vista são muito importantes para entender a construção do conhecimento
PROFESSOR 7	Utilizo texto verbal e imagens em diferentes contextos e realidades, em sentidos literal ou figurado, abordando diversos temas.
PROFESSOR 8	Gosto de fazer a leitura em conjunto com os alunos, do texto e imagens, fazendo apontamentos estimulando questionamentos por parte deles.
PROFESSOR 9	As imagens são utilizadas de forma a complementar o texto verbal com a intenção de facilitar o entendimento.
PROFESSOR 10	A leitura como ponto de partida é feita individualmente e após o entendimento também respeitado o indivíduo é construído o SEU entendimento, ou seja, ele, aluno, constrói a partir de sua interpretação. E assim após verificação do individual constrói-se o modelo coletivo que

	não necessariamente será o final ressalvado a oportunização de novos momentos para a reflexão e novas considerações até a finalização desejada.
PROFESSOR 11	Peço que observem e comentem as imagens, gestos, recursos gráficos utilizados e cenário. Após uma análise inicial pergunto sobre a intenção do autor, para que serve o texto e a imagem usada.
PROFESSOR 12	Antes de começar um tema, apresento uma imagem para os alunos. Faço um levantamento prévio em relação ao tema.
PROFESSOR 13	Trabalho quando essa relação é posta no horizonte, por exemplo, nas charges ou quadrinhos. Digo isso, pois os textos literários presentes no livro didático possuem também ilustrações; essas, a meu ver, irrelevantes porque nada propõe em termos artísticos. Discuto então o que a imagem sugere para além do texto; que efeitos brotam da junção texto-imagem, em que circunstâncias um texto possui significação sem a imagem posta a lhe complementar e vice-versa.
PROFESSOR 14	Costumo apresentar imagens relacionadas aos textos e questionar e conversar com os alunos sobre como elas estão inseridas neles, qual sua relação.
PROFESSOR 15	O texto verbal geralmente é provocativo ou de fruição e na sequência é apresentado uma obra plástica onde conversamos sobre a obra. Aí, o texto, de forma natural, preenche o entendimento da obra complementando a leitura de imagem. Os textos auxiliam na proposta triangular (ler, contextualizar e recriar).

Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

Os professores apontaram que ao trabalhar textos mistos, partem dos aspectos gerais e depois vão para os específicos, que se preocupam com os

conhecimentos prévios dos alunos e também dos aspectos linguísticos e efeitos de sentido provenientes da junção de imagens e textos.

O professor 4 afirma “Em matemática trabalhamos textos que geralmente são acompanhados tabelas ou gráficos. Costumo fazer a associação entre o texto, o gráfico ou tabela.” Esta resposta revela que a multimodalidade está presente nas aulas deste docente, pois entende que as imagens de gráficos, tabelas e afins ampliam o sentido das situações matemáticas. A escolha desta linguagem textual expande os significados e as oportunidades de aprendizagem a partir de suas características mistas.

Outro docente, o professor 13, diz “Discuto (..) o que a imagem sugere para além do texto; que efeitos brotam da junção texto-imagem, em que circunstâncias um texto possui significação sem a imagem posta a lhe complementar e vice-versa.” O professor 11 afirma “Peço que observem e comentem as imagens, gestos, recursos gráficos utilizados e cenário. Após uma análise inicial pergunto sobre a intenção do autor, para que serve o texto e a imagem usada”. As diferentes áreas trabalham com textos mistos de modo dialógico, buscando desenvolver as habilidades dos alunos para o domínio contextualizado de gêneros como

apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, *podcasts* e vídeos diversos de divulgação científica, que supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses (ou recursos e elementos multimodais) envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros (BNCC,2017, p.151), .

O trabalho com textos multimodais, ainda que o participante não esteja ciente de que o faça sob este viés e o faça empiricamente, traz relevância ao aprendizado, pois, conforme a BNCC (2017), trata-se de aprender de forma significativa na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de investigação e pesquisa. Para além da leitura/escuta de textos/produções pertencentes aos gêneros já mencionados, cabe diversificar os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar gêneros multissemióticos, textos hipermediáticos, que suponham colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.

Pelas respostas dadas e analisando trechos particulares (destacados no quadro 4), notamos que os professores entrevistados relacionam texto e imagem,

numa abordagem metodológica, de acordo com as relações que estabelecem com o objetivo das aulas. A visão que emerge é a de que o método possibilita:

1. relações entre texto, imagem, contexto, compreensão, interpretação, construção do sentido;
2. complementar-relação de complementaridade, sem que o contexto e a intencionalidade sejam mencionadas;
3. importância de analisar a imagem-sem explicações de como fazer;
4. informação contida na imagem- sem explicações de como fazer;
5. leitura enquanto trabalho individual do sujeito;
6. ativação de conhecimento prévio.

Adiante, temos a questão 5 que perguntava: “Você enfrenta alguma dificuldade para abordar textos que misturam imagens, palavras e outros recursos linguísticos? Se sim, quais?”. Tal questão procurou descobrir se, para os professores, a inserção de textos multimodais nas aulas encontra entraves e quais são eles. E obtivemos as respostas listadas no quadro 5.

Para identificar quais dificuldades o participante encontra, utilizamos as cores amarelo (para identificar o participante que encontra dificuldades no processo), verde (quando não encontra), azul (situações específicas de algum tipo).

Quadro 5 – Dificuldades encontradas para uso de textos multimodais

5. Você enfrenta alguma dificuldade para abordar textos que misturam imagens, palavras e outros recursos linguísticos? Se sim, quais?	
PROFESSOR 1	Às vezes: gráficos, infográficos, charges.
PROFESSOR 2	A dificuldade maior talvez seja em estimular o aluno a interpretar o que está além da imagem, como em uma poesia concreta ou mesmo em uma tirinha/charge. Nossos alunos, de um modo geral, enxergam tudo de modo literal e são resistentes em buscar aquilo que vai além da primeira mensagem que a imagem lhe transmite.
PROFESSOR 3	Não
PROFESSOR 4	Não.
PROFESSOR 5	Não e pelo contrário, vejo até mais interesse da

	parte do aluno.
PROFESSOR 6	Sim, minha dificuldade é a de fazer com que o aluno se exponha, eles têm medo de errar e de se expor
PROFESSOR 7	Não.
PROFESSOR 8	Não sinto dificuldade.
PROFESSOR 9	Não.
PROFESSOR 10	SIM. Baixa cognição dos alunos e péssima alfabetização além do crescente número de inclusões sem acompanhamento ou negligenciadas.
PROFESSOR 11	Não.
PROFESSOR 12	Não
PROFESSOR 13	Do ponto de vista da prática pedagógica não, as dificuldades surgem mais em termos materiais, isto é, dispor de textos que contenham imagens e/ou outros tipos de linguagem.
PROFESSOR 14	Às vezes a dificuldade está no preparo, em selecionar um material com boa qualidade, resolução e em português; e na aplicação, dificuldade de alunos interpretarem, por exemplo, gráfico ou tabela.
PROFESSOR 15	Não lembro de nenhuma situação. Geralmente alguns poucos alunos apresentam dificuldade de interpretação, mas conseguem se sair bem no coletivo.

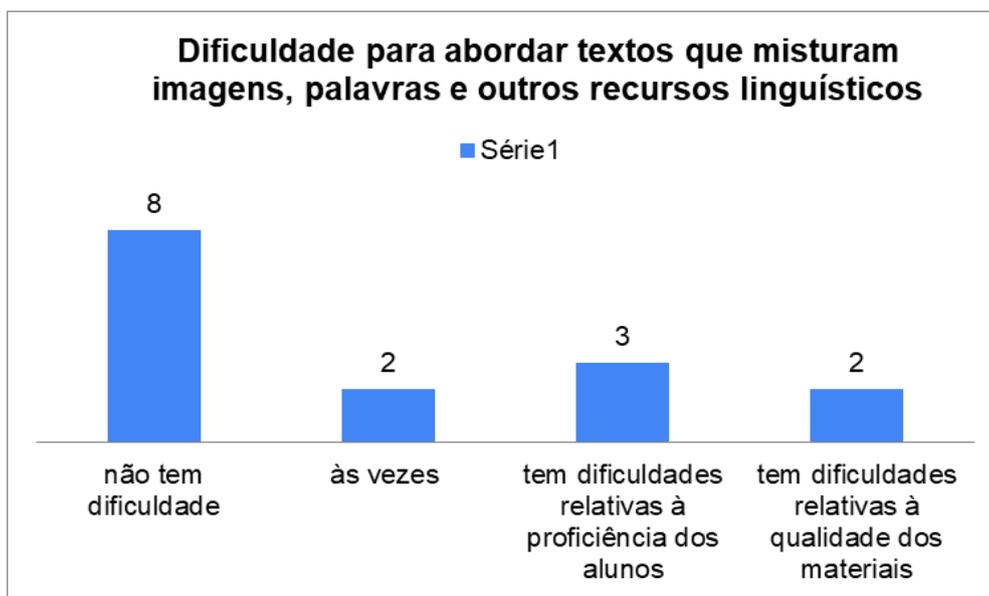
Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

Sintetizando as respostas, podemos dizer que a maioria dos entrevistados afirma não ter dificuldade em usar os textos híbridos em geral. Entretanto, as respostas que revelam encontrar empecilhos se voltam para a pouca proficiência dos alunos para ler e interpretar tais textos, para a qualidade dos textos encontrados e para a pouca quantidade de imagens relevantes à disposição deles.

O professor 2 sugere que há um pouco de resistência por parte dos alunos para fazer inferências e estabelecer relações de sentido que vão além da primeira mensagem trazida pelo texto. Tal comentário pode estar relacionado a hábitos

adquiridos anteriormente para apenas encontrar “as respostas” na superfície do texto.

Gráfico 10 – Métodos de ensino da relação entre texto verbal e não verbal



Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

8 participantes afirmam não ter dificuldades, 2 afirmam ter às vezes, 3 alegam dificuldades quanto à proficiência dos alunos e 2 apresentam dificuldades quanto aos materiais.

As afirmações dos professores remetem ao que diz Libâneo (1994) a respeito da aula e organização do processo de ensino. Neste sentido, preparar as aulas para que estejam conforme o planejamento requer tempo e dedicação do professor para que os meios, recursos e afins utilizados para as aulas estejam prontos, relacionados e estruturados com os métodos de ensino.

Planejar cada aula é imprescindível, e escolher textos multimodais de relevância pode garantir o progresso da aprendizagem dos alunos envolvidos naquela aula. Sendo assim, encontrar textos híbridos adequados às características do alunado pode ser considerado um empecilho para a ampliação do repertório de textos abordados nas aulas, influenciando na utilização dos mesmos exemplos por muito tempo.

Outra informação que carece de observações nesta pesquisa é a afirmação do Professor 10 (quadro 5) ao afirmar que as dificuldades que ele encontra se

devem à “*Baixa cognição dos alunos e péssima alfabetização além do crescente número de inclusões sem acompanhamento ou negligenciadas*”. Ele coloca inicialmente no aluno a responsabilidade de não aprender por apresentar “baixa cognição” e “péssima alfabetização”. Mas o professor tem a função de ajudá-lo a aprender e intervir em suas dificuldades.

Outro raciocínio que precisa ser considerado diz respeito a:

- os alunos com deficiências, não especificadas na resposta, seriam a causa da dificuldade. Mas é importante lembrar que, para fazer os alunos lerem e interpretarem textos mistos, a bibliografia sobre métodos escolares para alunos com deficiência cognitiva e com espectro autista recomendam o ensino mediado por imagens. Sendo assim, o fato de um aluno ter, comprovadamente, ritmo mais lento de aprendizagem não seria obstáculo para os demais aprenderem a interpretar, se fosse esse o método de ensino usado por este professor. A afirmativa do professor 10, neste sentido, indica que há pouco (ou nenhum) empenho do docente 10 em adaptar suas atividades; e a inserção de textos multimodais, facilitaria o aprendizado por parte do aluno, com a devida mediação que deveria vir dele. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura, também, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado.
- outra observação sobre a resposta em pauta é que subjaz no comentário deste professor uma crítica à Secretaria de Educação, sobre negligência e acompanhamento dos alunos de inclusão. A SEDUC disponibiliza profissionais para acompanhar os alunos e auxiliá-los na execução das tarefas escolares. São funcionários efetivos da rede de ensino e chamados de duas formas, segundo a formação que possuem. Os Atendentes de Educação precisam de Ensino Médio completo para estar aptos ao cargo público e os Educadores de Desenvolvimento Infantil e Juvenil (EDIJ), necessitam ter formação obrigatória em Pedagogia e possuir, portanto, conhecimento específico para contribuir com os alunos deficientes. Os atendentes e EDIJs acompanham/auxiliam os alunos, mas cabe aos professores o planejamento,

condução, didática e adaptações das atividades nas aulas. É preciso lembrar que o modo de usar os textos multimodais depende das escolhas metodológicas do professor; assim, refutamos o argumento do docente de que há “*inclusões sem acompanhamento ou negligenciadas*”, a não ser que esteja assumindo suas próprias dificuldades quanto a ensinar na educação especial, ou ainda, esteja reivindicando que a Secretaria de Educação oportunize capacitação dos professores para ensinar eficientemente aos alunos com deficiência. Neste caso, o argumento tem base legal na Lei 13.146 de 2015, no artigo 28, que confere ao poder público a incumbência de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado. Além disso, o artigo 28, inciso VI, inclui entre as incumbências do poder público a tarefa de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (LEI 13.146/2015).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que é corroborado pela Política Nacional de Educação Especial, de 2008, que diz:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar

conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p.11-12)

Sendo assim, os participantes tiveram em sua formação ao menos a introdução sobre o assunto, o que sobressai na maioria das respostas, visto que admitem que enfrentam poucas dificuldades para abordar textos que misturam imagens, palavras e outros recursos linguísticos, ao passo que o professor 10 graduou-se antes da resolução, ou seja, formou-se há mais de 20 anos. Portanto, suas dificuldades no campo da inclusão advêm desde sua formação, mas que poderiam ser contornadas, se ao longo da carreira, participasse de formações voltadas para novas metodologias e estratégias de sala de aula inclusivas.

Com relação às dificuldades na inserção de textos híbridos nas aulas, nesta direção, as estratégias pedagógicas dos professores precisam contemplar todos os alunos, sejam eles portadores de necessidades especiais ou não.

Assim, os diferentes tempos de aprendizagem devem ser não somente respeitados bem como considerados no planejamento pedagógico. Ou seja, planejar na perspectiva inclusiva implica prever estratégias pedagógicas diversificadas também em relação ao tempo, considerando o ritmo de cada um. Diversificando também os modos de interação, proporcionando oportunidades de realizar atividades individualmente, em dupla e em grupos – cujos critérios de formação também devem ser diversificados. E flexibilizando a rotina, a partir de um planejamento que muda constantemente. (REVISTA DIVERSA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA)

O que fica claro é que a falta de acompanhamento dos alunos público-alvo da educação especial precisa ser esclarecida e melhor estudada, o que não é objetivo desta pesquisa. A ressalva fica para o fato de que a dificuldade para abordar textos que misturam imagens e palavras não recai sobre a inclusão de alunos deficientes.

Prosseguindo a análise dos dados coletados na entrevista, partimos para a questão seis, buscando saber se os professores consideram produtivo fazer uso de textos multimodais em suas aulas. Unanimemente, o grupo diz ser produtiva a multimodalidade em sala de aula, ainda que não mencione o termo, afirmam que a união das características dos textos híbridos (imagens, texto, sons e demais recursos gráficos) atraem os alunos para os assuntos trabalhados nas aulas, sendo

uma estratégia metodológica que contribui positivamente para a aprendizagem dos estudantes.

Utilizei as cores verde e azul para realçar algumas respostas em relação à pergunta 6 do questionário (*Você considera produtivo fazer uso desses tipos de textos? Por quê?*). A cor verde responde a primeira interrogação e a cor azul sinaliza as justificativas dos professores sobre os aspectos positivos da utilização da multimodalidade nas atividades de leitura.

Quadro 6 – Os professores consideram produtivo fazer uso de textos multimodais

6. Você considera produtivo fazer uso desses tipos de textos? Por quê?	
PROFESSOR 1	Sim , pois direciona o aluno para uma leitura mais abrangente e significativa em sua formação.
PROFESSOR 2	Considero muito produtivo , porque como disse em uma resposta anterior, textos que trabalham a linguagem mista despertam maior interesse nos alunos e muitas vezes facilitam a compreensão deles sobre a atividade .
PROFESSOR 3	Sim , inclusive percebo maior interesse dos alunos
PROFESSOR 4	Considero produtivo , pois as imagens (gráficos, tabelas e infográficos) ajudam na interpretação do texto .
PROFESSOR 5	Sim , leva o aluno a compreender outras formas de assimilar conhecimento e torna a aula mais dinâmica
PROFESSOR 6	Acho que são mais atrativos para os alunos
PROFESSOR 7	Sim , porque são textos que estimulam o interesse dos alunos .
PROFESSOR 8	Acredito que as atuais gerações tem mais facilidade para interagir e compreender os temas trabalhados por meio de recursos visuais e textos mais dinâmicos .
PROFESSOR 9	Sim . Pois facilita o objetivo a ser alcançado e funciona como transição de objeto de conhecimento .
PROFESSOR 10	Sim . Entendo que todo texto é extremamente importante desde a alfabetização, pois só com o bom entendimento

	seremos capazes de obtermos bons resultados. Texto é fundamental no ensino matemático.
PROFESSOR 11	Sim. Dessa forma, o aluno nos ensina também a como ensiná-los melhor, pois criticam o que veem, as ideias se concretizam nas imagens, facilitando a transformação da informação abstrata em conhecimento.
PROFESSOR 12	É importante que os alunos conheçam a Matemática como uma ciência rica em leituras e temas contextualizados para o seu cotidiano. Não somente de algoritmos sem conexão da realidade dos alunos.
PROFESSOR 13	Considero sim , pela ampliação de repertório e pela atualidade da temática.
PROFESSOR 14	Sim , pois pode facilitar o entendimento do assunto abordado, complementá-lo e criar a oportunidade de que o aluno aprenda cada vez mais como interpretar, como extrair as informações de uma imagem, tabela, infográfico, mapa, por exemplo.
PROFESSOR 15	Sim. Justamente por conta da sensibilização que é necessário para a leitura de imagens.

Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

Em sua maioria, os participantes revelam que os textos que trabalham a linguagem mista despertam maior interesse nos alunos e, muitas vezes, facilitam a compreensão deles sobre a atividade, pois os alunos passam a criticar o que veem. Apontam que as ideias representadas pelas imagens facilitam a transformação da informação abstrata em conhecimento real porque facilitam o entendimento do assunto abordado, além de complementá-lo. Sugerem também que os textos mistos direcionam o aluno para uma leitura mais abrangente e significativa, fazendo com que aprenda cada vez mais por meio da interpretação dos textos multimodais.

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos engessados e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino. (ROJO e MOURA, 2012, p. 39)

Uma vez constatado que os textos mistos são produtivos ao processo de ensino e aprendizagem, buscamos analisar se os recursos digitais – meio de maior proliferação da multimodalidade – se faz presente nas aulas dos entrevistados e quais são os mais utilizados. Passemos, então, a análise da questão 7.

As cores informam:

- verde: uso diário;
- amarelo: uso semanal;
- roxo: uso quinzenal;
- rosa: Uso mensal;
- marrom: não especificada;
- laranja, rosa, azul claro, cinza e sem destaque: tipo de recurso digital.

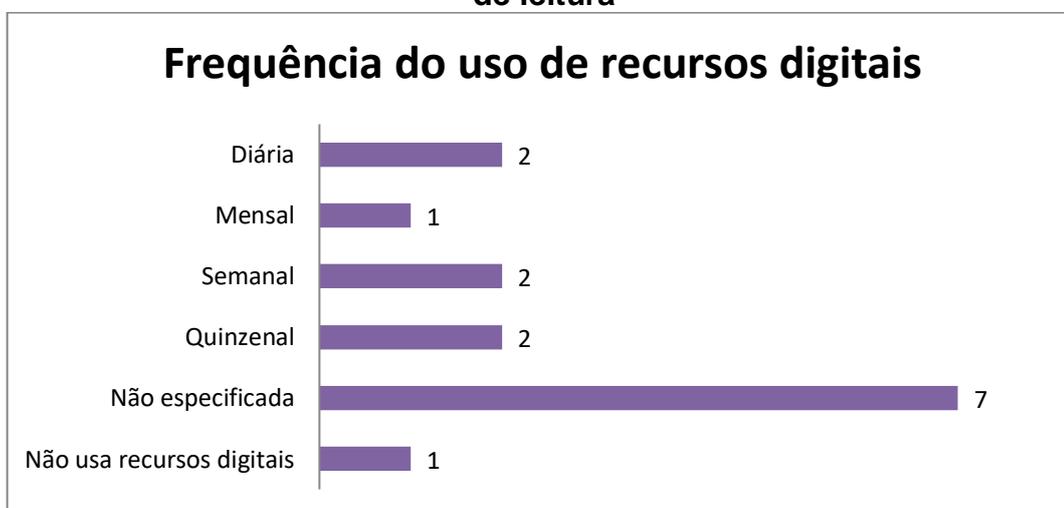
Quadro 7 – Recursos digitais usados durante a atividade de leitura e frequência da utilização

7. Você utiliza recursos digitais durante a atividade de leitura desses textos? Se "Sim", especifique quais recursos digitais você utiliza e com que frequência.	
PROFESSOR 1	Sim, reprodução em áudio, dramatizações, podcast... Aproximadamente a cada 15 dias.
PROFESSOR 2	Na maior parte das vezes utilizo a lousa digital para inserir os textos com linguagem mista ou mesmo os livros paradidáticos que tenho em formato PDF. Procuro trabalhar pelo menos uma vez por semana com esse recurso digital.
PROFESSOR 3	Lousa digital, quase diariamente.
PROFESSOR 4	Arquivos pdf e páginas da web. Utilizo quinzenalmente.
PROFESSOR 5	Sim, sempre que possível e com a disponibilidade dos recursos necessários
PROFESSOR 6	HD externo, pen drive e lousa digital, laboratório de informática.
PROFESSOR 7	Imagens e textos na lousa digital sempre que possível, diariamente; utilizo vídeos de acordo com a necessidade e

	jogos esporadicamente.
PROFESSOR 8	Atualmente tenho utilizado a lousa digital para projetar o texto e/ou imagens que serão temas da aula.
PROFESSOR 9	Sim. Lousa digital. 1 a 2 vezes por trimestre (por sala).
PROFESSOR 10	Não. As empresas onde trabalho atualmente são negligentes nessa área e não oferecem opções de trabalho que privilegiem essa modalidade.
PROFESSOR 11	Transcrevo alguns textos para o Google Formulários , coloco animação, faço jogos interativos no WordWall , no site quizzes e relaciono o assunto com músicas, vídeos e filmes.
PROFESSOR 12	Devido a situação da COVID 19, infelizmente não foi possível trabalhar alguns recursos tecnológicos. Agora para 2022 tenho es (<i>sic</i>)
PROFESSOR 13	Utilizo pouco , no mais das vezes, procuro ao trabalhar com um gênero textual apresentar sua versão filmica.
PROFESSOR 14	A lousa digital, semanalmente.
PROFESSOR 15	Às vezes. Como o texto vem antes do objeto de estudo, é normal colocar um som de fundo (quando a lousa permite)

Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

Gráfico 11 – Frequência do uso de recursos digitais usados durante atividades de leitura



Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

O quadro 7 e o gráfico 11 evidenciam que os professores incluem os recursos digitais como etapa metodológica importante das aulas. Usam na, maioria das vezes, a lousa, na função de projetor de imagens.

