

Revista

KIKI-KEKE

Pesquisa em Ensino

**Dossiê: Ensino, Leitura,
Letramentos e
Multimodalidade**

Organizadoras

Záira Bomfante dos Santos

Vanessa Tiburtino

Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

ISSN 2526-2688

Revista

KIRI-KERÊ

Pesquisa em Ensino

Agosto de 2022
Dossiê Temático, n. 8

Editores

Ailton Pereira Morila
Jair Miranda de Paiva

Conselho Editorial

Adriana Pin, Profa. Dra., Instituto Federal do Espírito Santo
Ailton Pereira Morila, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Ana Clara Gonçalves Alves de Meira, Profa. Dra., Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Ana Júlia Lemos Alves Pedreira, Profa. Dra., Universidade de Brasília
Ana Nery Furlan Mendes, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Andrea Brandão Locatelli, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Camila Greff Passos, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Carlos Henrique Silva de Castro, Prof. Dr., Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Carlos Henrique Soares Caetano, Prof. Dr., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio, Profa. Dra., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Clarice Lage Gualberto, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais
Clebson Luiz Brito, Prof. Dr., Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Deise Juliana Francisco, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas
Delma Pessanha Neves, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio de Janeiro
Denise Girarola Maia, Profa. Dra., Instituto Federal de Minas Gerais.
Eliane Gonçalves da Costa, Profa. Dra., Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (BA)
Everaldo Fernandes da Silva, Prof. Dr., Universidade Federal de Pernambuco
Fabiana Gomes Profa. Dra., Instituto Federal de Goiás
Flaviane Faria Carvalho, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas
Flávio José de Carvalho, Prof. Dr., Universidade Federal de Campina Grande
Floralba del Rocío Aguilar Gordón, Profa. Dra., Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
Franklin Noel dos Santos, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Gilmene Bianco, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Gustavo Machado Prado, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues Profa. Dra., Universidade Federal de Jataí
Jair Miranda de Paiva, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Karina Carvalho Mancini, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Leandro Gaffo, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia
Lucio Souza Fassarella, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Magda Eugénia Pinheiro Brandão da Costa Carvalho Teixeira, Profa. Dra., Universidade dos Açores
Márcia Regina Santana Pereira, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Maria Alayde Alcantara Salim, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Maria Zenaide Valdivino da Silva, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Moysés Gonçalves Siqueira Filho, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Paulo Sérgio da Silva Porto, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Regina Célia Mendes Senatore, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Reinildes Dias, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais
Rita de Cassia Cristofoleti, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Rodrigo Oliveira Fonseca, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia
Rony Peterson Gomes do Vale, Prof. Dr., Universidade Federal de Viçosa
Sammy William Lopes, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Sandra Mara Santana Rocha, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Shirlene Santos Mafra Medeiros, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Ueber José de Oliveira, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Valdinei Cezar Cardoso, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Vania Soares Barbosa, Profa. Dra., Universidade Federal do Piauí
Walter Omar Kohan, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Zaira Bonfante Santos, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Coordenadora: Jair Miranda de Paiva
Coordenador adjunto: Lúcio Souza Fassarella



Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Diretor: Luiz Antonio Favero Filho

Vice Diretora: Ana Beatriz Neves Brito

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice reitor: Roney Pignaton da Silva

Projeto Gráfico e diagramação

Ailton Pereira Morila, Zaira Bomfante dos Santos, Vanessa Tiburtino

Capa

Foto: cottonbro (<https://www.pexels.com>)

Montagem: Ailton Pereira Morila

Organização do Dossiê

Zaira Bomfante dos Santos, Vanessa Tiburtino

Acesso na internet

<http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/>

Endereço para correspondência

Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Rodovia BR 101 Norte, Km. 60, Bairro Litorâneo

São Mateus – ES - CEP 29932-540

Fone: (27) 3312.1701

E-mail: kirikere.ensino@gmail.com



KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino Dossiê: Ensino, Leitura, Letramentos e Multimodalidade. Dossiê n. 8, ago. 2022

São Mateus-ES: Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, 2022

Semestral

ISSN: 2526-2688 (online)

1. Ensino – Periódicos.

I. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Sumário

Editorial	6
	<i>Vanessa Tiburtino Záira Bomfante dos Santos</i>
Entrevista.....	8
Artigos	15
Primeiros passos em direção aos multiletramentos: um roteiro de perguntas para o professor de linguagens	16
First steps towards to multiliteracies: guiding questions for language teachers	<i>Francis Arthuso Paiva Carla Viana Coscarelli</i>
Letramento Crítico na Base Nacional Comum Curricular: uma análise do componente Língua Portuguesa.....	40
Critical literacy on the Common National Curriculum Base: an analysis of the Portuguese Language component	<i>Ana Paula de Almeida</i>
Multimodalidade em livros acadêmico-científicos: o uso de características tipográficas em capas e sumários	65
Multimodality in academic-scientific books: the use of typographic characteristics on covers and content lists	<i>Mariana Oliveira Martins de Arruda Maria Eduarda Sousa Santos Vânia Soares Barbosa</i>
Comercializando a dor das mulheres: uma proposta didática de leitura crítica da propaganda “Buscofem: todas as suas dores importam”	84
Commercializing the female pain: a pedagogical proposal for critically reading the advertisement "Buscofem: all your pains matter"	<i>Alexandra Bittencourt de Carvalho Elisa Mattos</i>
A canção <i>Imagine</i> na prática de letramento multimodal crítico para estudantes do Ensino Médio da rede pública de ensino	111
The song <i>Imagine</i> in the practice of critical multimodal literacy for High School students in public schools	<i>Michelle Soares Pinheiro Luiz Carlos Bernardino Lopes</i>
Videogames como textos nas aulas de Língua Inglesa: dimensão do sistema de jogabilidade e a abordagem multimodal.....	131
Video games as texts in the English classroom: system-gameplay dimension and the multimodal approach	



Leitura das ilustrações de “Barbazul” de Anabella López e os novos significados desse conto na contemporaneidade..... 150

Reading of the illustrations of “Barbazul” by Anabella López and the new meanings of this tale in contemporary

*Fernanda Aparecida Rafael
Denise Giarola Maia*



(Res)Significando as práticas docentes na Educação Infantil sob a ótica da multimodalidade: o uso de história verbo-visual como ferramenta didática 176

(Re)Signifying the teacher's practices in childhood education from the perspective of multimodality: the use of verb-visual story as a didactic strategy

*José Maria de Aguiar Sarinho Júnior
Karol Gomes Barbosa
Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa*

Uma experiência com a multimodalidade e a leitura de imagens na formação continuada de professores da educação básica 202

An experience with multimodality and image reading in the continuing education of basic education teachers

*Beatriz Andrade dos Santos
Maria Jocelma Duarte de Lima
Diana Maria Leite Lopes Saldanha*

Mediação de leitura literária e letramento literário na escola: uma abordagem reflexiva .. 219

Mediation of literary reading and literary literacy at school: a reflective approach

*Cleide Maria Jagher
Mariana Santos
Vilma da Silva Araújo*

Novas formas de ler: livro de literatura infantil digital 237

New ways of reading: digital children's literature book

*Vilma da Silva Araújo
Mariana da Silva Santos
Cleide Maria Jagher*

Literatura nas telas: o uso da ferramenta *Google Sites* na formação de leitores..... 256

Literature on screens: the use of the google sites tool in reader education

*Rodrigo Joventino Rodrigues
Renilda do Rosário Moreira Rodrigues Bastos*

O gênero literário *Fantasy Fiction* em sala de aula: portal para o imaginário do público infanto-juvenil a partir de uma experiência de leitura e escrita 281

The literary genre *Fantasy Fiction* in the classroom: a portal for the imaginary of the child-juvenile public from a reading and writing experience

*Airton Pott
Ivânia Campigotto Aquino
Luciana Maria Crestani*

Informações aos autores..... 303



Editorial



Prezados leitores,

Neste dossiê, intitulado “**Ensino, Leitura, Letramentos e Multimodalidade**”, reunimos artigos e relatos de experiências que abordam estudos teóricos e/ou práticas educacionais sobre Leitura, Letramentos e Multimodalidade em ambientes de ensino. As contribuições dos Estudos dos Letramentos produzidos no Brasil e da Multimodalidade têm nos levado a revisitar nossas práticas e concepções sobre o ensino, mais detidamente, o ensino de línguas materna e adicional. A ruptura da visão canônica de letramento para uma visão que acolhe as questões socioideológicas das práticas sociais de linguagem nos conduz a (re)pensar a leitura e a escrita, considerando a multiplicidade de formas de produção de sentido.

A multimodalidade como meio de construção de sentidos tem se tornado proeminente, principalmente na era digital e globalizada em que o modo verbal é visto como o mais completo e capaz de lidar com todos os significados racionais humanos. Em um mundo comunicacional concebido multimodalmente, diversos modos e recursos sempre são usados juntos na constituição dos textos. Esse é um aspecto que tem influenciado fortemente o ensino de línguas no mundo contemporâneo, depois de um período em que o trabalho com textos que mesclavam diferentes modos, como músicas e charges, tendia a colocar ênfase no verbal, tratando os demais modos como meros suportes. A multimodalidade presente na comunicação rompe com essa forma hierárquica e permite uma abordagem mais integral de ensino.

Nesse sentido, neste dossiê contamos com **uma entrevista** e, em seguida, reunimos **treze trabalhos** que se colocam como amostras de **novas possibilidades de ensino de línguas materna e adicional e de literatura**, a partir de trabalhos voltados para a sala de aula com base em textos multimodais que se deflagram em diversos gêneros, desde o livro didático a plataformas digitais, propondo, assim, discutir abordagem e metodologias referentes aos eventos de letramentos, que abarquem os estudos e a perspectiva multimodal.

Vanessa Tiburtino
Záira Bomfante dos Santos



Entrevista



A professora e pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo, **Záira Bomfante dos Santos**, é estudiosa da multimodalidade e dos multiletramentos no Brasil. Além de suas pesquisas, como a apresentada no artigo *Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte*, publicado online na revista DELTA, ela desenvolve formação continuada com professores de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras no norte do Espírito Santo.

Nesta entrevista, concedida ao professor e pesquisador do COLTEC/UFGM, **Francis Arthuso Paiva**, ela trata de multimodalidade e ensino, pedagogia dos multiletramentos, BNCC e formação de professores.

Francis: Em seu artigo escrito em parceria com Clarice Gualberto sobre os estudos da multimodalidade no Brasil, vocês descobriram que a Gramática do Design Visual é o principal livro utilizado como referência. Você acredita que há o risco de o ensino da multimodalidade se tornar gramatical e estruturalista por influência dessa gramática do visual?

Záira: O trabalho escrito em 2019 com a pesquisadora Clarice Gualberto nasceu de uma inquietação enquanto professoras e pesquisadoras na área de Multimodalidade quando participávamos de congressos ou encontros com professores. Percebíamos que muitos usavam o termo multimodalidade e a principal fonte de referência era a Gramática do *Design Visual* (GDV). Esse aspecto nos trouxe várias indagações, considerando que temos um repertório de trabalhos no Brasil e no exterior que nos ajudam pensar a multimodalidade e as suas implicações para o ensino e aprendizagem para além do que situa a GDV.

Na verdade, a Gramática do *Design Visual* não foi pensada e não pode ser vista como um conjunto de regras que deve regular ou descrever a modalidade visual. A GDV nos traz um inventário analítico, um conjunto de possibilidades, de como podemos lançar o olhar para o visual. Nesse sentido, numa sociedade textualizada em que os sentidos são produzidos pela articulação de diversos modos (cores, imagens, tipografia, gestos, sons etc.) em diferentes gêneros (propagandas, músicas, infográficos, *cartoon*, mapas etc.),

não podemos achar que os usos da língua precisam ser ensinados com uma visão de gramática reguladora que detém o controle.

Como professores, o nosso grande desafio é trabalhar a língua viva, inserida nas práticas sociais, ou seja, o seu uso que se deflagra nas interações, observando como mobilizamos os recursos que temos a nossa disposição para produzir sentidos. Não podemos fazer um movimento de 'cima para baixo' - aplicar a gramática e a sua metalinguagem nos textos, aprisionando a intenção e os sentidos produzidos a categorias gramaticais. Ao contrário, é importante olhar para os textos (orais, escritos, digitais etc.) de 'baixo para cima', buscando compreender as escolhas que foram feitas para compô-los, a intenção do produtor, os recursos disponíveis, onde esses textos circularão, o potencial leitor, dentre outros aspectos. A gramática não é e não pode ser uma camisa de força que aprisiona o nosso olhar e o nosso trabalho com a linguagem. Assim, dependendo do movimento que adotarmos o ensino pode se tornar gramatical ou pode ser profícuo na percepção de como os significados vão se construindo.

Francis: Para muitos professores, a multimodalidade se resume à leitura e análise de imagens estáticas. Como ampliar essa noção?

Záira: É importante ressaltar que a nossa sociedade não está mais atrelada a um 'logocentrismo', estamos cada vez mais visuais. Assim, olhar para a complexidade do visual requer uma postura que transcenda a um visual estático. Não podemos nos restringir a descrição analítica de imagens estáticas que aparecem nos livros didáticos, revistas, jornais impressos etc., ou seja, em suportes que eram muito comuns em nossas práticas sociais nas últimas décadas. Temos experimentado um novo habitat textual com notáveis mudanças, o que implica que nossas interações são mediadas por fontes de informações multimídia e eletrônica que têm requerido de nós lidar com outros modos e recursos para a produção de sentido. Desse modo, precisamos observar as emergências dos textos cuja composição é viabilizada por meio de imagens em movimentos, por exemplo, vídeos de *youtube*, reportagens televisivas, *lives* dentre outros, alterando formatos tradicionais bem como formas de interação e representação.



Grande parte de nossos alunos tem contato, consome e produz textos utilizando recursos com imagens em movimento. Aguçar o olhar para as escolhas que eles fazem para compor e interpretar esses textos é necessário, pois é importante levá-los a uma reflexão em torno das escolhas, intenções, recursos, sentidos produzidos, dentre outros. Enquanto professores, temos, em muitos momentos, resistência ou pouca familiaridade com esses novos modos não canônicos ou não tradicionais de produção, sendo necessário sensibilidade. Em suma, a imagem em movimento sempre foi multimodal, uma vez que esse fenômeno sempre esteve presente em trabalhos televisivos, produção fílmica etc.; e os teóricos e praticantes dessa arte já discutiam e teorizavam a respeito dos processos de filmagem e edição na produção de sentido, da relação entre imagem e som etc., apesar de eles não utilizarem explicitamente o termo “multimodalidade”.

Francis: Como aliar a multimodalidade e a Base Nacional Curricular Comum, uma vez que esse termo é muito citado na BNCC?

Záira: É muito. A BNCC traz reiteradamente o termo multimodalidade no documento justamente por destacar uma característica que é comum a todos os textos e a necessidade de se olhar para todas as partes que o compõem na produção de sentido. Apesar de a BNCC não aprofundar nesse aspecto e não trazer referências ou direcionando concretamente o trabalho do professor quanto ao uso da abordagem multimodal.

Nesse sentido, é necessário revisitar uma concepção de texto e possibilitar um trabalho que tenha o texto como ponto de partida, pois ele é o espaço da produção de sentido, da instabilidade, da abertura para o novo e para o dinamismo da comunicação que vai se alterando à medida que novas mídias vão aparecendo. A BNCC ainda destaca no que se refere à leitura

Considerando as afirmações do documento, vejo que além de uma visão mais ampla de texto, conseqüentemente, é necessário ter uma concepção de leitura que ultrapasse os modelos mais tradicionais (altamente linear) cujo foco estava centrado na ‘palavra’. A preocupação do documento em destacar um repertório de leitura em diversos gêneros de textos marcados por diferentes



linguagens reside na necessidade de incluir nossos alunos em mundo cada vez mais textualizado. Leitura e escrita estão por toda parte. O que circula na rua ou em ambientes comunitários, são modos de inscrição específicos (placa, propagandas, vídeos, faixas, outdoors) de grande força comunicativa e que merecem atenção. Consumir e saber produzir os inúmeros textos que se distribuem nos mais variados contextos sociais é uma forma de inclusão e exercício de cidadania. Logo, aliar a multimodalidade a BNCC perpassa pela visão de texto e de leitura.

Francis: Como trabalhar os multiletramentos em escolas sem muito ou quase nada de recursos materiais?

Záira: Essa pergunta é desafiadora se levarmos em consideração a desigualdade de recursos e desenvolvimento de regiões num país tão extenso como o nosso. Ao imaginarmos as condições ideais, enquanto profissionais da educação, poderíamos mencionar: carreira profissional reconhecida, boa infraestrutura nos prédios com acessibilidade aos alunos com deficiência, laboratórios, bibliotecas, material didático e paradidático, recursos tecnológicos disponíveis, internet etc.; uma realidade totalmente distinta que a pandemia desnudou. Contudo, apesar de recursos limitados, umas das preocupações centrais do Grupo de Nova Londres (1996), onde o termo multiletramentos foi cunhado, era propor reflexões em torno de educação inclusiva, considerando a diversidade cultural, linguística bem como compreender como a educação interage em contextos tão diversos.

No mundo da comunicação, cada comunidade possui seus recursos. A comunidade surda possui um repertório de recursos que não estão tão presentes em uma comunidade ouvinte, para ela há a proeminência do gestual, do movimento do corpo em relação ao oral; uma comunidade de assentamento e alunos quilombolas a oralidade está mais presente do que a escrita; os alunos que estão situados em escolas de periferias possui uma disponibilidade menor ou, às vezes, nenhuma em termos de conexão e tecnologia, mas se defrontam com práticas letradas distintas, textos que estão presentes na suas interações (propagandas, notícias, *folders*, horóscopo, jornais, santinhos de propaganda



política, convites, cartazes, carteira de vacina, recibos de pagamentos, mensagens de aplicativos, vídeos, dentre outros). Penso que o nosso ponto de partida é compreender os movimentos de linguagens presentes da vida dos nossos alunos, que textos produzem e consomem para se comunicar, quais recursos mobilizam.

Em tempos tão difíceis que estamos vivenciando, inclusive de constantes ataques à educação pública, as leituras de Paulo Freire têm me trazido esperança, principalmente porque encontro nelas ecos do que tenho aprendido com os estudos dos Multiletramentos. Precisamos ter como ponto de partida o sujeito, o aluno no centro no processo de ensino, sua cultura, sua história, seus dilemas, sua consciência, suas necessidades. Isso implica na nossa capacidade de perceber o outro, a sua totalidade, seus sentimentos, emoções, desejos. Ao tomarmos consciência desse mundo, podemos tecer uma educação mais humanizadora, inclusiva, marcada por uma diversidade que não pode ficar à margem, mas com potência de ir se transformando, (re) criando outros sentidos.

Francis: Fale para nós sobre o seu trabalho com os professores do estado do Espírito Santo.

Záira: Atualmente tenho trabalhado num campus universitário na região do norte do Espírito Santo. Essa região tem muita necessidade de formação de professores para atuarem na educação básica. Desenvolvo meu trabalho a partir desse lugar e da experiência de 15 anos de docência na educação básica nessa região. Buscamos nos aproximar dos docentes da região, tentando focalizar o processo formativo dos professores de línguas materna e adicional e como utilizam as práticas de letramento. Nesse movimento, privilegiamos a análise de materiais didáticos, problematizamos concepções essenciais para o ensino como de linguagem, leitura, escrita, texto, avaliação etc.

Conseqüentemente, elaboramos projetos com esses docentes para que possam desenvolver em suas escolas, buscando valorizar a multiplicidade cultural e de linguagens presentes na vida dos seus discentes. Nosso foco recai em tentar inserir os alunos em práticas letradas para que possam exercer sua cidadania, como também os docentes em formação compreendam que o



processo de leitura e escrita envolve refletir sobre o texto (verbal ou não) além de colaborar para a formação de sujeitos críticos que interfiram de forma positiva na construção da sociedade.

Esse trabalho nos oportunizou a criação do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas - LEAL onde os professores da educação básica podem participar de encontros de formação e um grupo de pesquisa em Multiletramentos, Leitura e Textos - GEMULTE com registro no dgp/CNPQ que fomenta nossas reflexões. Os participantes (pesquisadores e professores da educação básica) relatam suas experiências na docência e na pesquisa para que, colaborativamente, possamos refletir e qualificar nossas ações. Em síntese, o nosso grande desafio é desenvolver trabalhos e reflexões que ajudem o professor da educação básica ampliar sua formação docente, qualificar suas aulas e contribuir com o desenvolvimento educacional da região.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 3rd ed. London: Routledge, [1996, 2006] 2021.

The New London Group. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard Educational Review 66 (1), 1996, pp. 60–93.



Artigos



Primeiros passos em direção aos multiletramentos: um roteiro de perguntas para o professor de linguagens

First steps towards to multiliteracies: guiding questions for language teachers

Francis Arthuso Paiva

Carla Viana Coscarelli

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir questões relacionadas às demandas dos professores de linguagem a respeito do trabalho de ensino de leitura e de produção de textos feito com base na abordagem dos multiletramentos, da multimodalidade e da leitura crítica. A partir dessa discussão, são apresentados materiais e projetos alinhados com essa abordagem, considerando também as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018). Como resultado dessa discussão, são sugeridos roteiros de perguntas que podem contribuir para orientar o trabalho do professor de linguagem. Essas orientações podem ser, para alguns professores de línguas o primeiro passo para o planejamento de aulas que coloquem em prática a noção de multiletramentos, que sejam significativas para os alunos e que contribuam para o desenvolvimento deles como cidadãos do século XXI.

Palavras-chave: BNCC; Leitura crítica; Ensino; Multiletramentos; Multimodalidade.

Abstract: The aim of this article is to discuss issues related to the demands of language teachers regarding the task of teaching reading and text production based on an approach of multiliteracies, multimodality and critical reading. Based on this discussion, materials and projects aligned with this approach are presented considering also the guidelines from the BNCC (BRASIL, 2018). As a result of this discussion, guiding questions that might help language teachers to conduct their work are suggested. These guidelines might be for, some language teachers, a first step towards classes that put into practice the notion of multiliteracies, that are meaningful for the students and that will contribute to their development as citizens of the 21st century.

Key-words: BNCC; Critical reading, Teaching, Multiliteracies; Multimodality.

Antes de termos as respostas, entendemos bem as perguntas?

Neste artigo, procuramos apresentar perguntas relativas aos desafios enfrentados pelos professores nas aulas de linguagem. As dúvidas surgem em razão da quantidade de conceitos, documentos e teorias com os quais os professores precisam lidar na elaboração de suas aulas, projetos e avaliações. Desde os mais recentes, como os (multi) letramentos, a multimodalidade e a BNCC; aos já conhecidos, porém cada vez mais multifacetados como leitura, produção de texto e gêneros textuais. Somado a isso, estão a necessidade de trabalhar com as tecnologias digitais da informação e comunicação e compreender o novo *ethos* de participação dos estudantes na internet.



Contudo, não elaboramos respostas definitivas e resolutivas. Em vez disso, buscamos propor e discutir modos de trabalhar a leitura e a produção nas aulas de linguagem com ênfase na pedagogia dos multiletramentos, na multimodalidade e na leitura crítica. Além disso, apresentamos propostas de trabalhos de outros pesquisadores que estão em busca de criar e oferecer metodologias de ensino e aprendizagem comprometidas com a concepção freiriana, múltipla e democrática de educação. Por fim, produzimos roteiros de perguntas que o professor pode fazer a si mesmo para orientar seu trabalho com os multiletramentos, a multimodalidade e a leitura crítica.

Concluimos o artigo com mais perguntas, que são convites e estímulos para que o diálogo permaneça em direção à construção de modos de trabalho transformadores e emancipatórios com as linguagens, os letramentos e os discursos na escola.

Entre perguntas e respostas, um diálogo com o professor

O que falta para que todas as aulas de linguagem sejam verdadeiras atividades languageiras, de letramento e interessantes para os estudantes? Falta vontade do professor? Não, não é essa a causa, pois percebemos mudanças e interesse do professor em diversificar suas aulas. Por exemplo, Dias-Trindade et al (2020) realizaram um interessante confronto de informações de estudantes brasileiros que participaram do PISA (OCDE, 2018). Desses estudantes, 51% responderam que seus professores utilizaram recursos digitais nas aulas. Esse dado foi corroborado pela mesma porcentagem de professores brasileiros, exatamente 51%, que disseram à pesquisa de Dias-Trindade et al (2020) já terem desenvolvido atividades em ambientes digitais com seus alunos.

Embora ainda em número menor do que gostaríamos, já são muitos os professores que trabalham com tecnologias digitais nas escolas. Apesar disso, podemos questionar se são iniciativas pessoais do professor. É provável que sim. Algumas escolas estimulam esse uso, ao passo que outras não têm estrutura e equipamentos para realizar esse tipo de trabalho, além disso, são poucos os professores que recebem formação para fazer esse uso (como



constatam Cani, 2019; Mazur, 2021), apesar de ele estar previsto na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018).

A promulgação da BNCC (2018), cuja epistemologia busca promover um ensino mais alinhado com a educação pós-moderna, é recente, portanto, acreditamos que as redes de ensino ainda estejam se organizando para propor novos currículos e práticas pedagógicas alinhadas a ela.

Ainda que na maioria dos casos o uso das tecnologias digitais parta das iniciativas pessoais dos professores e mesmo que as redes de ensino estejam passando por transformações a fim de colocar a BNCC (2018) em prática, questionamos como têm sido as aulas de linguagem e se elas têm promovido competências fundamentais para a formação do cidadão contemporâneo. Essa formação deveria envolver o uso das tecnologias digitais, o que envolve habilidades de compreensão e produção de textos de gêneros diversos e em várias linguagens e mídias. Além disso, questionamos: os estudantes estão sendo educados para serem aprendizes letrados (SOARES 1998, STREET, 2003) autônomos e críticos (FREIRE, 1970, MONTE-MOR, 2013)?

A resposta a essa pergunta pode não ser tão negativa dependendo de como sairemos do processo de mudanças, adaptações e experiências que vivenciamos durante o ensino remoto emergencial (ERE), imposto como parte das ações para evitar a disseminação do Coronavírus. A pandemia nos levou ao ensino remoto, em que as tecnologias digitais foram usadas como forma de dar continuidade ao trabalho das escolas. Em algumas escolas, isso foi feito com mais tranquilidade, uma vez que a comunidade já contava com os equipamentos e o acesso, ao passo que em outras, o acesso foi mais difícil e demandou um período maior de adaptação. Mesmo nos casos em que houve acesso precário aos estudantes por equipamentos digitais, ou mesmo nos casos em que isso não foi possível, uma situação se apresentou com clareza: a de que as tecnologias digitais têm muito a contribuir para a educação e, para isso, precisamos que todos tenham bons equipamentos e bom acesso à internet. Muitos professores experimentaram e foram capazes de desenvolver atividades produtivas e criativas com seus alunos, no entanto, outros tiveram de se contentar em

imaginar as possibilidades do que poderia ter sido feito. De qualquer forma, essa situação nos levou a repensar nossas práticas educativas.

Ao ler o histórico dos últimos vinte anos feito por Sartori (2019) a respeito das aulas de linguagens, sobretudo de produção textual, percebemos que a mudança positiva ocorrida nesse intervalo de tempo foi diminuir a quase exclusividade das aulas de análise linguístico-gramaticais, dando lugar a aulas com produções textuais que simulam interlocuções e seus contextos de produção. Embora positivas, essas produções ainda “estão longe de atender às necessidades reais e concretas de estudante e comunidade, são redações” (SARTORI, 2019, p. 32).

Vinte anos de histórico das aulas de linguagens não é um recorte aleatório. Essas duas décadas foram marcadas pela influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais – BRASIL (1998) e a primazia que esse documento deu ao trabalho com os gêneros textuais, deslocando o objeto de ensino da frase para o gênero de texto.

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.

Cada uma dessas práticas se diferencia historicamente e depende das condições da situação comunicativa, nestas incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução. (BRASIL, 1998, p. 20)

Apesar de ter havido uma mudança de orientação entre os PCN e a BNCC, os gêneros textuais continuam como uma das principais unidades de ensino das aulas de linguagens, inclusive de maneira mais acentuada, pois, como verificou Bunzen (2021), os PCN não listam os gêneros que devem ser trabalhados nos anos escolares, ao passo que a BNCC o faz. Decerto, as pesquisas e a experiência com o ensino aprendizagem baseada na análise dos gêneros textuais/discursivos não deveriam mesmo ser dispensadas no novo documento.



A pedagogia dos multiletramentos

Como apontam Coscarelli e Corrêa (2021), a proposta da BNCC de Linguagens (2018) recebe influência da pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTIZIS, 2009), que, por sua vez, se inspira fortemente nos pensamentos de Paulo Freire, para quem a educação deveria ser emancipadora, a fim de dar às pessoas que dela participam condições para exercer a cidadania (FREIRE, 1970). Em consonância com essa ideia, a base curricular propõe o papel ativo do estudante, que não apenas simula o contexto de produção de um gênero textual, mas participa de contextos reais de interlocução.

A pedagogia dos multiletramentos também estimula o respeito à diversidade cultural e à multimodalidade, ou seja, defende que sejam acolhidas e respeitadas as diversas culturas que compõem nossas comunidades e que as diferentes formas de expressão, usando várias linguagens e mídias sejam estimuladas, evitando assim a primazia da linguagem verbal formal escrita sob as outras.

Iniciativas governamentais, tais quais as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), pedem atenção na transformação e mudança. Essas diretrizes estabeleceram a BNCC (BRASIL, 2018), responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. As DCN (BRASIL, 2013) têm inspiração freiriana, no grupo de Nova Londres (NLG, 1996) e conseqüentemente nos multiletramentos, pois elas preveem que

deve ser levado em conta o que os estudantes já sabem, o que eles gostariam de aprender e o que se considera que precisam aprender. Nessa perspectiva, são também importantes metodologias de ensino inovadoras, distintas das que se encontram nas salas de aula mais tradicionais e que, ao contrário dessas, ofereçam ao estudante a oportunidade de uma atuação ativa, interessada e comprometida no processo de aprender, que incluam não só conhecimentos, mas, também, sua contextualização, experimentação, vivências e convivência em tempos e espaços escolares e extraescolares, mediante aulas e situações diversas (BRASIL, 2013).

As DCN (BRASIL, 2013), a partir das quais a BNCC (BRASIL, 2018) foi criada, têm como princípio respeitar o que os estudantes trazem de bagagem e



de expectativas para a escola, assim como busca orientar o ensino/aprendizagem a partir do que os estudantes já sabem e do que eles ainda precisam e gostariam de aprender. Neste ponto, percebemos a influência da pedagogia dos multiletramentos no que se refere às práticas situadas dos estudantes, isto é, às suas práticas cotidianas de letramento.

Além disso, como defende a pedagogia dos multiletramentos, a BNCC também busca dar autonomia para os alunos na escolha dos gêneros textuais que consideram adequados para aquela determinada situação comunicativa. Se no trabalho com os gêneros textuais na perspectiva dos PCN, o professor propunha as condições de produção para o estudante, por outro lado, do ponto de vista proposto pela BNCC, é preciso que o estudante também realize projetos de leitura e escrita relevantes para sua vida pessoal, social ou profissional.

Temos aqui um ponto muito importante que é fazer com que as aulas sejam significativas para os alunos. Dado um tema ou trabalho com determinado gênero textual, é preciso estabelecer uma conexão entre eles e a vida dos estudantes. Lembramos que o trabalho com gêneros textuais trouxe como um dos seus elementos importantes a situação de comunicação na qual ele se insere. A partir dessa reflexão, ou seja, de quem está falando, para quem, em que situação e com que objetivo, é preciso envolver os estudantes na elaboração de uma resposta ou reação a esse texto, seja trazendo outras perspectivas e pontos de vista, aplicando aquelas informações a alguma situação que vivenciam, posicionando-se sobre o tema e os argumentos ou propondo alguma forma de reação a ele, endossando ou refutando aquela abordagem.

Ao mesmo tempo em que a pedagogia proposta pela BNCC posiciona o estudante no centro da sua própria aprendizagem, ela exige da escola a formação de um estudante leitor e produtor ativo e crítico. Para a realização dessa proposta, as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) têm papel muito relevante, uma vez que a BNCC prevê um estudante que se torne bom leitor e bom produtor de textos diversificados. Prevê também a integração das tarefas de compreensão e produção de textos uma vez que ler e escrever estão imbricados nas práticas que envolvem o uso das TDIC, como nas atuações nas redes sociais e na cultura do remix, por exemplo.



Nessa esteira, para atuar nas mais diversas interlocuções que a BNCC prevê, não apenas aquelas do ambiente digital, a multimodalidade precisa ser considerada na abordagem da compreensão e da produção de textos, porque as nossas práticas discursivas são sempre multimodais. Nesse sentido, a posição até então central do modo oral e escrito na escola é desafiada por outros modos de construção de significados como o imagético, o gestual, o *layout* e a imagem em movimento, que deveriam se tornar mais frequentes nas práticas pedagógicas.

A BNCC está proposta e nos resta perguntar se as mudanças que ela requer vão de fato acontecer nas aulas de linguagem? A preparação para os professores atuarem com a pedagogia proposta pela BNCC deveria ser feita por meio de um programa de formação continuada com organização e amplitude nacional, bem como deveria fazer parte da rotina escolar do professor, integrado às práticas educativas e à rotina escolar. Dessa forma, a formação continuada, às vezes desconsiderada no atribulado trabalho docente, deixaria de concorrer com o trabalho de ensino/aprendizagem, uma vez que esse aprimoramento faria parte das atividades previstas para o trabalho do professor.

É preciso perguntar ao professor, antes de mais nada, qual nível de mudança de pedagogia ele deseja para o seu trabalho. Seria preciso abandonar todas as suas práticas docentes, a fim de implantar a proposta tal como a apresentada pela BNCC? Ou o que manter e o que modificar e como fazer isso?

Iniciativas que podem ajudar os professores

Enquanto não temos um programa amplo de formação continuada para os professores, preferimos questionar: faltam metodologias e projetos de ensino para fundamentar o trabalho docente durante este processo de mudanças por que passamos? Talvez falem metodologias amplas que abarquem toda a diversidade de redes, escolas e públicos, mas há muitas pesquisas, propostas, projetos e iniciativas que podem auxiliar o professor no seu trabalho de tornar as aulas de linguagens mais próximas das práticas de letramento significativas para todas as esferas de participação cidadã do estudante. Mencionaremos aqui alguns deles, sabendo que muitos outros existem e que a parceria entre a



universidade e o ensino fundamental e médio é necessária, desejável e é sempre muito produtiva e promissora.

O programa nacional de Mestrado Profissional em Letras, o ProfLetras, é uma dessas iniciativas. Esse programa visa à capacitação docente, a fim de melhorar a qualidade do ensino fundamental. O programa é gratuito. Nele os professores, selecionados por exame de seleção, desenvolvem pesquisas acadêmicas juntamente com suas atividades didáticas durante os dois anos de curso. Eles devem desenvolver e testar com suas turmas materiais pedagógicos que criaram com base nas teorias estudadas e na sua experiência de professor. Alguns recebem bolsa para desenvolver sua pesquisa de mestrado. Na área de Letras, é um curso de pós-graduação, cujos trabalhos finais desenvolvidos pelos professores-pesquisadores visam à construção e à testagem de propostas de ensino para promover transformações nas aulas de linguagem. Os trabalhos resultantes são disponibilizados no repositório de dissertações nacional do programa¹.

O ProfLetras promove a formação continuada, desenvolvendo a capacidade de pesquisador do professor. Chama a atenção a diversidade de propostas de ensino, bem como de resultados relevantes de projetos aplicados por todo o Brasil. A diversidade de propostas pedagógicas desses projetos de ensino é fundamentada em várias metodologias, consolidadas ou em desenvolvimento no Brasil: sequência didática, projeto didático de gêneros e projeto de letramento; novas perspectivas de leitura e a perspectiva cognitiva já conhecida; e a oralidade. Além disso, os multiletramentos, as metodologias ativas, os estudos dos gêneros textuais, a multimodalidade, as TDIC, a BNCC, entre outras terminologias são citadas e suas teorias postas em prática. E, por fim, há a exploração de diferentes ambientes de aprendizagem: como o ambiente digital, a sala de aula, a rua, o bairro e a cidade.

É possível replicar os projetos propostos ou mesmo adaptá-los às turmas de outros professores, porque, além da proposta prática com oficinas, atividades, módulos e sequências de ensino contidas nas dissertações, elas são

¹ Site do repositório nacional de dissertações do Profletras: <https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#.YkWPgOrMI2w>



antecedidas por referencial teórico que pode contribuir com a formação de outros professores. O livro organizado por Paiva (2022) apresenta alguns desses projetos de ensino.

Outras iniciativas que podem servir de inspiração e ajudar o professor a incorporar novas práticas em suas atividades são os projetos de extensão realizados em nossas universidades. Entre eles, podemos citar o projeto Redigir da Faculdade de Letras da UFMG e o Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção de Textos do Colégio Técnico de Floriano-UFPI. Esses projetos buscam encontrar formas de colocar em prática teorias que podem auxiliar o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão e de produção textual, estimulando o uso de tecnologias digitais, entre outras, “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2018, p. 9) como requer a BNCC.

O projeto de extensão Redigir da Faculdade de Letras da UFMG, em seus mais de vinte anos de existência, desenvolve e disponibiliza, gratuitamente, em seu site², um repertório de propostas didáticas que visam a colocar em prática teorias recentes dos estudos da linguagem, da comunicação e da educação. Essas atividades podem ser aplicadas pelos professores em suas turmas. Os materiais contam com a parte do aluno e o material do professor, no qual, além de sugestões de respostas para as questões apresentadas são inseridos também comentários sobre questões procedimentais da aplicação das atividades, bem como indicações de discussões que podem ser feitas e recursos, inclusive tecnológicos, que podem ser usados na realização daquela atividade.

Outro projeto extensionista relevante e com diversas propostas de ações é o Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção de Textos do Colégio Técnico de Floriano-UFPI (doravante LPTextual)³. Coordenado pelo Prof. Ribamar Jr. Esse projeto desenvolve ações curriculares e extracurriculares, buscando desenvolver, nos seus participantes, habilidades para lidar com diversas linguagens, mídias e as práticas letradas diversas, buscando com isso, promover a emancipação e o protagonismo deles.

² Site do Redigir: www.redigirufmg.org

³ Site do Laboratório de Leitura e Produção Textual do CTF-UFPI: <https://labproducaotextual.com/>



O Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT) funciona desde 2010 no Colégio Técnico de Floriano, instituição vinculada à Universidade Federal do Piauí, e desenvolve ações e projetos de letramento (leitura e escrita) com foco no desenvolvimento das habilidades letradas orais e escritas, baseados nos conceitos dos Novos Estudos do Letramento e de prática social (BARTON, 2007; STREET, 2014; BATISTA JÚNIOR, SATO; MELO, 2018). [...] As ações desenvolvidas pelo Laboratório são: i) projetos de Letramento (desenvolvidos de forma curricular na disciplina de Redação); ii) pesquisas por meio de editais PIBIC-JR; iii) atividades de extensão por meio de editais PIBEX; iv) ações culturais (Sarau, Som do Intervalo, Olimpíadas LPT, Museu LPT; v) TV RADIOTEC (Canal no YouTube; vi) Biblioteca Setorial e Espaços “Leia Aqui” e “Clássicos Circulantes” (ações de promoção da leitura); vii) Oficinas LPT (de gêneros diversos). (BATISTA JR, PEIXOTO, LIMA-NETO, 2021, P.191)

As ações do LPTextual assim como as propostas didáticas disponibilizadas pelo Redigir buscam trabalhar com diversidade de gêneros, com recursos multimodais e na abordagem crítica dos materiais. Existe, por parte desses dois projetos de extensão universitária, o esforço de trabalhar com vários gêneros de diversos domínios discursivos em situações significativas para os estudantes, a fim de contribuir para o desenvolvimento pessoal, profissional deles e, conseqüentemente, para sua formação como cidadãos ativos e participantes de nossa sociedade. Para isso, partem da concepção de leitura e de letramentos críticos em uma abordagem multimodal.

Nesses projetos, se percebe, claramente, que as mídias analógicas e as digitais são tratadas como complementares e não como antagônicas. As ações e as propostas desses projetos incorporam e articulam esses dois universos, buscando contribuir para a formação de cidadãos que sabem lidar bem com as diversas situações de comunicação que se dão nesses ambientes.

Sabemos que outros projetos de pesquisa e de extensão são desenvolvidos nessa linha. Também sob esse viés, existe uma quantidade significativa de publicações on-line e impressas de pesquisadores e seus grupos que se dedicam à pesquisa, proposição e estudo de novas e relevantes práticas de ensino e aprendizagem a exemplo de Rojo (2012) e Rojo e Moura (2013, 2019), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Ribeiro e Novais (2013), Kersch, Coscarelli, Cani (2016), Vilas Boas e Ferraz (2022), Paiva e Gomes (2022), entre muitos outros.



Mas o que esses trabalhos têm em comum? O que propõem como abordagem para o ensino de língua materna em harmonia com a BNCC? Esses trabalhos se alinham com a permanência e as adaptações dos estudos dos gêneros textuais à BNCC, propõem uma abordagem educacional dos gêneros que coloque em prática os pontos cruciais da pedagogia dos multiletramentos, entre eles a exploração do *design*, das tecnologias e mídias digitais, o respeito à diversidade cultural, bem como a prática situada dos estudantes e o enquadramento crítico. Coscarelli e Corrêa (2021) apresentam três dos pilares da Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996), que podem ser vistos também na BNCC e nos trabalhos mencionados acima, da seguinte forma:

Um deles é a prática situada, que sugere uma imersão em práticas significativas a partir da experiência dos alunos. Dessa forma, envolve tanto os discursos envolvidos na realidade deles assim como simulações de situação de trabalho e vivenciadas em espaços públicos. O outro é o enquadramento crítico, de acordo com o qual os significados devem ser construídos na prática, considerando-se os contextos histórico, social, cultural, político, ideológico, assim como os sistemas particulares de conhecimento e as práticas sociais. Isso demanda que os alunos tenham certo distanciamento dos temas que estudam, a fim de ter uma visão crítica deles, considerando os contextos em que cada situação ou tópico se insere. O terceiro é a prática transformada, que, por sua vez, pressupõe a transferência e a aplicação dos significados construídos em outros contextos ou diferentes situações culturais. (COSCARRELLI E CORREIA, 2021, P.26-27).

A seguir tecemos reflexões sobre os desafios para colocar essa teoria em prática.

Multiletramentos na prática

Apresentamos e discutimos aqui algumas das possibilidades e dos modos de trabalhar a compreensão e a produção de texto sob a abordagem da multimodalidade e dos multiletramentos com os recursos disponíveis nas escolas brasileiras.

Para explorar a multimodalidade é preciso pensar que os textos são produzidos em diversos formatos, explorando diferentes linguagens e circulando em diferentes mídias. Sendo assim, é preciso pensar tanto nas palavras usadas



e o que elas significam, quanto nas imagens, nos sons, na formatação e no *design* do texto. Para Bezemer e Kress (2016, p. 03) o uso de diferentes recursos semióticos pelos estudantes pode demonstrar avanço no aprendizado. Fora da escola, aprendemos por meio de múltiplas linguagens, por isso a escola pode se espelhar nessa multimodalidade para criar, no ambiente escolar, os ambientes multimodais de aprendizagem que nos envolvem no dia a dia, como na internet, nossa casa, nosso bairro, no trabalho e nos movimentos sociais dos quais participamos: clubes, igrejas, sindicatos, associações, escolas e tantos outros.

Mesmo não sendo a única forma de expressão, a linguagem verbal é muito valorizada em nossa sociedade e pela escola, por isso explorar o uso dela já é um grande trabalho, pois exige um olhar cuidadoso para as escolhas lexicais e o viés ideológico que elas revelam. O mesmo podemos dizer em relação às escolhas sintáticas e relacionadas às construções do texto como um todo.

Uma característica contemporânea no uso da linguagem verbal que deixa seu uso ainda mais complexo é o fato de ela estar cada vez mais integrada a outras linguagens como a imagética. Gualberto e Kress (2019) e Paiva (2021) discutiram como os textos verbais se tornaram blocos imagéticos de informação que são explorados pelo designer gráfico que os trabalha em uma página. Até mesmo designers amadores, como professores e estudantes ao editar *layouts* em plataformas on-line⁴ ou em *stories* de redes sociais, estão tratando os textos verbais como blocos de imagens que podem ser arrastados, copiados, emoldurados e ligados a outros blocos por linhas e cores. A gramática de sintaxe não foi descartada, mas, uma vez redigido, o texto se torna um bloco de informação verbal que precisa se integrar ao *design* da página para se tornar parte de um todo coerente e coeso.

Essas características precisam ser levadas em conta pelo professor para que ele utilize, ensine e avalie esses novos modos de produção de texto. Nesse

⁴ Plataformas *on-line* de *layouts* como *Canva* e *Venngage*, que possuem princípios de usabilidade e *layout* a partir de exposição de *templates*. Elas estão disponíveis na versão *web* em navegadores de internet e também para *smartphones* com sistema *Android* ou *Apple iOS*. Elas possibilitam a criação de apresentações, *handouts*, pôsteres, documentos, livretos, certificados, convites, vídeos, cartazes, infográficos dentre outros. Alguns aspectos facilitam muito sua utilização pelo usuário. Suas funções e recursos são de aplicação intuitiva, desde que se tenha algum conhecimento básico em processadores de textos.

sentido, copiar, colar, arrastar, clicar, posicionar, redimensionar, linkar, escurecer, clarear, alinhar, entre outras ações de produção de textos digitais, poderiam ser valorizadas e trabalhadas pela escola como parte da produção de textos, que não precisa mais ser vista como predominantemente verbal.

Além dessas novas ações de produção de textos digitais, devemos ainda considerar a análise crítica das escolhas relacionadas ao *design* do texto, como a fonte usada, o formato da página, as cores escolhidas, as imagens, bem como explorar elementos de áudio que acompanham textos verbais orais, a exemplo: as sonoridades, as trilhas sonoras em filmes ou as transições e vinhetas em *podcasts*.

Ampliando ainda mais as possibilidades que podem ser exploradas nas escolas, em direção às práticas situadas dos estudantes, muitos artefatos comuns a eles são tecnologias (não apenas as digitais) que podem gerar engajamento dos estudantes nas atividades escolares propostas pelos professores. Entre eles podemos citar os recursos materiais como o celular do estudante, panfletos de rua, livros, revistas e outros *layouts* que circulam na comunidade, além dos artefatos culturais como a oralidade dos causos, piadas, poemas, músicas, entre outros que fazem parte das vivências dos estudantes. Podemos citar também os recursos não materiais como as expressões artísticas, festas, trabalhos informais, modos de fazer, além da variação linguística da comunidade.

Várias possibilidades de trabalho com recursos disponíveis são apresentadas em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), uma obra muito completa, e em língua portuguesa, sobre aplicações da Pedagogia dos Multiletramentos. Nela, os autores propõem projetos de letramentos, considerando a multimodalidade, a partir de modos de produção de significado divididos por sentidos humanos: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro e oral, bem como a alternância entre esses sentidos (chamada de sinestesia pelos autores) e a sua integração (denominada multimodalidade) (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p.183). Eles apresentam possibilidades de trabalho com recursos pouco considerados na escola tais como o traço, perspectiva visual, posicionamento dos falantes e gestual, o toque, vestuário, rituais, ruídos,



audições entre outros. Esse pode ser um ponto de partida para uma pedagogia que considera outros modos de significação além do modo verbal. Nesta mesma linha, podemos citar o material produzido por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que apresenta formas de trabalhar os letramentos digitais explorando para isso a interdisciplinaridade, as práticas sociais e as tecnologias de recepção e de produção de textos. É notável o fato de esses autores se preocuparem em apresentar as 50 atividades que propõem em três versões: sem tecnologia digital, com baixa tecnologia digital e com alta tecnologia, mostrando diversas possibilidades de trabalhar o letramento digital, mesmo quando esses recursos ainda não estão disponíveis ou são precários.

Precisamos estar atentos às ações envolvidas na produção e na compreensão de textos digitais, como a necessidade de escolher e analisar criticamente elementos que costumam ser desconsiderados e a ampliação de possibilidades de uso de tecnologias, recursos materiais e não materiais. Entretanto, ainda é preciso somar a tudo isso, o novo modo de comportamento e de engajamento dos estudantes na internet. Ao produzir, consumir, compartilhar e participar na internet, os estudantes costumam ser colaborativos, mas despreocupados com a autoria dos recursos disponíveis na rede que eles usam.

Esse comportamento é o espírito do nosso tempo, chamado por Lévy (1993, p. 14) de a “máquina universo”, mais maleável e aberta à participação, em oposição à clássica “máquina do mundo”, mais engessada e inacessível ao homem comum – aquela que também foi desdenhada por Drummond (1995, p. 124)⁵ –. Essa é a maneira de nos engajarmos na pós-modernidade, isto é, confiando, mesmo não conhecendo, no que não está nas imediações do contexto. Ao mesmo tempo, constantemente reexaminamos e reformamos nossas práticas sociais (GIDDENS, 1991, p. 49), por isso não temos uma identidade fixa, mas, estamos sempre ansiando nos identificar com algo, com alguém, com o novo.

⁵ Referência ao poema de Carlos Drummond de Andrade, “A máquina do mundo”, cuja voz de um matreiro mineiro, para quem a Máquina do mundo se revelou, diz: “baixei os olhos, incurioso, lasso, desdenhando colher a coisa oferta que se abria gratuita a meu engenho. (...) e a máquina do mundo, repelida, se foi miudamente recompondo”.



Esse espírito do nosso tempo toma corpo na internet pela cultura do remix, definida por Navas (2008, p. 02) como uma “atividade global que consiste na troca de informações criativa e eficiente, possibilitada por tecnologias digitais que é suportada pela prática de recortar, copiar/ colar”. No remix, a autoria é desconsiderada ou mesmo criticada e o conceito de originalidade dá lugar à cópia, com isso, a noção de criatividade é relativizada. Por exemplo, o produtor do meme, uma produção remix, não registra sua autoria, portanto, não faz questão de assumi-la. Ele copia referências de outras produções ou de outros memes e o faz sem se preocupar com o esmero visual das produções comerciais, para isso utiliza *layouts* tradicionais e colagens cuidadosamente desleixadas (LIMA-NETO, 2020). O meme é uma produção muito compartilhada pelos brasileiros, o que demonstra que o público aceita essas produções como elas o são.

Sabemos que a autoria, a originalidade e a criatividade são conceitos caros para a escola, entretanto, as premissas da cultura do remix para esses conceitos poderiam ser pelo menos debatidas nas aulas de linguagem. E, se não forem estimuladas, poderiam ser pelo menos consideradas nos projetos e avaliações dos professores, pelo fato de se tratar de uma prática situada para muitos dos nossos estudantes. Isso faria com que a escola começasse a atuar na perspectiva dos multiletramentos: a partir do que o estudante já faz, gostaria de fazer, tem razões para fazer, ou seja, do que é significativo para ele.

Algumas perguntas, que podem nos ajudar a desenvolver um trabalho com os multiletramentos e com a multimodalidade, são:

- Os projetos de ensino, as aulas e as atitudes da comunidade escolar estimulam o respeito à diversidade cultural presente na escola e da nossa sociedade, bem como os seus modos de expressão e representação?
- Os estudantes estão produzindo e lendo textos com diferentes modos semióticos em suas aulas?
- Os diferentes ambientes de linguagem em que os textos circulam são considerados nas aulas de produção e de leitura?



- Os novos modos de produção de textos digitais tais como copiar, colar, arrastar, clicar, posicionar, redimensionar, linkar, escurecer, clarear, alinhar, entre outras ações são estimulados e bem avaliados nas aulas de linguagem?
- Há valorização, pelo professor, de outros modos de produção de significado além do texto verbal? Por exemplo: na produção de um layout, valoriza-se apenas a produção escrita ou todos os arranjos multimodais da página, inclusive a integração do texto verbal com as imagens?
- As tecnologias, os recursos materiais e imateriais, os artefatos culturais disponíveis na escola e na comunidade, bem como a sinestesia da integração dos sentidos do corpo humano são considerados no ensino e aprendizagem?
- O novo modo de participação nas redes on-line, mais colaborativa, com autoria coletivizada ou apagada e com a noção de criatividade relativizada, é estimulado ou pelo menos considerado nas atividades e avaliações pela escola?
- Os processos de identificação e as variações da identidade por que passam os estudantes na pós-modernidade, que, portanto, influenciam as suas produções de significado, são tratados com naturalidade pela comunidade escolar e considerados nos projetos de ensino e nas avaliações?

São perguntas amplas e cada uma delas pode ser pormenorizada, a fim de detalhar os processos de preparação de projetos, aulas, avaliações, bem como orientar os procedimentos de atuação do professor com seus alunos, para que ele trabalhe mais alinhado com a pedagogia freiriana e dos multiletramentos, isto é, considerando as diferenças culturais, os processos de identificação e a multiplicidade de linguagens a que chamamos de multimodalidade, em busca de transformação social e emancipatória das pessoas.



Leitura crítica

Devemos pensar também nas possibilidades e modos de trabalhar a leitura crítica nas escolas brasileiras.

Todas as escolhas feitas pelos produtores do texto trazem consequências para a construção dos sentidos e direcionam esse processo. Elas revelam também aspectos discursivos, como o viés ideológico, que precisam ser reconstruídos pelos leitores. Por isso, a compreensão de um texto precisa ser trabalhada em uma perspectiva crítica. Compreender é um trabalho de investigação, de desvendar e revelar sentidos, de perceber posicionamentos e se posicionar, de perceber o que está nas entrelinhas, de preencher lacunas, não ditos, silenciamentos, de fazer perguntas e de buscar respostas. Por isso, é preciso trabalhar a leitura crítica.

Esse trabalho com o ensino da leitura crítica precisa considerar as características dos leitores estudantes imersos na cultura digital e do remix, porque, nelas, as atividades de leitor e de produtor estão imbricadas. Ao assumirem uma autoria coletiva, os produtores de conteúdo na internet tornam-se o que Villa-Forte (2019, p. 96) chama de autor-curador: “o autor cuja autoria se concretiza por meio de outras autorias”. É um autor que se constitui pelo que lê, um autor-leitor que deseja compartilhar o que lê, fazendo curadoria: oferecendo outras possibilidades de leitura de um mesmo meme para sua audiência leitora, por exemplo. Ao mesmo tempo, é um produtor do que já está pronto, o *ready-made* da cultura do remix, que questiona a escrita criativa e sua autoria original como um valor, a fim de questionar o autor proprietário e a pretensa cultura da originalidade.

Enfim, esse lautor (leitor+autor), como o nomeia Rojo (2013, p. 20), na maioria dos casos precisa da ajuda da escola para desenvolver com profundidade suas habilidades de leitura crítica. Essa leitura envolve a participação em atividades e projetos que vão ensinar os estudantes a serem investigativos, seletivos, críticos, para se tornarem perspicazes leitores, curadores, lautores e cidadãos. Essas habilidades são muito importantes, sobretudo quando o leitor precisa lidar com informações de múltiplas fontes como acontece na internet (SANTOS, 2021; COSCARELLI, COIRO, 2014), em



que ele precisa saber buscar e selecionar as informações que serão úteis para o cumprimento do seu objetivo de leitura, verificar a confiabilidade das fontes, a credibilidades dos autores e a veracidade das informações que encontrou. Além disso, precisa também fazer a integração dessas informações, refletir sobre elas e, na maioria dos casos, ser capaz de gerar uma resposta a elas. Essa resposta pode ser uma simples “curtida”, um comentário ou uma outra reação mais robusta às informações encontradas.

O que explorar nos textos em uma perspectiva crítica?

Existem muitas visões para pensarmos em uma abordagem crítica da compreensão de textos. Repare que não estamos usando o termo leitura, para não restringirmos nossa referência aos textos escritos. Optamos por usar o termo “compreensão”, para incorporar o processamento de textos e materiais multimodais, que exploram outras linguagens além da verbal.

Paulo Freire (1967, 1970, 1982) sempre nos chamou a atenção para uma visão atenta, ou seja, para uma reflexão crítica sobre nossa vida, nosso mundo, nossa cultura e para os fenômenos cotidianos. É a leitura do mundo, que vai nos ajudar a compreender os textos, refletir sobre as ideias e os acontecimentos e buscar, a partir dessa reflexão, transformar nossa realidade, a fim de construir um mundo mais justo.

As ideias de Freire influenciaram a pedagogia dos multiletramentos, uma vez que serviram de base para conceitos importantes para essa proposta como o modelo de letramento autônomo e ideológico desenvolvido por Street (1984), a concepção de letramento crítico usada por Gee (1994), e para a análise crítica do discurso proposta por Fairclough (1995). O enquadramento crítico é um dos pilares da pedagogia dos multiletramentos, que também pode ser percebido na BNCC. Ele diz respeito à construção dos significados, que deve levar em consideração o contexto histórico, socioeconômico, cultural, ideológico, bem como as experiências particulares dos estudantes. Compreender, portanto, envolve construir significado a partir do nosso próprio mundo, mas também levar em consideração outras perspectivas, outros contextos, outras culturas e outras experiências.



Sendo assim, os textos devem ser percebidos e os significados construídos a partir de aproximações e distanciamentos, que orientam nossos questionamentos, a fim de desnaturalizar nosso olhar para o que nos parece familiar e analisar com profundidade e abertura o que nos causa estranhamento.

Algumas perguntas, que podem nos ajudar a colocar em prática uma abordagem crítica dos textos/materiais, são:

- Quem produziu esse material, em que contexto? O que há de comum e de diferente nessa situação em comparação com a minha aqui hoje?
- Há outras interpretações possíveis para isso? Como outras pessoas receberiam e compreenderiam esse material ou essa situação? Que significados podem ser gerados se olharmos esse material sob outros pontos de vista?

Além dessas, outras perguntas, inspiradas nas propostas de Renée Hobbs (2011), também nos ajudam a buscar um posicionamento crítico, como:

- O que está sendo expresso aqui é verdadeiro? Quais são as fontes? Que outras pessoas/instituições pensam assim?
- Essa informação serve a interesses públicos ou particulares?
- O que não foi incluído nesse material? Que lacunas posso perceber aqui? O que está sendo apagado ou quem está sendo silenciado?
- Há estereótipos?
- O que posso perceber nas entrelinhas?
- Como eu me posiciono em relação ao que percebo e compreendo nesse material?
- Como avalio isso? O que posso fazer como resposta ou reação a esse material?

Não pretendemos esgotar essa questão, o que nem seria possível, porque as abordagens e as perspectivas críticas são inúmeras, mas gostaríamos apenas de mostrar algumas possibilidades, que os professores podem desenvolver com os estudantes para estimular o pensamento crítico deles, partindo dos materiais e temas que serão trabalhados nas práticas pedagógicas.



O que ainda resta perguntar?

Buscamos neste artigo apontar caminhos para repensar o trabalho com a produção e a compreensão de textos na atualidade, trazendo para isso a proposta da pedagogia dos multiletramentos, que inspira em muitos momentos a BNCC. Esse trabalho nos fez, inevitavelmente, levantar muitos questionamentos aos quais acrescentamos mais alguns: como preparar os professores para colocar em prática a abordagem proposta pela pedagogia dos multiletramentos e pela BNCC? Como eles compreendem essas propostas e como se sentem em relação à aplicação delas? A resposta a essas questões precisa partir do entendimento segundo o qual a(s) pedagogia(s) é(são) o pressuposto para a melhoria da educação, pois como demonstram Kalantzis e Cope (2016, p. 6), a capacidade profissional dos professores é o fator mais relevante na experiência de aprendizagem dos estudantes, mais influente que fatores como o socioeconômico dos estudantes e os currículos oficiais.