O Professor 9 afirma que inclui os recursos 1 a 2 vezes por trimestre – o professor de Educação física. Tendo como sala de aula a quadra poliesportiva, local cuja estrutura se volta para atividades práticas com movimentos corporais e esportivos, ainda assim, o docente inclui recursos midiáticos para abordagens teóricas dos conteúdos tratados, porque adotou as possibilidades de ensino que os recursos digitais podem trazer a sua prática.

Por outro lado, o Professor 10 afirma que não usa recursos digitais, pois, segundo ele “As empresas onde trabalho atualmente são negligentes nessa área e não oferecem opções de trabalho que privilegiem essa modalidade”. Há uma contradição aqui, visto que a pesquisa foi realizada em janeiro de 2022, período no qual as escolas buscavam se reorganizar para o retorno presencial e ainda estavam sob efeito do isolamento social causada pela pandemia do Covid-19. Este professor teve acesso a certos recursos digitais (pelo menos 2 anos letivos lecionando via recursos digitais), pois a escola em que leciona (sua sede) adotou o aplicativo *Google Classroom* como plataforma oficial da unidade. Ainda que não tenha utilizado todos os recursos possíveis e as condições de ensino remoto não tenham sido as ideais, alunos e professores tiveram contato com atividade de leitura mediada por recursos digitais. Outro ponto a ser considerado é a visão empresarial que este docente tem da escola, pois a nomeia desta forma – empresa – mercantilizando sua profissão. Além disso, a pesquisa não limitava o alcance das respostas a determinado período, possibilitando que o docente respondesse de forma geral sobre sua prática e poderia citar recursos digitais usados em anos anteriores à pandemia, visto que na rede municipal as salas são dotadas de lousas digitais e salas de informática (com acesso a aplicativos *on-line* e *off-line*) há uns 10 anos, configurando uma forma de incentivo à introdução de recursos digitais na escola, conforme sugere a (recente) BNCC.

De acordo com o referido documento (2017, p.13), a cultura digital vem promovendo mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas, envolvendo diretamente os jovens estudantes na cultura digital como protagonistas das novas formas de comunicação.

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. [...] é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BNCC, 2017, p.63)

Os participantes usam recursos digitais. Interessa-nos saber a partir de agora quais são as escolhas deles neste sentido.

Os recursos citados pelos participantes foram classificados em recursos digitais *on-line*, *off-line* e físicos. Sendo *on-line* os que funcionam somente com conexão à internet; *off-line* os que funcionam sem internet e dependem de outras tecnologias, como por exemplo, programas instalados nos computadores e, por fim, os recursos físicos, que são os equipamentos citados pelos docentes na entrevista, embora o objetivo da pergunta fossem os recursos virtuais.

Quadro 8 – Recursos digitais usados habitualmente

8. Quais recursos digitais (ferramentas, aplicativos, programas, arquivos etc) você costuma usar em suas aulas? Cite o máximo de recursos que usa habitualmente.	
PROFESSOR 1	<i>Classroom, Meeting, WhatsApp.</i>
PROFESSOR 2	A maior parte das atividades que uso estão em arquivos PDF. Também utilizo vídeos em formato MP4 e imagens em formato JPEG.
PROFESSOR 3	<i>Notebook, lousa digital, smartphone, plataformas, sites, portais, canais do YouTube (sic)</i>
PROFESSOR 4	Arquivos pdf, aplicativos voltados para a matemática (Geogebra e Cabri) e <i>software Dreamweaver</i>

	para a contratação de páginas <i>web</i> .
PROFESSOR 5	Eu gosto de montar minhas aulas e para isso utilizo o que há de disponível e que no momento julgar oportuno, como YouTube (sic), imagens, músicas, documentários
PROFESSOR 6	Devido à falta de internet, <i>pendrive</i> e hd externo, faço a pesquisa salvo o conteúdo e passo através da lousa digital
PROFESSOR 7	PDF, VÍDEOS DO <i>YOUTUBE</i> E <i>WORD</i> .
PROFESSOR 8	Nas atividades mais recentes fiz uso da lousa digital para projetar os arquivos com as fontes, como as atividades da plataforma digital, ou o livro didático em PDF.
PROFESSOR 9	<i>Power Point</i> , <i>word</i> , <i>Youtube</i> , <i>Capcut</i> , <i>Youtube catcher</i> , <i>Google</i> , <i>sites</i> em geral.
PROFESSOR 10	Plataformas digitais. Lousa eletrônica com restrição de uso e abordagem ficando dependente do que via <i>pendrive</i> construímos. Na rede pública Estadual nem isso conseguimos implantar ou utilizar e nesse quesito a rede pública Municipal tem um distanciamento mínimo que a difere positivamente, mas muito aquém do que dispõe o mercado da Educação.
PROFESSOR 11	<i>Google Sites</i> , <i>Google Drive</i> , Formulários, <i>site Quizzes</i> , <i>Renderforest</i> , <i>WordWall</i> , <i>Canva</i> , <i>Power Point</i> , <i>Youtube</i> , Livros digitais, <i>gmail</i> , textos e notícias da internet.
PROFESSOR 12	Normalmente procuro utilizar os recursos de jogos, hipertexto, formulários, produção de vídeos, <i>padlet</i> com os alunos, porém com a Pandemia ficou complicado nesses dois anos.
PROFESSOR 13	Utilizo bastante o <i>Power Point</i> , embora sinta já um certo esgotamento dessa ferramenta, também o vídeo, inclusive direto do <i>Youtube</i> , fiz uso. Por fim, o <i>Podcast</i> , que utilizei no período de aula remota.
PROFESSOR 14	PDF, <i>Jpeg</i> , <i>Power point</i> , <i>Google forms</i> , <i>google meet</i> , <i>Youtube</i> .

PROFESSOR 15	<i>Power point.</i> De resto, indico App para os alunos acessarem em casa: <i>sing</i> (App pra gravação de voz), <i>collagge</i> , <i>vlogit</i> , <i>comica</i> e outros que vou testando e descobrindo com os alunos.
--------------	--

Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

A distribuição dos recursos ficou da seguinte forma:

- **recursos digitais on-line:** Classroom, Meeting, Vídeos no site *Youtube*, capcut (editor de vídeo), *Youtube catcher* (gravador de vídeos do *Youtube*, tornando-os arquivos mp4 que funcionam off-line), *whatsApp*, *google*, *sites* em geral, plataformas digitais, jogos, hipertexto, formulários (*google forms*), produção de vídeos, *padlet*, aplicativos voltados para a matemática (geogebra e cabri) e *software Dreamweaver*, *Google Sites*, *Google Drive*, *site Quizzes*, *Renderforest*, *WordWall*, *Canva*, *Youtube*, *gmail*, textos e notícias da internet, *podcast*, *sing* (App pra gravação de voz), *collagge* (aplicativo para montagem de fotos), *vlogit* (aplicativo para edição de vlogs e conteúdos voltado para redes sociais.), *comica* (aplicativo que transforma fotos em caricaturas, semelhante a desenhos animados e histórias em quadrinhos).
- **recursos digitais off-line:** *Power Point (slides)*, *word* (Livros digitais e textos em geral), PDF (Livros digitais e textos em geral), vídeos em formato mp4 (por exemplo, documentários), arquivos em formato mp3 (música), imagens em formato jpeg.
- **recursos físicos:** Lousa eletrônica (lousa digital), projetor, *pendrive*.

Essas respostas revelam que quando se trata de usar recursos interativos com funções de colaboratividade, hiperlinkagem, exibição de vídeos, edição e criação, por exemplo, os programas gratuitos são as escolhas predominantes no grupo, e que, embora alguns continuem usando recursos somente para projetar textos e livros, os aplicativos interativos também figuram entre as opções dos professores, notadamente entre os mais jovens, talvez por terem maior contato e afinidade com os recursos digitais desde a sua formação inicial.

A inserção de recursos digitais durante atividades de leitura e a frequência da utilização deles indica que os professores estão usando mais aparato digital em suas rotinas. Conseqüentemente, a multimodalidade tem estado mais presente nas

leituras dos alunos. Isso parece algo trivial após o retorno ao ensino presencial (a entrevista foi realizada durante o ensino remoto), porém vem acontecendo lentamente, com as necessidades do ensino contemporâneo, uma vez que o alunado demanda ver na escola textos mediados pela tecnologia, com diagramação tal qual se encontra nos textos com os quais tem contato fora da escola, como em aplicativos, em redes sociais, na TV ou em anúncios publicitários diversos. Portanto, incluir textos multimodais, os quais reinam no meio digital, é um movimento natural a todos os componentes curriculares. Movimento que mobilizou os professores para aprenderem como usar os programas e equipamentos para fins didáticos, seja em tutoriais online, entre os professores ou nas capacitações que acontecem nas escolas, nos momentos de Horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). De algum modo, há recursos digitais na escola. Percebe-se que, mesmo lentamente, a inserção ocorreu, porém não deve ser resumida a projeção de textos e arquivos PDF, como afirma alguns dos entrevistados na questão 8, mas com toda a capacidade de exploração pedagógica das características multimodais, favorecendo o multiletramento tanto de alunos como de professores.

O ensino remoto evidenciou que as iniciativas pedagógicas – antes pontuais – no que tange ao uso de tecnologias de aprendizagem multiletrada, deveriam ser ações frequentes. Os professores há tempos são chamados à modernização de suas práticas, mas o ensino remoto forçou-os nesta direção, de modo que, atualmente, nota-se mais presença de recursos digitais na escola onde se desenvolveu a pesquisa. Nesta direção, SILVA et al. (2021, p.6) resume

A multiplicidade de linguagens e os recursos multimodais e multissemióticos que têm circulado em redes ecossociais cada vez mais amplas desafiam o professor da Educação Básica a se multiletrar, a partir de uma formação pessoal e profissional responsiva que o possibilite transitar pelas práticas interativas discursivo-textuais e hipertextuais demandadas pelo contexto sociocultural em que vive. (SILVA et al., 2021, p.6)

Afinal, como bem diz Nóvoa e Alvim (2021), com a pandemia, tudo mudou, e a escola como era conhecida acabou, iniciando outra, uma vez que a era digital “impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente.” (NÓVOA e ALVIM, 2021, p.2) e não há como retroceder e ignorar seus efeitos. Corroborando os autores, acredito que na escola pós-pandemia é impossível

“pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à virtualidade” (NÓVOA e ALVIM, 2021, p.3).

Entretanto, pondero que o uso de recursos digitais não dispensa a atuação comprometida dos professores com o ensino de seus alunos, pois

(...) integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores. (NÓVOA e ALVIM, 2021, p.12)

A seguir, continuando a análise dos dados da pesquisa, temos o quadro 9 com as respostas dos professores à questão 9.

Quadro 9 – Dificuldade enfrentada para fazer uso de recursos digitais

9. Qual é a dificuldade enfrentada por você para fazer uso de recursos digitais?	
PROFESSOR 1	A inserção e participação de toda a turma no processo.
PROFESSOR 2	A maior dificuldade surge quando preciso da lousa digital na sala de aula e ela está com problema, seja para abrir o arquivo ou transmitir o áudio.
PROFESSOR 3	Falta de acesso efetivo de Internet.
PROFESSOR 4	Falta de manutenção dos equipamentos (lousa, projetor, computador e acesso à internet)
PROFESSOR 5	A funcionalidade dos recursos, que nem sempre podemos contar que tudo vai funcionar como planejamos, pois, falta manutenção periódica dos equipamentos
PROFESSOR 6	A falta de internet.
PROFESSOR 7	Quando as lousas não funcionam.
PROFESSOR 8	Ainda sinto que conheço poucos desses recursos, e de forma rasa, sinto que falta prática.
PROFESSOR 9	Não ter uma sala com lousa digital para os docentes de Educação Física.
PROFESSOR 10	A inexistência deles nas redes de ensino e na falta de Cultura de Estudo tendo o aluno como protagonista de um processo de ensino aprendizagem que configure o

	professor como Mediador do mesmo.
PROFESSOR 11	Manutenção dos equipamentos, acesso e instabilidade da internet.
PROFESSOR 12	Na escola: sala de informática, equipamentos, internet.
PROFESSOR 13	Em primeiro, de natureza ideológica, o tempo de docência ensinou-me a ter certo pé atrás com discursos novidadeiros, que apregoam a boa nova da inovação digital como salvação para a educação. Não poderia deixar de citar também a barreira física, quer dizer, sem a tecnologia ao alcance das mãos do professor, nenhuma boa vontade é capaz de inserir tais práticas ao cotidiano escolar. Por fim, sinto ainda uma carência formativa voltada para a práxis da sala de aula, ferramentas e ideias com aplicabilidade mais concreta.
PROFESSOR 14	De saber explorar todos os recursos, problemas com internet, manutenção de equipamento.
PROFESSOR 15	Internet e lousa digital em estado de uso (tem sala em que não funcionam)

Fonte: elaborado pelo autor pesquisador.

A dificuldade mais recorrente se refere à manutenção das lousas e da qualidade de conexão à internet (sinalizada pela cor amarela). A funcionalidade dos recursos nem sempre acontece como o desejado e os professores ficam inseguros sem saber se podem contar com os equipamentos e aplicativos. A manutenção dos equipamentos é realizada após o pedido da escola ao setor responsável. O mesmo setor atende a toda rede municipal de ensino, por ordem de chegada da solicitação, e a demanda é grande, trazendo lentidão ao processo de manutenção. Por isso, é comum que os professores façam trocas de salas entre si, buscando espaços em que os equipamentos funcionem e o planejamento da aula possa ocorrer. A logística da troca de salas e os testes de acesso à internet e aplicativos precisam ser feitos antes do início da aula, caso contrário, a atenção dos alunos se dispersa quando ocorre durante a aula, e a fluidez da sequência didática fica comprometida.

Este aspecto funcional dos equipamentos melhorou consideravelmente no decorrer deste ano letivo em que o acesso à rede *wi-fi* foi personalizado para cada docente e a manutenção passou a ser mais ágil devido à reivindicação do corpo docente municipal. Uma demonstração de que os docentes, de modo geral, querem inserir efetivamente as tecnologias digitais em suas aulas. Buscam, portanto, atender as competências gerais da BNCC, em especial a número 5, que propõe o ensino inter-relacionado no tratamento didático proposto e articulado na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017, p.9)

Outra dificuldade apontada (sinalizada pela cor rosa) se volta para o campo da formação: “sinto ainda uma carência formativa voltada para a práxis da sala de aula, ferramentas e ideias com aplicabilidade mais concreta”; “De saber explorar todos os recursos”, “A inserção e participação de toda a turma no processo”; “Ainda sinto que conheço poucos desses recursos, e de forma rasa, sinto que falta prática”.

Afirmações como essas revelam a formação do professor como ação fundamental para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, pois dará a segurança de usar os equipamentos e os conhecimentos nas aulas. Como traz Nóvoa (1992), é preciso haver diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Entretanto, as novas práticas com usos de recursos digitais precisam ser criticamente refletidas sobre a sua utilização nas escolas. Toda formação docente eficiente precisa passar por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas desenvolvidas nas escolas, pois de nada adianta ter os recursos, se a utilização deles não leva à melhoria da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, enxerga-se que a formação docente

passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1992, p.17)

Interligada à questão estrutural e formativa, temos a resposta do professor 1 (destacada pela cor verde) que revela dificuldades que envolvem as escolhas metodológicas do professor e a dinâmica das aulas para motivar dos alunos, pois indica que a inserção e participação da turma não ocorrem somente pelo uso dos recursos digitais. Implica em saber usar os recursos digitais no contexto escolar de modo a cativar os estudantes, mas para tanto, eles precisam funcionar e atender às necessidades da proposta da aula.

Continuando a análise da questão 9 da entrevista, a afirmação do Professor 13 (destacado em vermelho) chama atenção para algumas reflexões. Ele diz que entre as dificuldades enfrentadas para o uso de recursos digitais está a de “*natureza ideológica, o tempo de docência ensinou-me a ter certo pé atrás com discursos novidadeiros, que apregoam a boa nova da inovação digital como salvação para a educação*”. De fato, a simples inserção de novidades digitais nas escolas não garante sucesso pedagógico, antes é necessário que elas atendam ao propósito de mediar a aprendizagem por serem relevantes à vida dos alunos ou por serem importantes nas atividades sociais nas quais a comunidade escolar está envolvida.

Atribuir aos recursos tecnológicos a função de “salvadora” da Educação desconsidera que sua melhoria perpassa vários aspectos – estrutura física e de recursos pedagógicos, condições de acesso e permanência, idiosincrasias culturais e locais, gestão centralizadora, currículos impostos, formação dos profissionais da educação, entre outros – que não são o alvo desta pesquisa, por isso, não será alongado o assunto.

O ceticismo deste professor quanto às tecnologias aponta para o problema da falta planejamento das mudanças na escola. Muitas vezes, as novidades são trazidas por agentes externos, de forma imposta, e sem oportunizar a assimilação das qualidades dos recursos e o sentido que têm para a realidade dos alunos, bem como o aprendizado de seu funcionamento é feito de forma empírica e a manutenção dos equipamentos não ocorre como deveria. Essa dinâmica, muitas vezes, afasta o entusiasmo dos professores em relação aos usos das tecnologias, visto que elas são canais de ensino e não o fim. Além disso, eles lecionam há tempo suficiente para reconhecerem experiências de sucesso educacional com e sem aporte tecnológico, entendem que os recursos digitais fazem parte da vida contemporânea, e, portanto, é importante estarem nas práticas escolares, mas sem perder de vista a noção de que a inserção deles requer mais do que a vontade do

professor em usá-los. Nóvoa (1992) sugere que os professores têm que se assumir como produtores da "sua" profissão, mas que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém.

As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projectos. (NÓVOA, 1992, p.17)

Anteriormente, já foi posto que a mera inserção das tecnologias não é sinónimo de educação de qualidade, não sem a mediação do professor para o bom uso das ferramentas tecnológicas e a integração do digital ao trabalho docente reconhecendo as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar carregam. (NÓVOA e ALVIM, 2021). No mesmo texto, os autores trazem essa consideração:

Aos que acreditam numa educação inteiramente digital, dizemos que tal não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana. Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas. Grande parte das nossas vidas e culturas, da nossa criatividade, das histórias, das produções efémeras e espontâneas, dos laços e relações entre nós, dos nossos sonhos, não estão na Internet. Há um património humano, impossível de digitalizar. Sem ele, a educação ficaria reduzida a uma caricatura digital. Felizmente, as novas gerações de professores já são digitais, e conhecem bem as possibilidades e os limites das tecnologias. Sem ilusões e sem fantasmas. (NÓVOA e ALVIM, 2021. p.9)

Após a análise e discussão das respostas dos professores entrevistados, a seguir, trago as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve início com algumas reflexões sobre o percurso que me motivou como pesquisadora a enveredar pelo caminho do multiletramento, por meio da multimodalidade. Foram analisados os conceitos de letramento, multiletramento e multimodalidade, bem como sobre a importância de práticas de leitura voltadas para pluralidade cultural, potencializadas pelos meios digitais, as quais circulam nas esferas sociais do alunado demandando, portanto, novos letramentos nas escolas.

Convicta de que textos multimodais atraem os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental para as atividades de sala de aula, a partir do momento em que seus professores se apropriem da pedagogia dos multiletramentos e adotem em seu cotidiano práticas de inserção dos textos multimodais, foi proposto trazer o texto multimodal para a sala de aula, favorecendo os multiletramentos na escola e interligando a áreas do conhecimento. Para tanto, a formação docente é imprescindível para que se seja possível transformar as situações de aula em algo significativo, articuladas aos interesses dos alunos, por meio do uso de textos multimodais e contribuindo para os multiletramentos do professor.

Sobre o tema da formação de professores, apresentei um retrospecto dos movimentos formativos dos docentes nas universidades e escolas técnicas, citando as principais alterações ocorridas ao longo do tempo rumo à profissionalização docente. Evidenciou-se que para os futuros professores a formação inicial (nas diversas áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares) acontece de maneira fragmentada, centrada em conteúdos de cultura geral e com pouca preocupação com as questões didático-metodológicas. Uma vez graduados, os professores adentram as escolas e passam a lecionar seguindo as diretrizes educacionais das instituições a que estão submetidos, mas, sem de fato contribuir nas decisões didático-pedagógicas, atuam como executores de planos educacionais elaborados por outrem. Não agem como professores reflexivos, salvo raras exceções.

Desconsidera-se a participação dos docentes na tomada de decisões sobre os rumos da educação e cerceia a liberdade suas escolhas metodológicas ao negar a formação e contínua.

A amostra foi composta por professores efetivos de uma escola pública de Praia Grande que atende os anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa,

aplicada sob a forma de questionário semiestruturado, investigou se os professores conhecem e utilizam textos multimodais e se apresentam alguma dificuldade para sua utilização. Analisadas as respostas dos entrevistados, sugeriu-se a incorporação de textos multimodais em sala de aula, por meio de uma proposta de percursos didático para o docente como produto, a fim de contribuir para a formação do professor e assim, por extensão, contribuir para os multiletramentos dos alunos na escola.