Acreditamos que colocar essa teoria em prática nos ajuda a construir um novo *ethos* de alunos e professores, ou seja, pode ajudar a modificar suas relações com as mídias e com o ensino-aprendizagem, trazendo para eles uma abertura para considerar como os textos interferem ou se relacionam com as experiências e o projeto de vida dos estudantes. Uma abordagem situada e crítica pode fazer com que eles reflitam sobre suas vivências e sobre as experiências, dificuldades e conquistas de outras pessoas para, a partir delas, repensar suas concepções sobre si mesmo, sobre sua comunidade, sobre os espaços sociais que pode conquistar e como fazer isso.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. A máquina do mundo. In: ANDRADE, C. D. **Claro Enigma**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1995. p.121-124.

BATISTA Jr, José Ribamar, PEIXOTO, Gercivaldo Vale, LIMA-NETO, Vicente. Práticas de letramento, tecnologias digitais e gêneros discursivo no ensino médio técnico. **Revista do GELNE**, v. 23, número 1, 2021.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, Learning and Communication**. Routledge, 2016.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais DCN**. Brasília: MEC/SEF, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf> Acesso em 30/03/2022.

BUNZEN Jr. Clécio. **Diálogos com a educação básica**. Youtube, 15 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B1G63EG1oOI>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CANI, Josiane B. **Letramento digital de professores de língua portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC**. Faculdade de Letras da UFMG, 2019. (Tese de doutorado).

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. Pedagogies. **An International Journal**, v. 4, p.164-195, 2009. Disponível em: <http://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

COSCARELLI, C. V.; COIRO, J. Reading multiple sources on-line. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.17, n.3, p.745-771, set./dez. 2014. Disponível em <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1147> .Acesso em: 30 out. 2019.

COSCARELLI, C. V.; CORRÊA, H. T. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 20–32, 2021. Acesso em: 1 abr. 2022.

DIAS-TRINDADE et al. O ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos e espaços em educação**. v.13, n. 32, e-14426, jan./dez.2020. Acesso em: 20 abr. 2022.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**. London: Longman, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1970.

FREIRE. Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.



GEE, James. P. **Ideology in Discourses**. London: Taylor & Francis, 1994. 49-70.

HOBBS, Renee. **Digital and media literacy: connecting culture and classroom**. USA: Corwin, 2011.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Rio de Janeiro: UNESP, 1991.

GUALBERTO, C.; KRESS, G. Contemporary landscapes of visual and digital communication: the interplay of social, semiotic, and technological change. In: **The sage handbook of visual research methods** (pp. 574-590). SAGE Publications, Inc., 2019.

KALANTZIS, Mary, COPE. **Learning by design**. 2 ed. Melbourne: Common Ground. 2016. 295 p.

KALANTZIS, M., COPE, B., PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KERSCH Dorotea F., COSCARELLI Carla V., CANI Josiane B. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2016.

LEVY, Pierre. **Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1993. 203 p.

LIMA-NETO, Vicente de. Meme é gênero? Questionamentos sobre o estatuto genérico do meme. **Revista Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, n(59.3): 2246-2277, set./dez. 2020. Acesso em: 20 abr. 2022.

MAZUR, Luciana C. S. **Práticas de leitura em ambientes digitais: análise de atividades do site do Redigir (UFMG) sob a ótica do letramento digital**. Faculdade de Letras da UFMG, 2021. (Tese de doutorado)

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

NAVAS, E. 2008. **Remix: the bond of repetition and representation**. Disponível em: <https://museudememes.com.br/collection/nazare-confusa>. Acesso em: 20 dez. 2020. s/p.

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, Harvard, Spring, 1996.

OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA 2018 Technical Report**. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development, 2018.



PAIVA, Francis Arthuso. Práticas de letramento e produção de sentido de layouts na multimodalidade. In: **Texto Digital**. Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 98-127, jan./jun. 2021.

PAIVA, Francis Arthuso (org.). **Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem**: projetos de ensino de linguagens. São Carlos: Pedro&João, 2022.

PAIVA, F., GOMES, V. Proposta de matriz de produção de infográficos na escola: explorando a paisagem multimodal do canva.com. **Revista do Sell**. v.02, n. 11, 2022. (Aceito para publicação).

RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. (Orgs.). **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2013.

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

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: Rojo, R. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, Marcos Celírio dos. **Ler múltiplas fontes**: o desenvolvimento de habilidades para a leitura como processo investigativo. Faculdade de Letras da UFMG, 2021. (Tese de doutorado).

SARTORI, Adriane Teresinha. **O processo de produção de textos escritos na escola**: teorias e práticas. Pedro&João: São Carlos, 2019. ePUB.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What is new in new literacies? **Current Issues in Comparative Education**, vol. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

VILAS BOAS, Fabíola S. de O; Silva, Ferraz, Obdália S. (Org.). **Ensino Remoto e Formação de Professores**: construção de novos saberes para os processos educativos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

VILLA-FORTE, L. 2019. **Escrever sem escrever**: literatura e apropriação no século XXI. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 224 p.



Sobre os autores:

Francis Arthuso Paiva

francisapaiva@gmail.com

É Doutor em Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras da UFMG, por onde concluiu o Mestrado em Estudos Linguísticos, além de ser especialista em Leitura e Produção de Textos pela PUC-MINAS. É professor e Chefe do setor de Letras do Colégio Técnico da UFMG e professor do Mestrado Profissional, PROFLETRAS, da Especialização em Leitura e Produção de Textos, PROLEITURA e da Especialização em Educação, Linguagem e Tecnologia, todos da Faculdade de Letras da UFMG. Tem interesse por estudos de escrita colaborativa, leitura, produção de texto, letramento digital e visual, na perspectiva da multimodalidade e dos multiletramentos para o ensino e aprendizagem e para a formação de professores. Organizador e autor do livro "Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem: projetos de ensino de linguagens".

Carla Viana Coscarelli

cvcosc@gmail.com

Tem graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1988), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999), pos-doutorado em Ciências Cognitivas pela University of California San Diego (2005) e pos-doutorado em Educação pela University of Rhode Island. Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais, onde participa do Núcleo de Pesquisa Lingtec, do Ceale e coordena o Projeto de Extensão Redigir. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, produção de textos, ensino e letramento digital.



Letramento Crítico na Base Nacional Comum Curricular: uma análise do componente Língua Portuguesa

Critical literacy on the Common National Curriculum Base: an analysis of the Portuguese Language component

Ana Paula de Almeida

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar três Competências Específicas que atravessam as habilidades preconizadas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a fim de verificar como os princípios do Letramento Crítico se revelam no documento normativo. Para tanto, recorre-se às concepções de Letramento Crítico discutidas por Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2015) e aos estudos sobre letramentos, novos letramentos e multiletramentos realizados por Rojo (2009, 2012, 2016, 2017), Soares (2002), e Street (2007). Trata-se de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa (ALVES, 1991; LE GOFF, 1997; LUDKE; ANDRÉ, 1986), situada no campo disciplinar da Linguística Aplicada. Na análise, constata-se que as aprendizagens descritas nas Competências Específicas incorporam premissas da abordagem pedagógica propostas pelo Letramento Crítico, ainda que esse conceito não apareça explicitamente no texto do documento.

Palavras-chave: BNCC. Língua Portuguesa. Letramento Crítico.

Abstract: The purpose of this article is analyzed three Specific Competencies that cross the skills recommended for teaching and learning Portuguese, in order to verify how the principles of Critical Literacy are revealed in the normative document. To this end, we use the conceptions of Critical Literacy discussed by Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) and Monte Mór (2015) and the studies on literacies, new literacies and multiliteracies carried out by Rojo (2009, 2012, 2016), Soares (2002), and Street (2007). It's a documentary research with a qualitative approach (ALVES, 1991; LE GOFF, 1997; LUDKE; ANDRÉ, 1986), situated in the disciplinary field of Applied Linguistics. In the analysis, it appears that the learning described in the Specific Competencies incorporate premises of the pedagogical approach proposed by Critical Literacy, even though this concept doesn't appear explicitly in the text of the document.

Keywords: BNCC. Portuguese Language. Critical Literacy.

Considerações iniciais

Os conceitos letramento, letramento digital, multiletramentos e novos letramentos atravessam efetivamente o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diferentemente, o conceito letramento crítico (LC) não aparece explicitamente nesse documento curricular que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Contudo, sustentamos que é possível observar princípios dessa abordagem teórico-filosófica na BNCC.



Nesse sentido, o objetivo deste artigo é investigar como as orientações propostas no componente Língua Portuguesa (LP) para a etapa do Ensino Médio (EM) se articulam com os princípios do LC. Para tanto, recorreremos às concepções de LC discutidas por Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2015). Consideramos, ainda, os estudos sobre letramentos realizados por Rojo (2009, 2012, 2016, 2017), Soares (2002) e Street (2007) e o conceito de novos letramentos e multiletramentos, ambos essencialmente embasados no LC (MONTE MÓR, 2015; ROJO, 2016).

Segundo Le Goff (1997), todo documento é um produto da sociedade que o produziu segundo as relações de forças que detinham o poder. Dessa forma, todo documento é um monumento, visto que é a roupagem ou o resultado de uma montagem própria da história, da época, da sociedade que o produziram e de épocas sucessivas durante as quais ele se manteve vivo e continuou sendo manipulado. Le Goff (1997) propõe, portanto, que o pesquisador desmonte, desestruture e analise as condições de produção desse documento pondo em evidência o seu caráter de monumento produzido em um contexto concreto histórico-social.

Nosso intuito é realizar uma (des)montagem (LE GOFF, 1997) do nosso objeto e uma investigação do seu arcabouço teórico-metodológico. Desse modo, propomos a leitura da BNCC — tomada por nós como um documento-monumento (LE GOFF, 1997) — de forma investigativa, seletiva, analítica e interpretativa, procurando indícios linguísticos que nos levem a afirmar a presença do LC no documento. Ancoradas na discussão teórica e na abordagem metodológica assumidas nesta pesquisa, procedemos a (des)montagem do arcabouço teórico-metodológico mobilizado e estruturado na BNCC, partindo dos termos relacionados ao LC (letramento, multiletramentos, novos letramentos, crítica, criticidade) para observar a recorrência deles no texto. Em seguida, enfocamos os conceitos explícitos e implícitos sobre o tema presentes na BNCC, correlacionando-os com as concepções embasadoras discutidas neste artigo, a fim de verificar como os princípios do LC se revelam no documento normativo.



Por fim, considerando que a BNCC é um documento oficial concebido como um parametrizador, tanto para os currículos da Educação Básica quanto para os das licenciaturas, buscamos refletir quais são as implicações decorrentes da articulação com os princípios do LC para o ensino-aprendizagem de LP no EM e para a formação inicial docente no Ensino Superior. Logo, esta pesquisa se situa no campo disciplinar da Linguística Aplicada (LA) e a metodologia mais adequada para este estudo, de cunho descritivo-interpretativo, é a pesquisa documental (LE GOFF, 1997; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) com abordagem qualitativa (ALVES, 1991).

Dessa forma, buscamos contribuir cientificamente ao investigar um documento curricular oficializado que influencia diversas áreas das políticas educacionais, essencialmente, a Educação Básica e a formação de professores. Propomos uma leitura e uma análise que buscam trazer uma compreensão da BNCC e que podem, portanto, auxiliar professores de LP, formadores e estudantes das licenciaturas no processo de (re)elaboração de currículos e na prática da atividade docente. Ademais, esperamos contribuir com os estudos voltados para o ensino-aprendizagem de LP e para a formação inicial docente.

Organizamos esta pesquisa em três seções, além desta pequena introdução. Na primeira seção, apresentamos as concepções embasadoras; na segunda, realizamos a análise de dados; e, por fim, na terceira, tecemos nossas considerações finais. Salientamos que o que apresentamos é somente uma interpretação possível da BNCC, outras reflexões poderão ser realizadas em contextos diferentes.

Concepções embasadoras

Dentro das teorias do letramento, existem várias abordagens educacionais com pressupostos diversos acerca dos conceitos de língua e sujeito, conhecimento e aprendizagem e função da educação na sociedade (JORDÃO, 2013). Jordão (2013) esclarece que o LC é uma entre essas abordagens e se constitui como uma concepção filosófico-educacional para o ensino-aprendizagem das práticas sociais que envolvem a linguagem. Nessa perspectiva, discorreremos, nesta seção, primeiramente, sobre as concepções de



letramento, letramento digital, novos letramentos e multiletramentos, pois sustentamos que os princípios do LC são mobilizados pela BNCC por meio desses conceitos. Em seguida, discutimos acerca das concepções de LC pela perspectiva de Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2015), para que possamos compreender quais são as fundamentações teórico-pedagógicas que permeiam a BNCC quando se refere às práticas sociais de linguagem.

No Brasil, o termo letramento passou a ser utilizado no campo da Educação e da Linguística a partir de 1980 para, inicialmente, distinguir os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização (BIONDO, 2012). Conforme esclarece Biondo (2012), a alfabetização está voltada para o estudo das técnicas relacionadas às habilidades da escrita, enquanto o letramento se dedica ao desenvolvimento social da escrita como um todo, pois envolve as práticas sociais e os impactos que a escrita exerce na sociedade. Contudo, alfabetização e letramento não podem ser vistos como conceitos opostos, pois são interdependentes e podem ser desenvolvidos, na escola, mutuamente (BIONDO, 2012).

Tagata (2018) ressalta que a pedagogia crítica de Paulo Freire exerceu uma grande influência nos estudos de letramento e foi fundamental para os círculos intelectuais norte-americanos a partir da década de 1970, quando começaram a surgir pesquisas sobre a natureza política da linguagem e suas relações com o poder. Segundo Tagata (2018), a visão freireana de educação como práxis transformadora trouxe uma nova concepção de letramento — que não se restringe ao domínio da leitura e da escrita, mas se amplia para a capacidade de problematizar as relações entre palavra e mundo, possibilitando a reflexão crítica sobre as injustiças sociais, sobre como elas são produzidas e sobre como agir para combatê-las. A partir dessa concepção freireana, o conceito de letramento começou a se destacar no campo educacional e acadêmico e passou a ser estudado sob diferentes perspectivas.

A multiplicidade e complexidade de modos de representação dos usos e significados de ler e escrever em diferentes sociedades e épocas levaram Street (2007), por exemplo, a afirmar que é enganoso pensar um único tipo de



letramento, pois estamos diante de práticas de letramento. Partindo de uma perspectiva sociológica e sociocultural, Street (2007) propõe que os Novos Estudos do Letramento se dediquem às práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos diversos, pois, para o autor, elas estão situadas no contexto das estruturas de poder da sociedade, da ideologia e da identidade cultural. Corrobora esse entendimento Rojo (2009, p. 98), ao explicar que o termo letramento, pela perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural, recobre usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, presentes em contextos sociais diversos, como família, igreja, trabalho, mídias e escola. Ainda que seja um conceito multifacetado e entendido sob diferentes enfoques, verificamos, portanto, um deslocamento da concepção de letramento que passou a ser compreendido de forma mais ampla e plural no decorrer do século XX.

No contexto contemporâneo, as novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm introduzido um novo estado ou uma nova condição de práticas de leitura e de escrita digitais — o letramento digital — que se diferencia do letramento na cultura do papel. Segundo Soares (2002, p. 151), “a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”. A autora explica que tais mudanças engendram consequências sociais, cognitivas e discursivas e alteram a natureza do texto, pois o texto eletrônico não é estável nem monumental e é pouco controlado. Por isso, diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos, pois “diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 156).

Soma-se a esse cenário a multiplicidade cultural e a multiplicidade de linguagens presentes no mundo globalizado. Dessa maneira, as formas de comunicação, interação e letramentos colocam para a educação hoje como desafios os novos letramentos e os multiletramentos trazidos e proporcionados pelas TDIC, com seus novos textos, procedimentos e mentalidades (ROJO, 2016).



Os novos letramentos não apenas incluem as novas tecnologias, mas acima de tudo colocam em cenas as novas condutas (o novo *ethos*) e uma nova mentalidade — denominada de Mentalidade 2.0, em analogia à Web 2.0 (ROJO, 2016). Para Rojo (2016), o mundo contemporâneo do trabalho, da cultura e da vida pessoal funciona com uma nova mentalidade e uma nova maneira de produção, circulação e recepção de textos e gêneros do discurso, alterando profundamente certos valores e condutas do letramento convencional. Rojo (2017) elucida que os textos contemporâneos maximizam relações, diálogos, redes, dispersões, que buscam uma cultura da livre informação e instauram uma cultura da reelaboração (remix) e hibridização de textos e vozes. Essas produções textuais exigem, portanto, novos letramentos que considerem as mudanças de postura, a nova ética e a nova estética. Rojo (2012) ressalta ainda que os textos mobilizam diversas linguagens – ou modos ou semioses –, logo exigem múltiplas capacidades e práticas de compreensão e produção para fazer significar. Por isso, a multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos exigem multiletramentos (ROJO, 2012, p. 19).

O termo “multiletramentos” foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres (2021, p. 102) no manifesto programático Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. A concepção de multiletramentos busca ampliar a noção de letramento para dar conta “do contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, incluindo as culturas multifacetadas, que se inter-relacionam, e a pluralidade de textos que circulam”, bem como “da variedade crescente de formas de texto associadas às tecnologias de informação e multimídia” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021, p. 102).

Por isso, Rojo (2017) acrescenta que os novos letramentos e os multiletramentos demandam uma reflexão acerca da relação ensino, currículo e tecnologias e requerem um ensino-aprendizagem que possibilite projetos de trabalho interativos, colaborativos e quase sempre transdisciplinares, “exige, pois, uma outra pedagogia” (ROJO, 2017, p. 205). Tal pedagogia, esclarece a autora, seria a pedagogia dos multiletramentos, também denominada de pedagogia por *design*, elaborada pelo Grupo de Nova Londres. Nela, a proposta



é que os alunos se apropriem de *designs* disponíveis (digitais ou não) para criar novos *designs* transformadores (*redesign*).

Rajo (2012) esclarece que a pedagogia dos multiletramentos, fundamentada nos letramentos críticos, na réplica ativa e na apreciação de valor dos leitores/produtores, propõe a formação de um estudante que, além de ter competência técnica para o manejo das ferramentas, dos textos, das práticas letradas, seja um analista crítico que examine e avalie as seleções e os sentidos dados pelos produtores dos enunciados/textos. Assim, segundo a autora, somente como leitor crítico, o estudante pode se tornar um criador de sentidos, na leitura ou na produção de textos multissemióticos ou multimodais (*designs* disponíveis). E é somente como leitor crítico e criador de sentidos que ele será capaz de usar e transformar os discursos e as significações em novos modos éticos e estéticos (*redesign*), seja na recepção seja na produção de textos (ROJO, 2016).

Nessa esteira, Monte Mór (2015) aponta que o desenvolvimento crítico é uma das habilidades focalizadas nos debates educacionais voltados para a formação de estudantes capazes de enfrentar os desafios dos fenômenos como a globalização e a tecnologia digital. Segundo a autora, os sinais da necessidade da criticidade na formação estão presentes nas legislações, que há tempos preconizam uma educação ou escolas que se preocupem com o desenvolvimento de cidadãos críticos. Observamos que essa preocupação percorre o texto da BNCC do EM, essencialmente na seção dedicada à Área de Linguagens e suas Tecnologias. Palavras e expressões, como crítica, criticidade, reflexão crítica, consciência crítica, análise crítica, autocrítica, atitude crítica, cidadania crítica, participação crítica e leitura crítica, atravessam o documento.

Para esclarecer a concepção de crítica para o LC, Monte Mór (2015, p. 6) busca esteio na compreensão freireana de leitura como leitura de mundo e explica que “o significado de textos se expande para os vários contextos ou realidades com os quais os indivíduos interagem, sendo essa interação reveladora do que, então, Freire chamou de ‘consciência crítica’ desses participantes”. Concordamos com essa premissa freireana e entendemos que os sentidos nas práticas sociais de linguagem são construídos nas situações de



comunicação e nos contextos sociais, culturais e históricos da enunciação, e, a cada nova enunciação, novos sentidos ou visões de mundo podem ser criados.

Monte Mór (2015) elucida que a palavra crítica tem origem na palavra crise, conforme propõe Ricoeur (1977), pois a relação crise-crítica liga-se diretamente ao processo de ruptura do padrão tradicional ou da regularidade de determinado raciocínio ou, ainda, ao rompimento e à abertura do círculo interpretativo. Diante disso, Monte Mór (2015) esclarece que o exercício de interpretação pode gerar uma crise dos sentidos ou das visões de mundo já estabelecidas, e essa ruptura, além de desestabilizar as certezas dos sentidos e das visões, também abre espaço para a construção crítica. Monte Mór (2015) associa as teorias de Freire e Ricoeur (1977) às propostas de desenvolvimento crítico ou de percepção crítica encontradas nas teorias de letramento que englobam os letramentos críticos, os novos letramentos e os multiletramentos, pois tais teorias servem-se de concepções, como dialética, consciência crítica e natureza política da linguagem.

Em diálogo também com Paulo Freire, Menezes de Souza (2011) propõe uma redefinição de LC fundamentada no desenvolvimento da conscientização crítica por meio do processo de aprender a escutar/ouvir. Segundo o autor, cabe ao LC desenvolver no aprendiz a percepção e o entendimento de que seu mundo e sua palavra (seus valores, seu posicionamento, os sentidos que atribui em suas interpretações) originam-se na coletividade sócio histórica na qual nasceu e à qual pertence. Dessa forma, ler criticamente envolve

aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também [...] aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131, grifos do autor).

Entendemos que essa proposta de Menezes de Souza (2011) implica o desenvolvimento não apenas do conhecimento e da reflexão crítica, mas também do autoconhecimento e da autorreflexão, pois o aprendiz deverá voltar-se para si mesmo no processo de (auto)conhecimento e (auto)reflexão a fim de responder: “Por que eu entendi/ele entendeu assim? Por que eu acho/ele acha



isso natural/óbvio/inaceitável? Por que eu acho que ele quer dizer X?” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 139).

Segundo o autor, essa concepção de LC solicita uma acepção pós-crítica do conceito de crítica, pois não só revela, a partir do contexto de produção, os sentidos subjacentes e implícitos do texto, mas também considera que escrita e leitura são atos de produção de textos, ou seja, unidades de significação. Nessa perspectiva, autor e leitor são produtores de textos e produtores/construtores de sentido, cujos valores têm origem no contexto (coletividades/comunidades) a que pertencem. Segundo Menezes de Souza (2011), tal acepção do conceito de crítica recusa as verdades universais e não sócio históricas, pois considera que as verdades e seus fundamentos são produtos das comunidades das quais os produtores de sentido (leitores/autores) fazem parte.

Nesse viés, Jordão (2013) complementa o proposto por Menezes de Souza (2011), quando a autora explica que, para o LC, a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos no mundo. Assim, os sentidos não são dados, mas construídos na cultura, na sociedade e na língua. Jordão (2013) ressalta que a língua tem sua existência nas práticas sociais, logo é espaço ideológico no qual a construção e atribuição de sentidos se dão por meio de um processo enunciativo em que convergem sujeito, tempo e espaço específicos. A ideologia aqui é vista como sendo os nossos “olhos”, aquilo que nos possibilita ver, e sem ela não há como construir sentidos (JORDÃO, 2013).

Dessa forma, segundo a autora, as nossas interpretações e os nossos entendimentos são fundamentados nas nossas perspectivas e nos nossos valores, que, por sua vez, são construídas socialmente e, portanto, ideologicamente. Jordão (2013) explica que os sentidos são atribuídos aos textos no momento da leitura, com base em procedimentos interpretativos construídos e hierarquizados socialmente por comunidades interpretativas. A autora esclarece que desse processo resulta uma multiplicidade de sentidos gerada pelas diversas ideologias, não sendo possível, portanto, a existência e ocorrência de uma verdade única e universal.



Importante ressaltar que a multiplicidade de sentidos no LC é tida como produtiva e o professor deve ser capaz de percebê-la como tal, articulando sentidos possíveis e agenciando os estudantes a construírem sentidos novos baseados nas diferentes e variadas possibilidades que lhe são apresentadas dentro e fora de sala de aula (JORDÃO, 2013). Nessa perspectiva, Jordão (2013) elucida que ambos, professor e estudante, aprendem constantemente novos procedimentos de construção e negociação de sentidos, bem como suas implicações para a vida pessoal e para a sociedade como um todo. Dessa forma, esclarece a autora, estudante e professor são agenciadores de problematização e reflexividade, são, portanto, construtores e atribuidores conscientes de sentidos, porque são capazes de lerem-se lendo.

Diante das concepções embasadoras expostas, concordamos com Magnani (2011, p. 3) quando afirma que é preciso que se tenha “clareza quanto aos pressupostos ideológicos que sustentam as perspectivas existentes (inclusive as nossas) sobre o que é letramento, a fim de se compreender melhor de que forma está se agindo politicamente no mundo”. Nesse sentido, entendemos que a análise e a interpretação da BNCC voltadas para a compreensão das perspectivas teórico-filosóficas mobilizadas em seu texto podem ajudar a ajustar o nosso olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP proposto no documento. Assim, dedicamos a próxima seção à (des)montagem do nosso documento-monumento (LE GOFF, 1997), à análise e à interpretação, com o fito de compreendermos, à luz das discussões teóricas evocadas por nós, como o LC é abordado no componente LP na BNCC do EM.

O Letramento Crítico na BNCC: uma análise do componente Língua Portuguesa

A BNCC prevê o ensino de LP para os três anos do EM e destina uma seção específica para descrever esse componente que, ao lado de Artes, Educação Física e Língua Inglesa, constitui a Área de Linguagens e suas Tecnologias. No que diz respeito mais especificamente ao componente LP, as aprendizagens estão organizadas em quatro categorias articuladas entre si: competências específicas, habilidades, práticas de linguagem e campos de



atuação social. Nossa intenção, neste trabalho, é nos deter na leitura e interpretação das Competências Específicas e suas habilidades.

O documento traz um total de sete Competências Específicas para a Área, sendo três delas voltadas especificamente para Línguas, Artes e Educação Física (competências 4, 5 e 6, respectivamente). As práticas de linguagem — leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica — previstas para o ensino-aprendizagem de LP são trabalhadas em 54 habilidades distribuídas entre os cinco campos de atuação social — campo da vida pessoal, campo da atuação na vida pública, campo de atuação das práticas de estudos e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo artístico-literário. Por sua vez, cada uma dessas 54 habilidades relaciona-se a uma ou mais Competências Específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias.

Essa estrutura textual solicita que o leitor esteja constantemente retomando, relendo e reanalisando passagens anteriores do texto para que possa estabelecer relações entre as habilidades preconizadas especificamente para o componente LP e as Competências Específicas estabelecidas para a Área de Linguagens e suas Tecnologias. Além disso, requer que o leitor tenha em vista também as passagens do texto que apresentam o componente e os campos de atuação social, pois elas contextualizam as habilidades descritas no documento.

Propusemos um recorte da seção 5.1 da BNCC para focar as Competências Específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias. Dados os limites e objetivos deste artigo, analisamos essencialmente as Competências Específicas 1, 2 e 3, pois trazem explicitamente palavras e expressões ligadas ao campo semântico do LC. No decorrer de nossa investigação, consideramos também passagens do documento que contextualizam essas três Competências e apresentam o componente LP, a fim de clarear as nossas suposições e estabelecer diálogo com os estudos sobre LC tratados por nós na seção anterior.

Ressaltamos que o nosso olhar para as Competências Específicas se justifica devido ao fato de elas atravessarem todas as 54 habilidades descritas



nos campos de atuação social. Nesse sentido, para que o leitor compreenda essas habilidades, faz-se necessário que ele tenha em consideração o conteúdo disposto na(s) Competência(s) Específica(s) com a(s) qual(is) elas se relacionam. Ainda que o conceito de LC não esteja explícito na BNCC, acreditamos que os seus fundamentos teórico-filosóficos estão subjacentes na descrição das Competências Específicas. Assim, a análise e interpretação dessas Competências são impreteríveis para que se possa verificar a articulação dos princípios do LC no texto e alcançar a compreensão da abordagem teórico-pedagógica mobilizada pelas habilidades, pelas práticas de linguagem e pelos campos de atuação social descritos no componente LP.

As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, na BNCC elas são descritas de acordo com a seguinte estrutura: verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade + complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade + modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada. Essas habilidades, se consideradas isoladamente, configuram-se como objetivos e metas destituídos de um aparato teórico-pedagógico. Por isso, sustentamos que as 54 habilidades distribuídas nos campos de atuação social, quando tomadas fora do contexto das Competências Específicas às quais estão relacionadas ou das passagens que discorrem sobre o componente LP e a Área, podem ser compreendidas superficialmente.

Dessa forma, pressupomos que, nas leituras isoladas que não consideram o documento como um todo, diversas abordagens pedagógicas podem ser aplicadas para a compreensão dessas habilidades, a depender da perspectiva do leitor. Como já apontamos anteriormente, palavras e expressões como crítica, criticidade, reflexão crítica, análise crítica são efetivas no texto da BNCC; contudo, a partir das discussões empreendidas por Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2015), compreendemos que o uso constante desses termos não basta para que se faça presente no documento uma abordagem teórico-pedagógica fundamentada no LC. Cabe-nos, portanto,



verificar como é possível agenciar na BNCC as aprendizagens preconizadas para o ensino de LP pela perspectiva do LC. Para tanto, passamos à análise de três competências específicas e suas habilidades.

Análise da Competência Específica 1 e de suas habilidades

A Competência Específica 1 é descrita pela BNCC da seguinte forma:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 491).

Podemos verificar os fundamentos dos multiletramentos e dos novos letramentos latentes nessa competência; e, como já demonstramos, ambas as práticas de letramento têm sua matriz teórica e filosófica no LC. Os princípios dos multiletramentos estão presentes nessa passagem, essencialmente, quando é proposta a compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais. Nesse sentido, a BNCC engloba os dois tipos de multiplicidade enfatizados na pedagogia dos multiletramentos: as diferentes linguagens ou a multiplicidade semiótica e as diferentes práticas culturais ou a multiplicidade cultural.

Percebemos a visão ampla e contemporânea que o documento traz acerca dos letramentos, quando propõe que o estudante mobilize o conhecimento decorrente da multiplicidade cultural e semiótica na recepção (leitura, escuta) e na produção (escrita, oral, multissemiótica) de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias. Dessa forma, na esteira de Rojo (2009), Soares (2002) e Street (2007), podemos inferir que o letramento é visto na BNCC de forma plural, como práticas sociais e culturais de linguagem realizadas em diversos contextos de atuação social, não apenas o escolar, e que, além do letramento da letra na mídia impressa, engloba também os letramentos nas diversas mídias, tanto analógicas quanto digitais.

A passagem do texto na BNCC que explica essa Competência Específica 1 faz referência também aos novos letramentos, quando propõe que o estudante explore e perceba “como as diversas linguagens se combinam de maneira



híbrida em textos complexos e multissemióticos” (BRASIL, 2018, p. 491, grifo nosso). Rojo (2016) elucida que o procedimento mais característico dos novos letramentos é o remix ou a hibridização — o ato de tomar um texto/enunciado já produzido e nele interferir, sem pedir licença, considerando todos os discursos como seus. Como discutimos na seção anterior, os novos letramentos concebem que as TDIC trouxeram não apenas uma mudança tecnológica, mas também uma mudança de práticas, de procedimentos, de valores, de postura que implica uma nova ética e uma nova estética.

Rojo (2016) esclarece que a nova ética abre mão da propriedade, isto é, de direitos autorais, e se abre para o diálogo, o chancelado, o citado, e baseia-se nos letramentos críticos, nas práticas de recepção, produção ou *design*. Segundo a autora, as novas estéticas estão relacionadas aos critérios de gosto, de apreciação e de valor estético que cada um tem ao compor a sua “coleção” que certamente será diferente da do outro. Concordamos com Rojo (2012, p. 28), quando afirma que cabe à escola discutir “criticamente as ‘éticas’ ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática” e discutir criticamente as “diferentes ‘estéticas’, construir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais”. Isso, esclarece a autora, só se faz possível por meio do LC.

Na (des)montagem do nosso documento-monumento (LE GOFF, 1997), verificamos, logo no primeiro parágrafo de apresentação do componente Língua Portuguesa, que a BNCC traz esse mesmo entendimento enfatizado por Rojo (2012), quando propõe que cabe ao EM

alargar as referências éticas, estéticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e de produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens [...] (BRASIL, 2018, p. 498, grifo do autor).

Compreendemos que é justamente esse alargamento das referências éticas, estéticas e políticas propostas nesse parágrafo que possibilitam “ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade [...] para continuar aprendendo” (BRASIL, 2018, p. 491), como está estabelecido na Competência Específica 1.



Notamos que a BNCC aponta para o plural, esclarecendo, dessa forma, que a compreensão da realidade não pode ser dada por meio de um sentido único, pois há mais de uma possibilidade de explicação e interpretação (posicionamentos e pontos de vista) para a realidade, representada por e para nós por meio das diversas linguagens. Logo, na esteira das concepções discutidas por Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2015), observamos que a BNCC traz um dos princípios do LC ao afastar a possibilidade de existência e ocorrência de um sentido único ou de uma verdade única e universal para os entendimentos, as explicações e as interpretações dos diversos textos que circulam entre nós.

Corroborando essa perspectiva as duas primeiras habilidades propostas na BNCC para a Competência Específica 1. A primeira propõe que o estudante compreenda e analise “processos de produção e circulação de discursos” (BRASIL, 2018, p. 491); a segunda, que seja capaz de analisar “visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos vinculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade” (BRASIL, 2018, p. 491). Nessas habilidades observamos premissas do LC que, como já discutimos, considera a língua como discurso, e este, por sua vez, não é neutro ou isento de valoração, pois carrega consigo os sentidos, as ideologias e os valores produzidos pelos sujeitos constituídos social, histórico e culturalmente. Portanto, os sentidos são possíveis de serem analisados, explicados, interpretados, modificados e alterados.

Nessa perspectiva, a partir do momento em que o estudante é capaz de compreender esse processo social, histórico e cultural de produção e circulação de discursos, ele é capaz de entender criticamente os fenômenos, materializados nas diversas linguagens, que se apresentam diante dele. Ademais, em consonância com o proposto no LC, o estudante é considerado pela BNCC como um produtor de sentidos tanto na recepção (leitura e escuta) quanto na produção de textos (orais, escritos, multissemióticos), pois, diante de “visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias” (BRASIL, 2018, p. 91) vinculados nas diferentes mídias, é capaz de ampliar a explicação



e interpretação e, como um agente, participa ativamente no processo de compreensão crítica do funcionamento do discurso e da linguagem. Logo, compreendemos que o alargamento das referências éticas, estéticas e políticas que permeiam a produção e recepção de discursos, como está preconizado no componente LP pela BNCC, pode trazer para o estudante (autor/leitor/construtor de sentidos e agente) uma ampliação do contexto no qual ele se constitui e o qual ele constitui, desenvolvendo, assim, a sua criticidade e autonomia diante das práticas sociais com a linguagem.

Análise da Competência Específica 2 e suas habilidades

A Competência Específica 2 é apresentada com a seguinte descrição:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade de direitos e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 492).

Constatamos nessa passagem que a BNCC aborda as práticas de linguagem a partir da sua natureza identitária e de suas relações com o poder. Essa abordagem remete ao modelo ideológico de letramento proposto por Street (2007), no qual o significado e os usos das práticas de letramentos estão ligados aos contextos culturais e identitários específicos e estão associados com relações de poder e ideologia, logo não são neutros. Nessa perspectiva, percebemos que o documento propõe que o estudante compreenda as práticas de linguagem como espaços de construção de identidade, de conflitos de interesses e de relações de poder. Conseqüentemente, nas práticas estão presentes as diversidades e a pluralidade de ideias e de posicionamentos que devem ser respeitadas pautando-se pela democracia, pela igualdade de direitos e pelos Direitos Humanos.

A BNCC esclarece que “para desenvolver essa competência, os estudantes [...] precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos” (BRASIL, 2018, p. 492). Entendemos que a BNCC não faz referência apenas ao contexto



de produção das práticas e dos discursos, mas, ao utilizar a expressão “em que se dão”, engloba tanto a produção quanto a recepção e circulação. Essa perspectiva coaduna-se com as premissas do LC que concebem a interpretação das práticas de linguagem e dos discursos de modo contextualizado, em que os sentidos não são dados, mas construídos/produzidos considerando tanto o contexto do autor como o do leitor, conforme esclarecem Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2015). Desse modo, segundo os autores, no LC o contexto da enunciação é considerado como um todo, até mesmo o contexto em que a leitura está sendo feita, e não somente as condições em que o texto foi produzido.

Se retomarmos algumas páginas da BNCC, na apresentação do componente LP, encontramos uma passagem do documento que se associa a essa proposta do LC discutida por Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2015):

A produção de respostas diversas para o mesmo problema, a relação entre as soluções propostas e a diversidade de contextos e a compreensão dos valores éticos e estéticos que permeiam essas decisões devem se tornar foco das atividades pedagógicas (BRASIL, 2018, p. 486).

Verificamos que, para a BNCC, não há uma única interpretação ou solução para uma questão, e as diversas soluções possíveis estão intrinsecamente relacionadas ao contexto não só de produção (contexto do autor), mas também de recepção (contexto do leitor/autor), isto é, são produtos da “diversidade de contextos”. Dessa forma, nas atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem de LP, deve-se ter em conta essa acepção ampla de contexto, bem como os valores éticos e estéticos que atravessam os posicionamentos, as perspectivas, os pontos de vista e as decisões de todos os envolvidos nas práticas de linguagem.

Ainda a respeito da importância de se considerar o contexto da enunciação como um todo, a segunda habilidade proposta para a Competência Específica 2 estabelece que o ensino-aprendizagem deve buscar “Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem [...] compreendendo criticamente o modo como



circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias” (BRASIL, 2018, p. 492). Associamos essa proposta da BNCC com o apontado por Jordão (2013), quando explica que no LC os sentidos são atribuídos aos textos no momento da leitura, tendo em conta o contexto geral — social, político, cultural, ideológico —, as comunidades interpretativas e seus procedimentos de leitura, as formas privilegiadas e as não privilegiadas não só de construir sentidos, mas também de hierarquizá-los. Tal associação se faz possível, pois a BNCC propõe que o estudante avalie e pondere o modo como os discursos são construídos, difundidos, propagados e a maneira como (re)produzem significação e ideologias. Além disso, compreendemos que, por meio de atividades pedagógicas que considerem “as linguagens como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensíveis aos contextos de uso” (BRASIL, 2018, p. 492), alunos e professores podem, durante as aulas de LP, examinar e refletir de maneira cooperativa e colaborativa como as formas de leitura e a constituição de sentidos são realizadas, valorizadas e hierarquizadas pelas diferentes comunidades interpretativas, como propõe Jordão (2013).

Salientamos que na BNCC o contexto de produção, circulação e recepção das práticas de linguagem e dos discursos é um dos alicerces para a estruturação do documento e proposição das aprendizagens. Basta observarmos que as práticas de linguagem (eixos de integração) e as 54 habilidades estabelecidas para o componente LP estão distribuídas em campos de atuação social que, como esclarece o próprio documento, foram “propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 501). Ou seja, a BNCC dispõe que as práticas de linguagem, as habilidades e os diversos gêneros do discurso propostos nos campos de atuação social sejam trabalhados de forma contextualizada e, portanto, significativa para o estudante.

Ainda é possível verificarmos abordagens do LC nessa Competência Específica 2, quando é estabelecido que o estudante alcance o descrito nela “exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 492). Acerca do enfrentamento de conflitos e preconceitos decorrentes



das diferenças culturais, Menezes de Souza (2011) sustenta que o LC nos leva a perceber que não há como eliminar a diferença entre “nós mesmos” e o “outro”, pois assim como “nós” o “outro” também traz fundamentos para seus valores, seus posicionamentos e suas decisões. Conseqüentemente, segundo o autor, seremos levados a buscar outras formas de interação que não sejam baseadas no confronto direto nem na eliminação harmoniosa das diferenças.

Nessa mesma perspectiva, Jordão (2013) esclarece que para o LC cabe a todas as classes negociar seus sentidos e procedimentos interpretativos, a fim de construir bases comuns para o diálogo e para uma sociedade menos discriminatória e preconceituosa. Logo, entendemos que atividades pedagógicas voltadas para o autoconhecimento e a autorreflexão (ouvir a si mesmo escutando o outro), bem como para a conscientização crítica (ter em conta que os valores e os posicionamentos que o “eu” tem em relação ao “outro” ou ao mundo são construídos sócio historicamente) são um caminho para alcançar a empatia apontada pela BNCC. Dessa maneira, seremos capazes de lidar com confrontos gerados pelas diferenças culturais por meio do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, de forma a combater preconceitos — um objetivo pedagógico urgente, contemplado, portanto, pela BNCC e que não pode ser desconsiderado pelo professor de LP na sua prática docente.

Análise da Competência Específica 3 e suas habilidades

A BNCC descreve a Competência Específica 3 com as seguintes palavras:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (BRASIL, 2018, p. 493).

Como o próprio documento explica, “essa competência específica focaliza a construção da autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção [...] em diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 493). Para compreendermos o termo autonomia proposto aqui, recorreremos às habilidades preconizadas para essa Competência. A primeira



aponta para a capacidade de produzir sentidos em diferentes contextos, reafirmando, portanto, que o estudante é sujeito produtor e construtor de sentidos — uma das premissas do LC já apontada por nós.

A segunda habilidade estabelece que se espera do estudante a capacidade de “posicionar-se criticamente diante das diversas visões de mundo presentes nos discursos em diversas linguagens, levando em conta seus contextos de produção e circulação” (BRASIL, 2018, p. 493). Percebemos, nessa passagem, o advérbio de modo “criticamente” sinalizando a forma como o estudante deve se colocar diante das diversas interpretações e dos pontos de vista. De acordo com essa habilidade, esse posicionamento crítico se faz possível quando se consideram os contextos de produção e circulação dos discursos. Mais uma vez, a BNCC ressalta a importância de se ter em conta o contexto do emissor/autor e o do interlocutor/leitor.

Menezes de Souza (2011) esclarece que a conscientização crítica constitui-se de dois atos concomitantes e indissociáveis pautados no contexto discursivo: (1) perceber como o autor produziu significados que têm origem em seu contexto e em seu pertencimento sócio histórico e (2) perceber como a nossa percepção desses significados e desse contexto, enquanto leitores, está inseparável de nosso próprio contexto e dos sentidos que dele adquirimos. Entendemos que é somente por meio do desenvolvimento dessa consciência crítica, elucidada por Menezes de Souza (2011), que o estudante será capaz de alcançar os objetivos propostos nas três seguintes habilidades descritas nessa Competência Específica 3: “formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas”; “formular propostas, intervir e tomar decisões”; e “mapear e criar possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos” (BRASIL, 2018, p. 493).

Diante dessas três habilidades, percebemos que a autonomia preconizada na referida Competência está relacionada ao desenvolvimento da consciência crítica. Esta, por sua vez, se liga à perspectiva que considera o autor e o leitor como sujeitos constituídos sócio, histórico e culturalmente, produtores/construtores de sentidos e agentes de transformação da realidade por meio do diálogo, da avaliação, da ponderação, da negociação e da



criatividade. Tais capacidades, a de ser produtor e agente, somente são possíveis quando se tem em conta o contexto discursivo de produção, recepção e circulação dos discursos.

Ademais, o estudante descrito pela BNCC, como autônomo, autor, colaborador e protagonista, reafirma o sujeito crítico descrito no LC: aquele que se afasta das interpretações pautadas pelo senso comum e pelas dicotomias que, ao considerarem apenas o contexto de produção do texto/enunciado, ou seja, o contexto do autor, fortalecem ainda mais as disputas, os conflitos e os preconceitos (JORDÃO 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011). Ao contrário disso, como explicam Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2015), o LC propõe a possibilidade de formulação, negociação e sustentação de decisões; a formulação de propostas, a intervenção, a tomada de decisões; e a criação de possibilidades para enfrentar os desafios contemporâneos de forma crítica, consciente, criativa, ética e solidária, justamente como preconiza a BNCC.

Essa Competência chama a atenção para temas importantes e urgentes no mundo globalizado, como os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável. Interessante é observar que esses temas devem ser abordados nas aulas de LP a partir da perspectiva local, regional e global. Essa proposta de abordagem prescrita pela BNCC nos remete a Menezes de Souza (2011, p. 130), quando o autor elucida que, na visão freireana, a “consciência crítica da relação palavra-mundo, de forma diferente da consciência ingênua, do senso comum de simplesmente ‘estar no mundo’, envolve a consciência da conexão e da diferença entre estar no mundo e estar com o mundo”. Nesse sentido, inferimos que a mobilização que a BNCC faz de temas, como os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, pressupõe que o estudante é esse sujeito que, além de estar no mundo, está com o mundo, pois é parte do mundo. Por isso, a proposta da BNCC é que os temas e as aprendizagens descritos para o ensino de LP devem partir do âmbito local do estudante, atravessar o regional e alcançar o global.

Diante disso, entendemos que para a BNCC o processo de ensino-aprendizagem deve considerar as experiências de letramentos que os



estudantes viveram até o momento e os contextos nos quais estão inseridos e dos quais fazem parte, a fim de lhes propor atividades pedagógicas significativas que, além de garantirem o reconhecimento de suas “pertencas culturais, com a valorização das práticas locais” lhes seja “garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados” (BRASIL, 2018, p. 487). Apontamos que tal garantia — a ser desenvolvida nas atividades de leitura, escuta, produção oral, escrita e multissemiótica ou multimodal de gêneros do discurso — deve fundamentar-se nos princípios do LC.

Considerações finais

Nas discussões e reflexões apresentadas, demonstramos que, nas aprendizagens descritas nas Competências Específicas e nas passagens que discorrem sobre o componente LP, estão subjacentes premissas da abordagem pedagógica propostas pelo LC, ainda que este conceito não esteja explicitamente presente no texto da BNCC. Em diversos momentos do documento são acionados conceitos, como multiletramentos e novos letramentos, ambos embasados no LC. Esse fato já demonstra que no texto da BNCC fica pressuposta uma perspectiva teórico-pedagógica fundamentada no LC. Além disso, considerando todo o contexto no qual termos do campo semântico do LC, como “crítica”, “criticidade”, “reflexão crítica”, entre outros, são usados na descrição das Competências Específicas e toda a correlação que estabelecemos com as discussões dos pesquisadores evocados por nós, é possível percebermos os princípios do LC disseminados no texto do documento. Ressaltamos, ainda, que a análise e compreensão das Competências Específicas mostra-se essencial, visto que, como demonstra a BNCC, a Competência Específica 1 se relaciona intrinsecamente com 24 das 54 habilidades prescritas para o componente LP; a Competência Específica 2, com 10; e a Competência Específica 3, com 17 habilidades.

Investigar e analisar a abordagem do LC latente na BNCC possibilitou-nos apontar algumas implicações para as propostas de desenvolvimento de aprendizagens, competências e habilidades nas práticas de linguagem estabelecidas nos campos de atuação social do componente LP da Área de



Linguagens e suas Tecnologias. Dessa forma, compreender as noções teóricas e filosóficas mobilizadas pela BNCC acerca de letramentos, multiletramentos, novos letramentos e, principalmente, LC mostrou-se de suma importância para que não se corra o risco de o ensino-aprendizagem materializar-se somente no domínio técnico-operativo-funcional das diversas linguagens e mídias e dos múltiplos recursos das TDIC, tão enfocados no documento regulador. Ao contrário disso, entendemos que, na perspectiva da BNCC, o papel da escola e do professor de LP é mediar e problematizar com os estudantes, por meio da consciência crítica, do (auto)conhecimento e da (auto)reflexão, as verdades absolutas e os valores postos nos discursos que recebemos, (re)produzimos e fazemos circular nas diversas mídias.

Para tanto, faz-se necessária uma (re)elaboração e uma (re)formulação dos currículos não só da Educação Básica, mas também dos cursos de formação docente, visto que os estudantes das licenciaturas são os futuros professores do EM. Logo, é impreterível que os currículos dos cursos de licenciatura em Letras integrem todas as práticas de letramento abordadas, explicitamente e implicitamente, pela BNCC. Sustentamos que, na (re)elaboração dos currículos do EM e dos cursos de formação docente, os letramentos, os novos letramentos, os multiletramentos e o letramento digital devem ser enfocados pela perspectiva do LC. Isso se justifica, pois, como buscamos mostrar em nossa (des)montagem da BNCC, os princípios do LC estão subjacentes nas Competências Específicas e nas suas habilidades, bem como na descrição do componente LP.

Concordamos com o Grupo de Nova Londres (2021, p. 118) quando elucida que

Não podemos reconstruir o mundo pela educação, mas podemos fundamentar uma visão, pela pedagogia, que crie, em um microcosmo, um conjunto transformado de relações e de possibilidades para os futuros sociais, uma visão que é vivenciada em escolas.

Sustentamos que uma das formas de alcançarmos esse objetivo é por meio da integração de todas as práticas de letramento pela perspectiva do LC pautada no (auto)conhecimento e na (auto)reflexão. Somente assim estamos contribuindo para que a Educação Básica e os cursos de formação docente não



promovam as atitudes de intolerância e o discurso de ódio tão frequentes no mundo globalizado e próprios da consciência ingênua, de senso comum e das dicotomias.

Referências

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 71, p. 55-61, maio, 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1042>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BIONDO, F. P. As diferentes versões de uma história única: a polêmica a respeito do livro didático por uma vida melhor e os estudos do (s) letramento(s). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 245-260, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a13.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

GRUPO DE NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais**. Trad. de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em 5 jul. 2021.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: C. H. Rocha; R. F. Maciel (org.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Ed Pontes, 2013. p. 69-90.

LE GOFF, J. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. (org.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MAGNANI, H. **Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias**. Curitiba: UFPR, *Revista X*, v. 1, p. 1-18, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128140.



MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 31-50.

RICOEUR, P. **Da Interpretação**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1977.

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

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11- 31.

ROJO, R. Novos letramentos, tecnologias, gêneros de discurso. In: SOUZA, S. e SOBRAL, A. (org.). **Gêneros entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 127-149.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web. **The ESpecialist: descrição, ensino e aprendizagem**, v. 38, n. 1 jan-jul, 2017.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2021.

STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo, SP, Filologia linguística do português, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 2 dez. 2021.

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 379-403, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/mqgsvHTcjQbm4HYnqpbHtKk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2021.

Sobre a autora:

Ana Paula de Almeida

apaanapaula@gmail.com

Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Goiás (2021) e mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2012). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás (2004). Atualmente ocupa o cargo de revisora de textos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.



Multimodalidade em livros acadêmico-científicos: o uso de características tipográficas em capas e sumários

Multimodality in academic-scientific books: the use of typographic characteristics on covers and content lists

Mariana Oliveira Martins de Arruda
Maria Eduarda Sousa Santos
Vânia Soares Barbosa

Resumo: A tipografia tem se destacado como um modo semiótico nas últimas décadas (VAN LEEUWEN, 2006). Tendo isso em mente, esta pesquisa teve como objetivo investigar o possível processo de visualização (BEZEMER; KRESS, 2009) que vem ocorrendo nas capas e sumários de livros acadêmico-científicos. Para tanto, selecionamos 21 livros acadêmicos da área de Linguística Aplicada, publicados entre 2000 e 2020, e analisamos a tipografia presente em suas capas e sumários com base nas características descritas por van Leeuwen (2006) e Serafini e Clausen (2012). Os padrões encontrados mostram o aumento do uso das cores, regularidade e aspectos informais tanto nas capas quanto nos sumários. Conclui-se que o processo de visualização diagnosticado por Bezemer e Kress (2009) também está ocorrendo na tipografia das capas e sumários dos livros analisados. Assim, entendemos que novos potenciais estão sendo alcançados com o uso das características das fontes na produção de significados e que isso provavelmente terá impacto nas próximas gerações de alunos e de professores.

Palavras-chave: Multimodalidade; Tipografia; Livros didáticos.

Abstract: Typography has been standing out as a semiotic mode in the past few decades (VAN LEEUWEN, 2006). Considering that, this research had as its main objective to investigate the possible visualization process that has been occurring in academic-scientific books' covers and content lists. In order to accomplish that, 21 academic books from the field of Applied Linguistics, published between 2000 and 2020 were selected and had the typography present in its covers and content list analyzed based on the characteristics described by van Leeuwen (2006) and Serafini and Clausen (2012). The patterns portray an increasing use of colors, irregular elements and informal aspects not only in the covers but in the summaries as well. As such, the visualization process pointed out by Bezemer and Kress (2009) is also occurring in the typography of covers and summaries of the analyzed books. In this sense, we understand that new potentials are being reached with the use of fonts' characteristics in meaning production. This probably will impact the next generation of students and teachers.

Keywords: Multimodality; Typography; Textbooks.

Introdução

Com os avanços tecnológicos digitais, aspectos visuais da comunicação estão cada vez mais presentes na sociedade moderna, podendo ser encontrados em uma enorme variedade de textos — tais como picturebooks, anúncios publicitários, pôsteres de filmes, livros didáticos, entre tantos outros.



Ainda que esse aumento de recursos semióticos visuais não se restrinja a um contexto específico, pesquisadores como Bezemer e Kress (2009, p.260) apontam que, em livros didáticos, “mudanças profundas aconteceram não apenas no uso da imagem, mas igualmente na escrita, tipografia e layout”¹. Assim, os teóricos testam um crescente processo de visualização nesses materiais.

Por outro lado, práticas educacionais relacionadas à leitura e produção de textos parecem não acompanhar esse crescimento, provavelmente devido ao poder que o texto verbal continua a exercer sobre outros modos semióticos (KRESS, 2010; BARBOSA, 2017). Isto ocorre mesmo diante do inegável aspecto visual da escrita (KRESS, 2010), que é materializado também na tipografia, cujas características, tais como a fonte, o estilo, o espaçamento, o tamanho, a cor e o layout são recursos semióticos visuais.

Entendemos, portanto, que a tipografia também deve ser considerada um aspecto importante de textos multimodais que, ao compor diversos tipos de materiais contemporâneos – sejam eles impressos ou digitais – traz consigo um enorme potencial semiótico (VAN LEEUWEN, 2006), e, ainda, tornam a linguagem falada algo visível e material (SERAFINI; CLAUSEN, 2012). Dessa forma, práticas educacionais precisam estar adequadas para preparar os leitores do século vinte e um que, mais do que nunca, precisam desenvolver a habilidade de atribuir sentidos para além das questões que envolvem compreender o modo verbal apenas.

Um dos caminhos para entender o poder semiótico da tipografia, e, por extensão, um processo de visualização, como diagnosticado por Bezemer e Kress (2009), pode vir a ser as categorias² propostas por van Leeuwen (2006) e Serafini e Clausen (2012). Estas categorias constituem a principal base teórica da pesquisa aqui relatada, que teve como objetivo principal inventariar elementos semióticos presentes em capas e sumários de livros acadêmicos da

¹ Tradução nossa: “Profound changes have taken place not just in the use of image but equally in writing, typography and layout.” (BEZEMER; KRESS, 2009, p.260)

² Peso, expansão, inclinação, curvatura, conectividade, orientação, regularidade, cor, tamanho, inclinação, enquadramento, formalidade e floreios.



área de Linguística Aplicada, buscando identificar um possível processo de visualização nessas produções científicas.

Para tanto, selecionamos 21 livros acadêmicos publicados pela PETAA – *Primary English Teaching Association Australia* e pela Editora *Routledge*, no período de 2000 a 2020, e produzimos um inventário semiótico dos elementos que compõem a tipografia de suas capas e sumários, descrevendo suas características e catalogando-as de acordo com os sistemas de van Leeuwen (2006) e Serafini e Clausen (2012) para, então, ao observarmos o processo de visualização (BEZEMER; KRESS, 2009) nesses livros, apontarmos caminhos de leitura que priorizam a integração de diferentes modos semióticos. A seguir, apresentamos uma revisão da literatura com as principais teorias que, juntamente com as categorias mencionadas, embasam o presente estudo.

Multimodalidade

Assim como o aspecto multimodal da comunicação, a busca pelo entendimento de como os significados podem ser socialmente construídos através da integração de modos não é algo inerente ao presente século. Os estudos pioneiros de Halliday (1978) e de Hodge e Kress (1988), por exemplo, abrem as portas para a dimensão social que se faz presente na constituição de diferentes textos e para o surgimento de outras metalinguagens que estendem as noções propostas para a descrição da língua – Gramática Sistêmico Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) – para outros modos que também se fazem presentes na representação e comunicação.

Hodge e Kress (1988, p.7) afirmam que estruturas sociais, processos, mensagens e significados são “o ponto de vista adequado para tentar analisar sistemas de significados”³. Com essas palavras, os autores ressaltam que, para que seja possível compreender como os significados são produzidos, é necessário considerar, também, o aspecto social. Além disso, Hodge e Kress (1988, p.7) pontuam que “nenhum código pode ser estudado ou entendido com

³ Tradução nossa de “[...] the proper standpoint from which to attempt the analysis of meaning systems.” (HODGE; KRESS, 1988, p.7)



sucesso em isolamento”⁴, dessa forma, o estudo da linguagem e seus processos não pode focar somente no texto verbal, principalmente porque os significados são produzidos em conjunto a outros sistemas, sejam eles visuais, auditivos, gestuais, comportamentais, entre outros.

Nesse sentido, ressalta-se o aspecto multimodal da comunicação e, antes de caracterizá-lo mais claramente, é necessário compreender o contexto que o envolve. Apesar de estar presente em eventos comunicativos desde sempre, Adami (2016) afirma que foi o impacto das tecnologias digitais que tornou ainda mais visível o fato de que textos são multimodais. Esses textos “envolvem uma complexa interação entre texto verbal, imagem, tipografia e outros elementos gráficos ou sonoros”⁵ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.17). Assim, os significados são produzidos a partir da completa união desses modos e de concepções de determinados grupos sociais.

Com isso, entendemos que existe uma relação clara entre multimodalidade e semiótica social. Para Kress (2010), enquanto a primeira indica quais modos são utilizados em um evento comunicativo, a segunda mostra os significados desse uso em todas as suas aparências, ocasiões e culturas. Portanto, para que seja possível “sair da longa tradição de considerar a linguagem verbal como o único meio de produzir significado”⁶ (KRESS, 2010, p.15), pode-se visualizar a língua como um ‘satélite’. Isso se refere às primeiras fotografias de satélite do planeta terra, as quais mostravam os limites do nosso planeta. De acordo com Kress (2010), a visão do satélite mostrou aquilo que diversas pessoas tentavam ignorar: o fato que nosso planeta, a terra, é parte de algo muito maior. O autor afirma que uma teoria sócio-semiótica da multimodalidade tem um efeito similar, pois mostra que a língua (falada ou escrita) não é o único modo que rege a comunicação.

Não podendo ser diferente, a multimodalidade não poderia ficar à margem do contexto educacional. É sobre esse e seu possível processo de visualização,

⁴ “No single code can be successfully studied or fully understood in isolation.” (HODGE; KRESS, 1988, p.7)

⁵ “[...] involve a complex interplay of written text, images and other graphic or sound elements.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.17)

⁶ “Stepping outside the long tradition of seeing language as a full means of making meaning.” (KRESS, 2010, p.15)



aqui entendido como o crescente uso de outros modos semióticos, não apenas o verbal, em materiais de ensino, que discutimos a seguir.

Multimodalidade no contexto educacional: o processo de visualização

Sendo a comunicação parte essencial em todos os contextos sociais e, particularmente, no contexto educacional, a multimodalidade também se faz presente nas práticas pedagógicas, e essas, alavancadas pelas tecnologias digitais, têm atraído o interesse de pesquisadores e educadores na busca pelo entendimento dessa relação. No que diz respeito a livros didáticos, Bezemer e Kress (2009) observaram o design multimodal de livros didáticos de língua inglesa das décadas de 30, 80 e 2000, com o intuito de apontar prováveis mudanças semióticas em relação ao uso da imagem, texto verbal, tipografia e layout. Os teóricos afirmaram que muitos têm a impressão de que “livros didáticos, assim como diversas mídias, tornaram-se extremamente visuais”⁷ (BEZEMER; KRESS, 2009, p.249). Isso se deve, dentre vários outros fatores, aos avanços tecnológicos digitais, que permitiram um melhor manuseio e inserção dos elementos gráficos.