A pesquisa com os professores revelou que a multimodalidade está presente nas atividades dos entrevistados, embora não conheçam o conceito e o façam motivados pelas demandas pessoais e dos alunos. Há inserção de recursos digitais nas atividades de leituras que esses professores desenvolvem. Eles usam textos, programas interativos e ferramentas tecnológicas; alguns usam com mais frequência, outros com menos. Houve o reconhecimento de que o texto multimodal chama mais atenção dos alunos por serem vistos socialmente com bastante recorrência.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que entraves estruturais impedem maior presença dos aportes tecnológicos nas aulas. Os professores citaram que a instabilidade da conexão de internet, a demora na manutenção dos equipamentos, e principalmente, a falta de formações – em serviço, centrada na escola, em escola e continuada – desmotivam o uso de recursos digitais, pois esses fatores atrapalham a aplicação dos planos de aula. A dificuldade, segundo os entrevistados, não está no trabalho com os textos híbridos e suas características, mas é de ordem estrutural, conforme dito.

A entrevista foi aplicada aos professores no período de ensino remoto imposto pela pandemia do Covid-19. Esta realidade levou à intensificação dos usos dos recursos digitais nas aulas e à explicitação das necessidades formativas nesse âmbito. Dadas as circunstâncias do ensino remoto, as iniciativas antes pontuais de inserção de recursos digitais se tornaram constantes para os entrevistados, visto que a comunicação com os alunos se dava remotamente e acontecia com mais eficácia quando se usava textos multimodais contemporâneos. A comunicação exclusivamente escrita e mediada por aplicativos não era suficiente para transmitir as mensagens desejadas e garantir a aprendizagem dos alunos, requerendo a utilização de elementos visuais e sonoros nos textos, o que favoreceu a leitura e a

comunicação entre alunos e professores. Neste período, houve intenso uso da multimodalidade, impulsionada pelos recursos digitais.

Após o retorno ao ensino presencial, nota-se que as mídias digitais estão mais presentes nas atividades aplicadas aos alunos. Embora se reconheça que a melhoria da educação não acontecerá apenas por essa iniciativa, pois demanda de outras mudanças que não são o alvo dessa pesquisa e, portanto, não serão abordadas.

De um lado, notou-se que a multimodalidade se faz presente na escola em que se aplicou a pesquisa; por outro, contatou-se que muitos professores ainda usam o texto misto somente como pretexto para ensinar conceitos, sem explorar as características linguísticas e semióticas que trazem, deixando essa tarefa a cargo dos docentes ligados ao ensino da língua materna. Há predomínio do uso de enunciados, comandos e conceitos nas atividades, ressaltando a necessidade de formações voltadas à pluralidade textual nas escolas.

Assim sendo, essa investigação chamou atenção para o fato de que a formação multiletrada, inserindo a multimodalidade nas atividades, é importante para o progresso do ensino, pois esses aspectos estão cada vez mais presentes na sociedade, possibilitando que o leitor desatento seja manipulado pelas ideias veiculadas nas mídias, se não forem chamados à leitura crítica, a qual precisa ser estudada em todos os componentes curriculares.

Portanto, essa pesquisa mostra que o posicionamento dos professores quanto à aplicação de atividades de leitura com textos multimodais é favorável e vista como benéfica para a prática docente, pois atende ao objetivo de atrair os alunos, conseqüentemente favorecendo a sua aprendizagem. Eles sabem que atualmente, com as mídias digitais, as linguagens estão intimamente ligadas, não podendo dissociá-las, como se fossem independentes, afinal, mesmo que não se intencione, as modalidades textuais se encontram, se recombinaem, se misturam e interagem entre si e com o leitor. Precisa, portanto, ser objeto de estudo a ser incluído nas formações dos docentes, os quais são agentes da melhoria do ensino de nossos alunos.

Tal necessidade está sendo abordada, conforme dito, no material didático elaborado para os professores, que é o produto decorrente desta pesquisa e que se encontra no Apêndice A desta dissertação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (ORG.) Ser professor reflexivo. In: _____. **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Editora Porto. Porto, Portugal, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1997.p.277-326.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2016.

_____. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF. Disponível em <<https://pne.mec.gov.br>. Acesso em 31 mar. 2022.

_____. **Lei 13.146/2015** - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 201115. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 out. 2022.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC. Brasília, DF. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em 12 jul. 2022.

BOGDAN, Roberto C.; BINKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores: Maria João Alvares, et al. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA; Marília dos Santos; ARAGÃO, Rodrigo. **Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês**. Polifonia, Cuiabá, v. 19, n. 25, p. 223-240, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/576>. Acesso em: 20 fev. 2022.

DUARTE, Viviane M. **Textos multimodais e Letramento: habilidades na leitura de gráficos da Folha De São Paulo por um grupo de alunos do Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, p. 219. 2008. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ARCO-7FVRTQ/1/viviane_mduarte_diss.pdf. Acesso em 23 maio 2021.

DUARTE, Wladimir Geovanne dos Santos et al. **Formação inicial e continuada e a pertinência de cursos: em busca de saberes reflexivos**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60602>. Acesso em: 25 jan. 2022.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a Pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla, V.; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. P. 35-48.

FRANCO, Maria José. SHENA, Denilson R, SCHMIDT, Maria Auxiliadora. I **Conferência Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1997. Disponível em <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001825.pdf>. Acesso em 15 jan. 2022.

FREIRE, P. O compromisso do profissional com a sociedade. In:_____. **Educação e Mudança**. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

GARCIA, Clarice P.; et al. Multiletramentos no ensino público: desafios e possibilidades. **Revista Práticas de linguagem**. Faculdade de Educação da UFJR, Juiz de Fora, MG, v6, especial, p. 123-134, 2016. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2017/01/11-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais. In _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p.25-34.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**, São Paulo: Cortez, 2016.

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

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do IDEAU**. Getúlio Vargas, RS, Vol. 10, 2015. Disponível em: https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/b80cee602abb950b63a6d6c5cb43df40277_1.pdf. Acesso em 06 jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. A aula como organização de ensino. In: _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MORAN, José M. Internet no Ensino. **Revista Comunicação & Educação**. USP. São Paulo, v141, p.17-26, jan./abr. 1999.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> >. Acesso em 16 out. 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Sociologia e teoria crítica do currículo. In: _____ (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33

NÓVOA, António. ALVIM, Yara Cristina. Os Professores depois da Pandemia. **Revista Educação & Sociedade** [online]. 2021, v. 42. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 19 nov. 2022.

OLIVEIRA, Robson Henrique Antunes de. **Multimodalidade e multiletramentos**: um desafio para o ensino de língua inglesa. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 4., 2018, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2018. p. 242-253. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10052/2/MultimodalidadeMultiletramentos.pdf>. Acesso em 18 jan. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINHEIRO, Michele Soares. Multimodalidade e Letramento Visual na sala de aula de Língua Espanhola: análise de uma atividade de produção escrita. **Revista brasileira de linguística aplicada**. 2016, p. 575–93. Disponível em: doi.org/10.1590/1984-639820159956. Acesso em 21 nov. 2022.

PRAIA GRANDE. **Decreto nº 4100 de 26 de junho de 2006**. Praia Grande. São Paulo. Disponível em: https://www.praia grande.sp.gov.br/administracao/leis decretos_view.asp?codLeis=2525. Acesso em 07 set. 2021.

PORTAL DIVERSA. **O que é planejamento pedagógico inclusivo?** Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-planejamento-pedagogico-inclusivo/?ref=15328>. Acesso em 16 out. 2022.

RAGI, Taísa Rita; FERREIRA, Helena Maria. Uma proposta de leitura da videoanimação “Morte e vida severina”: Sinalizações Didático-Metodológicas. **Revista Signos**, v. 43, n. 1, jul. 2022. ISSN 1983-0378. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/3069/1962>. Acesso em 2 fev. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade textos e tecnologias**: provocações para sala de aula. São Paulo. Parábola. 2021.

_____. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 13, n. 3, p. 24–38, 2020. DOI: 10.18554/rt.v13i3.5005. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5005>. Acesso em 12 fev. 2023.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. Entrevista: **Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**. Universidade Federal do Ceará/Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia, 2013. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19. Acesso em 05 set. 2021.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed.. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Carmi Ferraz. A formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 3, n. 2, p. 27–37, 2008. DOI: 10.20396/etd.v3i2.605. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/605>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SANTOS, Zaira Bonfante dos. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 1-14, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26994>. Acesso em 12 fev. 2023.

SÃO PAULO. **Decreto nº 65.849, de 06 de julho de 2021**. Diário oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, V. 131, n. 130, p. 1, 2021. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2021/decreto-65849-06.07.2021.html>. Acesso em 05 set. 2021.

SARAIVA EDUCAÇÃO. **Veja os benefícios da utilização da multimídia e hipermídia na educação.** São Paulo. 11jun2021. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/multimedia-e-hipermidia-na-educacao/#:~:text=J%C3%A1%20a%20Hiper%C3%ADdia%20%C3%A9%20a,inte%20e%20a%20n%C3%A3o%20linearidade>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2009, v. 14, n. 40, pp. 143-155. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVA, Cleber Braga Bezerra da. **O trabalho com recursos digitais interativos em sala de aula** – perspectivas e entraves nos anos finais do Ensino Fundamental. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos. Santos, 2021.

SILVA, Obdália S. Ferraz et al. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. **Revista Educação e Pesquisa** [online]. 2021, v. 47. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147221083>. Acesso em: 2 abr. 2022.

SILVA, Silvio P., SOUZA, Francisco E. B. CIPRIANO Luis C. Textos multimodais: um novo formato de leitura. **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, vol. 10, n. 19, p. 133 - 159, jan.-jun./2015. Disponível: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo: uma questão de saber, poder e identidade. In: _____ . **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WITTKÉ, Cleide Inês; MORETTO, Milena; CORDEIRO, Gláís Sales. Formação docente e ensino: a alquimia do saber. In: **Dilemas e perspectivas didáticas em formação docente e ensino de língua: entre prescrições e práticas.** Campinas. Mercado de Letras, 2018.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL: OS TEXTOS MULTIMODAIS E A
SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS MULTILETRAMENTOS – RELAÇÕES ENTRE
AS LINGUAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**



**MESTRADO PROFISIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

2023

**OS TEXTOS MULTIMODAIS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS
MULTILETRAMENTOS – RELAÇÕES ENTRE AS LINGUAGENS NO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS – SUGESTÃO DE PERCURSO PEDAGÓGICO**



**ROSANGELA ELIANE
PEREIRA ROCHA
UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE
SANTOS
SANTOS – SP**

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

ROSANGELA ELIANE PEREIRA ROCHA

**OS TEXTOS MULTIMODAIS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA
OS MULTILETRAMENTOS – RELAÇÕES ENTRE AS LINGUAGENS
NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS – SUGESTÃO DE
PERCURSO PEDAGÓGICO PARA PROFESSORES**

Material didático apresentado ao Programa de Pós-graduação do Mestrado em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Irene da Silva Coelho

**SANTOS
2023**



**OS TEXTOS MULTIMODAIS E A SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA OS
MULTILETRAMENTOS – RELAÇÕES ENTRE
AS LINGUAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS – SUGESTÃO DE PERCURSO
PEDAGÓGICO PARA PROFESSORES**

Material didático para o professor

Rosangela Eliane Pereira Rocha

Prof.^a Dr.^a Irene da Silva Coelho



PARTE I

OS TEXTOS MULTIMODAIS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS MULTILETRAMENTOS

RELACÕES ENTRE AS LINGUAGENS
NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS
FINAIS

SUGESTÃO DE PERCURSO PEDAGÓGICO

MATERIAL DIDÁTICO PARA O PROFESSOR

Resumo

A multimodalidade textual pode contribuir com o multiletramento dos professores visto que as características destes textos atraem os estudantes para o que acontece na sala de aula e se alinham às práticas docentes demandadas na contemporaneidade. Desta maneira, propomos a multimodalidade nas aulas, mais precisamente de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, partindo de estudo teórico sobre o tema e da aplicação de questionário junto a professores de uma escola pública, que contribuíram para o processo de pesquisa da dissertação do Programa de Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos e para a formulação do material didático ora apresentado. A partir de pesquisa bibliográfica em livros, artigos e documentos oficiais brasileiros, obtivemos referenciais para embasar tal proposta, evidenciando a multimodalidade como elemento importante na formação docente e como forma eficiente de ensinar nos anos finais do Ensino Fundamental. Este material didático é resultado da dissertação de mestrado realizado no programa supracitado e tem o objetivo de oferecer sugestões de atividades envolvendo a multimodalidade aos professores para que as utilizem em suas formações para outros professores e até mesmo para aplicá-lo na sala de aula junto aos alunos.

Palavras-chave: Multimodalidade. Multiletramentos. Prática docente.

MULTILETRAMENTO
MULTIMODALIDADE

Introdução

Nossos alunos estão cercados de textos dos mais diversos tipos e, ainda assim, nem sempre conseguimos despertar e manter o interesse deles para a riqueza da leitura e da compreensão do fenômeno textual, ou desenvolver sua criticidade. Esse desinteresse, muitas vezes, está relacionado aos textos apresentados nas aulas do Ensino Fundamental, em que são apresentados, por vezes, textos que eles não querem ou não sabem ler.

Sendo assim, a proposta é trazer o texto multimodal para a sala de aula, favorecendo os multiletramentos na escola e articulando a diferentes áreas do conhecimento com esse material didático.

Os textos multimodais podem beneficiar os professores e os alunos na leitura, na escuta e na produção de textos já que estes circulam em diferentes campos de atuação e mídias. Esse contato ajudará no desenvolvimento de vários aspectos relacionados ao letramento como na ampliação da compreensão, autonomia, fluência e criticidade do aluno e também na sua expressão e organização das informações que irá veicular nos textos (BNCC, 2017, p. 87).

Surgiu assim o interesse pelo tema, estando em consonância com a quarta competência geral apregoada pela BNCC (2017). Tal competência estabelece à escola a meta de ensinar ao aluno a utilizar diferentes linguagens (incluindo a artística, a matemática e a científica), para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BNCC, 2017, p.63)

A internet e os textos que nela habitam mantêm os alunos atentos às suas interfaces por horas, ao passo que nós, professores, temos que criar estratégias

para conseguirmos mantê-los atentos por 30 minutos. Na internet, os alunos produzem conteúdo, opinam, replicam o que leem e se manifestam livremente. De acordo com Moran (1997, s/p.), os estudantes se sentem motivados ao ver seus trabalhos e pesquisas expostos na internet e em meios digitais, pois esse ambiente “estimula-os a participar mais em todas as atividades do curso” e oportuniza o desenvolvimento habilidades pessoais dos alunos.

Rojo (2012), no texto “Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola”, revela que os textos contemporâneos exigem multiletramentos, pois englobam em si imagens, sons, diagramação, suportes diversos que fazem significar os textos quase tanto, ou mais que os escritos e a letra. Ou seja, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. (ROJO, 2012, p. 19)

As multissemoses estão presentes nas práticas textuais em voga e trazê-las para a escola, embora não seja possível dar conta de todas, amplia o conhecimento de alunos e professores ao entrarem em contato com textos multimodais.

Com o objetivo de ajudar o professor a transformar as situações de aula em algo significativo, articuladas aos interesses dos alunos, por meio do uso de textos multimodais e contribuir para os multiletramentos do professor, apresentamos esta proposta de percurso didático.

Esse material didático é decorrente da dissertação desenvolvida no Programa de Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos e traz sugestões aos professores para utilização de atividades que envolvem a multimodalidade junto aos alunos dos anos finais do Ensino fundamental (6º ao 9º).

Multiletramentos, o que são?

Com a intenção de esclarecer alguns conceitos que são fundamentais para o entendimento desta proposta, apresentamos inicialmente as origens desses.

O conceito de multiletramentos surge em 1996 com o manifesto do grupo de pesquisadores e professores americanos do chamado GNL (Grupo de Nova Londres), ou The New London Group (NLG). O movimento propôs uma Pedagogia dos Multiletramentos em uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial) e a de culturas. Segundo Rojo (2013) a sociedade contemporânea funciona a partir de uma “diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas” e esses aspectos precisam ser tematizados na escola.

A autora ressalta que, diferentemente do conceito de letramento que se fixa em apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas – valorizadas ou não nas sociedades em geral – o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

(...) para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos. (ROJO, 2012, p. 13)

Roxane Rojo (2009), referência brasileira no campo do multiletramento, afirma que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que seus alunos participem de várias práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, de diversos letramentos; de forma ética, crítica e democrática. Ela sugere que a educação linguística nas escolas leve em consideração que o letramento é mais que apenas saber ler e escrever, que é mais do que a decodificação da informação explícita do texto; é dar-lhe sentido amplo, em contextos e práticas sociais cotidianas, numa perspectiva “sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p.98).

Sendo assim, novos caminhos devem ser percorridos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, mais especificamente, por ser foco desta pesquisa, dos textos multimodais, que utilizam a linguagem verbal e não verbal para criar efeitos de sentido e comunicar.

Atualmente, as tecnologias de comunicação estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, moldando as formas de produção, reprodução e associações de linguagens, portanto, faz-se necessária a ressignificação do ensino, incluindo práticas linguísticas multissemióticas, em que os alunos possam aprender a ler e a escrever textos diversificados, extraindo deles toda a informação necessária para completa interpretação de suas mensagens.

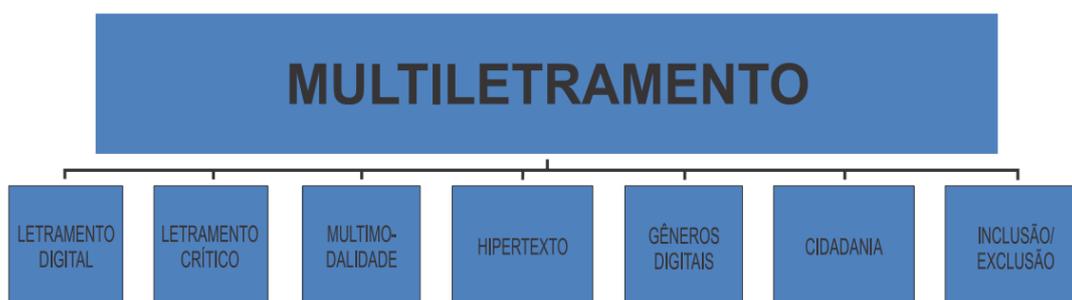
A pedagogia dos multiletramentos contempla muitas formas de letramento, as quais serão abordadas adiante, mas têm em comum a centralidade nas práticas de escrita associadas ao contexto social, cultural e estrutura de poder da sociedade, bem como nas ações letradas no espaço escolar (STREET, 2014 apud SILVA et al., p. 6); interessa-se especialmente por canais e modos de comunicação que conferem aos sujeitos o sentido às suas experiências de vida, a valorização de sua criatividade e a singularidade cultural, “por meio da diversidade de linguagem, semiose e mídias, isto é, dos multiletramentos”.

Conforme SILVA et al., (2021 p.6):

Ao caracterizarmos os letramentos como múltiplos, estamos referindo-nos às diferentes culturas, em oposição a um letramento e a uma cultura únicos; e ao tratarmos de multiletramentos, falamos sobre as diversas formas de letramento que se associam a canais ou modos de comunicação em que se realizam as práticas de leitura e de escrita (...)

Assim como a geopolítica global tem mudado, o papel da escola também passa por mudanças. Por isso, também o significado de letramento passa por mudanças, colocando a diversidade cultural e linguística como assunto central (BORBA e ARAGÃO, 2012). Segundo esses autores, “o termo multiletramento funciona como um conceito guarda-chuva que abriga vários outros” (BORBA e ARAGÃO, 2012, p. 6).

Figura 1: Conceitos abarcados pela pedagogia do multiletramento



Fonte: adaptado de Borba e Aragão, 2012.

De acordo com Rojo (2012), umas das principais características dos multiletramentos é a interatividade em vários níveis – na interface, nas funcionalidades, nos espaços de rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais – pois se distinguem das mídias anteriores (impressas, analógicas, estáticas) ao permitirem ao usuário (leitor/produtor) interaja em vários níveis e com vários interlocutores, como por exemplo, com a interface digital, com outros textos ou com outros usuários. As mídias analógicas eram destinadas à distribuição controlada da informação e comunicação, a ponto de se falar que elas eram destinadas às massas em vez de às elites, constituindo uma indústria cultural típica da modernidade, centralizada pelos interesses do capital e das classes dominantes e colocando o receptor no lugar de consumidor dos produtos culturais. As multimídias mudaram muito esse panorama, pois sua própria constituição e funcionamento são interativos, dependem de nossas ações enquanto humanos usuários, e não apenas meros receptores e espectadores. Sem nossas ações previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam. Assim, nossas ações permitem a interações cada vez mais amplas com outros humanos. O computador passou a ser ferramenta que permite a interação em vários níveis e com nível de abrangência vasto.

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” — no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem —, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 22-23).

A lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos multiletramentos permite a diluição e até mesmo a subversão das relações de poder, principalmente das relações de controle unidirecional da produção cultural e da propriedade de bens culturais imateriais (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades, etc). A interatividade e colaboratividade entre os usuários transformaram as relações entre as pessoas e precisam ser discutidas nas escolas, afinal, não são as características dos “novos” textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocam

desafios aos leitores, mas nossas “práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a era do impresso” (ROJO, 2012, p. 28).

MULTI LETRAMENTO
MULTIMODALIDADE

Alguns letramentos

Com o decorrer das pesquisas, o conceito de multiletramento – originário de letramento – foi investigado de modo mais amplo e novos campos de abrangência foram incluídos em sua definição.

No campo da cultura digital, o **letramento digital** é definido por Magda Soares como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151).

Fica claro que o letramento digital “implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital”. (FRADE, 2007, p.36).

Outro conceito articulado ao de letramento é o de **letramento hipermediático** que dota os sujeitos de capacidade de leitura não linear no ambiente digital por meio de várias mídias, dando ao leitor a possibilidade de interagir e “escolher diversos caminhos, partindo de seqüências associativas, de acordo com o seu interesse, em lugar de seguir um encadeamento linear único”. (SARAIVA EDUCAÇÃO, 2021).

Este conhecimento une aspectos como hipertexto, diversas mídias e interatividade.

A principal característica de um produto hipermediático é a interatividade e a não linearidade. Ou seja, além da junção de várias mídias, há o hipertexto que permite que diversas informações relacionadas estejam conectadas. Assim, a pessoa navega no conteúdo da forma que achar melhor. Isso quer dizer que um leitor, por exemplo, consegue abrir um outro arquivo ao longo de um texto para consumir uma informação relacionada e depois voltar ao conteúdo original, tendo opções de escolha sobre o que consumir. Os jogos digitais e cinema interativo são exemplos de produtos hipermediáticos. (SARAIVA EDUCAÇÃO, 2021, grifo no original).