Como consequência, têm-se observado um crescente processo de visualização no qual o uso de diferentes modos semióticos visuais tem sido identificado nas composições de uma variedade de materiais didáticos (BEZEMER; KRESS, 2009). Entretanto, na diversidade desses materiais e de seus elementos semióticos, chama-nos a atenção para a escassez de estudos que buscam a relação multimodalidade e materiais de ensino voltados para a formação de professores, tais como os livros de Linguística Aplicada, por exemplo, e, ainda, para a tipografia como elemento semiótico.

Para melhor compreender esse aumento, pesquisas, tais como as de Bezemer e Kress (2009), Silva (2020) e Silva e Barbosa (2020) nos instigam a descobrir se esse processo de visualização também tem se manifestado na tipografia de capas e sumários dos livros voltados para a formação de

⁷ “Textbooks, like so many other media of dissemination, have become increasingly visual.” (BEZEMER; KRESS, 2009, p.249).



professores de língua inglesa. A seguir, abordamos a tipografia e sua relevância como modo semiótico.

Tipografia

Ao integrar-se a diferentes modos, como cor, textura, tridimensionalidade, e movimento, por exemplo, a tipografia deixou de ser relacionada apenas à forma das letras e “tornou-se” multimodal (VAN LEEUWEN, 2006). Essa “arte e a técnica de organizar tipos para tornar a língua visível”⁸ (SERAFINI; CLAUSEN, 2012, n.p), que já foi utilizada para padronizar textos escritos de forma que o leitor não prestasse atenção ao design (SERAFINI; CLAUSEN, 2012), hoje é considerada um modo semiótico por si só, podendo representar ações, ideias, estabelecer relações, destacar elementos, entre outros (VAN LEEUWEN, 2006).

Essa mudança na forma de olhar para tipografia está diretamente relacionada aos avanços das tecnologias digitais, uma vez que esses permitiram que o trabalho lento e árduo da escrita manual e xilografia fosse facilitado e impulsionado pela ascensão dos computadores. A partir daí a criação de fontes, sua manipulação e uso também foram democratizadas, ficando ao alcance até mesmo daqueles que não são designers profissionais (SERAFINI; CLAUSEN, 2012). Tal ideia é corroborada por Silva (2020, p. 40) ao afirmar que “esta nova tipografia agora é disponibilizada principalmente por meio digital e possibilita ao leitor tornar-se designer e participar na criação e edição destas formas”, de modo que se pode entender que uma popularização desse recurso vem ocorrendo cada vez mais depressa.

Serafini e Clausen (2012, p.4) definem fonte como o “veículo através do qual a língua é materializada para leitores que enxergam”⁹. Ela também é discutida como um elemento visual e recurso semiótico com potencial próprio de significação (SERAFINI; CLAUSEN, 2012). Assim, a união entre funcionalidade e estética da tipografia é parte de um letramento multimodal, entendido por van Leeuwen (2017, p.5) como a “habilidade de usar e combinar diferentes modos

⁸ “Art and technique of arranging type to make language visible.” (SERAFINI; CLAUSEN, 2012, p.4)

⁹ “A typeface or font is the vehicle through which written language is materialized for sighted readers.” (SERAFINI; CLAUSEN, 2012, n.p)



semióticos de forma apropriada ao contexto dado”¹⁰. Esse letramento sugere que a arte e a comunicação se unam no currículo escolar da mesma forma que já estão unidas no mundo (VAN LEEUWEN, 2017). A diversidade dos tipos de fontes existentes atualmente dá liberdade aos designers, escritores e leigos, possibilitando uma maior variedade de combinações com outros modos e criações de mensagens, o que vem despertando o interesse de pesquisadores da semiótica visual. Como exemplos desses pesquisadores, citamos van Leeuwen (2006) e Serafini e Clausen (2012), que, pensando nas características presentes nas fontes e em seus potenciais significados, descreveram algumas dessas, de forma a facilitar a compreensão do seu uso. Essas características são apresentadas a seguir.

As categorias tipográficas propostas por van Leeuwen (2006) e Serafini e Clausen (2012)

Primeiramente, apresentamos as características descritas por van Leeuwen (2006), ressaltando que, conforme o próprio autor afirma, não são regras ou um dicionário, e sim uma proposta para “semiotizar” a tipografia, considerando-a agora um modo semiótico. Assim, o autor se atém às formas das letras, não explorando o espaçamento entre linhas, por exemplo, e explora oito características: *peso*, *expansão*, *inclinação*, *curvatura*, *conectividade*, *orientação*, *regularidade* e o que ele chama de ‘*características não-distintas*’. Essas características são exemplificadas e descritas na Tabela 1.

Tabela 1: Características descritas por van Leeuwen (2006)

Características	Visualização	Descrição
Peso	Negrito ou normal	Além de ser utilizado para aumentar a saliência, o negrito também pode significar “ousado”, “sólido” ou “substancial”. Enquanto o oposto pode significar “tímido” ou “insubstancial”.
Expansão	Condensadas ou expandidas	Se relaciona com o espaço. Fontes condensadas podem ser vistas como economia de espaço, ou restritivas e apertadas. Enquanto o oposto pode passar a ideia de espalhado ou de espaço livre.

¹⁰ “[...] the ability to use and combine different semiotic modes in ways that are appropriate to the given context [...]” (VAN LEEUWEN, 2017, p.5)



Inclinação	<i>Inclinada</i> ou reta	Podem se inclinar para a esquerda ou direita, e transmitir a ideia de uma escrita orgânica e pessoal, podendo também funcionar como contraste com fontes mais mecânicas e impessoais.
Curvatura	Redonda ou ANGULAR	Fontes arredondadas podem transmitir a ideia de suavidade e naturalidade, enquanto fontes mais angulares são vistas como mais ásperas, técnicas e masculinas.
Conectividade	<i>Unidas</i> ou <i>afastadas</i> .	É associada com caligrafia, assim como a inclinação. A desconexão pode sugerir fragmentação, enquanto a conexão pode sugerir integração.
Orientação	Encurtada, alta.	O vertical e o horizontal se relacionam à nossa experiência com a gravidade. Fontes encurtadas sugerem peso e solidez, enquanto fontes “altas” sugerem leveza e instabilidade.
Regularidade	Sem padrão, inconstante.	Fontes irregulares fogem do padrão conhecido das fontes, trazendo uma ideia de rebeldia contra as normas, como uma inabilidade ou falta de vontade de seguir o que foi ensinado sobre escrita na escola.
Características não-distintas	<i>Floreio,</i> <i>curvas,</i> serifas.	Elementos como serifas, curvas no fim das letras, entre outros elementos também podem trazer significados relacionados às outras características já descritas.

Fonte: Adaptado de van Leeuwen (2006).

Em relação às características apontadas por Serafini e Clausen (2012), os autores focam não somente nos elementos das fontes, mas também na composição e elementos do design gráfico. Eles tomaram como base no inventário de potenciais significados tipográficos proposto por Machin (2007), selecionando um total de sete características: peso, cor, tamanho, inclinação, enquadramento, formalidade e floreio, apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2: Características descritas por Serafini e Clausen (2012)

Característica	Visualização	Descrição
Peso	Negrito ou sem negrito	Aumentar o peso de uma fonte, aumenta também sua saliência e nível de importância, enquanto o oposto diminui a atenção que é dada ao elemento tipográfico em questão.
Cor	Uso das cores	Cores podem ser utilizadas para classificar e discriminar a fonte entre outros elementos. Além disso, as cores também se conectam a determinadas emoções e



		significados sociais, podendo ser usada para transmiti-las em contextos sociais e culturais.
Tamanho	Pequena ou grande	O tamanho da fonte fornece ênfase e saliência, afinal palavras maiores são notadas mais rapidamente do que as que estão em menor escala.
Inclinação	<i>Inclinada</i> ou reta	No geral, fontes formais não apresentam inclinações laterais, presentes em fontes caligráficas, que sugerem o toque humano. Inclinações também sugerem mais dinamismo e aumento de energia.
Enquadramento	Enquadrada	O enquadramento é utilizado para unir ou separar elementos na composição. Pode ser feito com o uso de cor, espaços em branco, além da própria fonte, com uso de linhas ou borda colorida.
Formalidade	Formal ou <i>informal</i>	A escolha de uma fonte mais tradicional ou uma que seja associada à caligrafia ou grafite, transmitem ideias diferentes quanto ao nível de formalidade do texto.
Floreio	Serifas, círculos à mão	Floreios como as serifas, adicionam um senso de formalidade ao texto. Enquanto círculos desenhados à mão, por exemplo, transmitem informalidade.

Fonte: Adaptado de Serafini e Clausen (2012).

Na presente pesquisa, as características elencadas e explicadas por van Leeuwen (2006) e Serafini e Clausen (2012) nos permitem dar os passos iniciais em direção às incursões semióticas nos estudos da tipografia como um modo semiótico, tal como fizeram Silva e Barbosa (2020) e Silva (2020). Apresentamos os procedimentos metodológicos para esses passos a seguir.

Metodologia

Com o objetivo de analisar e discutir o processo de visualização em livros acadêmico-científicos, tendo como foco principal o uso da tipografia como modo semiótico, selecionamos livros publicados pelas editoras PETAA - *Primary English Teaching Association Australia* e Routledge entre os anos 2000 e 2020, que até o momento da publicação deste artigo se encontram disponíveis em seus websites oficiais¹¹. Adotamos a editora australiana - PETAA - considerando o

¹¹ <http://www.petaa.edu.au/imis_Prod/w>; <<https://www.routledge.com/search?sb=SCED78&so=pub&pd=published&publishedFilter=alltitles>>



fato de que o currículo educacional do país aborda a multimodalidade e o letramento visual, possuindo até mesmo uma vertente intitulada linguagem visual (*visual language*) (CALLOW, 2013), e a editora britânica – Routledge - levando em conta sua diversidade de publicações em multimodalidade, letramentos e Linguística Aplicada.

Da amplitude de materiais disponíveis, selecionamos um livro para cada ano dentro do intervalo escolhido, cuja temática se encaixasse na área da Linguística Aplicada e relacionados ao ensino de inglês, totalizando 21 livros. O critério para a escolha desse material se deu pelo acesso livre às páginas iniciais das publicações no website das editoras, e, também, pelo nível avançado dos estudos na área da multimodalidade e suas relações com a formação de professores de seus países de origem – Austrália e Reino Unido - que também refletem nas produções acadêmico-científicas.

Adotamos como corpus do presente estudo as capas e os sumários das obras selecionadas por entender que representam uma amostra significativa e relevante, uma vez que podem ser consideradas como a porta de entrada para aquelas obras. Em seguida, catalogamos os elementos presentes nessas capas e sumários de acordo com o uso da tipografia em seções previamente identificadas. Nas capas, nos atentamos aos títulos, subtítulos, nome (s) do (s) autor (es) ou editor (es), e o nome da coleção a qual o livro pertence. Já nos sumários, as palavras *content* e *parts*, elementos pré e pós-textuais, ordem, títulos e subtítulos dos capítulos, nome dos autores e paginação foram os elementos observados. Organizamos essas informações presentes no material no formato de planilha de Excel®¹², na qual inserimos as características tipográficas de acordo com van Leeuwen (2006) e Serafini e Clausen (2012), além de elaborarmos um inventário semiótico, no qual os elementos presentes em cada capa foram descritos de forma geral.

O último passo efetuado foi a análise dos dados coletados, durante o qual procuramos entender melhor se existem mudanças no uso da tipografia e como essas possíveis mudanças indicam, ou não, uma crescente visualização naqueles livros. Assim, nos foi possível refletir sobre o papel desse modo

¹² Programa produzido pela Microsoft utilizado para a criação de planilhas eletrônicas.



semiótico na produção de significados, além dos efeitos na formação de professores, e, conseqüentemente, no ensino e aprendizagem de línguas.

Resultados

Como mencionado anteriormente, seguimos alguns passos principais para analisar o corpus. Primeiramente selecionamos os livros didáticos, descrevemos suas características semióticas em um inventário, catalogamos sua tipografia de acordo com van Leeuwen (2006) e Serafini e Clausen (2012) e analisamos os dados finais no intuito de observar um possível processo de visualização (BEZEMER; KRESS, 2009). Antes de discutirmos os dados finais em relação à tipografia, apresentamos os padrões encontrados nas capas e sumários.

Padrões tipográficos

Após a seleção, organização e catalogação dos sumários e tipografia, a análise dos dados foi feita com auxílio de um inventário semiótico produzido em uma planilha do Excel. No que diz respeito à tipografia, foram observadas características como peso, expansão, inclinação, curvatura, conectividade, orientação, regularidade, floreio, cor, tamanho, enquadramento e formalidade. A partir da posterior observação, criamos tabelas com os padrões tipográficos encontrados nos elementos dos sumários e capas, resultando nos dados apresentados na Tabela 3.

Tabela 3: Padrões tipográficos nas capas de livros das editoras PETAA e Routledge

	Peso	Expansão	Inclinação	Curvatura	Conectividade	Orientação	Regularidade	Floreio	Cor	Tamanho	Enquadramento	Formalidade
Título	Sem negrito	Expandida	Reta	Arredondada	Afastadas	Vertical	Regular	Presente	Branco	Grande	Ausente	Formal
Subtítulo	Sem negrito	Expandida	Reta	Arredondada	Afastadas	Vertical	Regular	Ausente	Branco	Pequena	Ausente	Formal
Autor/Editor	Sem negrito	Expandida	Reta	Arredondada	Juntas	Vertical	Regular	Ausente	Branco	Pequena	Ausente	Formal
Coleção	Sem negrito	Expandida	Inclinada	Arredondada	Juntas	Vertical/Horizontal	Regular	Presente/Ausente	Branco	Pequena	Caixa/Linha	Formal/Informal

Fonte: Autoria própria.

Ao examinar a Tabela 3, percebemos que algumas características apresentam como possíveis padrões nas capas dos livros, como, por exemplo,



a escolha da cor utilizada para os elementos observados. Análises nos mostraram que o preto e o branco estão presentes nas fontes utilizadas em 70% das capas selecionadas, que de maneira geral utilizam fontes básicas, com características que indicam seriedade, como a regularidade e a ausência de inclinações, por exemplo.

Outro traço desses padrões seria o uso do tamanho, que classificamos como pequeno, médio ou grande, o que aponta que apenas os títulos recebem fontes grandes, tendo assim o destaque oferecido por essa característica tipográfica, enquanto o subtítulo e nome do autor, por exemplo, se restringem ao tamanho médio ou pequeno. Essa característica é utilizada principalmente para destacar elementos com base em seu grau de importância, que, neste contexto, apresenta o título como a informação que recebe mais atenção do leitor devido ao seu tamanho e posicionamento de destaque.

Ao analisarmos os elementos que compõem os sumários desses livros, também identificamos a repetição de algumas características, como apresentadas na Tabela 4:

Tabela 4: Padrões tipográficos nos sumários das editoras PETAA e Routledge

	Peso	Expansão	Inclinação	Curvatura	Conectividade	Orientação	Regularidade	Floreios	Cor	Tamanho	Enquadramento	Formalidade
Palavra content	Sim	Afastada	Reta	Angular	Independente	Horizontal	Regular	Ambos	Preto	Grande	Espaço em branco	Informal
Nome 'partes'	Sim	Ambos	Reta	Ambos	Independente	Horizontal	Regular	Não	Preto	Médio	Posição	Ambos
Pré-pós textuais	Não	Condensada	Inclinada	Angular	Independente	Horizontal	Regular	Sim	Preto	Médio	Posição	Formal
Ordem dos capítulos	Não	Condensada	Reta	Angular	Independente	Vertical	Regular	Não	Preto	Médio	Posição	Formal
Título dos capítulos	Sim	Condensada	Reta	Angular	Independente	Horizontal	Regular	Não	Preto	Médio	Posição	Formal
Subtítulo	Sim	Condensada	Reta	Angular	Independente	Vertical	Regular	Não	Preto	Pequeno	Posição	Formal
Nome dos autores	Não	Condensada	Reta	Angular	Independente	Horizontal	Regular	Não	Preto	Pequeno	Posição	Formal
Paginação	Não	Afastada	Reta	Angular	Independente	Vertical	Regular	Não	Preto	Médio	Posição	Formal

Fonte: Autoria própria.

Observando os dados apresentados na Tabela 4, percebemos que algumas características se repetem ao longo dos elementos do sumário. Por exemplo, as conectividades de todas as fontes são independentes, o que sugere a individualidade nas informações apresentadas nos elementos textuais (SILVA; BARBOSA, 2020). Fontes angulares também apareceram bastante e seu uso passa a ideia de organização, técnica e formalidade. Além disso, a cor preta foi



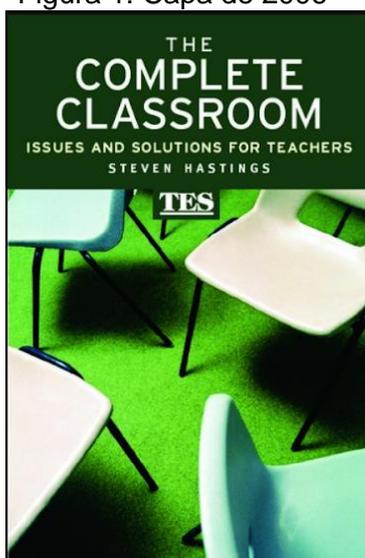
recorrente em todos os livros, o que condiz com o contexto formal em que está inserida, principalmente por causa de sua fácil e confortável visualização. Por fim, o enquadramento das informações foi significativamente baseado em posição, ou seja, não havia elementos ou indicações claras, porém, seu posicionamento claramente organizava os elementos.

O processo de visualização

Como último passo do nosso estudo, nos propomos a diagnosticar o possível processo de visualização (BEZEMER; KRESS, 2009) em materiais acadêmico-científicos de Linguística Aplicada. Como citado anteriormente na fundamentação teórica, esse processo basicamente diz respeito ao aumento do crescente uso de modos semióticos como o layout, a tipografia e a imagem nos textos, tornando-os cada vez mais multimodais (MARTINEC; SALWAY, 2005).

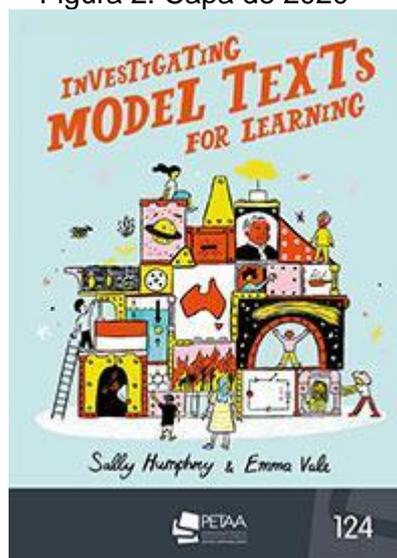
Ao considerarmos as variações das características das capas, refletidas nos dados no decorrer dos últimos anos, mais especificamente entre 2010 e 2020, é possível perceber que algumas destas deixaram de seguir o padrão identificado nos resultados gerais e apresentam agora maior variação no seu uso. Um exemplo desta mudança de abordagem é o emprego das cores nos títulos dos livros, que nos últimos dez anos se desprende da cor branca, anteriormente predominante, e passou a se diversificar com tons de laranja, vermelho, amarelo, entre outras. Além disso, características como regularidade, formalidade e tamanho também se desviam do padrão mostrado na Tabela 3. Ao compararmos as capas de 2006, representada na Figura 1, e de 2020, na Figura 2, pudemos observar algumas dessas mudanças nos aspectos tipográficos escolhidos pelos produtores das capas analisadas.

Figura 1: Capa de 2006



Fonte: Hastings, 2006

Figura 2: Capa de 2020



Fonte: Humphrey; Vale, 2020

Na capa de 2006, observamos o uso de uma única fonte em toda sua composição. Detectamos o aspecto formal e regular das letras brancas maiúsculas, que transmitem a ideia de seriedade comum às capas até o início da década de 2010. Enquanto, na capa de 2006, o elemento visual de maior destaque é a imagem nela presente; na capa de 2020, a ilustração escolhida e o título se destacam em níveis similares. A fonte utilizada é irregular, inclinada e representada em tamanhos diferentes, de forma que duas palavras (*Model Texts*) ganham destaque no próprio título. Além disso, o uso da cor laranja marca mais uma diferença quando comparamos as duas figuras, por sair de um tom mais tradicional – o branco¹³.

Ao observarmos a tipografia de sumários, tomando como base a catalogação, análise e discussão do inventário semiótico, podemos afirmar que esse processo de visualização também ocorreu nesta seção dos livros que analisamos. As figuras 3, 4 e 5 a seguir mostram a diferença entre sumários de 2000, 2010 e 2020.

¹³ Sugerimos um estudo apoiado na semiótica das cores (VAN LEEUWEN, 2002) como um aprofundamento dessa possível transição.

Figura 3: Sumário de 2000 Figura 4: Sumário de 2010 Figura 5: Sumário de 2020

CONTENTS	
Foreword by Eunice Kennedy Shriver	vii
Preface	ix
Contributors	xiii
PART I: READINGS	
Chapter 1: Creating Inclusive Classrooms: An Overview <i>by Suzanne E. Wade and Judy Zane</i>	3
Chapter 2: Weaving Lessons: Strategies for Teaching Mathematics and Science in Inclusive Settings <i>by Karen Karp</i>	29
Chapter 3: Curricular and Instructional Considerations for Teaching Students With Disabilities in General Education Classrooms <i>by Michael F. Giangreco and Mary Beth Doyle</i>	51
Chapter 4: Collaboration as a Tool for Inclusion <i>by Marshall Welch</i>	71
PART II: THE CASEBOOK	
An Introduction to Cases <i>by Suzanne E. Wade</i>	97
Case 1: One Parent's Struggle for Inclusion <i>as told by Karen Hahn</i>	105

Contents	
Becoming a writer	4
From talk to writing	9
Writing as thinking	18
A process for teaching writing	24
A purpose for writing	27
Knowing what to write	32
Exploring text structures	40
Exploring text features	44
Guided writing	49
Independent writing	53
Using students' texts	67
Planning guide	68
Assessment of writing	61
Resources for teaching writing	63

Contents	
Foreword	vi
Acknowledgements	viii
PART 1 Introduction	
Chapter 1 A functional view of language	2
Chapter 2 The view from the whole text	14
PART 2 Language patterns of model texts in curriculum areas	
Chapter 3 English	44
Chapter 4 Science	72
Chapter 5 History and Social Science	104
Chapter 6 Health and Physical Education	134
References	163
Guide to colour-coded annotations	166

Fonte: Wade (2000)

Fonte: Holliday (2010)

Fonte: Humphrey (2020)

Observamos que o tamanho da palavra ‘*content*’ é similar em todos, sendo a principal diferença a presença de fontes arredondadas, coloridas e com floreios nos dois últimos. Em seguida, tem-se a ordem dos capítulos e os títulos, os quais não possuem nenhum tipo de destaque em 2000 e 2010. Já em 2020, esses elementos estão destacados através de cores e peso, o que separa claramente cada um deles. A partir disso, podemos afirmar que o processo de visualização diagnosticado por Bezemer e Kress (2009) também pode ser percebido nos sumários analisados.

De fato, nos últimos oito anos, eles não só aumentaram os recursos semióticos como também passaram a ser organizados de maneira mais bonita, em consonância com o destaque ao aspecto estético presente na afirmação de van Leeuwen (2017, p.9) de que “escritas de todos os tipos agora têm que ter boa aparência”¹⁴, e, conseqüentemente, ser mais visual. Além disso, essa característica não somente torna a leitura desse elemento pré-textual mais confortável, como também permite que o leitor encontre informações com muito mais facilidade e, ainda, se familiarize mais com a vasta gama de recursos que podem ser encontrados em um único elemento.

Com base nesses resultados, é possível inferir que esteja ocorrendo uma mudança no padrão tipográfico, como se este estivesse se modificando de acordo com as novas necessidades e letramentos que vêm sendo discutidos nos

¹⁴ “Writing of all kinds now has to ‘look good’[...]” (VAN LEEUWEN, 2017, p.9)

últimos anos. O que nos leva a acreditar que a ideia de que o conhecimento precisa ser transmitido de forma rígida, séria e “sem diversão” vem se modificando conforme o público pede por novidades na questão do ensino.

Conclusão

Neste estudo buscamos mostrar como o uso da tipografia como modo semiótico tem se manifestado em livros acadêmico-científicos voltadas para o processo de ensino e aprendizado de línguas e de formação de professores. Ao observar livros voltados para esse público, analisamos e discutimos a forma com que características como cor, formalidade, curvatura e inclinação, entre outros, são utilizadas para a produção de significados, assim como seus possíveis impactos no letramento visual¹⁵.

Com base nos resultados obtidos observando a tipografia nas capas desses livros, percebemos a maneira que alguns aspectos, como a (in)formalidade no tipo de fonte, podem demonstrar uma mudança em sua produção. O que antes era representado com o uso de uma tipografia mais rígida com o uso exclusivo de fontes formais, especialmente nos títulos, agora se materializam por meio de fontes com características menos sérias e que propiciam uma visão mais lúdica e divertida do processo de ensino.

A inovação na escolha de cores, inclinações e enquadramentos também podem agradar aos adultos, que conviveram durante muito tempo com metodologias de ensino sérios e livros didáticos com capas lisas e fontes básicas, afinal, não são apenas as crianças que apreciam o uso de elementos visuais em seus livros didáticos. Tal diferenciação do padrão por parte dos produtores dessas capas pode estar relacionada aos estudos realizados por pesquisadores australianos e britânicos que vêm investigando a multimodalidade no contexto educacional e trazendo cada vez mais contribuições que se refletem também nesse âmbito.

Em relação aos sumários dos livros selecionados (2000-2020), percebemos certos padrões em alguns de seus elementos e mudanças claras

¹⁵ Definido por Metros (2008, p.103) como “a habilidade de decodificar e interpretar (produzir significado a partir de) mensagens e também codificar e compor comunicação visual significativa”



em seus aspectos visuais. Ao longo dos anos, além de usar elementos “clássicos” e “formais” como a fonte preta em negrito e o espaço em branco, os produtores vêm utilizando, também, fontes mais afastadas, verticais e coloridas para compor determinados sumários. A partir disso, é possível inferir que o processo de visualização diagnosticado por Bezemer e Kress (2009) também está ocorrendo nesses livros, afinal, eles estão cada vez mais visuais.

Diversos motivos podem explicar essa situação, entre elas, podemos citar os avanços tecnológicos digitais, que facilitam a produção e distribuição desses livros e, como consequência, contribuem para o aumento da visualização. Isso é visível no crescente uso de bordas e linhas para dividir elementos, por exemplo, o que deixa o sumário mais atraente, organizado e legível. Além disso, a presença de cores variadas na ordem dos capítulos e nos títulos passam a ideia de diversão, o que torna um conteúdo “chato e complicado”, algo acessível. Assim, os sumários não somente estão esteticamente mais bonitos, como, também, facilitam a leitura das informações apresentadas naquele elemento pré-textual. Isso pode ser um indicativo de que o mesmo esteja ocorrendo nos elementos textuais daquelas produções científicas, também.

Tais mudanças no uso da tipografia na produção das capas de livros e sumários acadêmico-científicos nos permitem, ainda, entender melhor o possível processo de visualização que vem ocorrendo. Levando em conta a relevância dos recursos visuais para a sociedade atual, é possível relacionar os novos potenciais que estão sendo alcançados com o uso das características das fontes na produção de significados e a promoção do letramento visual. Ao utilizar a tipografia como um modo semiótico, em especial no contexto educacional aqui observado, o produtor permite que o leitor tenha maior contato com esse recurso comunicativo, ainda que seu potencial de significação não seja tão explorado quanto acreditamos que deveria ser.

Finalmente, podemos esperar que a possível continuidade desse processo tenha impacto nas próximas gerações de alunos e também de professores, uma vez que a expansão do uso da tipografia como um importante modo semiótico se faz presente no cotidiano da sociedade contemporânea.



Referências

- BARBOSA, V. S. **Multimodalidade e letramento visual**: Uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. 2017.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. **Visual Communication**, New York, v. 8, n. 3, p. 247-262, 2009.
- CALLOW, J. **The shape of text to come**: how image and text work. Australia: PETAA, 2013.
- HALLIDAY M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. London e New York: Routledge, 2014.
- HALLIDAY, M.A.K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.
- HASTINGS, Steve. **The Complete Classroom**: Issues and Solutions for Teachers. Nova York e Oxon: Routledge, 2006.
- HODGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics**. New York: Cornell University Press, 1988.
- HOLLIDAY, Marcelle. **Strategies for Writing Success**. Marrickville: e:lit, 2010
- HUMPREY, S.; VALE, E. **Investigating Model Texts for Learning**. Newtown: PETAA, 2020.
- KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**. London: Routledge, 2006.
- MACHIN, David. **Introduction to multimodal analysis**. Londres: Hodder Arnold, 2007.
- MARTINEC, R.; SALWAY, A. A System for Image-Text Relation in New (and old) Media. **Visual Communication**, v.4, n.3, p. 337-71, 2005.
- SILVA, C. B. N.; BARBOSA, V. S. **O uso da tipografia nas interfaces de jogos**: uma leitura multimodal. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 16, n.1, p.266-280, 2020.
- SILVA, C. B. N. **Jogando com a multimodalidade**: uma análise da tipografia no jogo digital Plants vs. Zombies, segundo o modelo interativo triádico - autor, leitor e texto. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGEL, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2020.
- SERAFINI, F; CLAUSEN, J. Typography as Semiotic Resource. **Journal of Visual Literacy**, v. 31, n. 2, 29 fev. 2012. [16].



VAN LEEUWEN, T. Towards a Semiotic of Typography. **Information Design Journal**, v. 14, n. 2, p. 139-55, jan. 2006.

VAN LEEUWEN, T. **Multimodal literacy**. *Metaphor*, n. 4, p. 17-23, 2017.

WADE, S. E. (ed.). **Inclusive Education: A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers**. Londres: Routledge, 2000.

Sobre as autoras:

Mariana Oliveira Martins de Arruda

marianaarruda@ufpi.edu.br

Licenciada em Letras Inglês pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e integrante do Grupo de Estudos em Multimodalidade, Tecnologia e Educação (GEMTE). Participou do Programa de Iniciação Científica (ICV) entre 2019 e 2021 com pesquisas em Multimodalidade, as quais eram focadas em materiais didáticos de língua inglesa, imagens e tipografia.

Maria Eduarda Sousa Santos

mariaeduardaig@ufpi.edu.br

Formada em Letras Inglês pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e integrante do Grupo de Estudos em Multimodalidade, Tecnologia e Educação (GEMTE). Participou do Programa de Iniciação Científica (ICV/PIBIC) de 2018 até 2021 com pesquisas em Multimodalidade, as quais eram focadas em materiais didáticos de língua inglesa, revistas digitais e picturebooks infantis. Também atuou como professora do programa Idiomas Sem Fronteiras (NuLi - UFPI) entre 2019 e 2020.

Vânia Soares Barbosa

vanciasb@ufpi.edu.br

Vânia Soares Barbosa é doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de Birmigham, Inglaterra. Atua como professora Adjunta na Coordenação de Letras Estrangeiras, na Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase no ensino de língua inglesa e formação de professores, leitura, história da língua inglesa, multimodalidade e multiletramentos. Coordena o Grupo de Estudos em Multimodalidade, Tecnologia e Ensino – GEMTE UFPI. Seus interesses de pesquisa são principalmente: ensino de línguas estrangeiras, análise e produção de materiais didáticos, semiótica social /multimodalidade e tradução intersemiótica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5816-1064>.



Comercializando a dor das mulheres: uma proposta didática de leitura crítica da propaganda “Buscofem: todas as suas dores importam”

Commercializing the female pain: a pedagogical proposal for critically reading the advertisement "Buscofem: all your pains matter"

Alexandra Bittencourt de Carvalho
Elisa Mattos

Resumo: Em um mundo ocidentalizado no qual as propagandas são instrumentos discursivos que produzem representações sobre a realidade, as aulas de língua portuguesa devem inseri-las como objeto de estudo. Nessa esteira, o presente artigo tem como objetivo discutir uma proposta didática de leitura crítica da propaganda da Buscofem, intitulada "Todas as suas dores importam". A partir da discussão guiada de categorias da Análise de Discurso Crítica Generificada (GOMES, 2020), da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) articuladas às discussões da Interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019) e à Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1997, 2001, 2006, 2010, 2017, 2021) algumas perguntas guiarão a leitura crítica, por exemplo: quais corpos estão presentes na propaganda? O que eles representam? Quais escolhas linguísticas estão presentes e como os recursos semióticos são dispostos? Quais efeitos de sentido que disso deriva? A expectativa é incitar discussões sobre como a propaganda utiliza de discursos de militância social a serviço do capital, do racismo e do cisheteropatriacado, a fim de mobilizar uma leitura crítica e ativa das/dos discentes.

Palavras-chave: propaganda, proposta didática, leitura crítica.

Abstract: In a westernized world in which adverts are discursive tools that produce representations of reality, Portuguese classes must include them as an object of study. This article aims to discuss a pedagogical proposal for critically reading Buscofem's advertisement "All your pains matter". Based on a guided discussion of categories from Generified Critical Discourse Analysis (GOMES, 2020) and from the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) associated with the Intersectionality studies (AKOTIRENE, 2019) and with Critical Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1997, 2001, 2006, 2010, 2017, 2021) some questions will guide the critical reading, for example: what bodies can be seen the advertisement? What do they represent? What linguistic choices have been made and how are semiotic resources arranged? What effects can one derive from this? The expectation is to incite discussions about how adverts use discourses of social activism in the service of capital, racism, and cisheteropatriacy, in order to mobilize a critical and active reading of students.

Keywords: advertisement, pedagogical proposal, critical reading.

Introdução

Em muitas sociedades contemporâneas ocidentalizadas, as propagandas são uma das formas de discurso mais pervasivas (DELIN, 2000; COOK, 2001),



direcionadas a públicos cada vez mais segmentados¹, muito possivelmente em decorrência da globalização e do capitalismo dos séculos XX e XXI. Atualmente centradas mais nas plataformas digitais do que na mídia impressa (BALAYAN; TOMIN, 2020), as propagandas infiltraram-se na comunicação (*spam*, marketing direto), no jornalismo (*click baits*), no entretenimento (publicidade indireta) e no lazer digital (anúncios nas redes sociais digitais).

Segundo Cunningham (2013), as propagandas são produções textuais que oferecem aos consumidores miniuniversos culturais da sociedade moderna. Para esses autores, o uso de propaganda no ensino de línguas pode proporcionar às/aos discentes oportunidades de desenvolver o letramento crítico, ponto também indicado em Hemais (2009). Goddard (2000) e Corbett (2003) são da mesma opinião e argumentam que as propagandas podem ajudar as/os discentes na reflexão sobre seus próprios hábitos de consumo, ponderando também sobre como as identidades são representadas na mídia. Essas são algumas das razões pelas quais elaboramos uma proposta didática centrada no gênero discursivo propaganda, para desenvolver a leitura crítica em aulas de língua portuguesa no Ensino Médio.

A proposta didática tema deste artigo é fruto de discussões tecidas nos Estudos Discursivos Críticos (EDC), associando a Análise de Discurso Crítica – doravante ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001 [1992]), especificamente a ADC Generificada (GOMES, 2020), aos estudos da Interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019; CRENSHAW, 2002; 2004) e à Linguística Aplicada Crítica² – LACx (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1997, 2001, 2006, 2010, 2017, 2021; RAJAGOPALAN, 2003). Para tanto, apresentamos, na seção 2, uma discussão dos pressupostos teóricos, seguida

¹ Optamos por utilizar o termo “segmentado”, e não “diversificado”, por entendermos que essa escolha lexical dialoga mais coerentemente com a área da Publicidade e, ao mesmo tempo, indica que a chamada ‘diversidade’ a que a Publicidade alude pode não se referir, de fato, a uma celebração da diversidade, mas a uma estratégia mercadológica que visa simplesmente dar essa impressão: o mercado é ‘diverso’ somente até onde o lucro permite.

² A Linguística Aplicada Crítica (LACx) tem como foco o uso da língua(gem) nas várias esferas de atividade humana, concentrando-se também em outros pilares e reconhecendo a natureza inter e transdisciplinar da língua(gem), estabelecendo diálogos contínuos com outras áreas de conhecimento, particularmente com as Ciências Sociais (SCHMITZ, 2008).



da descrição e da discussão da proposta didática, nas seções 3 e 4. Por fim, apresentamos algumas considerações finais na seção 5.

Discussão teórica

A ADC Generificada e a Interseccionalidade como uma crítica ao capital, ao racismo e ao cisheteropatriarcado

Os Estudos Discursivos Críticos (ECD), assim como outras vertentes da Análise de Discurso (AD), têm como característica a heterogeneidade teórica e metodológica. Todavia, Van Dijk (2011) atribui uma especificidade dos ECD: a preocupação com a relação entre linguagem e o (abuso do) poder. Assim, na ADC, vertente anglo-saxã da AD³, Fairclough (2001 [1992]) argumenta que o poder é uma categoria da hegemonia e que esta deve ser admitida apenas como um equilíbrio instável, ou seja, não é uma categoria fixa ou permanente, abrindo a possibilidade para mudanças sociais fruto de lutas hegemônicas.

Além disso, a hegemonia possui *relativa* manutenção, a partir de relações sociais de poder, ou seja, em relações de dominação que incluem mecanismos *econômicos, patriarcais e raciais*, discursivamente internalizados e articulados. Isso implica dizer que a dominação ocorre somente em relativas permanências, uma vez que rearticulações são possíveis e necessárias, produzindo, também discursivamente, novas formas de encarar as relações cisheteropatriarcais (AKOTIRENE, 2019), em posições divergentes – marcadamente contrárias – à lógica de dominação, resignificando o mundo e suas relações.

O discurso, dessa forma, contribui para a produção de sentidos – como prática ideológica –, ao mesmo tempo que age na sociedade – como prática política. Sendo assim, o discurso é entendido como uma forma de prática social, imbricado em relações de poder que permitem, regulam e/ou transformam tal prática, vista sempre localizada em redes. Desse modo, as práticas particulares estão em relação com outras práticas, tornando-se momentos da rede a que se

3 Magalhães (2005) apresenta uma excelente e esclarecedora introdução à ADC como vertente da AD.



inserir e, nesse processo, a transformando (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Chouliaraki e Fairclough (1999) admitem, pois, que o discurso, como um momento localizado da prática social, internaliza e articula outros momentos não discursivos: (i) atividade material, (ii) fenômeno mental e (iii) relações sociais. Assim, assumir esse posicionamento implica analisar, respectivamente, como os elementos materiais da prática, assim como localizações temporais e espaciais (i), valores e crenças presentes na interação social (ii) e hierarquias ou quebra de hierarquias (iii) são discursivamente materializadas em escolhas semióticas, estas referentes diretamente aos momentos discursivos.

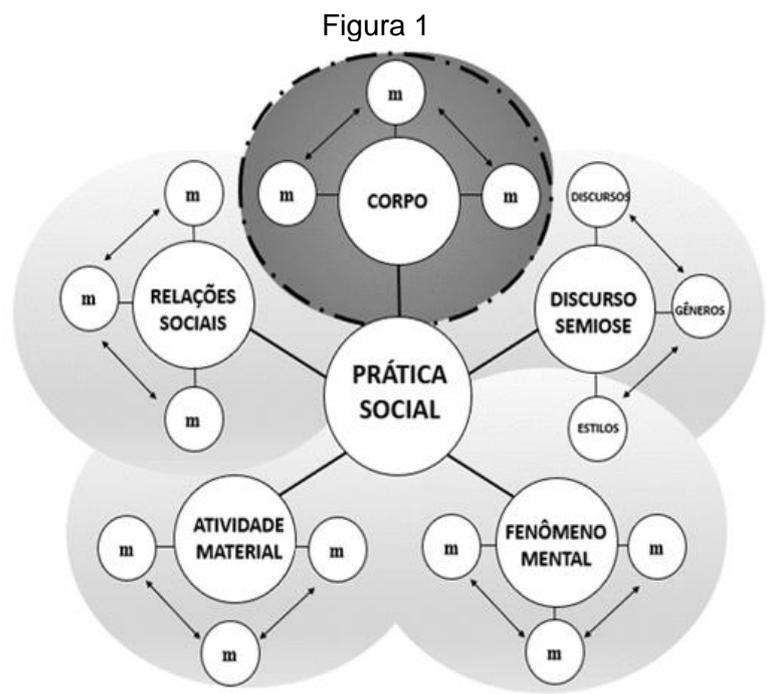
Para a autora e para o autor, tais escolhas estão relacionadas às posições que os sujeitos assumem ou são assumidos em práticas particulares, de modo que cada campo de atuação social, situado culturalmente, faz uso de escolhas léxico-gramaticais e/ou imagéticas, investindo sentidos e atuando no/sobre/com o mundo. Essas posições são vistas em termos de suas relações com eixos identitários como raça, classe e gênero, a partir da negociação das diferenças. Dependendo das posições e dos investimentos ideológicos e políticos, visões de mundo são construídas e preconceitos são (re)afirmados, confrontados ou até mesmo derrubados. Assim, para Chouliaraki e Fairclough (1999), a posição dos sujeitos está intimamente relacionada aos eixos identitários mencionados: raça, classe e gênero.

Nessa linha de raciocínio, e buscando avançar as discussões da ADC, Carvalho e Costa (2020) apontam que embora Chouliaraki e Fairclough admitam que os posicionamentos “são relacionados a eixos identitários de subordinação e poder, eles não operacionalizam uma teoria e um método que seja capaz de explicar [como isso ocorre]” (CARVALHO; COSTA, 2020, p. 59). É nesse sentido que Gomes (2020) propõe uma *Análise de Discurso Crítica Generificada*, uma abordagem dentro dos ECD que busca entender teórica e metodologicamente essas posicionalidades.

Partindo das discussões sobre os momentos da prática social, Gomes (2020) insere mais uma categoria a esse processo: *o corpo*. Para essa analista do discurso crítica brasileira, tal inserção “torna-se relevante para discutir as



dinâmicas de gênero na nossa sociedade, não só de gênero, mas também questões raciais, gordofóbicas, periféricas, homofóbicas, sexistas, entre outros” (GOMES, 2020, p. 85), fazendo com as posições dos sujeitos em relação a gênero, classe e raça – e seus efeitos nas escolhas semióticas no discurso – admitidas em Chouliaraki e Fairclough (1999), sejam descritas e analisadas. A Figura 1 a seguir ilustra a discussão.



Fonte: Gomes (2020, p. 85).

Mas como esse corpo será analisado? Gomes (2020) admite ser um corpo interseccionado e orienta a discussão para a complexidade de pensarmos que, para além da identificação dos eixos identitários que colidem nos corpos-sujeitos da prática social, é necessária a análise dos sistemas de opressão que permeiam essa colisão. Nesse momento do presente texto, passamos à discussão dessa questão a partir das teorias interseccionais.

Embora o termo *Interseccionalidade* tenha sido cunhado por Crenshaw (2002), ele não se origina com ela. Sojourner Truth, ex-escravizada no século XIX nos Estados Unidos, proferiu o discurso “Então, eu não sou mulher”? na Convenção dos Direitos das Mulheres, apontando a universalidade dessa categoria, interseccionando raça e classe. Nele, ela aponta como a “raça impõe à mulher negra a experiência de burro de carga da patroa e do marido”

(AKOTIRENE, 2019, p. 26), desvelando como, ao mesmo tempo, gênero e raça se combinam para produzir diferenças, em uma posição-sujeito de agência e questionamento (SANTOS; AZEVEDO, 2020).

Assim, a interseccionalidade existe antes mesmo da conceituação teórica promovida por Crenshaw em meados de 2000. No Brasil, teóricas como Sueli Carneiro (2003, 2015) e Lélia Gonzalez (2020) também empreendiam um olhar crítico em suas discussões sobre as intersecções dos eixos identitários, observando os sistemas de opressão e de poder que dele deriva, sem nomear como interseccional.

Durante séculos, e mais fortemente após os processos colonizadores, vivências de distintas mulheres foram/são marcadas pela coalizão de diferentes sistemas de opressão, para além do gênero. Assim, produzidos a partir de uma diferenciação EU x OUTRO que reproduzia a lógica SENHOR x ESCRAVO (cf. MALDONADO-TORRES, 2018), esses processos colonizadores articularam mecanismos geradores de poder frutos da intersecção entre três elementos: racismo, capitalismo e patriarcado. Isso implica dizer que raça, classe e gênero são eixos *inseparáveis* e que “inequidades de gênero nunca atingiram mulheres em intensidade e frequência análogas” (AKOTIRENE, 2019, p. 28).

Ao discutir as questões de Direitos Humanos na esfera jurídica, Crenshaw (2002, 2004) argumenta não ser possível pensar em justiça social sem que se pense em interseccionar raça e gênero. Para a autora, as violências são sempre frutos de discriminações interseccionais (CRENSHAW, 2004). Dito de outro modo, as discriminações operam a partir de sistemas de opressão, de forma complexa e sempre contextual, localizada, e visões de mundo são produzidas, discursivamente, a partir das posições que tais intersecções implicam.

Akotirene (2019), intelectual negra brasileira da Interseccionalidade, aponta a necessidade de pensarmos que as diferenças são *produzidas*, ou seja, há poderes operando nos sentidos que se fazem sobre distintos corpos, sempre de forma relacional. Essas produções de diferenças são, de acordo com esta autora, frutos de sistemas de opressão coloniais, que articulam, concomitante e relacionalmente, mecanismos geradores do capitalismo, do racismo e do



cisheteropatriarcado. Essa discussão, em termos discursivos, leva a perguntas fundamentais, sobre as quais Carvalho e Costa (2020) indicam que

Quando os discursos são produzidos, de qual (quais) parte (partes) das avenidas identitárias são emitidos? Qual posição é reconhecida para ser audível no campo das produções discursivas acadêmicas? Tais perguntas envolvem a pre(ta)tenção de promover a reflexão sobre a necessidade de se pensar a esfera discursiva pela perspectiva interseccional (CARVALHO; COSTA, 2020, p. 62).

Tais indagações nos levam a pensar, além disso, sobre quais corpos são inseridos nos discursos e como são produzidos os sentidos sobre eles, a partir da posição daqueles que produzem os discursos. Essa questão é fundamental para o estudo em questão: quando a propaganda da Buscofem ilustra as dores das mulheres, quais mulheres estão na propaganda? Quais corpos-sujeitos são escolhidos? Que sentidos são construídos na propaganda e como eles estão a serviço do capital? Quais discursos são mobilizados? Todas essas questões devem ser mediadas na aula de leitura crítica que discutiremos mais adiante. Na próxima seção, discutiremos aspectos da multimodalidade, a segunda base teórica para a proposta didática que traremos neste artigo.

Recursos semióticos como parceiros de negócios na propaganda

Tradicionalmente, apesar dos ECD admitirem que a linguagem possui diversas semioses (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH 2001 [1992]), suas discussões teórico-metodológicas se concentravam no estudo linguístico dos discursos, apoiados na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Nela, a concepção de escolha é central: a linguagem é, pois, um potencial de significados instanciados nas escolhas dos sujeitos da interação (FUZER; CABRAL, 2017). Vimos, anteriormente, que essas escolhas são consequência das posições dos sujeitos nas práticas particulares e que essas posições são descritas e analisadas, no presente artigo, a partir do diálogo com as teorias interseccionais.

A fim de ampliar a perspectiva crítica e discursiva a partir da análise de recursos semióticos, Kress e Van Leeuwen (1996) desenvolvem a Gramática do Design Visual (GDV), uma gramática que, em diálogo com a LSF, é capaz de



oferecer princípios e categorias de análise imagética. Assim, pela GDV, “uma imagem representa não somente o mundo, de forma concreta ou abstrata, também interage com esse mundo, independentemente de estar acompanhada de um texto escrito ou não” (SCHERRER, 2020, p. 214). O que emerge dessa discussão é o fato de que escolhas de imagem produzem efeitos de sentido sociais, a serviço de dominações ou transformações e que, em um mundo mediado por recursos semióticos, é fundamental teorizar sobre esse funcionamento.

Baseando-se na concepção de multifuncionalidade da LSF, Kress e van Leeuwen (1996) operacionalizam as metafunções *ideacional*, *interpessoal* e *textual* como *representacional*, *interativa* e *composicional*, respectivamente. Na primeira, a imagem é vista como uma representação da realidade, capaz de produzir uma mensagem; na segunda; a imagem é analisada a partir das relações entre os participantes – sejam eles nas escolhas imagéticas do texto, seja na interação com o espectador e, na terceira; o arranjo das estruturas dos elementos semióticos. Em nossa proposta didática, a função composicional foi escolhida como categoria para analisar as escolhas imagéticas da propaganda de Buscofem, pois acreditamos que esta seja a escolha principal que dá valor e constrói uma mensagem a favor da venda do produto.

Assim, na perspectiva de Kress e van Leeuwen (1996), a metafunção composicional está relacionada ao fato de que as imagens são posicionadas de certas maneiras e que essas escolhas produzem sentidos relacionados às práticas particulares nas quais estão inseridas. Dessa forma, a disposição (no sentido de localização) responsável pela organização imagética é investida ideológica e politicamente, ou seja, constrói sentidos que podem agir na vida social, de forma a manter, transformar e ressignificar hegemonias. Um dos efeitos de sentidos sociais é o valor da informação: a forma como os recursos imagéticos são dispostos na imagem produzem valores sociais para cada um dos elementos. Em nossa proposta didática, a demarcação horizontal (cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) será a categoria que mediará a leitura crítica.

A leitura da esquerda para a direita, de acordo com os autores, dá valores sociais de dado e de novo: aqueles recursos semióticos que estão à esquerda



da imagem são valores já conhecidos, e os da direita, por sua vez, são novos. Essa disposição faz com que investimentos ideológicos e políticos sejam construídos, elaborando mensagens que utilizam de representações sociais naturalizadas e de novos sentidos, agregados a elas.

A relação dado/novo pode contribuir para a iteração das representações – ao construir uma mensagem nova, mas que representa uma forma diferente de representações já admitidas –, ou para a ressignificação delas – ao desconstruir a mensagem dada, revelando suas relações de poder. O importante é, portanto, observar como as imagens dispostas na parte direita inovam ou reiteram as informações das imagens dispostas à esquerda. Isso nos leva a admitir que

uma imagem representa não somente o mundo, de forma concreta ou abstrata, também interage com esse mundo, independentemente de estar acompanhada de um texto escrito ou não. Assim, a imagem acaba por conceber um determinado texto, seja esse texto uma pintura ou uma propaganda em revista, por exemplo, desde que se encarregue de assumir um significado para a sociedade (SCHERRER, 2020, p. 214).

Dito isso, e em diálogo com a ADC Generificada (GOMES, 2020), algumas questões nortearão nossa proposta: quais corpos são posicionados à esquerda da imagem? Quais corpos estão posicionados à direita? Quais representações dadas e novas são escolhidas e que efeitos de sentidos sociais são construídas nessas relações? Como elas se relacionam com as escolhas linguísticas da propaganda? Como as escolhas semióticas estão a serviço do capital? Quais discursos são mobilizados? Para medirmos essas discussões, é necessário inseri-las na discussão do gênero propaganda.

Publicidade e Propaganda como instrumentos do capital, do racismo e do cisheteropatriarcado

Para que passemos à análise do texto multimodal selecionado para este artigo, é preciso entender melhor o gênero discursivo propaganda e o papel que a Publicidade e a Propaganda têm tido nas práticas sociais contemporâneas, principalmente após o advento da Internet, de modo geral, e das redes sociais



digitais⁴. Nesta subseção tecemos considerações sobre a propaganda como gênero discursivo.

Usando linguagem contemporânea e condensada, de acordo com Mishan (2005) e Picken (2000), as propagandas apresentam informações e imagens culturalmente situadas com o intuito de vender produtos ou serviços. Essa é sua principal função. Desse modo, como uma ferramenta comercial na qual hábitos e comportamentos sociais são reproduzidos de maneira criativa (STAMATELOU, 2015, p. 28), as propagandas criam representações atraentes de produtos e/ou serviços.

Entendidas como produções textuais temáticas curtas e focadas (DAVIS, 1997), as propagandas são construídas por meio de linguagem visual e/ou verbal (falada, escrita e/ou sinalizada) e empregam diversas estratégias linguísticas e discursivas para atingir seus propósitos sócio-comunicacionais, entre elas o uso de narrativas compactas, jogos de palavras e imagens (COOK, 2001), metáforas (TANAKA, 1994; SOBRINO, 2017) e intertextualidade (MISHAN, 2005). Já em termos linguísticos, o modo imperativo tem sido uma constante nas propagandas (MISHAN, 2005). Todavia, a atual riqueza de recursos semióticos que cerca as propagandas faz com que o tradicional uso do modo imperativo muitas vezes não seja necessário para criar engajamento com os consumidores. Entendemos, portanto, que a criatividade e a linguagem simples e assertiva (DELIN, 2000) associada a formas verbais e não-verbais e a uma série de conhecimentos culturais compartilhados (GODDARD, 2002) são a base das propagandas, em especial na atualidade.

Fairclough (2003), partindo da concepção de que a linguagem é geradora de significados, insere o gênero discursivo a partir do potencial acional destes. Assim sendo, ele é a categoria principal do significado acional, como uma forma de ação e interação social. A preocupação dos ECD em analisar a relação entre linguagem e poder leva à orientação de como gêneros discursivos agem a partir de relações de poder. Em outras palavras, a forma como os gêneros produzem

⁴ Segundo Recuero (2014), as redes sociais originam-se fora do ambiente virtual, nas relações sociais de indivíduos interligados em redes interacionais. No ambiente virtual, essas relações passam a ser mediadas pelas tecnologias digitais e ganham outras dimensões e contornos, como as conexões em larga escala, o acesso a conteúdos globais e o alto trânsito entre perfis virtuais, entre outros (RECUERO, 2014).



significados estão relacionados com a posição dos sujeitos que participam da interação, aqueles que, situados histórico e socialmente, instanciam escolhas semióticas típicas – ou não – dos gêneros discursivos da prática particular.

Carvalho e Gomes (2020, p. 21), ao discutirem o potencial acional, salientam uma dimensão importante de análise, a dimensão do “poder, que se relaciona ao nível mais ou menos hierarquizado entre os agentes”. Nessa esteira, as propagandas empregam estruturas léxico-gramaticais e imagéticas de forma hábil e criativa para construir conceitos facilmente compreendidos pelo público-alvo, o qual se identificará com o produto, chegando a colaborar com a fabricação dessa representação, mesmo sem perceber (STAMATELOU, 2015).

No caso da propaganda da Buscofem, a dimensão do poder tenta diminuir hierarquias entre os agentes da interação, questão fundamental para nossa proposta didática. Algumas questões importantes a serem mediadas na proposta surgem daqui: Como as escolhas semióticas da propaganda levam o público-alvo a avaliar a mercadoria como eficiente – e comprável? Como construções de sentido “colonizam” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) discursos de movimentos sociais? Como isso articula sistema de opressões capitalistas, racistas e cishetoropatriarcais? Como se comercializa a dor nessa propaganda?

Descrição da proposta didática

A proposta didática de leitura crítica parte das indagações promovidas em cada subseção teórica deste artigo. A partir da propaganda “Todas as dores importam”, do medicamento Buscofem, nosso principal objetivo é mediar o reconhecimento e a reflexão crítica das/dos discentes sobre as escolhas léxico-gramaticais, discursivas e imagéticas presentes nesse texto multimodal, a fim de discutir investimentos ideológicos e políticos ali desenvolvidos, em particular quanto à forma como a propaganda coopta discursos de movimentos sociais, despolitizando-os e esvaziando-os como instrumento do capital.

Nossa proposta segue os preceitos da Linguística Aplicada Crítica (LACx), segundo a qual a educação crítica deve criar oportunidades para que as/os discentes questionem a(s) realidade(s), visando desconstruir desigualdades e opressões que atravessam as práticas sociais, mediadas pela língua(gem).



Aplicando essa posição política e pedagógica, nossa proposta didática dialoga também com as competências e as habilidades de leitura previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Proposta didática
Organização
<p>Matéria: língua portuguesa</p> <p>Série: 3ª série do Ensino Médio</p> <p>Duração:</p> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tube Catcher⁵, para baixar o vídeo do YouTube; • PowerPoint ou Google Slides, para fazer os slides; • Word ou similar, para confeccionar materiais previamente distribuídos; • Software⁶ de nuvem de palavras, para criar a nuvem
Competências
<p>C1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p>
<p>C2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p>
Habilidades
<p>EM13LGG101: Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.</p> <p>EM13LGG102: Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.</p>

⁵ Caso haja problemas de conexão, ou caso a escola não possua a infraestrutura necessária, é recomendado que, antes da aula, a/o docente tenha baixado a propaganda, via Tube Catcher, por exemplo.

⁶ Naturalmente, a nuvem de palavras pode ser feita de outras maneiras, por exemplo, em um quadro branco, com as/os discentes adicionando as palavras



EM13LGG103: Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar (...) criticamente discursos em textos de diversas semioses.

EM13LGG202: Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

EM13LGG204: Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

Desenvolvimento

Pré-leitura

1. Retomada de questões discutidas anteriormente sobre o gênero discursivo propaganda e confecção de uma nuvem de palavras, na qual as/os discentes devem adicionar palavras que representem a função do social do texto ou que reflitam as escolhas verbais e/ou não verbais recorrentes do gênero.

Objetivo: reforçar a ideia de que as propagandas empregam estratégias textuais (injuntivas, narrativas, descritivas, expositivas e argumentativas), recorrendo a recursos verbais e/ou não-verbais para seduzir consumidores potenciais, com o objetivo vender um produto e/ou serviço.

2. Listagem das palavras que se aproximam da propaganda *Buscofem: Todas as suas dores importam*, adicionando outras palavras, caso necessário.

3. Aquecimento por meio da discussão de perguntas sobre o medicamento Buscofem:

- *Vocês conhecem o produto Buscofem?*
- *Para que serve?*
- *Para que tipo de dor é recomendado?*

Objetivo: contextualizar a propaganda, levando as/os discentes a identificar o produto e seu público-alvo.

Leitura

4. Exposição das seguintes perguntas norteadoras:

- *Quais são os corpos que interagem no vídeo?*
- *O que eles fazem na propaganda?*
- *Reconhecem outros gêneros discursivos na propaganda? Qual?*
- *Que efeito(s) de sentido isso produz?*

Objetivos: a) Levar as/os discentes a identificar as protagonistas da propaganda e os vários eixos identitários representados na propaganda: gênero, raça, classe, tamanho, identidade de gênero e sexualidade, profissão... e b) instrumentalizar as/os discentes sobre possíveis hibridismos na propaganda, mais especificamente sobre o uso de recorrências estilísticas típicas do dicionário.

5. Compartilhamento da propaganda.



6. Discussão das respostas das/os discentes para as perguntas da atividade 4.

7. Interpretação do texto por meio das seguintes perguntas:

- *Quais dores são apresentadas na propaganda?*
- *De que tipo de dor a propaganda trata?*
- *Como as dores se relacionam com a função do medicamento Buscofem?*
- *Quais elementos linguísticos e imagéticos são mobilizados para descrever essas dores?*
- *Como esses elementos estão dispostos na imagem em relação à demarcação horizontal – esquerda ou direita?*

Objetivos: a) criar diálogo entre a leitura guiada e a análise semiótica da propaganda e b) levar as/os discentes a refletir sobre as muitas dores que as mulheres vivem e como elas são representadas linguisticamente e imageticamente na propaganda.