Rojo (2009) ainda nos apresenta o que entende por **letramentos críticos**:

Os letramentos críticos, ou seja, abordar esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias. Nesse sentido, é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico, ideológico e desvelando os seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando (ROJO, 2009, p.120).

O multiletramento (que perpassa pelo letramento digital e hipermediático e outros) é importante para inserção das pessoas nas práticas atuais de leitura e

escrita, significa incluí-las para participar efetivamente na sociedade. É importante considerar também que não se adquire a condição letrada de uma hora para outra, pois essa condição está “associada a alterações em determinados grupos sociais, em relação a efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística [...]” (GOULART, 2007, p.31).

(...) a inclusão e a participação numa sociedade letrada passam por conhecimentos de ordem prática, filosófica, científica e artística, como também por gestos, hábitos, atitudes, procedimentos e estratégias que constituem valores sociais. Esses diferentes tipos de conhecimentos estão associados a práticas, instituições, objetos e agentes sociais. (GOULART, 2007, p.31)

Convém ressaltar que, ao se letrar, as pessoas não vão se “despojar de seus conhecimentos, constituídos no cotidiano de seus grupos sociais de origem, para adotar outros, ao adquirirem a condição de letradas” (GOULART, 2007, p.31). A aquisição de maior grau de letramento pode ajudar o indivíduo a exercer sua cidadania por meio do conhecimento letrado. É preciso saber utilizar os recursos digitais e midiáticos. Contudo, a escola não dá conta de abordar todos os letramentos em voga apenas com a inserção de tecnologias, chegando ao ponto de que se estejam

(...) criando novas formas de exclusão, pois não consideramos suficiente equipar as escolas com computadores e com outras tecnologias se, ao mesmo tempo, não fomentamos condições político-pedagógicas a professores e alunos para viver com dignidade, criatividade, crítica, ética e responsabilidade social o exercício cotidiano de ensinar e aprender. (GOULART, 2007, p.33)

Sobre a multiculturalidade (referindo-me à multiplicidade de culturas nas escolas), um movimento social favorecido pela globalização, é preciso notar que:

(...) o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções” (GARCIA CANCLINI, 2008[1989]: 302-309 apud ROJO, 2012, p. 13-14).

Segundo Rojo (2012), o **multiculturalismo** não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto, civilização/barbárie, cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa, nem mesmo supõe o pensamento dicotômico que se propõe a ensinar o “cânone ao consumidor massivo, a erudição ao

populacho (ROJO, 2012, p. 14), mas de um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridação da produções textuais, permitindo que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das novas tecnologias. (ROJO, 2012, p.16)

A “apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores”, conforme García Canclini (2008 apud ROJO, 2012, p. 16).

Nessa perspectiva, trata-se de *descoleccionar* os “monumentos” patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros *gêneros de discurso* (...) de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens. (ROJO, 2012, p. 16, itálico no original)

Para que a multiculturalidade, em consonância com a visão de multiletramento, se apresente na escola são requeridas estéticas textuais diferentes das tradicionais. Necessita-se da estética e interatividade proposta nos textos multimodais, no que se refere à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses, bastante evidente nos textos em circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Isto é, textos em que as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar quase tanto ou mais que os escritos ou a letra.

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p.19).

A articulação das linguagens nos textos multimodais precisa ser percebida e estudada a fim de que professores e estudantes tenham condições de se posicionar criticamente diante desses textos. Com relação ao que entendemos por **multimodalidade**, é preciso esclarecer que:

O termo multimodalidade surgiu na década de 1920, associado ao campo da Psicologia da Percepção, denotando o efeito que diferentes percepções sensoriais têm umas sobre as outras, mas o sentido do termo foi ampliado por linguistas e analistas do discurso, para significar o uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como a linguagem escrita, a imagem, o som e a música em textos multimodais e eventos comunicativos (VAN LEEUWEN, 2011, apud PINHEIRO, Michelle Soares, 2016, p. 577)

Van Leeuwen (2011 apud OLIVEIRA, 2018) explica que a nomenclatura multimodalidade se referia à capacidade de interpretar os estímulos e efeitos provocados pelos órgãos do sentido quando acionados simultaneamente, por essa razão, a percepção foi considerada como multimodal porque promovia a integração, das informações recebidas pelos diferentes canais sensoriais, todas ao mesmo tempo. E como a linguagem e a comunicação também passaram a ser efetivada por meio de simultâneos modos (devido às novas mídias expostas à sociedade, como filmes, televisão, livros, revistas, jornais) passou a ser vista como multimodal e trouxe o termo para o campo das linguagens. Assim, Van Leeuwen, um dos pioneiros nesse ramo, começou a utilizar o termo multimodalidade para caracterizar os usos da linguagem por meio de diferentes modos verbais e não verbais representados pelos seus conjuntos de recursos semióticos.

Para a autora Ana Elisa Ribeiro (2021), multimodalidade é o termo que nomeia os textos cujos sentidos se dão por meio de diferentes modos semióticos, especialmente na relação entre texto verbal e imagem, mas também outras, como som e movimento. A autora, citando os estudos de Kress e Van Leeuwen ([1996], 2006), diz que a multimodalidade não se trata de um fenômeno novo, mas que antes suas características eram elementos restritos das semioses sociais e da Psicologia. Ribeiro (2021) ainda reforça o que os autores Kress e Van Leeuwen ([1996], 2006) afirmaram, que todo texto é multimodal porque são compostos por mais de um modo semiótico: a escrita, o suporte, a imagem, a tipografia, a disposição das palavras no espaço textual, os links a que se associam, ou seja, “precisa estar organizado de certa maneira. Já por isso, nenhum texto pode ser monomodal” (RIBEIRO, 2021, p. 44) ou “feito apenas de letras ou língua sem relação com mais nada” (RIBEIRO, 2021, p. 90).

Muitos textos – ou todos – sempre foram produzidos a partir da incorporação de “diferentes sistemas de signos em sua constituição”, o que torna a relação atual/antigo um critério frágil para se tratar da multimodalidade constitutiva dos textos. É claro que gêneros textuais emergiram ou se alteraram a partir das práticas sociais que envolvem as tecnologias digitais da informação e da comunicação, mas não foram elas que inauguraram a multimodalidade nos textos. (RIBEIRO, 2020, p. 29)

No que se refere ao modo, ele é definido como “recurso cultural e socialmente cunhado para a representação e a comunicação. O modo tem aspectos materiais” (Kress, 2003, p.45 apud Ribeiro, 2021, p. 90).

Gualberto e Kress (2019 apud Ragi e Ferreira, 2022) definem os modos como os meios pelos quais os signos se tornam evidentes, visíveis, tangíveis e audíveis.

(...) o modo é o que uma comunidade considera como tal e utiliza em suas práticas sociais. Logo, o que uma comunidade decide considerar e usar com regularidade como modo é um modo. Se há uma comunidade que usa, por exemplo, fonte, layout, cor, com uma regularidade, consistência e premissas compartilhadas, esses recursos são modos para este grupo (GUALBERTO; SANTOS, 2019, p. s/p apud RAGI e FERREIRA, 2022, p.21).

A multimodalidade entende que todos os modos são influenciados pelos usos sociais, culturais e históricos que fazemos deles. A interação entre os modos é crucial para a construção de sentido nos textos e para entendê-los é necessário que as pessoas tenham habilidades ler imagens, conforme afirma Pinheiro (2016) corroborando Rojo (2012). Desse modo, é necessário desenvolver nos alunos o letramento visual.

Segundo Zaira Bomfante dos Santos (2011), em referência ao trabalho de Kress e Van Leeuwen (2001), os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações e propõe três domínios nos quais o significado é organizado: **o design, a produção e a distribuição**, caracterizando-os, resumidamente, assim:

O termo *design* designa os próprios recursos semióticos ou o uso desses recursos. É a combinação de todos os modos semióticos utilizados, ou seja, a organização do que será articulado. [...] no design incluem-se o hábito, a convenção, a tradição e a inovação, pois, o discurso é realizado num contexto de uma dada situação de comunicação, o design é criado a partir dessas convenções e desses conhecimentos socialmente constituídos, que somente poderão ser alterados numa interação social.

A *produção* é o uso comunicativo do meio e dos recursos materiais. É o trabalho físico seja por humano ou máquinas, um trabalho físico de articular texto. Segundo os autores, é a organização da expressão ou do meio de execução do que foi elaborado no design. O meio de produção está intimamente associado com os diferentes canais sensoriais, porque cada meio está caracterizado por uma configuração particular de qualidade material, e cada uma destas qualidades materiais está ligada por um conjunto particular de órgãos sensoriais.

A *distribuição* é a forma como é veiculado o produto para o mercado. É a distribuição desse produto em um dado suporte como, por exemplo, revistas, jornais, televisão entre outras muitas formas de veiculação. (SANTOS, 2011, p. 4-5)

Pelo exposto, vê-se que a multimodalidade se baseia nos modos de organização dos textos, nos modos como os textos são materializados e nos modos como os textos são divulgados socialmente.

Logo, a multimodalidade envolve “cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais com predominância de um ou de outro modo” (SANTOS, 2001, p. 30), em conformidade com a finalidade comunicativa do texto.

Conforme Santos (2011), essas diversas formas de representação são denominadas modos semióticos e a abordagem multimodal busca compreender a articulação dos diversos modos semióticos utilizados nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar.

Gêneros discursivos e textuais

A fim de situar teoricamente o material didático, é preciso esclarecer alguns aspectos sobre o uso dos termos gêneros textuais e gêneros discursivos, nomenclaturas habituais nos círculos de estudos linguísticos e textuais e que geram interpretações distintas sobre seus significados. Assumindo que os textos e/ou discursos circulam através de gêneros, por que então há distinção entre gênero do discurso e gênero textual?

A distinção se dá no campo ideológico entre discurso e textualidade, referindo-se a critérios comunicacionais e formais dos textos. A vertente bakhtiniana influencia e fundamenta boa parte das pesquisas nessa área e salienta a adaptabilidade ao contexto que os textos adquirem, reforçam que os textos sempre foram categorizados em gêneros, ou seja, organizados com certas características formais padronizadas para atender a determinado objetivo.

Segundo Rojo (2015), desde a antiguidade os textos eram agrupados em gêneros segundo suas características literárias ou retóricas. As primeiras reflexões sobre o conceito de gêneros iniciaram-se com Platão e Aristóteles e, de acordo com a autora, esses filósofos começaram a tipificar os textos em gêneros pensando sobre as características poéticas ou retóricas que os textos apresentavam. Os domínios da arte poética (gêneros literários) e da retórica (gêneros da oratória) foram estudados e tratados em separado. Enxergava-se que pertenciam a atividades de esferas distintas. Somente no século XX foi estendida a reflexão sobre

os gêneros a todos os textos e discursos sem distinção ou divisão, tanto da vida cotidiana como da arte, por meio dos estudos de Bakhtin e de seu círculo de estudiosos. A partir daí, o conceito de gênero passou a abranger “todas as produções discursivas humanas”, conforme Rojo (2015, p. 40) e não somente as do campo da arte literária ou da oratória pública. O gênero passou a não mais ser analisado mecanicamente segundo as propriedades formais dos textos, desconsiderando os sentidos trazidos pelas abstrações linguísticas, mas como entidades da comunicação e da interação entre as gentes.

Autores como Mikhail Bakhtin (1997) e Luiz Antônio Marcuschi (2008) têm sido referências que embasam o estudo sobre o tema e afirmam que os gêneros adquirem sentido quando relacionados a uma prática interativa social. Neste sentido, Marcuschi define os gêneros como

atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. (MARCUSCHI, 2008, p. 161)

Bakhtin (1997) diz que os enunciados (ditos orais e escritos) se moldam de acordo com a circunstância em que são usados, para ele os enunciados são individuais e usados por esferas (campos) de utilização da língua.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 279, itálico no original)

Em concordância com Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) afirma que os gêneros são necessários para a interlocução humana e que toda atividade discursiva se dá em algum gênero o que justifica a imensa pluralidade de gêneros e seu caráter essencialmente sócio-histórico.

Marcuschi (2008) diz que os indivíduos recorrem aos gêneros para se adequarem a determinados contextos. Ele acrescenta ainda que os textos e/ou discursos circulam através dos gêneros. É o caso dos textos multimodais que se

encaixam na sociedade contemporânea altamente digital e virtualmente interativa, satisfazendo as necessidades comunicativas dos indivíduos deste tempo e espaço.

Para o autor, o gênero não cria relações deterministas, apenas manifesta-as em certas condições e que seu domínio e sua manipulação dependem da nossa inserção social e de nosso poder social. Ou seja, o ensino se dá pelo e com o texto (além de outros aspectos). Insistir em trazer textos de gêneros sem relação com o alunado é insuficiente para um ensino de qualidade.

O gênero discursivo é caracterizado por Rojo (2015) como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana e pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas. Os gêneros do discurso permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e os utilizamos sem darmos conta disso, embora, geralmente, saibamos utilizá-los e nomeá-los, visto que estão presentes em todas as atividades que envolvem a linguagem. Rojo (2015) diz que todos os textos são gêneros discursivos, pois mais do que agrupamentos definidos, são manifestações das interações sociais. Interações que são essenciais para a vida em sociedade, portanto, presentes nas interações que ocorrem nas escolas e essenciais nos currículos escolares.

Portanto, considerando os estudos realizados, optamos daqui por usar o termo *gênero discursivo*. A opção feita quanto ao gênero está relacionada ao que propõe Bakhtin e Rojo porque está na direção dos objetivos das atividades que propõem atividades contemporâneas e vinculadas com a realidade dos alunos.

Formação multiletrada dos docentes

A formação continuada é passo necessário e sobre isso, Wittke et al. (2018) diz que os professores precisam conhecer as leis que regulamentam a educação, as políticas públicas educacionais e, essencialmente, “saber como lidar com situações culturais e sociais”, visto que são profissionais que lidam diariamente “com seres e relações humanas, o que significa conflitos e tomadas de posições”. Segundo as autoras, exercer a profissão docente requer “consciência do papel social de educar e, para isso, o professor precisa estar aberto a rever suas metas e atitudes, tendo sempre a ética profissional e pessoal como ponto de referência” (WITTKE et al., 2018, p12).

Quando falamos em formação docente, estamos diretamente ligados às questões implicadas na e com a Educação, pois (trans)formar um sujeito em um professor verdadeiro educador, implica uma visão ampla do processo competente, em um educacional. Esse processo não se esgota, ao contrário, tem apenas seu começo na formação inicial e segue ao longo da carreira, através da formação continuada [...] (WITTKE et al., 2018, p 11)

Nas salas de aula, evidentemente, há diferentes interesses e contextos, sendo assim, a prática docente comprometida precisa considerar a subjetividade das sociedades ao se manifestar e isso se consolidará com a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Deste modo, enxergamos que a formação multiletrada é necessária para o docente deste tempo histórico, pois a teoria dos multiletramentos considera os diversos letramentos como essenciais para vida em sociedade, portanto, o professor preparado para o ensino multiletrado irá proporcionar aos seus alunos condições de aprenderem e entrarem em contato com formas variadas de abordagem: multiculturais, globalizadas, interativas, que levem em consideração aspectos identitários e que tragam a realidade local, contextualizando-a com situações globais.

A multimodalidade textual, característica textual inerente ao processo de multiletramentos, torna-se assim, o modelo de texto propício para ser inserido nas formações dos professores do ensino básico. Vale ressaltar que a multimodalidade não é característica de interesse exclusivamente das áreas de ensino da língua materna, mas de todos os componentes curriculares que formam o currículo escolar.

Para Kress e Van Leeuwen (2006), é necessário que o professor tenha domínio do que se pode chamar de letramento visual, pois precisa buscar a integração dos elementos que se apresentam no texto.

A partir desses pressupostos, novos caminhos podem ser percorridos no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva dos multiletramentos, na leitura, análise e produção dos textos multimodais, que utilizam a linguagem verbal e não verbal para criar diversos efeitos de sentido.

O Grupo de Nova Londres⁶ em sua proposta da Pedagogia dos Multiletramentos dividiu-a em 4 movimentos pedagógicos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada.

A prática situada é uma contextualização do ensino que visa aproximar o aluno das práticas a serem trabalhadas.

A instrução explícita visa apresentar os conceitos e metalinguagens que são necessárias para analisar os textos.

O enquadramento crítico diz respeito ao enfoque analítico e significativo para o que está sendo aprendido.

A prática transformada é a tentativa de ressignificar o que está sendo trabalhado.

Devemos esclarecer que não há ordem para que os movimentos pedagógicos sejam realizados, conforme os autores citados.

Mary Kalantzis e Bill Cope (2009) fizeram uma revisão de alguns dos elementos que configuram a pedagogia dos multiletramentos e apresentam-nos 4 conceitos que estão articulados aos processos do conhecimento nessa perspectiva. Estes estão intrinsecamente relacionados às ações que o professor pode propor e o aluno ser orientado a desenvolver. São eles: experienciar (o conhecido; o novo), conceitualizar (nomeando; teorizando), analisar (funcionalmente; criticamente) e aplicar (apropriadamente; criativamente).

Por isso, defendemos que o conhecimento das possibilidades pedagógicas da multimodalidade dos textos contribuirá com a prática dos docentes, conforme sugerimos na Parte II.

⁶ Grupo de professores e pesquisadores dos letramentos, denominado *New London Group* (Grupo de Nova Londres), em meados da década de 90, nos Estados Unidos.



PARTE II

SUGESTÃO DE TRÊS MATERIAIS PEDAGÓGICOS QUE CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS POR MEIO DA MULTIMODALIDADE

São expostas, a seguir, três sugestões de planos de aula envolvendo a multimodalidade. Eles foram nomeados de percursos didáticos, pois percorrem etapas e culminam numa atividade final. A intenção foi a de trazer atividades contextualizadas para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Praia Grande. Mas se adequam a outras realidades também e podem, com os devidos ajustes, ser adotadas por professores de outras escolas.

SUGESTÃO 1: LETRAMENTO MULTIMODAL POR MEIO DE ANÁLISE DE PROPAGANDAS GOVERNAMENTAIS SOBRE COVID-19

Este percurso pedagógico tem o objetivo de propor um plano de aula que promova o letramento multimodal por meio do estudo do gênero propaganda. O *corpus* de estudo é composto por propagandas governamentais veiculadas em canais governamentais no período de pandemia do Covid-19, em março de 2020. O público-alvo é o alunado do 9º ano do Ensino Fundamental e a proposta pretende ser alcançada em oito aulas com atividades que exploram os efeitos de sentido das linguagens verbal e não verbal usadas no *corpus*, bem como as informações implícitas nas peças publicitárias. Este trabalho de natureza qualitativa utiliza a pesquisa bibliográfica, principalmente dos pressupostos de Roxane Rojo e da BNCC, como fonte de informações para o desenvolvimento deste roteiro que culminará em uma exposição das propagandas produzidas nas aulas. Ao final, são feitas considerações sobre o letramento multimodal, expondo as conclusões a que se chegou.

Palavras-chave: Letramento multimodal; propaganda; plano de ensino.

Público-alvo: alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, geralmente, na faixa etária de 14 a 15 anos de uma escola de Praia Grande.

Objetivos

Promover práticas de letramento multimodal por meio da análise de propagandas produzidas por órgãos governamentais no período de pandemia, entre março e junho de 2020;

Conhecer o gênero propaganda e suas características;

Ler e compreender propagandas, buscando suas informações implícitas e explícitas;

Identificar e explorar as modalidades textuais presentes nas propagandas;

Discutir os valores ideológicos veiculados nas propagandas, bem como as circunstâncias de enunciação delas;

Elaborar uma propaganda multimodal com o mesmo tema, exercitando o posicionamento crítico e ético perante o assunto;

Apresentar a propaganda produzida nas aulas em exposição escolar.

Os objetivos desta proposta pedagógica estão em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018). Na introdução sobre as práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades estipuladas para o componente de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental – Anos Finais, temos o seguinte:

(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. [...]

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. (BRASIL 2017, p. 141).

Método

Podem ser utilizadas muitas técnicas e metodologias para desenvolver esta proposta didática, afinal cada docente desenvolve a sua própria prática ao utilizar as metodologias que conhece e que estão a seu dispor. Entretanto, a fim de atingir os objetivos propostos, sugiro a metodologia que seja: lúdica, planejada, embasada em bibliografia confiável, de análise qualitativa dos resultados e alinhada ao currículo da escola na qual se insere.

Cabe ainda, neste plano de ensino, o uso da metodologia da sala de aula invertida em algumas atividades. Esta metodologia, segundo Bergmann e Sams (2018, p. 33), basicamente, é: “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”. Algumas atividades do plano adotam tal metodologia.

Roxane Rojo (2009), autora de livros no campo do letramento, afirma que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que seus alunos participem de várias práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, de diversos letramentos; de forma ética, crítica e democrática. Ela sugere que a educação linguística nas escolas leve em consideração que o letramento é mais que apenas saber ler e escrever, que é mais do que a decodificação da informação explícita do texto; é dar-lhe sentido amplo, em contextos e práticas sociais cotidianas, numa perspectiva “sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p.98).

O plano de aula

1ª aula: Verificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero propaganda.

Atividade 1

Questionar o que sabem sobre propaganda e anúncios publicitários em geral. Exemplo: *O que vem a mente de vocês ao pensar sobre propagandas e publicidade? Em que situações vocês têm contato com este tipo de texto? Para você, o que é essencial numa propaganda? Toda propaganda anuncia um produto?*

Esse diálogo propiciará importantes reflexões para o aluno a respeito dos usos sociais desse texto, da situação de comunicação e de seus objetivos.

Atividade 2

Produzir nuvens com as palavras digitadas pelos alunos a cada pergunta.

Atividade 3

Dialogar com o grupo a partir das palavras que apareceram nas nuvens, estimulando a oralidade dos alunos. Atentar-se para o fato de que a própria atividade explora a multimodalidade do texto ao apresentar as palavras com cores, fontes, tamanhos e disposição no espaço de forma não linear e dando sentidos novos às respostas (as palavras maiores foram citadas mais vezes, o oposto das menores).

Atividade 4

Registrar as conclusões do grupo sobre o tema. O registro pode ser feito coletivamente, ao eleger um escriba para a turma. Ou pode ser feito individualmente, dando ao aluno a oportunidade de exercitar suas próprias estratégias de estudo. Sugiro que o registro seja feito utilizando o programa word e que os alunos insiram as imagens produzidas ou outras que ampliem a compreensão sobre o assunto.

Antes de começar, é preciso fazer cadastro previamente à aula e conhecer as ferramentas do aplicativo: <https://www.mentimeter.com/welcome>.

Na escola, caso seja necessário, fazer o agendamento para uso da sala de informática (pode ser que a escola tenha um cronograma para uso da sala).

Figura 2: Exemplo de nuvem formada no site Mentimeter.



Fonte: Pesquisadora.

Na falta de recursos tecnológicos, sugiro anotar as respostas na lousa e destacar de alguma forma as palavras mais citadas.

2ª aula: Conhecer o gênero textual propaganda.

Atividade 1:

Solicitar que os alunos se organizem em trios ou duplas e pesquisem em sites da internet a definição de propaganda e publicidade, que estabeleçam as diferenças/semelhanças entre elas. Pedir para apresentarem um exemplo de propaganda estática (imagem) que eles considerem boa e uma ruim; justificando suas escolhas.

Atividade 2

Apresentar as conclusões das pesquisas aos demais, confrontando as informações encontradas e se certificando da confiabilidade das fontes pesquisadas (o professor pode chamar a atenção para a baixa credibilidade do site Brainly⁷). A apresentação pode ser feita oralmente ou na forma de slides.

Ao final, é importante que os alunos tenham claro que a propaganda é o tipo de texto no qual o sentido acontece com a união das linguagens verbal e não verbal. A disposição do texto, a imagem, as cores, os símbolos, canal de publicação, público-alvo etc. interferem e direcionam a compreensão e produção textual. É o que chamamos de texto multissemiótico. Rojo (2009, p. 107) se refere aos textos desta natureza como produções que exigem a ampliação de noção de letramento para o “campo, da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”.

Naturalmente, o professor pode usar a definição e tipo de vocabulário que melhor se encaixa as suas aulas. Porém, para facilitar o entendimento sobre o gênero, utilizarei a definição exposta na figura abaixo como exemplo de síntese didática para uso na aula.

⁷ Segundo o próprio site, “Brainly é a comunidade de compartilhamento de conhecimento onde 350 milhões de alunos e especialistas unem forças para responder as questões de dever de casa mais difíceis.” Disponível em: <https://brainly.com.br/>. Acessado em 28/06/21.

Figura 3: Exemplo de definição de propaganda

PROPAGANDA OU TEXTO PUBLICITÁRIO

A propaganda busca **convencer o leitor a adquirir algo**. Atualmente a propaganda ou a publicidade¹ são instrumentos de comunicação fundamentais utilizados para atingir, engajar e convencer o público a consumir um determinado serviço, marca, produto ou conceito. É, portanto, um recurso de mídia bem organizado e estruturado. Nada é em vão. Observe os influenciadores digitais, eles usam sua influência para estimular os seguidores a comprarem o que anunciam ou a compartilharem suas ideias.

Os textos desta natureza têm como características:

- ✓ Linguagem objetiva, precisa e atraente. É necessário que seja compatível com o público a que se destina. Assim, os anúncios dirigidos a um público infantil, jovem ou adulto devem, além de despertar o interesse do grupo, ter linguajar apropriado para esta faixa etária.
- ✓ Uso de imagens chamativas.
- ✓ Uso de letras, cores, músicas e outros recursos chamativos.
- ✓ Uso criativo de frases de comando.
- ✓ Uso de verbos no modo imperativo (compre, escolha, use, compare, pegue, veja, sinta, faça).
- ✓ Uso de pronomes de tratamento direto (você, vocês).
- ✓ Uso de *slogans*, que são frases que resumem a filosofia da marca.

Outro elemento que podemos pensar sobre a propaganda é que ela acompanha o desenvolvimento de uma sociedade, seja em seus aspectos tecnológicos ou em seus valores morais. Podemos destacar alguns momentos importantes da propaganda:

- ✓ A propaganda que traz o produto em primeiro plano, quando o foco é o produto em si.
- ✓ A propaganda que traz em primeiro plano não o produto em si, mas algum valor que se quer associar a ele: liberdade, diversão, beleza, família, etc.
- ✓ A propaganda demonstrando preocupações com ideias de ética, diversidade e responsabilidade social.
- ✓ A propaganda que estimula a competição, o *status* social e o consumismo vazio.

Adaptado de:
<https://www.diferenca.com/publicidade-e-propaganda/#:~:text=a%20publicidade%20e%20a%20propaganda,divulgar%20ideias%2c%20pensamentos%20e%20cousas>. E <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-a-diferenca-entre-publicidade-e-propaganda/>

¹ Embora os termos publicidade e propaganda sejam usados como sinônimos no Brasil, originalmente esses dois conceitos são diferentes. Propaganda é a atividade associada à divulgação de ideias (políticas, religiosas, partidárias, comportamentais, saúde etc.) para influenciar um comportamento. Já publicidade, em sua essência, quer dizer tornar algo público. É a comunicação utilizada para anunciar um produto ou serviço de uma empresa, para fins comerciais.

Fonte: Secretaria de Educação de Praia Grande, imagem extraída de atividade elaborada para o 7º ano pela em 2020, em ocasião do ensino remoto imposto pelo Covid-19.

3ª aula: Conhecer o gênero no corpus de estudo

Atividade 1

Apresentar aos alunos as imagens das propagandas selecionadas, a fim de que conheçam as amostras que compõem o corpus desta sequência didática.⁸ Podem ser exibidas na lousa digital e computadores da sala de informática. Não sendo possível ser desta forma, sugiro que as imagens sejam impressas em quantidade suficiente para ser vista por todos os alunos.

Figura 4: imagem de propaganda com pediatra Dra. Ana Escobar.



Fonte: Portal www.gov.br, site de informações e serviços do Poder Executivo Federal.

Figura 5: Imagem de propaganda com Cantor Zezé Di Camargo



Fonte: Portal www.gov.br, site de informações e serviços do Poder Executivo Federal.

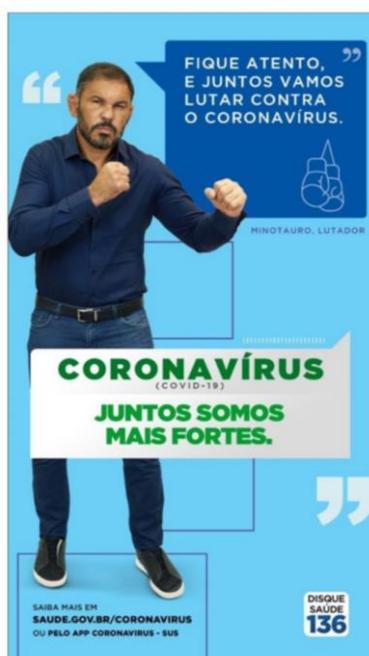
⁸ Todas as propagandas da campanha podem ser encontradas no site: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/03/juntos-somos-mais-fortes-campanha-publicitaria-e-lancada-para-conscientizacao-sobre-coronavirus>

Figura 6: Imagem de propaganda com personagens infantis, Palhaços Patati e Patatá



Fonte: Portal www.gov.br, site de informações e serviços do Poder Executivo Federal.

Figura 7: imagem de propaganda com atleta Minotauro.



Fonte: Portal www.gov.br, site de informações e serviços do Poder Executivo Federal.

Atividade 2:

Questionar (oralmente ou de forma escrita):

- a) *Qual o assunto tratado em cada uma?*
- b) *Foram produzidas por quem e para quê (quem é o anunciante)?*
- c) *A quem se dirigem?*
- d) *Qual a intenção delas?*
- e) *Há uso de imagem? Quais?*
- f) *O que essas imagens sugerem? Por que teriam sido escolhidas pelo produtor de texto?*
- g) *Elas foram suficientes para transmitir a mensagem pretendida?*
- h) *A parte textual está em harmonia com a parte imagética?*
- i) *As propagandas querem convencer o leitor a adotar uma ideia ou um produto?*
- j) *O objetivo dessas propagandas têm repercussão na vida das pessoas? Explique.*
- k) *As propagandas em evidência atingiram diversos públicos? Quais elementos podem ser considerados nesse processo de busca para adesão do público?*
- i) *O slogan é chamativo? Que mensagem quer incutir no público?*
- j) *Há frases de comando? Por que os verbos são usados neste modo?*

As perguntas servem como exemplos de condução da atividade. Devem ser adaptadas à realidade de cada grupo.

Atividade 3

Sintetizar as conclusões com anotações feitas a partir das respostas dos alunos. Essa etapa pode ser realizada coletivamente e acrescentada aos registros anteriores. Construindo um portfólio sobre o assunto.

3ª aula: Conhecer o gênero em outra modalidade de apresentação**Atividade 1**

Apresentar aos alunos os vídeos das propagandas selecionadas, a fim de que conheçam as amostras que compõem o corpus desta sequência didática. Os

vídeos estão no canal *Youtube*⁹ e podem ser exibidos na lousa digital e computadores da sala de informática. Não sendo possível ser desta forma, sugiro que seja utilizada outra forma de reprodução disponível na escola.

Atividade 2

Consiste em fazer as perguntas sugeridas anteriormente (oralmente ou de forma escrita), adaptando-as para que sejam pertinentes à propaganda em formato de vídeo.

Acrescentamos às perguntas anteriores as seguintes:

1. *A linguagem do vídeo favoreceu ou não a transmissão da mensagem?*
2. *O acréscimo do som interferiu na transmissão da mensagem? Se sim, de que forma?*
3. *A divulgação dos vídeos no mês de abril e maio de 2020 – pico da contaminação no país – foi pertinente? Se sim, em que medida?*
4. *Com relação à postura do governo federal, podemos dizer que estava condizente com o que a propaganda pedia?*

As perguntas servem como exemplos de condução da atividade. Devem ser adaptadas à realidade de cada grupo.

O objetivo é explorar os sentidos possíveis que emergem e as intenções do anúncio e ideologia veiculada.

Atividade 3

Pesquisar em conjunto com os alunos, por meio da formação de grupos, quais mudanças eles fariam nas propagandas da campanha governamental, caso fossem os produtores delas: quais personalidades convidariam, quais imagens, texto, formato, cores, período de divulgação escolheriam etc.

⁹ Os vídeos podem ser acessados nos endereços: <https://www.youtube.com/watch?v=hQQZE7LQIGk> e <https://www.youtube.com/watch?v=YjbodISol1Y>

Figura 8: Imagens extraídas dos vídeos de propagandas divulgadas no Canal Youtube



fonte: Canal Youtube.

4ª aula: Interpretar as informações implícitas da propaganda abaixo:

Atividade 1

Fazer um debate sobre a propaganda do Senado Federal.

Figura 9: Propaganda da campanha do Senado Federal



Fonte: Site do Senado Federal.

Por meio desta atividade, propiciamos aos alunos a análise crítica do texto, da situação, possibilitando o seu posicionamento. As perguntas a seguir ajudarão nesse encaminhamento:

1. *Por que houve a necessidade de produção de um anúncio deste tipo?*
2. *A divulgação de propagandas com conteúdos desse tipo revelam quais valores da sociedade?*
3. *Como representantes do público-alvo, vocês se sentem sensibilizados ao ver uma propaganda deste tipo? Por quê?*
4. *Por que mesmo sabendo que adotar certo comportamento, como ficar em casa, é benéfico para toda a comunidade, as pessoas não agem desta forma?*
5. *Quais as consequências deste tipo de comportamento?*
6. *Como convencer as pessoas se comportarem de determinada forma? As propagandas apresentadas ajudam a influenciar o comportamento?*
7. *Com relação aos recursos visuais utilizados, eles foram adequados e satisfatórios para persuadir e buscar adesão do público-alvo?*

Atividade 2

Refletir sobre outros aspectos da propaganda:

1. As cores são eficientes na transmissão da mensagem desejada?
2. O uso de desenhos foi uma escolha? Ou não. Explique.
3. Qual jovem personalidade famosa você indicaria para estampar esta campanha?
4. O comportamento do jovem indicado é compatível com a mensagem passada pela propaganda?

Sugerimos que, se o grupo não estiver preparado para debates orais, que seja realizada a atividade em fóruns virtuais, como na página online disponibilizada pela escola de Praia Grande via plataforma digital da Secretaria de Educação, ou em plataformas que oferecem essa possibilidade, *como Moodle e Google Classroom. Ou ainda via papel, via escrita.*

Atividade 3

Solicitar que pesquisem mais sobre o gênero em casa e que busquem formas criativas para as produções que farão nas próximas aulas.

5ª aula: Planejar e iniciar a elaboração de uma campanha publicitária

Atividade 1

Propor a criação de campanha, estabelecendo regras para o bom andamento das atividades.

Para agilizar esta etapa, imprima e entregue aos alunos as orientações, explicando somente as dúvidas que apresentarem, pois com orientações bem estabelecidas, o trabalho flui mais harmoniosamente.

Segue abaixo um exemplo de orientações.

- * Crie uma propaganda com o tema: *Colabore com a prevenção do Covid-19.*
- * O objetivo da propaganda é persuadir o público-alvo a se prevenir e evitar a contaminação pelo vírus Covid-19.
- * Cada grupo será designado para desenvolver a propaganda para um público-alvo específico, que pode ser: crianças, jovens, adultos empresários, adultos trabalhadores autônomos, idosos.
- * O texto pode ser confeccionado em cartaz, imagem ou vídeo, a escolha do grupo.
- * A peça em cartaz deve ter o tamanho mínimo de uma cartolina (50 x 66 cm), podendo usar os materiais que acharem oportunos (colagens, figuras, desenhos livre, tintas, imagens de personagens famosos, etc).
- * A produção em vídeo deve ter a duração de 30 e 60 segundos, em formato MP4, e ser enviado ao e-mail do professor (Ex: xxxxx@gmail.com).
- * A peça em imagem deve ter boa resolução (mínimo de 1280 x 720 pixels), o suficiente para ser impressa em uma folha A4 e ser completamente lida. Podem usar aplicativos de edição no celular, desde que usem o aparelho em casa, pois a escola não se responsabiliza por danos que possam surgir no equipamento. Enviar a Imagem final ao e-mail do professor (Ex: xxxxx@gmail.com).
- * A propaganda deve ser clara, objetiva, utilizar linguagem verbal e não verbal e ter as características estudadas durante as aulas.
- * Os grupos podem conter até 4 integrantes.
- * Em caso de dúvidas, converse com o professor.

Atividade 2

Organizar os grupos e iniciar o planejamento da propaganda.

Atividade 3

Atribuir a cada grupo um público-alvo para as propagandas que irão produzir. Pode ser por sorteio ou por escolha dos alunos.

6^a e 7^a aulas: Continuação e conclusão da elaboração da campanha publicitária.

Atividade 1

Expor os trabalhos para a própria turma. Os alunos apreciarão os trabalhos alheios, avaliando se atenderam a proposta e sugerindo possíveis adequações antes da exposição final no pátio da escola.

Atividade 2

Organizar a exibição das peças em papel no espaço designado pela direção da escola. Dispor as propagandas de maneira visualmente atraente. Esta etapa pode ser realizada por um pequeno grupo de alunos que tenham afinidade com este tipo de atividade. Os outros alunos serão envolvidos em tarefas como fazer um convite para a direção escolar apreciar a exposição, um convite para os alunos das outras turmas da escola, e outras tarefas que surjam.

Atividade 3

Planejar como será a exibição das propagandas em vídeo na sala de informática, calculando tempo total de exibição e quem serão os responsáveis pela parte técnica do manuseio dos equipamentos na hora da exposição.

Será necessário: imprimir as imagens enviadas, se possível, em papel fotográfico (se houver essa possibilidade, pois a qualidade é melhor, mas isso está condicionado aos recursos da escola e dos alunos).

8^a aula: Expor todas as propagandas produzidas para o público da escola (se possível convidar os pais também), passando pela análise de alunos de outras turmas, funcionários e demais professores.

Cada aluno participará de alguma forma da exposição, seja na recepção dos convidados, na explicação do propósito do evento, na organização da sala de exibição dos vídeos ou outra tarefa.

4. Materiais

Será necessário:

- Reprodução das propagandas que compõem o corpus de análise para todos os alunos, o que pode acontecer de forma impressa e digital.
- Lousa digital conectada a retroprojetor (outros meios podem ser usados também, como celulares, computadores. Depende da realidade de cada escola).
- Arquivos com vídeo e imagens previamente gravados em *pendrive* ou outra mídia compatível com a lousa digital.
- Textos didáticos sobre o gênero textual propaganda e anúncio publicitário com exibição de outros exemplos, além das amostras.
- Sala de informática com equipamentos que tenham acesso à internet e programas como Word, Power Point, Paint. .
- Cartolina, tesoura, tinta, revistas e materiais afins que sejam necessários para confecção de propagandas em formato de cartaz.

Avaliação

A avaliação acontecerá por meio da participação dos alunos nas aulas, culminando com a exibição do produto final de cada grupo. As respostas dadas nas atividades desenvolvidas ao longo da sequência, bem como a propaganda produzida pelos grupos serão o material de avaliação da sequência proposta. Como faço parte de uma rede de ensino que avalia por meio de notas de 0 a 10, sugiro que o aluno seja avaliado da seguinte forma:

Participação nas atividades orais: 2,0.

Participação nas atividades escritas: 2,0.

Produção de propaganda: 4,0. (tem peso maior porque revela se o aluno atingiu o letramento desejado ao aplicar na produção as habilidades trabalhadas).

Participação na exposição: 1,0.

É considerada satisfatória a nota a partir de 5,0. Avaliar desta forma não desanima o aluno mais acadêmico e nem o mais desenvolvido em outras áreas. As atividades incluíram várias habilidades, garantindo a oportunidade de engajamento de todos.

Considerações sobre a proposta

Esperamos que os alunos utilizem em suas leituras os conhecimentos adquiridos e também compreendam que a propaganda, por ser um texto multimodal, exige elementos advindos dos diversos registros da linguagem (verbal e visual), não sendo possível isolá-las. Conforme Melo, a multimodalidade textual “ traz consigo tanto signos alfabéticos (letras, sílabas, palavras e frases) quanto elementos imagéticos e visuais, tais como: cores, formas, formatos etc”. (MELO, 2016, p.2), isto é, uma linguagem precisa da outra para juntas formarem um texto coerente.

Não é objetivo da proposta que os alunos se apropriem da nomenclatura do tipo de letramento a que estão sendo expostos, mas que desenvolvam as habilidades e competências necessárias para estabelecerem as relações que pretendiam durante a produção de seus textos.

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental [...]: reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc. Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda.” (BRASIL, 2018, p. 141)

O trabalho pedagógico do professor precisa estar pautado em concepções contemporâneas do ensino, as quais requerem a inserção de diversos letramentos, com textos de variadas esferas de circulação e usos socialmente úteis para vida além do ambiente escolar. Incluir todos os tipos de texto não é viável, dadas as circunstâncias inerentes à escola (currículos, recursos, planejamento local, demandas da Secretaria de Educação, indisciplina, falta de tempo para dedicar-se à formação continuada e preparação das aulas). Contudo, o professor precisa inserir os letramentos que conseguir, numa perspectiva discursiva do trato textual. Parafraseando Rojo (2009), deve escolher entre os muitos “ensináveis”, e essa escolha deve “ser regida pelo princípio das necessidades de ensino dos alunos” (ROJO, 2009, p. 121)

Nesta proposta didática, foi sugerido um trabalho que requer dos docentes habilidades e competências também multimodais, por exemplo: para usar o site

<https://www.mentimeter.com>, para usar a sala de informática nas atividades indicadas ou para mediar fóruns on-line . Se o professor não estiver alinhado a essas demandas, seu trabalho não ocorrerá como deveria. Evidentemente, existem outras formas para se atingir os objetivos elencados no princípio deste trabalho, pois e os professores sempre se adaptam para conduzir os alunos no campo da aprendizagem, porém acredito que o uso das tecnologias favorece a aprendizagem dos alunos, ainda mais em se tratando de textos multimodais que chamam atenção justamente para as linguagens inseridas com o advento tecnológico.

Uma característica constante ao longo do plano de aula é a presença de outros gêneros discursivos para o ensino de propagandas. Houve uma simbiose de textos escritos e orais. Proporcionou-se o contato com texto instrucional/injuntivo, peças publicitárias diversas e de nicho específico (do Governo Federal), vídeos, resumo, slides de apresentação pública. Há também contato com textos orais: debate, defesa e argumentação de opinião e réplica. Tornando-se um exercício da democracia por meio de atividades que exploram esse aspecto.

O letramento multimodal está presente nas escolas, na forma de HQs, charges, filmes, vídeos explicativos e outros gêneros. Porém, o aprofundamento dele, deve ir além do estudo do gênero textual por si mesmo, muitas vezes, como pretexto para atingir outro objetivo.

O nível do letramento crítico, capaz de desvelar finalidades, intenções e ideologias quase nunca é alcançado. Com este plano de ensino houve a pretensão de uma abordagem discursiva da propaganda, localizando o corpus em seu espaço histórico e ideológico, desvelando seus efeitos de sentido e dialogando com ele outros textos multimodais foram utilizados para apresentarmos outras possibilidades, outros recursos, enfim outras linguagens.

Pretendemos assim avançar em direção a práticas mais reflexivas e menos conteudistas.

SUGESTÃO 2: ESCULTURAS DA PRAÇA DA PAZ - ANÁLISE DE IMAGENS DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE PRAIA GRANDE COMO TEMA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR

Este percurso didático tem o objetivo de sugerir o estudo interdisciplinar da cultura de paz por meio da visita a um monumento que retrata personalidades que lutaram por esse ideal.

O monumento em evidência nesta proposta é a Praça da Paz, mais conhecida como Praça das cabeças, localizada na cidade de Praia Grande. Este trabalho de natureza qualitativa utiliza a pesquisa bibliográfica como fonte de informações para sugerir a aplicação de roteiro de estudos a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental com a visita a monumentos públicos.

O resultado esperado é que os alunos desenvolvam sentimentos de topofilia pelos espaços públicos, bem como conheçam o legado deixado pelos homenageados nas esculturas visitadas e se inspirem no exemplo deles para resolver os conflitos sem o uso de violência.

Palavras-chave: patrimônio público; Praça da Paz; interdisciplinaridade; imagens.