Análise crítica

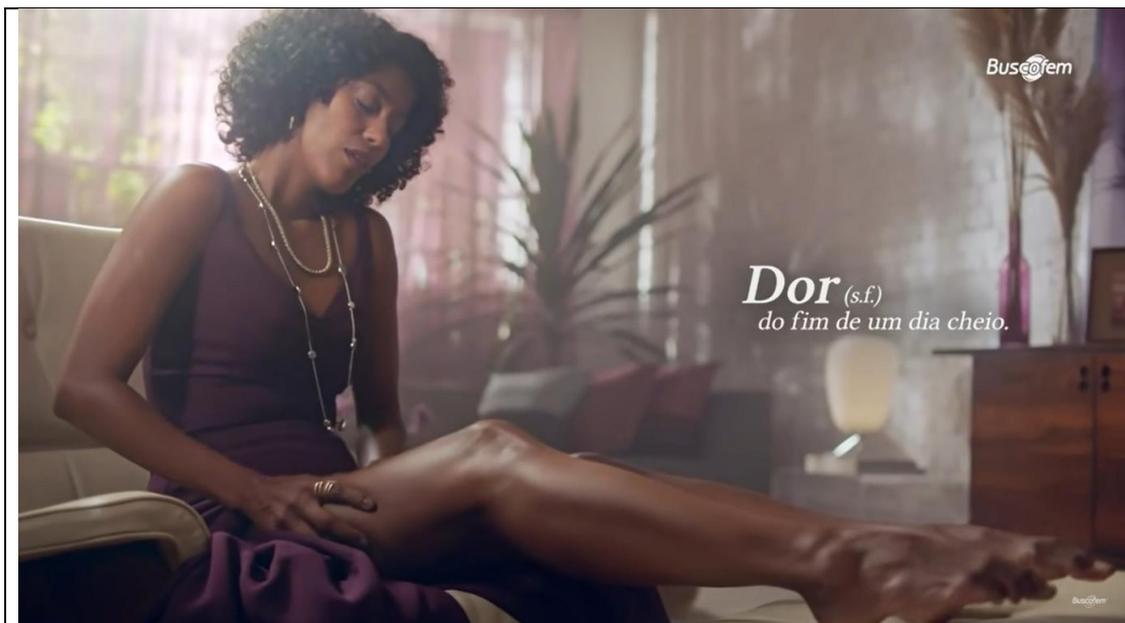
8. Leitura aprofundada da propaganda, na qual serão mostrados *frames* do vídeo, em forma de slide, retomando as perguntas norteadoras de maneira mais específica. As discussões devem começar pelas/os discentes, a partir das perguntas norteadoras do momento anterior da aula.

As seguintes questões devem ser feitas para todos os frames:

- *Que mulher é representada no frame? (atentar para os eixos de raça, classe e gênero)*
- *Em que posição da demarcação horizontal ela está na propaganda? (atentar para a posição da esquerda, gerando representações dadas, já conhecidas)*
- *Como as escolhas linguísticas estão dispostas? (atentar para a posição direita, implicando representações novas)*
- *Essas marcas linguísticas são típicas de que gênero discursivo?*
- *Quais efeitos de sentido que decorrem da relação entre as escolhas semióticas?*

Frame 1





Objetivo: promover uma discussão da inserção da mulher negra no mercado de trabalho, que, disposta à esquerda, aciona representações sociais já conhecidas, como uma forma de diminuir hierarquias entre o produto e o público-alvo, em uma pseudo-legitimação de discursos do movimento negro: é uma forma, pois, de colonizar discursos de movimentos sociais. A informação nova, colocada à direita, é a solução para “as dores do fim de um dia cheio”, instanciadas discursiva e linguisticamente por escolhas léxico-gramaticais típicas de um dicionário. A dicionarização é um instrumento de legitimação linguística e serve como uma forma de autoridade que legitima o produto.

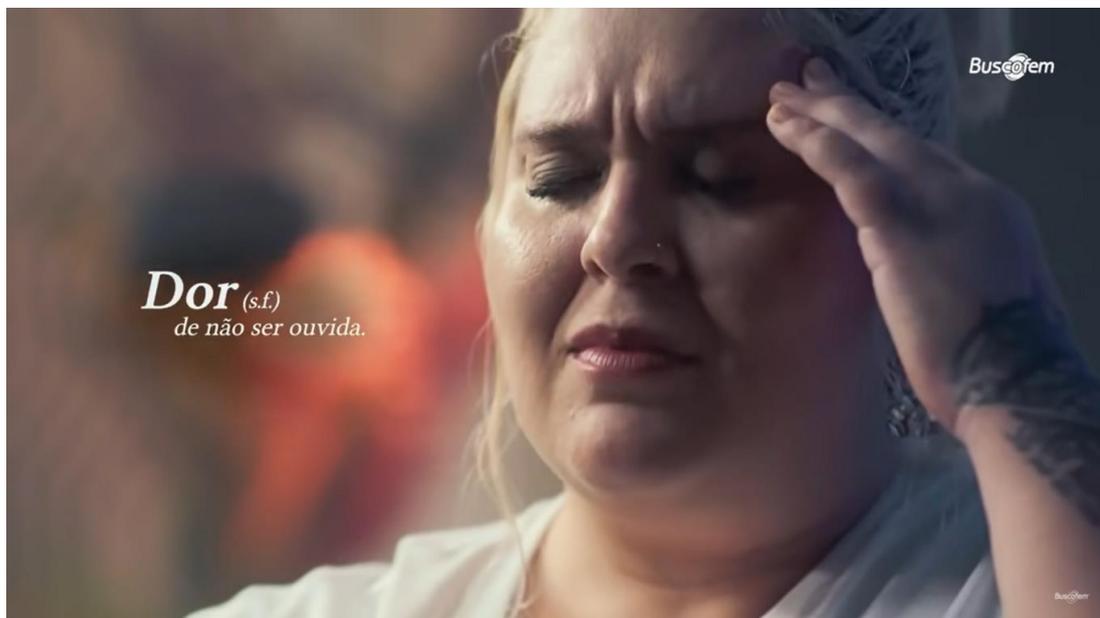
Frame 2



Objetivo: discutir como a informação nova do primeiro frame transforma-se em informação dada, naturalizando a representação de que o medicamento Buscofem é a solução para as dores das mulheres. O que se transforma em informação nova são os corpos femininos, em

uma tentativa de abarcar o máximo de possíveis consumidoras. Esse é um momento para instrumentalizar a análise da demarcação horizontal de GDV, para a reflexão das/dos discentes sobre como a posição das informações contribui para a manutenção de representações bem como possíveis transformações. Essas mesmas discussões servem para o frame 3.

Frame 3



Objetivo: discutir aspectos linguísticos por meio de perguntas sobre a construção passiva das escolhas léxico-gramaticais: “Dor de não ser ouvida” nos leva a mediar as seguintes questões: ouvida por quem? Onde? Alguém interrompe sua fala? Quem? Essas indagações levam à discussão da forma como as mulheres vivenciam as relações de poder no espaço de trabalho e como o Buscofem é uma solução para suas dores, não para os problemas sociais, ponto importante para a colonização dos discursos de movimentos sociais.

É importante retomar, aqui, a cena anterior:



Frame 4



Objetivo: orientar a discussão para a inserção da figura de uma mãe na propaganda, sozinha, fazendo o trabalho doméstico da casa ao mesmo tempo que cuida do filho, pautas importantes dos feminismos, e dialogar sobre como a propaganda coopta discursos de movimentos sociais para vender a mercadoria Buscofem.

Frame 5

Buscofem. Todas as suas dores importam.

Objetivo: analisar conjuntamente os *frames*, compartilhando, também em slide, o slogan que finaliza a propaganda, para a discussão de referenciais orientados pela escolha linguística “sua”, que reforça a identificação do público-alvo e a intertextualidade com o movimento *Vidas Negras Importam*, demonstrando, assim, o uso neoliberal de movimentos sociais para fins mercadológicos.

Pós-leitura

9. Criação de um Padlet ou um mural em cartolina, em duplas ou em pequenos grupos

Objetivo: identificar e selecionar uma propaganda ou uma campanha publicitária que aborde a venda de algum produto e/ou serviço por um dos eixos identitários discutidos nas etapas anteriores da aula, nos momentos de leitura/análise da propaganda do Buscofem, seguindo as orientações:

- *Descreva brevemente a propaganda/campanha publicitária, identificando o produto ou serviço promovido, o público-alvo e o modo de circulação do texto.*
- *Identifique os eixos identitários presentes no texto selecionado;*
- *Escolha um dos eixos identitários identificados e faça uma análise crítica da relação entre o eixo e o produto/serviço promovido pela propaganda, considerando todos os elementos semióticos presentes;*
- *Refleta sobre a mensagem comunicada nesse texto: de que maneira ela se associa ao(s) eixo(s) identitário(s)?*

10. Discussão em grupos da propaganda/campanha publicitária, considerando o papel da publicidade e o potencial impacto que a mensagem veiculada pelo texto escolhido pode ter no público-alvo, especificamente, e na sociedade, de modo mais geral.



Comercializando a dor: discussão crítica da propaganda

A propaganda do Buscofem selecionada para esta proposta didática poderia ter sido produzida para um público feminino de outro país, em outro idioma. As situações e as dores apresentadas na propaganda são comuns a muitas sociedades urbanas ocidentalizadas. Os corpos que figuram nessa propaganda, também. Assim, ainda que direcionada ao público urbano brasileiro, a propaganda do Buscofem é bastante genérica, cumprindo a meta de alcançar o máximo possível de consumidoras.

Por outro lado, e para cumprir a meta da 'diversidade performativa'⁷, a propaganda também traz uma variedade de situações, dores e corpos, buscando abordar eixos identitários diversos. Há, por exemplo, uma mulher negra, que chega cansada em casa, após o trabalho; uma branca, mais jovem, estudando para uma prova; uma mulher gorda, que parece não ser valorizada no trabalho; uma mãe, cuidando de seu bebê em casa. Todas essas mulheres passam por algum tipo de dor e a propaganda associa, visualmente, a dor física do cansaço, da cólica, da dor de cabeça e da dor lombar a dores menos físicas, do trabalho, do imprevisto, da desvalorização, respectivamente.

O problema dessa propaganda é o caráter reducionista com que os problemas/as dores femininas são tratadas. No mundo condensado, e muitas vezes idealizado, das propagandas, não há espaço, tempo ou interesse em abordar as questões complexas do universo feminino de forma realista. Ademais, o compromisso de textos propagandísticos não se volta para a resolução ou discussão de problemas sociais, mas para a promoção de produtos e/ou serviços, com vistas ao lucro. Em última instância, na dinâmica capitalista da modernidade tardia, os propósitos social e comunicativo dos gêneros publicitários efetivamente se alinham aos interesses do capital, articulando-se para que os privilégios da classe dominante sejam mantidos ou renovados.

Nesse sentido, a associação entre as dores femininas, na propaganda, parece apontar para uma solução simplista: tomar um remédio, ou melhor, tomar

⁷ Retomando a ideia da nota 1, consideramos que a diversidade estampada nas propagandas parte, principalmente, de interesses capitalistas. Assim, entendemos que essa diversidade é *performada*, como um *efeito* frente às pressões mercadológicas: é efêmera e transitória, pois, é construída *in situ*, em alusão às reflexões de Butler (2004 [1988]).



um Buscofem, como se, por esse simples ato, as dores do universo feminino pudessem ser resolvidas, sem uma real problematização das questões apresentadas. O efeito de sentido “tome um remédio e suas dores se vão” mostra-se ancorado na abordagem superficial da realidade, sem nunca chegar à raiz dos problemas, que são apenas tangenciados na propaganda. Há, assim, uma relação de causalidade entre a dor física e as demais dores descritas nas entradas de dicionário na propaganda.

Por exemplo, é possível inferir que a dor de cabeça da terceira mulher é causada pela maneira como um homem reage às ideias dessa mulher em uma reunião de trabalho. A solução? Tomar um Buscofem. As causas da dor de cabeça e da “dor de não ser ouvida” ficam em segundo plano e, mais uma vez, cabe à mulher solucionar um problema (dor) não criado por ela, que parte de uma prática machista enraizada em uma sociedade patriarcal. Inferências e relações causais semelhantes podem ser feitas para outras ‘dores’ retratadas na propaganda.

A mensagem veiculada é ainda mais preocupante quando consideramos o público-alvo da propaganda. Feita para mulheres, a propaganda do Buscofem deixa um recado indireto, porém claro: reconhecemos e contemplamos algumas identidades e algumas das dores vividas pelas mulheres modernas, mas não nos comprometemos a resolver esses problemas; deixamos essa responsabilidade em suas mãos, mulheres, com auxílio do nosso produto, pois entendemos que *todas as suas dores importam*. A propaganda, veiculada na televisão e nos canais digitais da marca Buscofem, foi lançada em março de 2021, na ocasião do Dia da Mulher, cinco dias antes do aniversário da morte de Marielle Franco⁸.

Identificamos no slogan “Todas as suas dores importam” um índice intertextual com o *Black Lives Matter – Vidas Negras Importam*. Apropriando-se de e adaptando o nome desse movimento social, a equipe publicitária por trás da propaganda do Buscofem parece desejar criar uma imagem progressista e inclusiva para a marca, abordando não apenas a representatividade de gênero

⁸ <https://noticias.uol.com.br/columnas/andre-santana/2021/03/14/14-de-marco-vida-e-morte-de-pessoas-negras-importam.htm>. Acesso em: 29 mar. 2022.



(ao apresentar mulheres diversas), mas, também, fazendo alusão à causa da justiça racial.

Esse “brand activism”, ou ativismo de marca, tem ganhado espaço na Publicidade. Definido como “uma estratégia que busca influenciar o cidadão-consumidor por meio de campanhas criadas e sustentadas por valores políticos” (MANFREDI-SÁNCHEZ, 2019, p. 343), esse suposto ativismo visa atender a demandas de um público cada vez mais engajado politicamente, possivelmente não porque uma determinada marca se vê comprometida com certas causas políticas e sociais, mas porque as empresas por trás dessas marcas não desejam perder uma importante fatia de mercado: os jovens adultos e adolescentes das gerações Y⁹ e Z¹⁰, que representam o maior poder de compra atual¹¹.

Embora pareça benéfica, a prática de *brand activism* pode ter impactos negativos nas causas políticas e/ou sociais que as empresas supostamente apoiam. Zeisler (2016), por exemplo, tece críticas à maneira pela qual as políticas feministas vêm sendo abordadas na Publicidade. Para a autora, o ativismo de marca tem transformado demandas sociais legítimas em moeda de troca, posicionando as reivindicações sócio-históricas femininas como elemento de mercado e da cultura pop (cinematográfica, musical), o que pode acabar despolitizando movimentos sociais e políticos, esvaziando as causas, para criar uma utilidade para a venda de livros, filmes ou produtos.

Nesse sentido, uma discussão crítica sobre esta e outras propagandas precisa tocar no papel que a Publicidade tem tido na modernidade tardia, para fundamentar a análise crítica de outras peças publicitárias. É por essa razão que sugerimos a criação do Padlet/mural **após** a leitura e discussão em aula da propaganda, considerando, principalmente, a análise do item lexical “sua” e a discussão da intertextualidade do slogan “Todas as suas dores importam”.

⁹ <https://blog.netzee.com.br/millennials-geracao-y-e-commerce/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

¹⁰ <https://www.consumidormoderno.com.br/2020/12/18/os-seis-motivos-para-se-preparar-e-vender-para-a-geracao-z/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

¹¹ Segundo Mendes (2021), a Alpha (nascidos entre 2010 e 2025) será a maior geração do mundo. A expectativa é que, com o ritmo dos níveis de natalidade desse período, a geração Alpha alcance 2.5 bilhões de indivíduos em 2025.



Palavras (in)conclusivas

Em sua proposta de uma Análise de Discurso Crítica Generificada, Gomes (2020) insere o corpo como elemento da prática social e admite o corpo na interseccionalidade, criando a possibilidade de analisar as posições dos sujeitos a partir da sua corporeidade, ou seja, da intersecção corpórea dos eixos identitários que compõem esses sujeitos. Conseguimos observar, assim, se os eixos identitários estabelecem relações de poder com os corpos dos sujeitos de interação, quais são esses eixos e como estão sendo investidos politicamente a partir dos sentidos que geram: seja para reproduzir as relações assimétricas, seja para transformá-las. Tais análises são feitas a partir das escolhas semióticas empreendidas na interação.

Considerando a abordagem da LACx, entendemos que o ensino deve buscar dialogar com os diversos problemas do mundo social, colocando em foco “vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade”, entre outros, como argumenta Moita Lopes (2006, p. 25). Isso significa encarar o ensino como um ato político (FREIRE, 1978), distanciando as práticas pedagógicas de uma suposta imparcialidade/neutralidade e assumindo o caráter ideológico inerente às relações sociais.

Como previsto na LACx, é preciso reconhecer que, como parte de um sistema social, a prática pedagógica, em suas várias manifestações (do material didático à concepção de mundo, língua e sujeito) pode tanto contribuir substancialmente para o avanço da sociedade quanto “servir para forçar um consenso falso [e opressor]” (VAN LIER, 1994, p. 333). A ideia, portanto, não é simplesmente “ensinar” conteúdos e desenvolver/praticar a língua portuguesa, mas levar as/os discentes a compreender criticamente a(s) realidade(s) criada(s) e reproduzida(s) pela língua(gem).

Desse modo, e considerando o funcionamento discursivo da linguagem, deve-se indagar quem produz, para quem, onde e quais posições de sujeito estão em jogo, analisando criticamente os discursos nas diversas semioses e instrumentalizando as/os discentes a pensar nos efeitos de sentidos sociais das escolhas semióticas dos textos com os quais interagem, principalmente aqueles



que tradicionalmente funcionam a serviço do capital e de forças opressoras, como o racismo e o patriarcado.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.

BALAYAN, A. A., TOMIN, L. V. The Transformation of the Advertising Industry in the Age of “Platform Capitalism”. **2020 IEEE Communication Strategies in Digital Society Seminar (ComSDS)**, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 25 out 2021.

BUTLER, J. Performative Acts and Gender Constitution: An Essay on Phenomenology and Feminist Theory, 2004 [1988]. In: BIAL, H. (ed.) **The Performance Studies Reader**. Nova York, Routledge, 2004, p.154-166.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Selo Negro, 2015.

CARVALHO, A. B.; COSTA, J. C. Interseccionalizando a Análise de Discurso Crítica: a encruzilhada nos estudos discursivos e de gênero social. In: **Práticas Sociais, Discurso, Gênero Social**: explanações críticas sobre a vida social. Editora Appris, 2020.

CARVALHO, A. B.; GOMES; M. C. A. Uma análise crítica e discursiva sobre (re)construções de representações e de identidades em relatos de mulheres gordas em blogs. In: **Representações discursivas de identidades de gênero em práticas sociais brasileiras**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COOK, G. **The discourse of advertising**. Routledge, 2001.

CORBETT, J. **An Intercultural Approach to English Language Teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

CRENSHAW, K. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. VV.AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília. Unifem, 2004, p.7-16.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, n. 1, p.171-188, 2002.

CUNNINGHAM, J. Challenging EFL Learners Through TV Advertising and Student-Produced Multimedia Projects. In: LI, J., GROMIK, N., EDWARDS, N. (eds.). **ESL and Digital Video Integration: Case Studies**. TESOL International Association, 2013, p. 101-115.

DAVIS, R. TV Commercial Messages: An Untapped Video Resource for Content-based Classes. **Language Teacher**, v. 21, n.3, p. 13-15, 1997.

DELIN, J. **The Language of Everyday Life**. London: Sage, 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UnB, 2001[1992].

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. CDA as dialectical reasoning: critique, explanation and action. **Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, v. 4, n. 2, p. 3-13, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/29968/18004>. Acesso: 02 jul. 2021.

FREIRE, P. **A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?** 1978. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/2567>. Acesso: 11 set. 2021.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

GODDARD, A. **The Language of Advertising**. Abingdon: Routledge, 2006.

GOMES, M. C. A. Propondo uma abordagem de Análise de Discurso Crítica Generificada. In: **Práticas Sociais, Discurso, Gênero Social: explicações críticas sobre a vida social**. Editora Appris, 2020.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

HEMAIS, B. Genres in English Language Course Books: Teaching Words and Images. In: GONÇALVES, G. R. et al. (orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. p. 67-80, 2009.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.



KRESS, G. **Writing the Future: English and the Making of a Culture of Innovation**. Sheffield: National Association for the Teaching of English, 1995.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 21, n. SPE, p. 1-9, 2005.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (eds.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MANFREDI-SÁNCHEZ, J. L. Brand activism. **Communication and Society**, v. 32, n. 4, p. 343 - 359, 2019.

MENDES, G. **6 gerações de consumidores em tempo real**. Disponível em: <https://www.pbs.up.pt/pt/artigos-e-eventos/artigos/6-geracoes-de-consumidores-em-tempo-real/> Acesso: 11 set. 2021.

MISHAN, F. **Designing Authenticity into Language Learning Materials**. Bristol: Intellect Books, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics and education. In: WODAK, R.; CORSON, P. (Eds.). **Encyclopedia of Language and Education: Language Policy and Political Issues in Education**. Dordrecht: Springer, 1997, p. 23-31.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. **Australian review of applied linguistics**, v. 33, n. 2, p. 16.1-16.16, 2010. DOI: 10.2104/aral1016. Acesso: 25 jul. 2021

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics and Education. In: McCARTHY, M.; MAY, S. **Language Policy and Political Issues in Education**. Encyclopedia of Language and Education. 3 ed. Springer Reference, 2017.



PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction**. New York: Routledge, 2021.

PICKEN, J. Why Use Ads in the Foreign Language Classroom? **JALT Journal**, v. 22, n. 2, 2000.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RECUERO, R. **Redes sociais na Internet**. 2 ed. São Paulo: Editora Sulina, 2014.

SANTOS, K. C. M.; AZEVEDO, N. P. S. G. Análise discursiva da posição sujeito das mulheres negras militantes reverberada pelo discurso de Sojourner Truth. **Policromias: Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, v. 5, n. 2, p. 11-35, 2020.

SCHERRER, L. Contribuições da gramática do design visual para o ensino da leitura: sinalizações apontadas pela análise de uma campanha educativa. **Devir Educação**, p. 202-224, 2020.

SCHMITZ, J. R. Resenha de Moita Lopes, L. P. (Org.) Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA**, v. 8, p. 235-250, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/sHWSdzrXP5ZFP6q5QBpZzMr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 04 ago. 2021.

SOBRINO, P. P. **Multimodal Metaphor and Metonymy in Advertising**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2017.

STAMATELOU, M. A reflection on why and how the use of advertisements can enable language learning in the EFL classroom. **The 2015 West East Institute International Academic Conference Proceedings**, p. 76-91, 2015.

TANAKA, K. **Advertising Language: A Pragmatic Approach to Advertisements in Britain and Japan**. New York: Taylor & Francis Routledge, 1994.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. New York: Routledge, 2005.

VAN LIER, L. Forks and hope: Pursuing understanding in different ways. **Applied Linguistics**, v. 15, n. 3, p. 328-347, 1994.

VAN DIJK, T. A. **Discurso y poder**. Editorial Gedisa, 2011.

ZEISLER, A. **We were feminists once: From Riot Grrrl to CoverGirl, the buying and selling of a political movement**. New York: Public Affairs, 2016.



Sobre as autoras:

Alexandra Bittencourt de Carvalho

alexandra.carvalho@ufv.br

Doutoranda em Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais, membra do grupo Afecto - Abordagens Faircloughianas do Corpo/Discurso Textualmente Orientadas e professora substituta do Cap-Coluni da Universidade Federal de Viçosa.

110

Elisa Mattos

mattos.elisa@gmail.com

Doutoranda e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Fez mestrado em English Language Teaching na Universidade NOVA de Lisboa. Faz pesquisa em Linguística Aplicada, concentrando-se em ensino-aprendizagem de inglês e português para fins acadêmicos. Também se interessa por linguagem da internet, linguística de corpus, formação de professores e interculturalidade. É membro do Núcleo de Estudos de Línguas para Fins Acadêmicos (NELFA) na UFMG, do grupo de pesquisa IndisciPLAr: Português como Língua Adicional em uma perspectiva indisciplinar, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e do Núcleo de Aprendizagem e Ensino Tecnológico (NALET), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). É professora de inglês desde 2001 e tradutora desde 2004.



A canção *Imagine* na prática de letramento multimodal crítico para estudantes do Ensino Médio da rede pública de ensino

The song *Imagine* in the practice of critical multimodal literacy for High School students in public schools

Michelle Soares Pinheiro
Luiz Carlos Bernardino Lopes

Resumo: O presente artigo é baseado em um relato de experiência docente com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Fortaleza-CE. Nosso objetivo foi refletir sobre a prática docente em uma sequência de três aulas virtuais de Língua Inglesa pela Plataforma *Google meet* em que foram empregados alguns preceitos da multimodalidade para desenvolver o letramento multimodal crítico com os estudantes por meio da canção *Imagine*. O referencial teórico abrangeu as categorias multimodalidade e letramento multimodal crítico com os seguintes autores: Kress (2010); Callow (2008; 2013); Kress e van Leeuwen (2006); Coelho de Souza (2015); Freire (1992; ([1970] 2014); Ribeiro (2021) e Rojo (2009). O principal resultado alcançado com essas aulas virtuais foi, além do desenvolvimento de uma prática de letramento multimodal crítico, perceber uma maior interação e participação por parte dos(as) alunos(as) durante as aulas mencionadas, o que agregou mais conhecimentos de mundo e de inglês para os discentes.

Palavras-chave: Multimodalidade; Letramento multimodal crítico; Canção.

Abstract: This article is based on a teaching experience report with students in the 3rd year of high school in state public in Fortaleza Ceará. Our objective was to reflect on teaching practice in a sequence of three virtual English language classes via Google meet platform. In which some precepts of multimodality were used to develop critical multimodal literacy with students through the song "Imagine". The theoretical framework covered the categories of multimodal literacy with following authors: Kress (2010); Callow (2008; 2013); Kress and Van Leeuwen (2006); Coelho de Sousa (2015); Freire (1992; ([1970] 2014); Ribeiro (2021); Rojo (2009). The main result achieved with these virtual classes was in addition to development of a critical multimodal literacy practice. To perceive greater interaction and participation on the part of students during the aforementioned classes. Which added more knowledge of world and English for the students.

Keywords: Multimodality; Critical multimodal literacy; Song.

Introdução

A motivação para escrever esse artigo surgiu na pesquisa de doutorado de Pinheiro (2020)¹, quando estreitamos a relação entre a universidade e a escola pública em 2019 por meio da investigação sobre as práticas de letramento

¹ A aprovação da pesquisa mencionada pelo Comitê de Ética teve o seguinte número de processo CAEE 06044819.1.0000.5534, disponível na Plataforma Brasil, pelo site com acesso em: 15 fev. 2019.

multimodal crítico que os docentes da escola colaboradora (por razões éticas não divulgamos o nome) desenvolviam em sala de aula com estudantes do Ensino Médio nas aulas de Português, Inglês e Espanhol. Realizamos na época uma pesquisa-ação com o emprego do quadro metodológico da autoconfrontação² e implementamos uma formação docente continuada na própria escola com 10 docentes.

Deste grupo, merece destaque a participação do professor Luiz Carlos que leciona Língua Inglesa. Após a conclusão da pesquisa e defesa da tese, em conversas informais, o supracitado docente nos revelou que continuava empregando alguns preceitos teóricos advindos da formação continuada de 2019. A revelação nos fez pensar juntos em compartilhar uma experiência exitosa dele em uma aula de Inglês para o 3º ano do Ensino Médio da escola colaboradora. Assim, o presente artigo traz uma interseção entre teoria e prática³, mostrando que essa relação é possível e benéfica tanto para a universidade como para a escola pública.

Gimenez (2016) reforça que nem sempre os pesquisadores têm condições de mensurar os reais resultados de suas investigações sobre a formação docente, uma vez que a “semente” plantada numa investigação às vezes pode brotar (ou não) em um curto ou longo período de tempo. Esse artigo é, portanto, um resultado concreto da nossa pesquisa de doutorado (PINHEIRO, 2020) no contexto socioescolar.

Em meio a esse contexto educacional, Ribeiro (2021) disserta que a pandemia nos fez refletir sobre como as tecnologias digitais estão presentes nas nossas vidas, mas, ao mesmo tempo, evidenciam a exclusão de grandes camadas sociais e as tentativas educacionais de inserir os estudantes aos

² A situação de autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos à imagem de seu próprio trabalho, primeiro põem em palavras, para o uso do parceiroespectador, aquilo que eles pensam serem as constantes. Eles dialogam assim com o outro e consigo mesmos, descobrindo-se na tela e verbalizando as condutas que eles observam, e descobrindo, na mesma ocasião, a primeira armadilha dessa atividade de tipo novo: quando o discurso produzido se esforça por seguir em paralelo o desenrolar e a sucessão das ações, por referir estreitamente às componentes físicas da situação, o essencial finalmente não se vê, não consegue se verbalizar na ordem linear (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 48).

³ Neste artigo, o uso da 1ª pessoa do plural também tem a função de mostrar a união das duas vozes enunciativas representantes da teoria e da prática, em que temos uma professora de uma instituição de ensino superior e pesquisadora e um professor de uma escola pública com grande saber experiencial.



letramentos. Por isso, percebemos que professores e gestores escolares buscam incansavelmente combater a evasão escolar em tempos pandêmicos. Essa realidade foi vista e sentida na escola estadual de um bairro da periferia de Fortaleza-CE. Nesse ambiente, o objetivo principal deste artigo é refletir sobre a prática docente em uma sequência de três aulas virtuais de Língua Inglesa pela Plataforma *Google meet* em que foram empregados alguns preceitos da multimodalidade para desenvolver o letramento multimodal crítico com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio por meio da canção *Imagine*. Com base nessas primeiras palavras, na seção seguinte trazemos o referencial teórico sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico.