1. Introdução

O uso de imagens no Ensino Fundamental pode favorecer a aprendizagem do estudante, uma vez que atrai a atenção do jovem mais facilmente do que o texto puramente verbal. As imagens, de todos os tipos, estão presentes na vida cotidiana, influenciando os modos de comunicação e expressão entre as pessoas. Tanto na mídia, quanto nas obras de arte, no uso das novas tecnologias ou na publicidade, observa-se o poder e a influência que a imagem exerce, principalmente sobre as crianças e os adolescentes.

Visto que o mundo está cada vez mais visual, a escola precisa encontrar a forma adequada de utilizar a imagem a seu favor. Nesta direção, este trabalho vem sugerir uma proposta de uso da imagem no Ensino Fundamental, especificamente a análise das imagens de esculturas de um monumento da cidade de Praia Grande.

As imagens que serão objeto de análise deste estudo são as esculturas que compõem a Praça da Paz, situada entre os bairros Guilhermina e Boqueirão, na

cidade de Praia Grande–SP. O monumento artístico-cultural é composto por sete esculturas do artista paulista Gilmar Pinna que retratam personalidades que se destacaram na luta pela paz em seus territórios de atuação.

Valorizar o lugar em que vivemos e trazer a produção artístico-cultural regional para a sala de aula é fundamental para a construção da identidade e da cidadania.

Partimos de pressuposto de que devemos ler as imagens que a paisagem da cidade de Praia Grande nos fornece. Ao andar pela cidade, nossos olhos captam imagens que revelam que a cidade é relativamente jovem, com 54 anos, desde a emancipação da histórica São Vicente. Revelam-se ainda, além das belas paisagens naturais das praias, construções contemporâneas e modernas; consequência da expansão imobiliária a que a cidade foi exposta.

É fácil encontrar pela cidade esculturas homenageando nomes da política local, de figuras religiosas ou mitológicas e de personalidades. Essas construções fazem parte do patrimônio cultural de Praia Grande e transmitem a mensagem de que a cidade estimula o bom convívio com as diferenças. Entretanto, é preciso refletir a respeito:

A quem elas homenageiam e por quê?

O que essas pessoas fizeram para se tornarem imagens esculpidas e exibidas aos olhos de todos?

Elas revelam a identidade local?

Os munícipes se reconhecem nelas ou elas se destinam a encantar os turistas somente?

Eis um interessante assunto a ser tratado nas escolas: estudar a história local por meio das esculturas espalhadas na cidade. Os alunos precisam ter contato com a história do local onde vivem e aprender a reconhecer a própria cidade e seus desdobramentos, ou seja, precisam aprender a ler a cidade.

Ressaltamos que há diferentes tipos de leituras, o que exige formação de diferentes tipos de leitores, espera-se que as práticas escolares eduquem os alunos para serem capazes de fazer a leitura de mundo, com interpretação crítica a respeito da sociedade que os cerca. Conforme diz Santaella (2012):

[...] fora e além do livro, há uma multiplicidade de tipos de leitores, multiplicidade, aliás, que vem aumentando historicamente. Há, assim, o leitor da imagem no desenho, na pintura, na gravura e na fotografia. Há o leitor de jornal, revistas. Há o leitor de

gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna [...] (SANTAELLA, 2012, p.8)

Logo, uma proposta que provoque esse tipo de reflexão, que forme novos tipos de leitores, é fundamental.

Há na cidade uma famosa praça que causa divergência de opiniões quanto a sua beleza artística, é a Praça da Paz, também conhecida como Praça das Cabeças. Contudo, o simbolismo que ela carrega é notável. Esta praça é composta por sete grandes bustos espelhados; cada obra representa alguém que se destacou pelo diálogo de paz, atuando como um convite à reflexão sobre a paz no mundo. É uma exposição de arte a céu aberto com um simbolismo pertinente àqueles que a visitam.

Nas escolas, há diversos tipos de conflitos entre alunos. Constantemente, eles querem resolvê-los usando a violência. Fomentar a cultura de paz é um importante item a ser incluído no currículo, pois, em algumas situações, os conflitos dos alunos impedem a execução eficaz dos projetos das escolas e a vivência plena de cidadania. Por isso, discutir a cultura de paz, apresentando bons exemplos de soluções via do diálogo, contribui no desenvolvimento integral do estudante.

A abordagem da temática por meio da visita e análise das esculturas da Praça da Paz, conhecendo a cidade, a história e a produção artístico-cultural por traz de cada busto ali exposto contribuirá para sua formação crítica e ampliação do seu letramento.

Teremos assim a união de dois propósitos educativos: apreciar a Arte e o patrimônio cultural de Praia Grande e refletir sobre nosso papel no mundo.

2. A Praça da Paz – patrimônio cultural praiagrandense

Em 2007, na celebração do 40º aniversário de emancipação política da cidade, a praça com sete esculturas de até 10 metros de altura foi inaugurada e, desde então, é observada por quem passa pelo cruzamento da Avenida São Paulo com a Avenida Brasil, configurando em importante via de interligação com outros pontos da cidade. As sete esculturas formam a Praça da Paz, mais conhecida como Praça das Cabeças.

Figura 10: Praça da Paz vista de cima



Fonte: Foto de divulgação da prefeitura de Praia Grande.

Esculpidas em aço, carbono e ferro, as cabeças levam a assinatura do artista plástico Gilmar Pinna ¹⁰e os monumentos representam, segundo Silva (2017) “a luta pela não-violência, pelo fim dos conflitos entre nações, raças, classes e qualquer batalha que gere o sofrimento de seres vivos do planeta”.

Expostos no meio das avenidas Brasil e São Paulo, os monumentos trazem as representações das imagens de Jesus Cristo, Maria – mãe de Jesus, do Papa João Paulo II, da Madre Tereza de Calcutá, de Mahatma Gandhi, de Nelson Mandela e de Sérgio Vieira de Melo. Como se nota, homenageia pessoas que se destacaram na luta pela paz.

As esculturas são patrimônio cultural da cidade.

o patrimônio não é o vestígio tangível do processo histórico, mas uma interpretação e representação pública do passado, uma recriação da

¹⁰ Gilmar Pinna é nascido em Ilhabela, litoral norte de São Paulo, suas obras e revelam uma nova forma de interpretação da figura, tanto humana como animal, o rompe com os limites da escultura acadêmica e tradicional. Autodidata, iniciou sua carreira artística aos 10 anos realizando esculturas em areia, e aos 12 anos conquistaria o Primeiro Prêmio de Escultura em Areia do Litoral Norte Paulista. Mais sobre o artista em <https://gilmarpinna.com.br/biografia/>.

história, que suscita visões essencialistas do passado e neutraliza as contingências históricas, disseminando e reproduzindo considerações sobre o que é essencial ou marginal para a identidade e mediando a relação que os indivíduos têm com o passado. (PERALTA, 2008 apud CORÁ, 2011, p. 75)

Embora as esculturas da praça não sejam reconhecidas como patrimônio oficial registrado pelo IPHAN, segundo Corá (2011), a UNESCO reconhece como patrimônio cultural as esculturas, obras arquitetônicas e monumentos em geral que tenham valor excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência. A autora afirma ainda que patrimônio

é uma idealização construída que permite o estabelecimento de um nexos entre o passado e o presente, substituindo o passado original pela sua representação no presente. É em suma um signo do passado na medida em que “significa”, no seio de um contexto sociocultural determinado, o próprio passado. Mas sendo uma construção do presente, o objeto patrimonial também é um símbolo, ganhando novos significados que já não se relacionam intrinsecamente com a origem do objeto, mas antes com outras coisas e com outras ideias [...] (PERALTA, 2008, apud CORÁ, 2011, p. 75)

De acordo com Corá, é patrimônio na medida em que é “uma forma de identificação de um espaço, de um tempo e de um grupo que o utiliza para se referir a uma estrutura ou formação social” (CORÁ, 2011, p. 81). Fica exposto, então, que as esculturas da Praça da Paz, representação artística de figuras notáveis da sociedade e, dada a sua importância para a mobilidade na cidade, compõem o patrimônio cultural de Praia Grande, pois têm valor cultural e simbólico para a região, significando o desejo da convivência pacífica entre os povos.

Figura 11: Bustos em aço, carbono e ferro.



Fonte: Fotos de Marcus Baleiro

3. Visitação à Praça da Paz – Proposta pedagógica

A visitação e estudo das obras podem ser abordadas em aulas interdisciplinares no Ensino Fundamental, pois dialogam com as áreas do conhecimento deste segmento da educação, podendo, portanto, serem usadas em aulas de naturezas distintas, mas que se complementam.

Enquanto coordenadora pedagógica de uma escola de Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano) – uma das minhas dificuldades é coordenar o ensino interdisciplinar, pois os professores têm ressalvas ao enxergar seus conteúdos como pertencentes a outras disciplinas e se fecham em seu círculo de atuação pedagógica. Com a prerrogativa de cumprir o plano de ensino, não expandem os horizontes a ponto de incluir em seus planejamentos a visitação a monumentos e locais com potencial educativo existentes na cidade. Sendo assim, a visitação de monumentos culturais locais pode unir os interesses de ensino de educadores, tornando-o atraente para o aluno.

A proposta de visita à Praça da Paz pode ser efetivada com alunos de faixas etárias diversas, porém, a fim de delimitar um público-alvo, sugiro que se aplique nas disciplinas de História, Geografia, Arte e Língua Portuguesa, com alunos do 9º ano, normalmente entre 14 e 16 anos. A escolha deste segmento se deve à pertinência do tema com os objetos do conhecimento do currículo do 9º ano. Além da aderência com o currículo do 9º ano, nesta proposta de abordagem do tema paz e visita a monumento cultural, os temas transversais da BNCC: *Ética, Meio ambiente e Pluralidade cultural* são diretamente contemplados, pois não pertencem a uma disciplina específica, mas as transpassam e são pertinentes a todas elas. “Existem distintas concepções de como trabalhá-los na escola. Essa diversidade de abordagens é positiva na medida em que possa garantir a autonomia das redes de ensino e dos professores.” (BRASIL, 2019, p.18)

Os componentes curriculares com aderência à proposta são: História, Geografia, Língua Portuguesa, Arte, Inglês, Ciências. Apresento breve explanação de alguns objetos do conhecimento que se conectam diretamente com a proposta e, para não tornar este trabalho exaustivo, não exporei o plano de ensino completo de cada componente curricular.

- a) Em **Geografia**, disciplina que lida com assuntos como globalização, conflitos territoriais e culturais, mudanças cartográficas nos territórios disputados, potencial bélico das nações, índices de desenvolvimento humano, taxa de natalidade, distribuição de renda, geopolítica entre outros; a visita a um lugar que evidencia o trabalho de pessoas na luta pela paz amplia a visão do jovem estudante para se perceber no mundo, para compreender que ele faz parte de uma comunidade em escala local e mundial. A atividade chama atenção e convida para a reflexão de que a paz é um ideal almejado em diferentes lugares, épocas e circunstâncias e, mais importante, que pode ser conquistada sem o uso da violência e disputas armadas.
- b) Em **História**, a visita pode se concentrar em aspectos relacionados à história local em torno da praça. Também pode ser abordada a noção de pertencimento ao lugar onde se vive; a conservação e apreciação das belezas patrimoniais da cidade (educação patrimonial), ou seja, é um rico tema a ser estudado historicamente. Além disso, voltando o olhar para as imagens nas esculturas, o professor pode usá-las para tratar dos fatos que levaram os homenageados à notoriedade, bem como os movimentos políticos

- e históricos envolvidos em suas defesas pela paz, buscando compreender e analisar aos motivos que levaram as personalidades a *necessidade de defender a paz*. Naturalmente, haverá um feliz encontro com a Geografia.
- c) Em **Língua Portuguesa**, é possível explorar o ensino de técnicas de produção textual escrita e oral, por meio de gêneros como biografia dos homenageados, artigo de opinião sobre a cultura de paz e tolerância, debates sobre a solução pacífica de conflitos, entrevistas escritas e orais com o intuito de saber a opinião das pessoas sobre as esculturas e as personalidades retratadas; bem como outros gêneros que trarão ricas produções textuais, como por exemplo, os multimodais como reportagens e vídeos de divulgação turística no *Youtube* que exercitam não só a escrita, como a oralidade dos alunos.
- d) Em **Arte**, podemos estudar questões estéticas como o conceito de belo e de Arte; as técnicas e recursos com os quais as obras foram feitas; a valorização do artista regional; as preferências artísticas dos alunos; se as esculturas causam uma impressão agradável aos olhos ou não; as condições de produção das esculturas; saber da existência de museus a céu aberto; conhecer movimentos artísticos contemporâneos e clássicos; gerar curiosidade para conhecer outras obras do escultor Gilmar Pina; fazer releituras com diferentes abordagens artísticas entre outros aspectos do estudo da Arte; expor os trabalhos dos alunos. Enfim, explorar o potencial artístico do lugar e dos estudantes.
- e) Em **Inglês**, o aluno pode aprender o vocabulário relacionado à visitação. Mas creio que o foco deve ser a língua inglesa falada, seria interessante propor que os alunos produzissem *podcasts* sobre essas personalidades, pois, embora a língua nativa deles não fosse o inglês, quase todos eram fluentes no idioma (exceto as figuras bíblicas de Jesus e Maria), provando a importância de se aprender inglês, no sentido de favorecer a comunicação no mundo globalizado. Além disso, pode ser discutido e refletido sobre o expansionismo linguístico de certos idiomas, sobre a extinção de outros e sobre o respeito à língua portuguesa e demais línguas como patrimônio das culturas em que são faladas.
- f) Em **Ciências**, podemos estudar os materiais envolvidos na criação das esculturas, a características delas dentro da tabela periódica; as reações

químicas da técnica de Gilmar Pina, soluções científicas para evitar a erosão e conservação das obras; as descobertas científicas mais marcantes nos períodos de vida dos homenageados.

Ficam claramente expostas as muitas possibilidades de ensino com a visita ao patrimônio cultural que é a Praça da Paz e da análise das imagens das esculturas. Afinal, os componentes curriculares se cruzam e se completam. Acredito que sejam necessárias aproximadamente dez aulas para o desenvolvimento do estudo. A visita pode acontecer tanto no início, quanto no meio do projeto, não comprometendo o andamento do projeto de cada professor.

Ressaltamos outro e importante aprendizado que a visita também pode trazer: a sensação de *bem-estar* na escola, do “bom e velho” “bate-papo” com os colegas, da convivência amistosa com os demais. Um passeio como a visita a um patrimônio cultural é um evento para os alunos. Muitos, infelizmente, mal conhecem o próprio bairro, quiçá a própria rua. Quando saem dos muros da escola, a aula fica positivamente diferente para eles, se torna uma festa! Uma festa simples, mas sofisticada em termos pedagógicos e que desperta simpatia pelo estudo, até nos alunos mais arredios. Talvez o aluno não aprenda tudo que as disciplinas lhe ofereçam, mas certamente, ele sairá desta experiência com mais conhecimento do que tinha antes. Ele sabe que eventos semelhantes (tomara que maiores) podem acontecer mais vezes, desde que haja condições para isso. E as condições passam também por sua atitude receptiva e reflexiva diante das atividades propostas. Dificuldades em tirar do aluno da escola existem aos montes, porém os professores comprometidos com a educação de qualidade não serão impedidos de proporcionar aulas significativas e de educar os alunos para o tipo de ensino sonhado por nós educadores.

A apreciação das imagens da Praça da paz, acima de tudo será um convite ao diálogo e ao pensamento da cultura da paz. Está em consonância com o que diz Manguel (2000), pois segundo este autor, “para tornar-se uma imagem que nos permita uma leitura iluminadora, uma obra de arte deve nos forçar a um compromisso, a um confronto; deve oferecer uma epifania, ou ao menos um lugar para dialogar”.

4. O que esperar do ensino com a visita à Praça da Paz

Esperamos a atividade de análise das imagens de esculturas do patrimônio de Praia Grande torne mais atraentes aos olhos dos alunos e também dos professores, sobretudo, que estimule o sentimento de topofilia para com a cidade, estabelecendo laços afetivos e de proteção dos patrimônios culturais que nela existem. O termo topofilia, advindo de Yi-fi Tuan, explica um dos objetivos da proposta.

A palavra "topofilia" é um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material. Estes diferem profundamente em intensidade, sutileza e modo de expressão. A resposta ao meio ambiente pode ser basicamente estética: em seguida, pode variar do efêmero prazer que se tem de uma vista, até a sensação de beleza, igualmente fugaz, mas muito mais intensa, que é subitamente revelada. A resposta pode ser tátil: o deleite ao sentir o ar, água, terra. [...] A topofilia não é a emoção humana mais forte. Quando é irresistível, podemos estar certos de que o lugar ou meio ambiente é o veículo de acontecimentos emocionalmente fortes ou é percebido como um símbolo. (TUAN, 1980, p. 107)

Como resultado, esperamos que os alunos aprendam que a paz, mais do que um desejo legítimo, foi um ideal praticado por personalidades de diversas partes do mundo. Que os alunos coloquem em prática o que é preconizado por Manguel (2000, p. 257) ao afirmar que todos os monumentos trazem tacitamente a inscrição "Lembre-se e pense". Ao olhar os rostos representados pelas esculturas, o aluno analise-as, relacionando o que vê com seu contexto social, histórico e espacial. Que tenha clara a noção de que todo monumento está aí para manter na memória coletiva a importância daquilo que ele simboliza.

É esperado ainda que o estudante aprenda as nuances específicas de cada disciplina, bem como reflita sobre a atuação dos cidadãos representados nos bustos, de maneira a perceber que a representatividade deles é atual e pertinente no mundo contemporâneo, pois relembram que a paz deve ser alcançada pacificamente e começa a partir de pequenas ações com consequências grandiosas.

5. Considerações sobre a proposta

Esta é uma proposta interdisciplinar de ensino por meio da apreciação, análise e visita das obras artísticas que compõem a Praça da Paz, em Praia Grande. O público-alvo inicial são alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, mas dado o caráter educativo atemporal do projeto, nota-se que pode ser aplicado para outras faixas etárias e segmentos da Educação, fazendo-se as adaptações curriculares necessárias.

A partir da análise das imagens deste determinado patrimônio cultural, espera-se que haja ampliação da visão dos professores acerca do potencial educativo que a Praia Grande oferece, em termos de lugares possíveis de visitação e estudo. E como perspectivas futuras, acreditamos que outros monumentos possam ser trazidos para os projetos das escolas; eles podem ser na própria cidade ou pertencer a outros municípios e configurarem obras de arte de abrangência maior que as locais.

Abordar os objetos de conhecimento na perspectiva dos multiletramentos e da interdisciplinaridade, via textos multimodais, favorece a aprendizagem dos alunos e cria laços de pertencimento ao lugar onde se vive sem perder a noção de pertencimento global que nos envolve.

SUGESTÃO 3: PRODUÇÃO DE BIOGRÁFICOS COM USO DE RECURSOS DIGITAIS - MULTIMODALIDADE NA PRÁTICA

Estudar e experimentar práticas que possibilitem o uso da tecnologia em sala de aula tornaram-se ações essenciais em uma sociedade que muda constantemente de padrões sociais e tecnológicos. É uma inspiração para romper com as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, como a indisciplina, as defasagens e o desinteresse que alguns alunos apresentam.

É perpassar por um sistema histórico, convicto de que a educação se faz em um conjunto organizado e sistematizado de conhecimentos e na utilização da tecnologia como uma ferramenta importante em um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz. Por isso, a produção de textos biográficos com a utilização de recursos digitais está sendo proposta nesta sugestão didática.

A produção textual em um meio digital pode possibilitar ao professor fazer intervenções imediatas e o aluno pode ser mais autônomo no desenvolvimento da escrita, ao poder pesquisar o significado das palavras, sinônimos e outros recursos para elaboração dos textos. Somado a isto, a utilização de recursos digitais possibilita a pesquisa, a discussão e a formulação sobre os discursos veiculados nas redes sociais utilizadas pelos estudantes em suas interações.

Esta proposta pedagógica está em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018,p. 63) que afirma que as linguagens são articuladas e adquirem posição de objeto do conhecimento no Ensino Fundamental.

A área de linguagens, na BNCC, é composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa e tem a finalidade de possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens. Por isso, esta proposta considera importante que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, “sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação” (BNCC, 2017, p.63).

Ao se propor que os alunos produzam textos utilizando recursos digitais e que também a divulgação aconteça nesse meio, intencionamos que os alunos

compreendam e utilizem as TDICs de forma crítica, significativa, reflexiva para “produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos” (BNCC,2017, p.65). Redigir textos é um desafio para os alunos e professores, mas entendemos que esta proposta vai desenvolver habilidades de escrita, pois articula múltiplas linguagens por meio das atividades mediadas pela tecnologia. Conforme Silva Jr (2021):

Nos dias atuais, como professores, nosso maior desafio é exatamente fazer com que nossos alunos se sintam estimulados à produção textual e ao interesse em descobrir, frente às demandas tecnológicas e da informatização o papel de seu texto no meio social, por isso usarmos a prática de aliar as linguagens é uma questão urgente, ideia trazida pelos multiletramentos. (SILVA JR., 2021, p.15)

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, na qual ela é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20 apud BNCC, 2017, p.67). Assim, os textos produzidos na escola precisam estar alinhados aos encontrados em diversos ambientes. Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BNCC, 2017, p 69). Dessa forma, assim como sugere a BNCC (2017, p70), procuramos contemplar nesta proposta didática a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. (BNCC, 2017, p. 68).

Outra meta pedagógica que se pretende alcançar é que os alunos aprendam a usar as ferramentas digitais a favor da própria aprendizagem, aplicando estratégias de planejamento, de revisão, de edição, de reescrita, de design e de avaliação de textos ao escrever novas produções; considerando a adequação delas aos contextos em que foram produzidas, bem como respeitando a variedade linguística e/ou semioses apropriadas ao contexto, ponderando elementos como: os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, o campo de circulação, a adequação à norma-padrão etc (BNCC, 2017, p.78), pois é preciso que a escola propicie

situações interativas e dinâmicas que levem o estudante a escrever “textos cada vez melhores e que atinjam o patamar desejado pela escola e pela sociedade” (SILVA Jr, 2021, E-book Kindle).

Grande parte das dificuldades apontadas pelos alunos, segundo Silva Jr (2021), se deve à falta de objetivos claros em relação com o produto da produção textual, e a ausência de conexão entre o que escrever e o seu dia a dia, pois consideram a tarefa escola um mero instrumento avaliativo de suas habilidades gramaticais.

A produção torna-se então para o estudante algo com um fim em si mesmo, desgastante, inútil e repetitivo. A pedagogia dos multiletramentos advém do ensejo de mudar práticas obsoletas, de ajudar a introduzir mudanças no seio escolar. É imprescindível para tanto que se coloque em prática propostas de desenvolvimento de produções críticas que atrelem o real papel do aluno como produtor autônomo e que sua produção tenha relevância social em seu meio de convívio (SILVA Jr, 2021, p.23).

1. Objetivos

- Utilizar os recursos tecnológicos como os *chromebooks*, *tablet's*, lousa digital e o laboratório de informática para pesquisa, planejamento, elaboração, revisão e publicação dos textos dos alunos;
- Fazer uso de diversos pacotes de aplicativos contidos no Google Drive como: *Google Docs*, *Google Apresentações*, *Google Sites*, *keep*, como ferramentas nas quais os textos serão digitados, apresentados e avaliados pela professora e pela turma;
- Utilizar outros softwares de edição de texto e de imagem para editar os textos produzidos, explorando os recursos multimídias disponíveis, segundo as propostas dadas pelos professores (*Voilà ai artist*, *Padlet*);
- Apresentar a referência, o modelo e o estímulo necessário para construção dos textos biográficos através de pesquisa e de alguns recortes dos discursos feitos nas redes sociais como o *Instagram* e o *Facebook*. Além do uso do *Youtube* para promover discussões a respeito de assuntos da atualidade;
- Centralizar as informações fornecidas em um *site* desenvolvido pela escola para que possam acompanhar e interagir com os objetos de conhecimento de diferentes formas, através de textos multimodais e multimídias;

- Desenvolver a escrita de textos biográficos coesos e coerentes, conforme as convenções da norma padrão;
- Estimular a escrita autoral usando recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada ao contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.

2. Público-alvo

Alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. As atividades podem ser aplicadas e/ou adaptadas para outras turmas também.

3. Delimitando a proposta pedagógica

Muitos são os gêneros possíveis de serem trabalhados, porém a biografia e autobiografia foram os selecionados porque tratam de elementos com os quais os alunos têm intimidade: eles mesmos e os colegas da turma. Cria-se assim vínculo e entusiasmo pelo gênero estudado, uma vez que a barreira do “*eu não sei escrever nem por onde começar*” estará, ao menos inicialmente, rompida. Segundo Carino (1999)

Biografias fascinam. Raros são os que se quedam indiferentes diante das vicissitudes de uma vida. Poucos conseguem manter-se alheios a embates, fracassos e vitórias vividos nas existências alheias. Mesmo os detratores do gênero traem seu aparente desinteresse: (CARINO, 1999, p. 153)

As narrativas de vida são sucesso posto que se mantêm em evidência há mais de 2.000 anos. Segundo Carino (1999), desde os tempos de Damaskios, no século V a.C., a quem se atribui a cunhagem da palavra biografia, as narrativas de trajetórias individuais permanecem em destaque, suscitando interesse, quaisquer que sejam sua forma ou as intenções que motivam sua elaboração.

Por que fascinam as biografias? Antes, talvez se devesse perguntar: por que fascinam as trajetórias individuais? A fascinação não advém da singularidade? Provavelmente. Cada vida é una, indivisível, irrepetível, intransmissível. (CARINO, 1999,p.154)

Os gêneros biografias e autobiografia, segundo Oliveira e Castro (2008), são muito importantes para a humanidade, pois a trazem trajetória de vida de um determinado indivíduo fornecendo ao leitor a oportunidade de conhecer mais a pessoa biografada. E ressaltam que o autor de bons textos biográficos deve transmitir ao leitor informações verdadeiras e suficientemente profundas sobre o

biografado, não sendo superficial ou contando apenas os aspectos positivos da pessoa cuja vida está na biografia.

Biografar é, pois, descrever a trajetória única de um ser único, original e irrepitível; é traçar-lhe a identidade refletida em atos e palavras; é cunhar-lhe a vida pelo testemunho de outrem; é interpretá-lo, reconstruí-lo, quase sempre revivê-lo. [...] Mas a fascinação biográfica tem um aspecto muito interessante, ao qual se pretende dedicar estas reflexões. Trata-se do que se poderia denominar sua instrumentalidade educativa.

Não se biografava em vão. Biografava-se com finalidades precisas: exaltar, criticar, demolir, descobrir, renegar, apologizar, reabilitar, santificar, dessacralizar. Tais finalidades e intenções fazem com que retratar vidas, experiências singulares, trajetórias individuais transforme-se, intencionalmente ou não, numa pedagogia do exemplo. (CARINO, 1999, p. 154)

Para os adolescentes, convém destacar que “a força educativa de um relato biográfico é inegável” (CARINO, 1999, p. 154), pois o exemplo da pessoa biografada pode inspirar ações e do aluno na busca de sua criticidade.

A importância específica da biografia como instrumento educativo parece óbvia, pois é nos exemplos de vivências humanas reais que a educação vai buscar os modelos com os quais procura forjar a imagem de homem a ser formado pela educação (CARINO, 1999, p. 178).

Outros gêneros serão abordados e lidos com os alunos para a efetivação da proposta didática. Entretanto, eles orbitarão em torno dos textos biográficos e servirão de meios para chegar a produção os murais finais, compostos de (auto) biografias.

4. Desenvolvimento da proposta

A fim de iniciar a organização das produções, será preciso definir quais materiais e recursos serão utilizados e quais adequações serão feitas na impossibilidade de usar algum dos sugeridos. Orientamos que o professor, antes de iniciar a sequência de atividades, conheça os programas e equipamentos indicados.

1ª aula: Introduzir o gênero biografia por meio da leitura de textos que servirão de base e inspiração para as redações que serão escritas nas próximas aulas.

Atividade 1

Solicitar aos alunos que pesquisem quais são as características mais comuns presentes em textos biográficos. Eles podem usar a sala de informática ou *chromebooks* para os estudos ou dicionários e livros didáticos, bem como contribuir com seus conhecimentos prévios.

Atividade 2

A partir das pesquisas dos estudantes, construir um infográfico com as informações que o grupo trouxer, construindo coletivamente o texto base que norteará os alunos. O infográfico pode ser elaborado no *site* gratuito Canva, o qual disponibiliza modelos editáveis de diversos tipos de textos, dentre eles, opções atraentes de infográficos. Convém que o professor tenha familiaridade com o *site*, a fim de dar fluidez à aula.

Varição 1: Os alunos podem criar cartazes, usando as ferramentas do *site Canva*. Os cartazes são mais fáceis de serem produzidos e atendem aos objetivos da proposta também.

Varição 2: Na impossibilidade da realização da pesquisa usando os recursos indicados, pode-se ver vídeos instrucionais (sugiro o do canal *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=6R3lzZ7pygg>) e os alunos podem ressaltar as características do gênero, realizando comparações com os seus conhecimentos prévios.

Figura 12: Exemplo de infográfico com a definição de autobiografia.

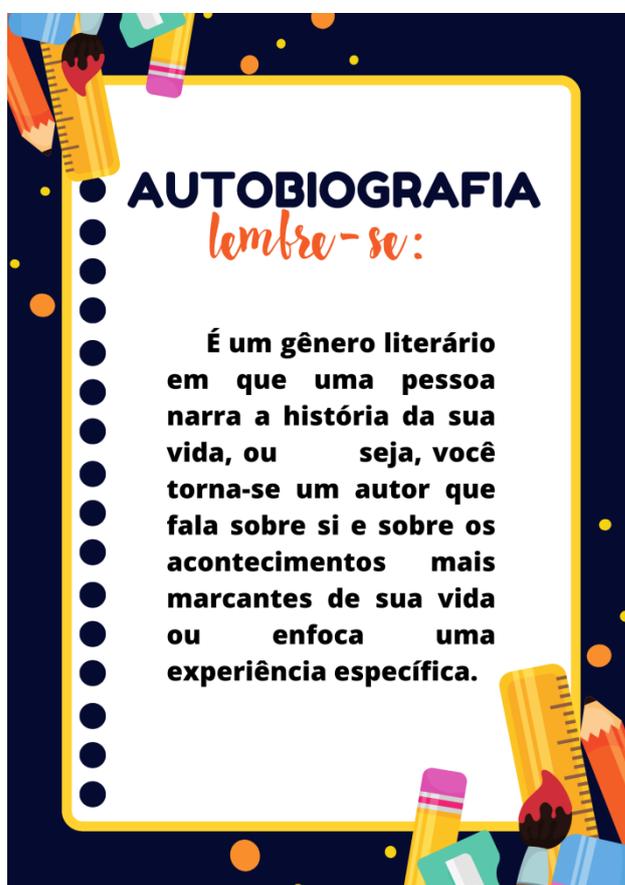


Fonte: elaborado pela autora no site Canva.

Variação 3: os alunos podem criar seus próprios infográficos ou cartazes, usando as ferramentas do site *Canva*. Assim, complementarão com informações que eles consideram importantes e que não foram colocadas no texto coletivo. Porém, essa dinâmica demanda mais tempo e pode comprometer o cronograma do planejamento dos professores, além de misturar os gêneros trabalhados.

Ou ainda, pode ser construído um modelo a ser reproduzido nos cadernos dos alunos.

Figura 13: Exemplo de cartaz elaborado no site Canva



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

2ª aula: Ouvir e ler autobiografia e biografia, usando a lousa digital (ou outro canal, como por exemplo, caixa portátil de som). Estimulando a atenção e audição dos alunos.

Atividade 1

A partir do texto ouvido, ressaltar as características do gênero, comparando-as com as que foram elencadas na aula anterior.

Deixo como indicação de textos para serem ouvidos com alunos os textos disponíveis no site:

Áudio 1 (autobiografia):

<https://podcasts.apple.com/br/podcast/autobiografia/id1511589899?i=1000473560662>

Áudio 2 (biografia): <https://pt.player.fm/series/loucos-por-biografias/esopo-o-maior-contador-de-historia-de-todos-os-tempos>

A fim de cativar a atenção dos alunos para a atividade, eles podem responder ao um breve questionário sobre o que ouviram:

Figura 14: exemplo de questionário para complementar a atividade 1.

Áudio 1:

- Quem é o personagem da biografia ouvida
- Que fato marcou o primeiro aniversário dele?
- O que estragou a infância do biografado?
- O que aconteceu com a menina de quem ele gostava?

Áudio 2:

- Quem é o personagem da biografia ouvida?
- Onde ele viveu?
- Quais são as características mais marcantes sobre Esopo?
- Qual o significado do apelido Esopo?

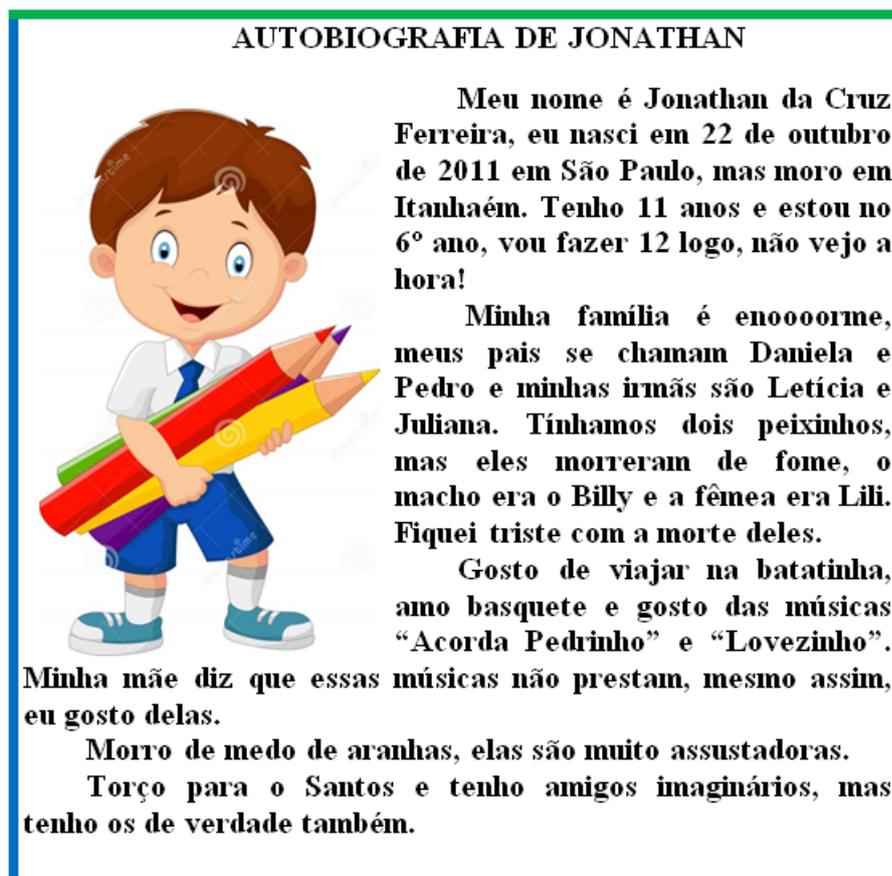
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Espera-se que os alunos percebam a mudança de foco narrativo entre 1ª e 3ª pessoa e diferenciem que a principal mudança entre os textos se dá pela perspectiva de quem conta a autobiografia ou a biografia. O professor precisa chamar atenção para essas modulações verbais.

Atividade 2:

Apresentar uma autobiografia de um estudante e encontrar nela as características do gênero. Esse texto pode servir de base para os alunos elaborarem seus textos.

Figura 15: exemplo de autobiografia que servirá de referência.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3ª e 4ª aula: Utilizar o programa Google Docs para fazer o esboço de autobiografias.

Chegou o momento de iniciar as produções dos alunos. É importante rever o que se aprendeu sobre o tema tratado para iniciar o planejamento das redações.

Atividade 1

Usar o recurso microfone do programa *Google Docs* que digita o que se fala. Esta ferramenta agiliza a escrita e exige do aluno que ele pontue adequadamente o texto ditado para não haver comprometimento da coerência e coesão textual, além

disso, ditar a própria história estimula a dicção e ordenação dos pensamentos antes da escrita.

Para esta etapa, será necessário que o professor crie previamente uma pasta no *Drive*, identificando-a com os nomes das turmas. Isso fará com que os alunos não acessem arquivos de outras turmas e não editem arquivos alheios.

À medida que os textos vão sendo digitados, aconselhamos que o professor vá ajudando os alunos a identificarem os arquivos com seus nomes, bem como com o manuseio das ferramentas de edição (apontamentos de erros ortográficos, nomear arquivos, uso do mouse ou *pad mouse*, pontuação, inserção de letra maiúscula e minúscula e outras convenções da escrita). Esse momento indicará as necessidades da turma e servirá de sondagem das fragilidades que cada um apresenta.

Cabe pontuar que esta etapa atuará como exercício de letramento digital, isto porque a experiência em escolas revela que os alunos utilizam facilmente os recursos dos celulares, mas pouco (ou nada) sabem do uso de equipamentos como Chromebooks e computadores. Acreditamos que o uso desses equipamentos chamará a atenção dos estudantes para as convenções da escrita padrão, como por exemplo, para o correto uso das notações gráficas e da concordância verbal ou nominal, pois o editor de texto *Google docs* sinaliza quando as palavras são digitadas incorretamente, sugerindo correções, além de ofertar outras ferramentas que podem ser úteis.

Essas funções de edição serão de grande ajuda para os jovens que, por vezes, dominam precariamente a ortografia e gramática da língua portuguesa.

Esta etapa pode durar mais tempo, além de duas aulas, dependendo do desenvolvimento da turma.

Atividade 2

Autoavaliar o registro da autobiografia, ponderando se as produções contemplaram os aspectos:

- ✓ *Os fatos estão ordenados em ordem cronológica? (se esta foi a abordagem selecionada para estrutura do texto.)*
- ✓ *Eu me identifiquei adequadamente (nome, idade, família, gostos etc)?*
- ✓ *Escrevi o suficiente sobre mim? O que mais eu posso acrescentar/retirar?*
- ✓ *O leitor vai entender o que eu escrevi? Está coerente?*

- ✓ *Está em primeira pessoa?*
- ✓ *Posso melhorar a escolha de palavras para tornar o texto mais interessante?*
- ✓ *Iniciei os parágrafos com letra maiúscula?*
- ✓ *Os nomes citados estão escritos com letra inicial maiúscula? E dos bichos e lugares também?*

5ª aula: revisar os textos, solicitar aos alunos que leiam os textos de outro colega e que apontem o que pode melhorar.

Enxergar as fragilidades do próprio texto e editar o que for necessário.

Solicite que os alunos leiam as redações uns dos outros e apontem soluções para os problemas encontrados. Esta atividade precisará da intervenção do professor, visto que muitas convenções da norma padrão não são conhecidas pelos alunos, portanto, em muitos casos, não serão notados os desvios cometidos.

6ª aula: Criar imagem da autobiografia usando aplicativo *Voilà ai Artist* ou outro editor de imagem.

Depois de digitadas as autobiografias é o momento de se inserir uma imagem do aluno (foto ou avatar) para ilustrar e enriquecer o mural virtual que será criado. A imagem pode ser criada e editada em aplicativos gratuitos, na internet.

O aplicativo *Voilà ai Artist* pode ajudar a criar avatares bem divertidos, pois seus recursos deixam as fotos personalizadas com aparência de personagens de animação por computação gráfica.

Ao longo da sequência de aulas, o professor pode tirar as fotos dos alunos para que, ao chegar nesta etapa, todas as imagens estejam no *drive* da turma e não atrase o andamento das atividades.

Esta etapa pode durar mais de uma aula a depender do ritmo das turmas.

Figura 16: exemplo de imagem editada no aplicativo *Voilà ai artist*.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora. ¹¹

7ª aula: criar mural de exposição no site *Padlet*.

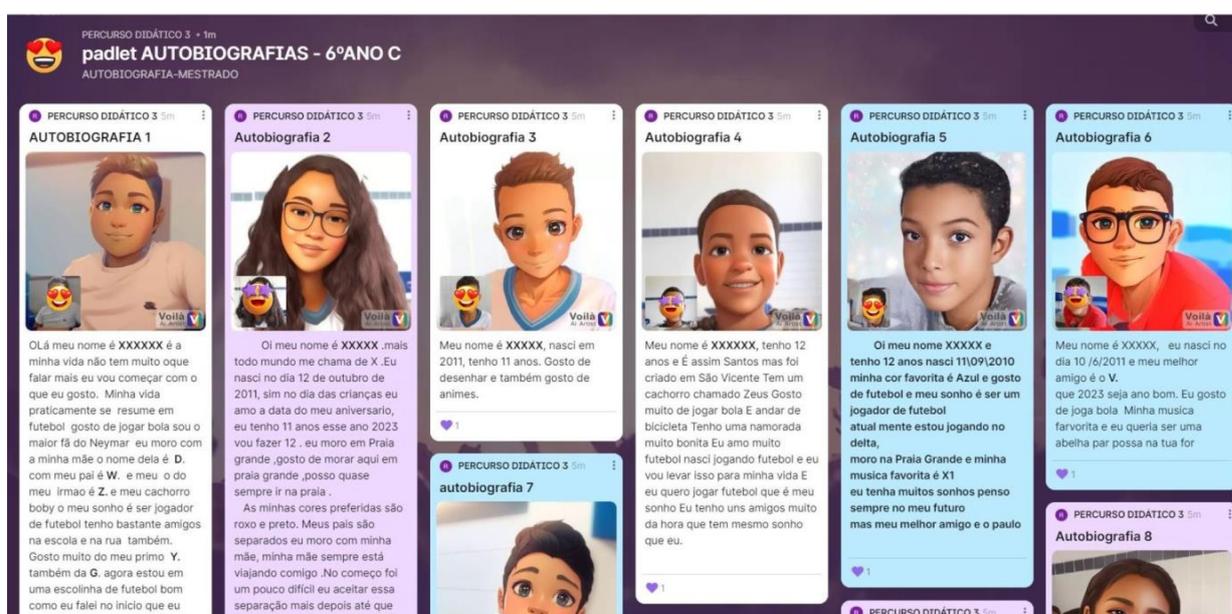
Neste ambiente virtual, todas as produções serão expostas, compondo *layout* dinâmico e interativo, pois os alunos podem curtir e comentar os textos dos colegas, alterar alguma informação em seu texto e outras interatividades.

O *Padlet* é, segundo o site Ambientes Inovadores de Aprendizagem da Secretaria de Educação da Região da Madeira, em Portugal (<https://aia.madeira.gov.pt/>), uma ferramenta digital que permite a criação de murais ou quadros virtuais dinâmicos e interativos para registrar, guardar e partilhar conteúdos (imagens, vídeos, documentos de texto), possibilitando a realização de tarefas de aula e a criação de murais para a divulgação das próprias ideias sobre um determinado tema, tornando-se assim um local de debate e partilha. É um serviço baseado em nuvem, hospedando uma plataforma web colaborativa em tempo real na qual os usuários podem carregar, organizar e compartilhar conteúdo em quadros de avisos virtuais chamados "*padlets*".

¹¹ Em respeito a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018, não será mostrado o rosto da aluna, embora os responsáveis tenham autorizado a divulgação no site da escola em que a pesquisa foi aplicada. As edições descaracterizaram a face original, não sendo possível reconhecer a menor.

O mural pode estar ligado ao *site* da escola (se houver site da instituição) e ficar disponível para apreciação dos alunos de outros segmentos e das famílias dos alunos, que podem comentar e interagir com os textos expostos.

Figura 17: exemplo de mural criado no padlet.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

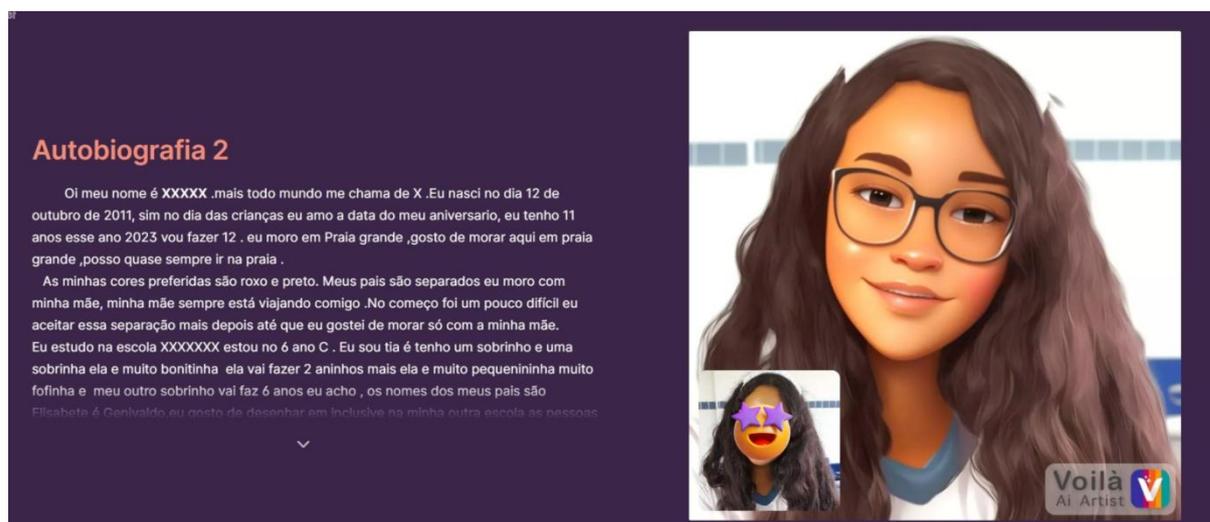
Varição 1: podem ser inseridas imagens alusivas ao texto produzido, como por exemplo, fotos da infância dos alunos ou de objetos citados ao longo da biografia.

Varição 2: Para consolidação do aprendizado, os alunos podem elaborar a biografia de um colega, atividade que exigirá uma entrevista com o biografado para obtenção das informações. Haverá o exercício da mudança do foco narrativo, entre primeira e terceira pessoa, estimulando a posição discursiva dos estudantes, em relação ao fato narrado, além do estímulo à interação entre os pares, em favor da aprendizagem.

Atividade 2

Exibir os textos usando a ferramenta “apresentação de slides” no *Padlet*, assim os textos aparecem em tamanho maior e os alunos veem suas imagens com mais nitidez, mudando a dinâmica de apresentação.

Figura 18: Visualização no modo *slides*, no *Padlet*.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Varição 1: Solicitar ajuda da professora de Geografia e situar em mapas, o local de nascimentos dos alunos. Usar aplicativo Canva para criar e editar as imagens dos mapas que podem ser acrescentados ao mural virtual.

Varição 2: Solicitar ajuda da professora de matemática para se criar gráficos com as informações dadas pelos alunos (times, gostos, atividades de lazer, disciplina favorita, etc), criando dados estatísticos para serem trabalhados nas aulas, integrando as linguagens em áreas distintas de conhecimento.

5. Sugestões

Os links abaixo disponibilizam *podcasts* e vídeos de biografias que podem contribuir com o desenvolvimento das aulas:

a) *Podcast* com biografias várias personalidades:

<https://pt.player.fm/series/loucos-por-biografias>

b) *Videocast* do livro “Uma autobiografia” da autora e cantora Rita Lee:

https://www.google.com/search?q=rita+lee+uma+autobiografia+podcast&sxsrf=APwXEdf5eqMDpJupaCu4DaGMy05Lo9kdBA%3A1682818001037&ei=0cNNZIXuAb3h1sQP7ayl0Ag&oq=Rita+Lee%3A+Uma+Autobiografia%E2%80%9D+pod&gs_lcp=Cgxnd3Mtd2l6LXNlcnAQARgAMgUIIRCgATIFCCEQoAE6CggAEEcQ1gQQsAM6BAqjECc6BQqAEIAEOgUilhCABDoGCAAQFhAeOggIRAWEB4QHUoECEEYAFcvEljZGmDxJ2gBcAF4AIABoQGIAawEkgEDMC40mAEAoAEBYAEIwAEB&sclient=gws-wiz-serp#fpstate=ive&vld=cid:f496462d,vid:DmcfPvzcpXA,st:2

c) como fazer autobiografias: <https://corrosiva.com.br/como-escrever-um-livro/7-dicas-para-fazer-sua-autobiografia/>

6. Avaliação

A avaliação acontecerá por meio da participação dos alunos nas aulas e atividades dadas, culminando com a exposição dos textos biográficos no mural virtual *Padlet*. Ao longo do percurso didático, os alunos responderam às atividades desenvolvidas e essas também são consideradas instrumentos de avaliação.

Em uma avaliação por meio de notas, deixamos como sugestão os critérios abaixo:

Participação na elaboração coletiva do infográfico.

Realização das atividades escritas.

Produção individual de cartaz ou infográfico.

Produção de autobiografia.

Outros critérios podem ser avaliados pelos professores, das as circunstâncias e cada sala.

Acreditamos que é válido avaliar desta forma pois considera vários aspectos e habilidades, garantindo a oportunidade de aprendizagem a todos.

Considerações sobre a proposta

Esperamos que os alunos utilizem em suas leituras os conhecimentos adquiridos e também compreendam que produzir textos em um meio digital pode possibilitar mais autonomia no desenvolvimento da escrita dele, pois as ferramentas dos programas utilizados facilitam a digitação, a revisão, a pesquisa, a ampliação do vocabulário, o ordenamento das ideias entre outras características envolvidas no processo de redação.

Somado a isto, o fato de que a utilização de recursos digitais possibilita a discussão sobre os discursos veiculados nas redes sociais utilizadas pelos estudantes em suas interações atrai os jovens para a reflexão sobre a língua portuguesa e as convenções da escrita necessárias para a compreensão do que se escreveu. É importante que eles se apropriem do sistema de escrita a favor da comunicação e que aprendam a utilizá-la satisfatoriamente.

Entendemos que o trabalho com o gênero biográfico irá acionar a autoestima dos alunos, pois o lado subjetivo deste tipo de texto colocará em jogo o que eles pensam sobre si, seus desejos e projeções para o futuro, fornecendo informações

diagnósticas e as metas para serem atingidas. Além disso, romperá a barreira da insegurança quanto à própria capacidade de escrever. Algo que é bem comum entre os alunos de qualquer idade.

Também os conhecimentos do professor serão acionados com a aplicação desta proposta, tanto sobre as questões pedagógicas, quanto sobre os alunos sob sua docência. É uma oportunidade ele para conhecer o alunado e traçar metas de aprendizagem a partir de seus conhecimentos e de suas necessidades.

Em nossa perspectiva, as ferramentas e atividades indicadas são adequadas ao contexto escolar, pois são gratuitas, editáveis e atrativas, bem como alinhadas às práticas contemporâneas de produção e edição textual e podem ser ajustadas conforme o cenário em que forem utilizadas.

Por outro lado, sabemos que existem outras formas para chegar aos objetivos elencados no princípio do percurso, pois o acesso à tecnologia educacional é precário em muitas escolas; porém ressaltamos que o uso das tecnologias educacionais favorece a aprendizagem dos alunos, ainda mais em se tratando de textos de fácil compreensão e em formato multimodal que chama atenção justamente para as linguagens inseridas com os recursos tecnológicos. Sendo assim, se houver a possibilidade de usá-los, devemos inserir nas aulas, atividade mediadas por eles.

O trabalho com as questões da linguagem também foram contempladas ao se propor análise linguísticas e textuais nos textos elaborados.

Portanto, esta proposta requer dos docentes habilidades e competências multimodais e multiletradas, sem elas o percurso didático não ocorrerá como planejado. Para tanto, será preciso um estudo prévio para conhecimento das ferramentas e sites sugeridos; o que em nossa experiência, mostrou ser de manuseio fácil e intuitivo. Com este percurso didático houve a pretensão de uma abordagem multimodal da autobiografia com a sugestão de produção de textos reflexivos e simples.

Referências

AGÊNCIA SENADO. **Rádio Senado faz campanha informativa sobre Covid-19 nas redes sociais**. Brasília, 5 abr. 2020 Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/04/08/radio-senado-faz-campanha-informativa-sobre-covid-19-nas-redes-sociais>>. Acessado em 22 jun 2021.

BALEIRO, Marcus. **Praça da Paz**. Blog Macus Baleiro. 10 fev 2017. Disponível em: <<https://marcuscabaleiro.blogspot.com/2017/02/praca-da-paz.html> >. Acessado em 21 jun 2021.

BERGMANN, Jonathan. SAMS, Aaron Sams. A sala de aula invertida. In: _____ . **Sala de Aula Invertida – Uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018. Disponível em: < <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Sala-de-Aula-Invertida-Uma-metodologia-Ativa-de-Aprendizagem.pdf>>. Acesso em 27 jun. 2021.

BORBA; Marília dos Santos; ARAGÃO, Rodrigo. **Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês**. Polifonia, Cuiabá, v. 19, n. 25, p. 223-240, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/576>. Acesso em 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC – Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. MEC. Brasília, DF, 2019.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020 e 07set.2021.

CARINO, Jonaedson. **A biografia e sua instrumentalidade educativa**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 67, Agosto/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a05.pdf>. Acesso em 20 abr. 2023.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **“Multiliteracies”**: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em https://blogs.ubc.ca/lled3602015/files/2015/08/CopeKalantzis_Multiliteracies.pdf . Acesso em 02 abr. 2023.

CORÁ, Maria Amélia Jundurian. **Do Material ao Imaterial: Patrimônios Culturais do Brasil**. 2011. 334 f. Dissertação de doutorado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a Pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla, V.; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. P. 35-48.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla, V.; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005, p.25-34.

GOVERNO DO BRASIL. **Juntos somos mais fortes**: campanha publicitária é lançada para conscientização sobre coronavírus. Brasília, 16 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/03/juntos-somos-mais-fortes-campanha-publicitaria-e-lancada-para-conscientizacao-sobre-coronavirus>>. Acesso em 22 jun 2021.

KRESS, Gunther. VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.

MANGUEL. Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo. Companhia das Letras, 2001.

MELO, Heronita Maria Dantas De. **Práticas de letramento e multiletramento em sala de aula**. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/22006>. Acesso em: 17 jun. 2021.

MUNDO EDUCAÇÃO. **Madre Teresa de Calcutá**. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/biografias/madre-teresa-de-calcuta.htm>>. Acessado em 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. Textos: gêneros. In: **Usando textos sala de aula: tipos e gêneros textuais**. 3ª edição. Brasília. Instituto Alfa e Beto, 2008. Pág. 61-84. Coleção ABCD.

OLIVEIRA, Robson Henrique Antunes. **Multimodalidade e multiletramentos: um desafio para o ensino de língua inglesa**. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE

PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 4., 2018, São Cristóvão, SE. **Anais eletrônicos**. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2018. p. 242-253. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10052/2/MultimodalidadeMultiletramentos.pdf>. Acessado em 18 jan. 2023.

PINNA. **O Brilho Metálico de Gilmar Pinna**. Blog Oficial do artista. Disponível em: <https://gilmarpinna.com.br/biografia/>. Acesso em 22 jun. 2021.

PINHEIRO. Michele Soares. **Multimodalidade e Letramento Visual na sala de aula de Língua Espanhola: análise de uma atividade de produção escrita**. Revista

brasileira de linguística aplicada. 2016. p. 575–93. Disponível em: <doi.org/10.1590/1984-639820159956>. Acesso em 21 nov. 2022.

PRAIA GRANDE. **Praça da Paz é revitalizada**. Praia Grande, 18 nov 2014. Disponível em https://www.praia grande.sp.gov.br/pgnoticias/noticias/noticia_01.asp?cod=35025. Acesso em 6 jun. 2021.

PRAIA GRANDE. Galerias de arte a céu aberto encantam público em Praia Grande. Praia Grande, 2019. Disponível em https://www.praia grande.sp.gov.br/pgnoticias/noticias/noticia_01.asp?cod=47393. Acesso em 12 jun. 2021.

RAGI, Taísa Rita; FERREIRA, Helena Maria. **Uma proposta de leitura da videoanimação “Morte e vida severina”**: Sinalizações Didático-Metodológicas. Revista Signos, v. 43, n. 1, jul. 2022. ISSN 1983-0378. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/3069/1962>. Acesso em: 2 fev. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade textos e tecnologias**: provocações para sala de aula. São Paulo. Parábola. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais na sala de aula**: exercícios. Revista Triângulo, Uberaba - MG, v. 13, n. 3, p. 24–38, 2020. DOI: 10.18554/rt.v13i3.5005. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5005>. Acessado em 12 fev. 2023.

ROJO, Roxane H.R. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

RIOS. Carlos. **Praça da Paz - Praia Grande - SP - (Praça das Cabeças)**. Canal Guia Turístico de Praia Grande. 16 fev 2021. Disponível em <Praça da Paz - Praia Grande - SP - (Praça das Cabeças)>. Acesso em 12 jun. de 2021.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de Imagens**. São Paulo. Melhoramentos, 2012.

SARAIVA EDUCAÇÃO. **Veja os benefícios da utilização da multimídia e hipermídia na educação**. São Paulo. 11jun2021. Disponível em <https://blog.saraivaeducacao.com.br/multimidia-e-hipermidia-na-educacao/#:~:text=J%C3%A1%20a%20Hiper%C3%ADia%20%C3%A9%20a,inte ratividade%20e%20a%20n%C3%A3o%20linearidade>. Acesso em 02 fev. 2023.

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA MADEIRA. **Ambiente Inovadores de Aprendizagem**. Padlet. Disponível em:

<<https://aia.madeira.gov.pt/19-apoio-professor/35-padlet.html>>. Acesso em 28 abr. 2023.

SILVA, Obdália S. F., ANECLETO, Úrsula C., SANTOS, Sirlaine P. N. **Educação, formação docente e multiletramentos**: articulando projetos de pesquisa-formação. Educação e Pesquisa [online]. 2021, v. 47. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147221083>>. Acesso em 2 abr. 2022.

SILVA. **Praça da paz: uma galeria de arte a céu aberto em PG**. JuicySantos. 4 Set 2017. Disponível em <https://www.juicysantos.com.br/diversao/o-que-fazer-em-santos/praca-da-paz-uma-galeria-de-arte-a-ceu-aberto-em-pg/>. Acesso em 3 jun. 2021.

SILVA JR. Eurico Rosa da (org). Multiletramentos, textos multimodais, a produção de texto e o ensino de língua portuguesa. In: SILVA JR. Eurico Rosa da. **Multiletramentos, textos multimodais, ensino de língua portuguesa e outras discussões**. Porto Alegre. Simplíssimo, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SANTOS, Zaira Bonfante dos. **A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal**. Revista Gatilho, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 1-14, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26994>. Acesso em 12 fev. 2023.

TUAN. Yi-fi. Topofilia e meio ambiente. *In*: **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1980.

WITTKE, Cleide Inês. Moretto, Milena. CORDEIRO, Glaís Sales. Formação docente e ensino: a alquimia do saber. In: **Dilemas e perspectivas didáticas em formação docente e ensino de língua** : entre prescrições e práticas. Campinas. Mercado de Letras, 2018.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

**Mestrado profissional em práticas docentes no Ensino Fundamental**

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes Interdisciplinares no Ensino Fundamental

**OS TEXTOS MULTIMODAIS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS
MULTILETRAMENTOS DOS PROFESSORES – RELAÇÕES ENTRE AS LINGUAGENS
NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**Profª Orientadora: Irene Coelho
Mestranda: Rosângela E. P. Rocha

Seção 1 de 3

Questionário de pesquisa qualitativa com docentes efetivos de cargo

Esta pesquisa faz parte do processo de escrita da minha dissertação de mestrado, na qual são estudados os aspectos relativos ao multiletramento nas escolas por meio de textos multimodais. E tem por objetivo investigar se os professores utilizam textos multimodais, quais são os conhecimentos deles a respeito e quais dificuldades apresentam para sua utilização.

Suas respostas servirão de base de dados para a aluna pesquisadora Rosângela Eliane Pereira Rocha e não haverá divulgação de dados ou uso indevido das informações repassadas na pesquisa.

Obrigada por participar.

Perfil do participante

1. 1. Escreva seu nome completo. *

2. Há quanto tempo leciona? *

Marcar apenas uma oval.

- a) 1 a 5 anos.
- b) 6 a 10 anos.
- c) 11 a 15 anos.
- d) 16 a 20 anos.
- e) Há mais de 20 anos.

3. Há quanto tempo leciona na E.M. Gov. Orestes Quércia? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Há menos de 1ano.
- b) Há 1 ano.
- c) Há 2 anos.
- d) Há 3 anos.
- e) Há 4 anos.
- f) Há 5 anos, desde a inauguração da escola.

4. Você leciona qual disciplina na escola E.M. Gov. Orestes Quércia? *

Marcar apenas uma oval.

- Português
- História
- Geografia
- Matemática
- Ciências
- Educação Física
- Arte
- Inglês

5. Qual a sua mais elevada formação concluída? *

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura.
- Bacharelado.
- Pós-graduação Latu sensu.
- Pós-graduação Strictu sensu - Mestrado.
- Pós-graduação Strictu sensu - Doutorado.

6. Desde a sua graduação, com que frequência você faz/fez cursos de atualização/capacitação (extensão, de curta a média duração, pós-graduação *latu sensu* ou *strictu sensu*)? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 por ano.
- Mais de 1 por ano.
- 1 a cada dois ou três anos.
- Não fiz cursos de atualização após minha graduação.

7. 6a) Se fez cursos após a graduação, os cursos realizados são na sua área específica ou em áreas diferentes da sua atuação na escola?

8. 7. Você gostaria de fazer mais cursos atualização/capacitação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, gostaria desde que fosse no meu horário de trabalho na escola.
- Sim, gostaria, mesmo que fosse em horário diferente do meu trabalho na escola.
- Sim, gostaria, mas não tenho tempo e/ou dinheiro para me dedicar a cursos desta natureza.
- Não gostaria.

9. 8. Atualmente, seria pertinente em sua prática docente uma capacitação voltada para questões como os usos de textos digitais e mistos em sala de aula? Por quê? *

Informações sobre a prática docente do participante

10. 1. Quais são os materiais didáticos utilizados em suas aulas? *

11. 2. Em que momentos as atividades de leitura são inseridas em suas aulas, habitualmente? *

12. 3. Para atividades de leitura, quais são os tipos de textos que você mais utiliza? Escolha 5, tendo em vista os textos que mais utiliza. *

Marque todas que se aplicam.

- a) História em quadrinhos.
- b) Charges.
- c) Reportagem em forma de vídeos.
- d) Textos narrativos escritos sem imagens.
- e) Textos narrativos escritos com imagens.
- f) Textos poéticos.
- g) Textos instrucionais (enunciados, comandos)
- h) Textos didáticos sobre o conteúdo.
- i) Videoclipes.
- j) Músicas (letra e melodia).
- k) Gráficos e tabelas.
- l) Infográficos.
- m) Videotutoriais.
- n) Reprodução de obras de arte.
- o) Memes.
- p) Mapas.
- q) Textos orais ou sonoros (sem imagens).
- Outro: _____

13. 4. Como você trabalha a relação entre texto verbal (com palavras) e imagens nos textos que utiliza? Durante o trabalho com a leitura desses textos, o que costuma discutir com os alunos? *

18. 9. Qual é a dificuldade enfrentada por você para fazer uso de recursos digitais? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXOS

ANEXO A



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Portaria 919 - D.O.U. 18/08/2016 CAPES

Santos, 03 de setembro de 2021.

Of. Nº 017/2021-CPPG

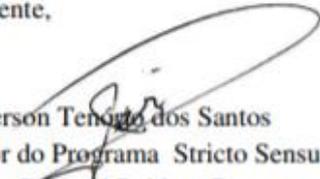
ASSUNTO: Realização da coleta de dados do projeto de pesquisa

À
SEDUC

Prezados Senhores,

Solicitamos autorização à aluna **Rosangela Eliane Pereira Rocha**, RG. 40.647.141-1/SP e CPF 332.789.888-09, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação – Stricto Sensu – Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental, desta Universidade, neste 2º semestre/2021, na realização de coleta de dados, junto a este departamento, para desenvolvimento de seu projeto de pesquisa intitulado: "Os textos multimodais e a sua contribuição para os multiletramentos – relações entre as linguagens no Ensino Fundamental II", sob a orientação da Profª Drª. Irene da Silva Coelho.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Coordenador do Programa Stricto Sensu
Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental



ANEXO B



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Instruções para preenchimento no verso)

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL
 LEGAL**

1. NOME DO DIRETOR : Cléa Alves dos Santos

NOME DA ESCOLA: E.M. Governador Orestes Quércia

DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº : 22.022.519-9

SEXO : Feminino

DATA NASCIMENTO (dd/mm/aaaa): 12/01/1973

ENDEREÇO Rua Primeiro de Janeiro Nº 1221 APTO:

BAIRRO: Vila Mirim CIDADE: Praia Grande

CEP: 11704-800 TELEFONE: DDD (13)3496-5406

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Os textos multimodais e a sua contribuição para os multiletramentos – relações entre as linguagens no ensino fundamental II.

1. PESQUISADORES: Irene da Silva Coelho e Rosangela Eliane Pereira Rocha

CARGO/FUNÇÃO: Professora Orientadora e Professora Pesquisadora

2. UNIDADE DA UNIMES: Mestrado Em Práticas Docentes No Ensino Fundamental

3. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA: Com relação à aplicação do questionário, há o risco de que alguns dos sujeitos se neguem a responder ou participar da pesquisa.

4. DURAÇÃO DA PESQUISA : Conforme prevista no cronograma 2ºsem. de 2020 a 2022 . A aplicação do questionário será realizada em novembro de 2021.

III - REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PACIENTE OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA CONSIGNANDO:

1. justificativa e os objetivos da pesquisa: Investigar se os professores utilizam textos multimodais, quais são os conhecimentos deles a respeito e quais dificuldades apresentam para sua utilização

2. procedimentos que serão utilizados e propósitos, incluindo a identificação dos procedimentos: aplicação de questionário e análise de diário de classe dos professores.

3. desconfortos e riscos esperados: possibilidade de que os sujeitos não participem ou desistam de responder o questionário.

4. benefícios que poderão ser obtidos: melhoria no grau de multiletramentos dos professores e também no processo ensino aprendizagem dos alunos do ensino fundamental II por meio da metodologia adotada.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA CONSIGNANDO:

1. acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.

2. liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência.

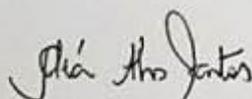
3. salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

4. disponibilidade de assistência, por eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa.

VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, 27 de setembro de 2021.

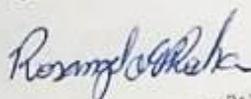


Cléa Alves Santos
Diretora de U. E.
RG: 22.022.519-9

assinatura do diretor ou responsável legal



assinatura do pesquisador
carimbo ou nome Leg(vel)



Rosângela Eliane Pereira Rocha
Assistente Técnico Pedagógico
RG: 40.647.141-1