Referencial teórico

Multimodalidade

Nos anos 1920, o termo multimodalidade se fez presente na Psicologia da percepção, pela qual se estudava o efeito que diferentes percepções sensoriais têm umas sobre as outras. Por essa corrente da psicologia, sabia-se que a percepção era multimodal em virtude de integrar a informação recebida por diferentes sentidos. Depois disso, o termo foi sendo ampliado por outras correntes de estudos como a de Praga, a de Paris e a dos Estados Unidos, até chegar no âmbito da Linguística. Para van Leeuwen (2011), a multimodalidade se inseriu na linguística e na análise do discurso para significar o uso integrado de diferentes recursos comunicativos tais como linguagem escrita, imagem, som e música em textos e eventos comunicativos.

Para Callow (2013), a multimodalidade é também uma perspectiva teórica baseada nos estudos linguísticos, especificamente da semiótica social, que defende que os significados comunicativos são construídos, compartilhados, desafiados através do uso de vários modos que variam desde a escrita, a fala, a imagem, o som, o gesto, a tipografia, a imagem em movimento, dentre outros. Na esteira de Jewitt (2010) e Kress *et al* (2001), a multimodalidade se evidencia como a combinação de mais de uma “linguagem” na comunicação e vem sendo empregada há séculos na sociedade. Em contrapartida, recebeu essa



nomenclatura nas últimas décadas em meio às pesquisas nas áreas da comunicação visual, das artes, do design, da análise do discurso, dos gêneros discursivos e dos estudos da linguística sistêmico-funcional. Para Kress *et al* (2001), esses modos interagem na construção de significados e cada modo colabora nessa construção de significados de acordo com suas possibilidades (*affordances*) a fim de criar sentidos.

A multimodalidade é percebida por Kress e van Leeuwen (2001) como um campo de estudos que foca na investigação das formas modernas de significação, abrangendo todos os modos semióticos inerentes aos processos de representação e comunicação. Para Veloso (2014), a multimodalidade está situada predominantemente no seio da Linguística Aplicada por intermédio de uma abordagem multidisciplinar para compreender fenômenos discursivos que transcendem os “limites” da linguagem. Nesse sentido, Kress *et al* (2001) considera que o fenômeno multimodal, em meio aos estudos da Semiótica Social, abrange os diversos modos semióticos, tais como linguagem, escrita, imagem, *layout*, música, gestos, fala, objetos em 3D, dentre outros. Estes se relacionam, diretamente, com as modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética).

Vale destacar que, nos estudos e nas pesquisas sobre multimodalidade, um modo semiótico é definido como tudo aquilo que uma comunidade ou um grupo de pessoas, que trabalham de forma semelhante em torno de questões semelhantes, decidiram tratar como modo (BEZEMER; KRESS, 2010). Portanto, é o produto de um trabalho semiótico já realizado antes por membros daquela comunidade. São exemplos de modos utilizados em representação e comunicação, conforme Kress (2010): imagem (estática), escrita (língua escrita), *layout*, música, gestos, discurso (língua falada), imagem em movimento, trilha sonora e objetos em 3D.

Todo texto é multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 1998), pois um negrito, um itálico, uma cor de destaque em alguma palavra, o tipo de papel (se brilhoso ou opaco) podem repercutir no processo de leitura, dando novos contornos à prática de letramento. Assim, um texto com apenas o modo semiótico escrito é considerado multimodal. Além disso, acrescentamos na



esteira de Kress *et al* (2001) que o texto deve ser visto e lido como uma integração de recursos semióticos e práticas sociais. Por essa razão, Ribeiro (2021) afirma que ler é a competência que a escola mais se preocupa na atualidade e que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preza pela formação de leitores críticos, apesar de focar na abordagem acerca de textos orais e escritos em contexto escolar.

Ademais, a BNCC menciona sobre a multimodalidade a importância de se analisar em sala de aula os diferentes modos semióticos, dentre eles o sonoro por meio da música. Pela BNCC, temos que no Ensino Médio:

A ideia é que o empoderamento semiótico de cidadãs e cidadãos passe, também necessariamente, pela mobilização de muitas linguagens, modos semióticos e recursos tecnológicos, mas no sentido da emancipação e da cidadania, e não no da restrição e do empobrecimento intelectual (RIBEIRO, 2021, p. 21).

A importância da multimodalidade no ensino remoto durante a pandemia se relaciona justamente com a citação de Ribeiro (2021) quando a autora menciona a necessidade do empoderamento semiótico na educação para promover a cidadania e a emancipação. Nesse sentido, é pertinente afirmar que a multimodalidade atrelada aos recursos tecnológicos educacionais só tem a melhorar a qualidade do ensino, especialmente em tempos de pandemia, para tornar o conteúdo mais atrativo e mais acessível aos estudantes. Nessa perspectiva teórica, na seção seguinte, discorreremos acerca do letramento multimodal crítico.

Letramento multimodal crítico

O conceito de letramento surgiu no Brasil em meados do ano de 1980 em decorrência das dificuldades de leitura observadas em alunos já alfabetizados (GOULART, 2014). Na década seguinte, Magda Soares, estudiosa da área de letramento, desenvolveu a definição de letramento como “ao pé da letra do inglês *literacy*: letra-, do latim *littera*, e do sufixo -mento, que denota resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir)” (SOARES, 1998, p. 18). Dessa maneira, o letramento se evidencia como o resultado que um grupo social apresenta em relação à ação de ler e de escrever, em



consequência de se ter apropriado da escrita. Já para Kleiman (2008), o letramento envolve práticas sociais, culturais e discursivas de um determinado grupo social, que utiliza a escrita como sistema simbólico e, também, na condição de tecnologia em contextos e situações específicas do cotidiano.

Nesse íterim conceitual, Street (2014) enfatiza a natureza social do letramento e identifica como relevante o caráter múltiplo das práticas letradas, o que se vincula diretamente ao modelo ideológico de letramento. Assim, o autor destaca sobre o conceito de letramento que: 1) a leitura e a escrita são práticas sociais pelas quais perpassam relações de poder e ideologias; 2) o letramento abrange categorias como classe social, gênero social, etnia, contexto social, dentre outras; 3) as relações de poder presentes nas práticas sociais de leitura e escrita são mantidas por meio da ideologia (STREET, 2014). Por essas características, deixamos claro que, como docentes, empregamos o conceito de letramento como práticas sociodiscursivas específicas de leitura e escrita, priorizando os significados que os letramentos têm para os sujeitos sociais, em especial nossos alunos e nossas alunas.

Pinheiro (2019) define letramento multimodal crítico “como um conjunto de usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, permeados por discursos e ideologias, que têm como consequência a possibilidade de empoderamento social e de uma postura crítica do sujeito diante do(s) texto(s) multimodal(is)” (PINHEIRO, 2019, p. 461). Nesse sentido, a compreensão leitora de um texto se baseia no entendimento conjunto dos modos semióticos (visual, escrito, sonoro, digital, gustativo, entre outros) na construção de significados de forma crítica. Para alunos adolescentes o desenvolvimento do letramento multimodal crítico está intimamente ligado ao protagonismo que nós professores(as) instigamos a eles(as) em sala de aula (presencial ou virtual no caso das aulas remotas durante a pandemia).

Na pandemia, alunos e professores tiveram que adotar medidas sanitárias como o isolamento social o que permitiu o ensino por meio das tecnologias digitais educacionais. No caso da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), professores(as) e alunos(as) empregaram as plataformas *Google meet* e *Google classroom*. Ambas as plataformas demandaram de novas estratégias de ensino



dos(as) professores(as), que, para tornar a aula mais dinâmica e atrativa, podem ter usufruído mais da multimodalidade, visto que se pensarmos em slides, por exemplo, estes podem possuir elementos escritos, imagens estáticas ou dinâmicas, *links*, sons dentre outros. Nesse ínterim, no que tange às imagens estáticas, para desenvolver o letramento multimodal crítico, empregamos o aporte teórico da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), que se constitui por meio das metafunções representacional, composicional e interativa.

Para Kress e van Leeuwen (2006), pela metafunção representacional, analisamos a relação entre os participantes na imagem. Nesta metafunção, também avaliamos as ações, os eventos e os conceitos simbólicos que podem representar a realidade na imagem. Pela metafunção composicional, analisamos a relação entre os elementos da imagem, em que as escolhas de *layout*, o valor de informação, o enquadramento, a saliência, a modalidade entre outros aspectos são pertinentes para uma leitura coerente da imagem. Pela metafunção interativa, o foco analítico é na relação entre a imagem e o observador por meio do contato (maior ou menor aproximação com o leitor), distância ou afinidade social e a perspectiva ou ponto de vista.

Com base na Gramática do Design Visual (GDV), Callow (2008) fez adaptações dela para o contexto educacional ao desenvolver o *Show me framework* que se estrutura por meio de três dimensões (afetiva, composicional e crítica). Pela primeira dimensão, explicamos que o(a) docente pode e deve instigar na leitura dos textos multimodais, por meio de perguntas abertas, que os(as) estudantes socializem em sala de aula seus sentimentos, sensações, impressões e experiências de vida em relação à imagem e/ou ao texto multimodal lido. Pela dimensão composicional, devemos conduzir o processo de leitura mostrando aos estudantes, também por meio de indagações, sobre os elementos composicionais das imagens, tais como a distância social; o uso de ângulos e as cores; a saliência; o direcionamento do olhar dos personagens representados (vetores); os tipos de linhas; os formatos e as texturas para criar efeitos nos leitores. Pela dimensão crítica, devemos instigar o posicionamento crítico dos(as) alunos(as) leitores(as) a fim de possibilitar questionamentos e



reflexões acerca de discursos e ideologias presentes nas imagens e/ou nos textos multimodais. Vale explicar que Callow (2008) constrói esse quadro teórico para auxiliar os(as) docentes em sala de aula nas práticas de letramento e que o autor sugere que os(as) professores(as) façam perguntas para incentivar a leitura e o pensamento crítico dos(as) estudantes, sem dar “respostas prontas” para eles. Além disso, o desenvolvimento da criticidade não pode envolver um “gabarito”, mas sim um processo de reflexões, podendo chegar a um empoderamento social (FREIRE, 1992).

Em meio a esse conceito de letramento multimodal crítico, destacamos a importância de se ler, sentir e compreender uma canção nas aulas de Inglês como língua estrangeira. Deixamos claro que a canção é um gênero discursivo formado por letra e música conforme Coelho de Souza (2015) e que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Artes (BRASIL, 1998), a canção se configura como uma das diferentes formas de manifestação artística em que as pessoas se relacionam na sociedade por meio de modos específicos de sentir, perceber e articular valores e significados. Nesse sentido, Coelho de Souza (2015) discorre que, nas práticas de letramento em aulas de línguas, é necessário passar de uma audição “descomprometida” com esse potencial pedagógico das canções para uma audição mais atenta destas com o intuito de ampliar o conhecimento musical e linguístico. Assim, os estudantes poderão entender os significados das canções de forma mais crítica, contemplando os contextos de produção, circulação e recepção. “Isso envolve reconhecer e interpretar as ações que estão sendo mediadas pela canção e, nessa interpretação, compreender a interlocução projetada e os valores a ela associados” (COELHO DE SOUZA, 2015, p. 187). Feito esse apanhado teórico, na próxima seção, explicamos brevemente a metodologia utilizada.

Metodologia

Nesse artigo, fizemos um relato de experiência docente de uma sequência de três aulas ministradas no primeiro semestre letivo de 2021, quando o ensino estava remoto no Ceará por conta da pandemia de covid-19. As referidas aulas de inglês se deram por meio da Plataforma *Google meet* com alunos do 3º ano



do Ensino Médio de uma escola pública da capital cearense, também usamos o Power Point. Dividimos o conteúdo para desenvolver práticas de letramento multimodal crítico em três aulas, sendo cada uma composta por trinta minutos para não ficar cansativo e pouco produtivo para os alunos. Nestas aulas, desenvolvemos as práticas de letramento com a canção *Imagine* cuja autoria é do John Lennon e da sua segunda esposa Yoko Ono.

Os dados foram coletados por meio de anotações por parte do professor Luiz, que posteriormente compartilhou comigo a fim de socializar uma aplicação da teoria advinda da pesquisa de doutorado de Pinheiro (2020). Além disso, ressaltamos que compartilhar uma prática docente exitosa servirá de inspiração para outros professores que já atuam na área há tempos ou que estão em formação inicial. Na seção seguinte, explicamos detalhadamente a prática de letramento multimodal crítico com os alunos do 3º ano do Ensino Médio e analisamos os dados.

Relato de experiência e análise dos dados

Como professores de língua estrangeira e visando uma percepção voltada para os principais objetivos aos alunos terceiranistas do Ensino Médio, no caso uma preparação fundamental ao ingresso desses alunos a uma universidade através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), precisamos nos reinventar profissionalmente nas salas de aulas virtuais. Assim, os docentes, muitas vezes, refletem sobre as estratégias pedagógicas a fim de atrair um maior número de alunos, trazendo um conhecimento diversificado e globalizado que possa transcender a mera aquisição das competências linguísticas da língua estrangeira.

Um dos grandes desafios do trabalho docente é despertar a maneira mais adequada para compreender textos multimodais (RIBEIRO, 2021), em especial em língua estrangeira, já que a leitura vem sendo bastante exigida na prova do ENEM. No caso da língua inglesa, muitos estudantes podem questionar seus professores sobre como fazer com que a compreensão leitora melhore e quais estratégias devem ser empregadas para ler um texto em uma língua cujo acervo lexical é escasso. São essas as perguntas mais recorrentes feitas pelos(as)



nossos(as) alunos(as) do Ensino Médio da rede pública. Por isso, inspirados em Coelho de Souza (2015), pensamos que o uso de canções em sala de aula pode facilitar a solução dessa problemática (ou, pelo menos, amenizar). Além disso, seguindo os preceitos de Kress (2010) e Jewitt (2010), a canção possui os modos semióticos sonoro e escrito.

Destacamos ainda que a canção é um texto multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 1998), bem como se evidencia como produção cultural e parte efetiva dentro das habilidades requeridas pelo ENEM. A canção é um fator que nos causa atração emocional, o que nos possibilita enveredar nas dimensões afetiva, composicional (se a canção vier acompanhada de uma imagem, por exemplo) e crítica de Callow (2008). Dessa maneira, a canção nos permite trabalhar a multimodalidade em sala de aula com a finalidade de desenvolver práticas de letramento multimodal crítico (PINHEIRO, 2020), fazendo com que possamos problematizar situações em diferentes épocas e lugares e instigando um protagonismo juvenil e um empoderamento social (FREIRE, 1992).

Começamos com um trabalho sobre o modo semiótico escrito, por isso orientamos algumas técnicas de leitura, tais como *skimming* e *scanning*. A primeira é a técnica de leitura em que o leitor faz uma leitura rápida e superficial do texto procurando explorar suas informações, já a técnica chamada *scanning* é a forma de leitura prática e objetiva quando precisamos encontrar uma informação específica em um texto que aborda diversos assuntos, é praticada normalmente, por meio de palavras-chave. Nesse primeiro momento, foi mostrado o videoclipe da canção no qual o casal de compositores (John Lennon e Yoko Ono) atua como participantes representados nas imagens em movimento. Dessa forma, por meio do modo semiótico visual, instigamos que os alunos observassem as cenas do vídeo, percebendo a metafunção representacional da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) a fim de identificar as ações narrativas e conceituais-simbólicas presentes no videoclipe.



Figura 01: Cena da canção *Imagine*



Fonte: Internet⁴

Em seguida, com base em Callow (2008), instigamos junto aos estudantes a dimensão afetiva por meio da pergunta “qual sentimento essa canção traz para vocês?”. Pela dimensão composicional de Callow (2008), questionamos: “o que pode significar o uso veemente da cor branca no ambiente?”; “o que se sabe dessa cor como significado de sentimento mundial?”. Continuamos com a execução da canção, assim a ênfase foi sobre o modo semiótico sonoro, em que os(as) discentes ouviram e sentiram a musicalidade (COELHO DE SOUZA, 2015) e tiveram contato com a pronúncia das palavras em inglês e com a sua percepção artística (BRASIL, 1998). Respondidas as perguntas, essas e outras, foi percebida a principal ideia do texto por meio da compreensão dos modos semióticos sonoro e imagético. O passo seguinte foi feito pela apresentação da letra da canção como texto multimodal em que fizemos a compreensão leitora das estrofes.

Ainda na primeira aula, foi feito um reconhecimento, junto aos alunos e às alunas, sobre o autor e sua obra como produção cultural, falamos sobre a carreira de John Lennon, primeiramente como integrante da famosa banda

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkgkThdzX-8> (Acesso em: 28 jul. 2021).

britânica *The Beatles* e, em seguida, sobre a carreira solo, na qual John demonstrava seu interesse por problemas sociais. Ademais, comentamos sobre o momento do nascimento da canção, lembrando que a letra é atemporal e que o “sonho” sinalizado pelo compositor da canção ainda não se tornou realidade infelizmente. Foi necessário ainda explicar que o contexto histórico da época era que o mundo vivia a Guerra Fria, como também foi falado sobre o movimento *Hippie*, que pregava pensamentos semelhantes. Isso pode ter feito com que a letra também incomodasse cristãos de diferentes religiões na época.

Essa contextualização foi importante para o desenvolvimento de letramento multimodal crítico (PINHEIRO, 2020) a fim de mostrar possíveis intencionalidades do produtor do texto (no caso a letra da canção), conforme Rojo (2009). Destacamos, na aula, que a canção *Imagine* cujo título é uma sugestão empregada no modo Imperativo, com isso fizemos uma pequena alusão à gramática como parte integrante do texto em estudo.

Explicamos para os discentes que *Imagine* é considerada um hino da paz e tem base nos escritos de Yoko Ono. John Lennon, na sua carreira solo, lançou a canção *Imagine*, o que repercutiu de forma extremamente positiva e a consagrou popularmente, ganhando várias versões em diferentes idiomas. A sequência da aula foi fazer uma análise da letra, analisando a letra verso a verso, assim temos:

*Imagine there's no heaven
It's easy if you try
No hell below us
Above us only sky
Imagine all the people
Living for today.*

A letra começa nos convidando a imaginar que não existe nada além do mundo em que vivemos, contrariando as ideias de paraíso e inferno. Ao invés de planejar ações pensando em recompensas futuras no paraíso, o autor da canção *Imagine* propõe uma vida focada no presente, acreditando que o que está acima de nós é apenas o céu no sentido literal, ou seja, o espaço. Na estrofe seguinte, temos:

*Imagine there's no countries
It isn't hard to do*



*Nothing to kill or die for
And no religion too
Imagine all the people
Living life in Peace*

Os versos supracitados fizeram a letra de John Lennon ser vista como a proposição de uma nova ordem mundial: sem países, religiões e nenhuma outra forma de divisão social ou política. Um mundo integrado, em que todos se tratassem como iguais e vivessem em paz, sem motivos para matar ou morrer, ou seja, sem ideias extremas para defender. Por essa estrofe, o cantor e compositor John Lennon foi acusado de ser satanista quando fala de não existir religião, nesse momento fizemos uma breve pausa para se falar e explicar a frase que diz: “*Nothing to kill or die for*” (nada pra matar ou morrer). Comentamos sobre o atentado às torres gêmeas em Nova Iorque em 11 de setembro de 2001, assim instigamos uma reflexão sobre as religiões no mundo. Dessa forma, acabamos promovendo uma interdisciplinaridade com o conteúdo de História e oportunizando uma leitura de mundo (FREIRE, ([1970] 2014) a fim de proporcionar uma prática de letramento multimodal crítico. Continuamos a aula com a leitura da estrofe seguinte:

*You may say I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope some day you'll join us
And the world will be as one*

Esse é o refrão da música, no qual o “eu” lírico nos lembra que ele é um sonhador, mas existem outros sonhadores como ele. John Lennon acredita que é justamente pela união dessas pessoas com pensamento positivo e crença num mundo melhor que a imaginação proposta pela música poderá se concretizar. O compositor acredita que um dia todos conseguirão colocar em prática o que ele pede em *Imagine*, formando um mundo mais unido e igualitário. Nesse momento, foi feito um hiato para uma discussão sobre a frase “*But I'm not the only one*” (Mas eu não sou o único), daí exemplificamos outros sonhadores e suas respectivas vidas e lutas. Dessa maneira, buscamos acionar o conhecimento de mundo dos alunos, falamos sobre: Martin Luther King, Rosa Parks, Gandhi, Maria da Penha, Betinho e Jesus Cristo como sonhadores por um mundo melhor,

que de uma forma ou de outra contribuíram ou contribuem para um melhor mundo.

Algumas alunas mencionaram a Maria da Penha como uma sonhadora em virtude de sua luta em prol dos direitos das mulheres e a defesa das mesmas que são vítimas de violência. Nesse instante da aula, foi lembrado que o tema já foi explorado em uma produção escrita (prova de redação) do ENEM. Além disso, relacionamos a canção aos objetivos de desenvolvimento sustentável⁵ da Organização das Nações Unidas (ONU) e lemos junto aos alunos todos os objetivos com explicação minuciosa, tornando isso uma “mistura” de disciplinas (história, ciências sociais, arte, português e inglês) cujos conhecimentos nos levam a melhor entender o texto em estudo. Na estrofe seguinte, temos:

*Imagine no possessions
I wonder if you can
No need for greed or hunger
A brotherhood of men
Imagine all the people
Sharing all the world.*

Aqui, a letra da canção nos convida a imaginar um mundo sem posses, em que ninguém é dono de nada, em especial bens materiais. Dessa forma, não haveria a necessidade de tanta ambição e egoísmo, assim todos teriam o necessário para sobreviver, acabando com o problema mundial da miséria e da fome, conforme prega o autor da música. É importante observar as intencionalidades dos produtores da canção e do videoclipe (ROJO, 2009) com a finalidade de realmente promover práticas de letramento (STREET, 2014; KLEIMAN, 2008) em sala de aula, seja presencial ou virtual.

Por fim, a música se refere à possibilidade de um mundo sem fronteiras políticas, que fosse igualmente compartilhado por todos. Essa é, sem sombra de dúvidas, a estrofe mais complicada de trabalhar no atual momento político do país, onde estamos vivendo uma polarização, simplesmente pelo fato que, em

⁵ Os dezessete objetivos são: 1. erradicação da pobreza; 2. fome zero e agricultura sustentável; 3. saúde e bem-estar; 4. educação de qualidade; 5. igualdade de gênero; 6. água potável e saneamento; 7. energia limpa e acessível; 8. trabalho decente e crescimento econômico; 9. indústria, inovação e infraestrutura; 10. redução das desigualdades; 11. cidades e comunidades sustentáveis; 12. consumo e produção responsáveis; 13. ação contra a mudança global do clima; 14. vida na água; 15. vida terrestre; 16. paz, justiça e instituições eficazes; 17. parcerias e meios de implementação.



algumas frases, existe claramente uma referência ao comunismo em especial na frase que diz: “*Imagine all the people sharing all the world*” (Imagine todas as pessoas compartilhando o mundo todo). Nesse momento, outro hiato se fez necessário pra se falar de sistemas ou regimes políticos existentes no mundo, em especial o socialismo e o comunismo, explicamos as definições dos mesmos com o intuito de melhores esclarecimentos para uma formação dos alunos como cidadãos.

Além do exposto, para que haja um protagonismo juvenil em que os alunos sejam capazes de pensar e formar suas próprias opiniões e quiçá engendrar um empoderamento social como prega Freire (1992). Assim, empenhamo-nos em desenvolver a dimensão crítica de Callow (2008) por meio da análise do modo semiótico escrito (a letra da canção). Vale ressaltar que toda a análise da letra da canção e do videoclipe foi feita com a participação dos estudantes que, por vezes, ligavam seus microfones e, oralmente, teciam comentários, bem como emitiam opiniões escritas por meio *chat* da Plataforma *Google meet*. Esclarecemos que, no modelo proposto por Callow (2008), não há imposição de juízos de valor ou opiniões por parte dos docentes, contudo os professores devem instigar as reflexões por meio de questionamentos com o intuito de que os alunos e as alunas desenvolvam posicionamentos críticos.

A segunda aula ainda foi realizada tendo como base a letra da canção como texto multimodal, com foco no conteúdo gramatical. Dessa forma, iniciamos a abordagem pedagógica com uma busca, junto aos alunos, pelos cognatos ou palavras-chaves, mostrando que essa estratégia pode facilitar a compreensão leitora de um texto composto apenas pelo modo semiótico escrito. Assim, fizemos uma espécie de “varredura” a fim de analisar todos os vocábulos que formavam as frases, conseguindo com esse trabalho fazer uma revisão gramatical sobre substantivos, adjetivos, pronomes, advérbios e verbos (conjugações e tempos verbais). Como exemplo, citamos o refrão da canção que diz “*You may say I’m a dreamer, but I’m not the only one*”. Nesse verso, vimos que o “eu” lírico usa o *Simple presente* do *modal verb may* e a conjugação do verbo *To be* nas formas afirmativa e negativa, visando demonstrar o uso das



abreviações dentro de uma linguagem moderna. Dessa forma, na aula virtual, demos sequência à análise gramatical até o final do texto.

Na terceira aula, exploramos a língua inglesa dentro dos parâmetros exigidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio. A área de competência que rege o idioma como parte integrante do sistema linguístico, juntamente com a língua espanhola, explicamos também as habilidades da área de conhecimento de Linguagens e suas tecnologias e funcionalidades dentro do que é pedido e exigido dos nossos alunos, candidatos a uma vaga em uma universidade pública. Nesse sentido, fizemos um estudo minucioso das tais habilidades com ênfase na compreensão leitora. Dessa maneira, acreditamos que seguimos o que preconiza Coelho de Souza (2015), pois transcendemos a superficial audição da canção chegando (ou, pelo menos, tentando chegar) numa leitura mais aprofundada de *Imagine* com o intuito de ampliar o conhecimento musical e linguístico dos(as) estudantes.

Ao final das três aulas virtuais, foi aberto um debate sobre a metodologia aplicada por nós e convidamos os alunos a refletirem. Aproveitamos para ouvir atentamente as opiniões sobre como as aulas acrescentaram ou não conhecimentos para os(as) estudantes, bem como indagamos o que os(as) discentes pensaram sobre o uso de textos multimodais (vídeo clipe, música e letra). Vale lembrar que, na ótica de Kress *et al* (2001), os modos semióticos que utilizamos nas aulas interagem na construção de sentidos, pois cada modo traz consigo possibilidades (*affordances*) para criar significados. Para uma finalização mais concreta, propusemos o uso de atividades sem a intenção avaliativa de atribuir uma nota para os(as) discentes. Para nossa surpresa, pudemos perceber que mais alunos estiveram presentes nas aulas virtuais e houve uma maior interação por parte dos mesmos na prática de letramento multimodal crítico.

Considerações finais

Na presente situação mundial em que vivemos uma pandemia, afetando todos os segmentos sociais especialmente a educação, nós professores nos deparamos com uma nova situação e buscamos soluções que possam amenizar



as dificuldades de aprendizagem (RIBEIRO, 2021) que muitos(as) estudantes da rede pública relatam. O ensino remoto tem sido a solução desse problema, porém outros problemas surgiram ao longo dessa demanda, tais como tornar as nossas aulas mais atrativas e motivar os(as) discentes, que podem ter sofrido perdas de entes queridos e podem passar por precariedade socioeconômica. Assim, o ensino remoto é um desafio não apenas para professores, mas também para os(as) estudantes.

Os(as) docentes, cada vez mais, fazem com que os(as) estudantes não percam o estímulo e permaneçam integrados ao sistema educacional com aulas remotas, no entanto percebemos, infelizmente, que muitos alunos se evadiram das escolas, durante a pandemia. O desafio é fazer com que o protagonismo juvenil se concretize, planejar e aplicar aulas remotas que possam impactar e causar novos interesses na comunidade estudantil. Para isso ocorrer, propomos o desenvolvimento de práticas de letramento multimodal crítico (PINHEIRO, 2020) a partir das dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008) e um maior aprofundamento da compreensão leitora dos modos semióticos (KRESS, 2010) em especial nas canções (COELHO DE SOUZA, 2015).

Constatamos que o interesse e a participação dos estudantes do 3º ano da escola pública colaboradora aumentaram após a nossa abordagem pedagógica em que priorizamos uma educação crítica com engajamento afetivo (CALLOW, 2013) e empoderamento social (FREIRE, 1992). Dessa forma, o objetivo de refletir sobre a prática docente em uma sequência de três aulas virtuais de Língua Inglesa pela Plataforma *Google meet* em que utilizamos alguns preceitos da multimodalidade a fim de desenvolver o letramento multimodal crítico com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio por meio da canção *Imagine* foi alcançado. Entretanto, reforçamos que o papel do educador é muito mais abrangente do que apenas ministrar aulas e compartilhar conteúdos, principalmente nesse momento de pandemia, devemos, como docentes, tentar superar as dificuldades socioeducacionais e políticas e promover verdadeiramente o protagonismo juvenil para nossos(as) alunos(as). Além disso, devemos compartilhar práticas profissionais exitosas com



professores em formação inicial e/ou continuada a fim de constantemente estarmos refletindo sobre nossas práticas em busca de melhorias e adaptações.

Referências

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Changing text: A social semiotic analysis of textbooks. **Designs for Learning**. v. 3, n. 1 / 2, p. 10 - 29, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLOW, Jon. I see what you mean. In: CALLOW, Jon. **The shame of text to come**. Sydney: Primary English Teaching Association Australia (PETAA). 2013. p. 3-11.

CALLOW, Jon. Show me: principles for assessing students visual literacy. **The Reading Teacher**, 6 (18), 2008, p. 616 - 626. Disponível em: <<http://facstaff.unca.edu/nruppert/2009/Visual%20Literacy/DigitalLiteracy/Principlesforassessing.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33 - 60, maio-ago., 2016.

COELHO DE SOUZA, José Peixoto. Letramento literomusical: práticas sociais mediadas por canções. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17054/13932>. Acesso em: 18 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIMENEZ, Telma. Aprendizagem em rede no contexto de programas de formação de professores de línguas. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Tendências e desafios na formação de professores de línguas no século XXI**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 103 - 121.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 35 - 51, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a04v9n2.pdf>>. Acesso em 30 abr. 2018.

JEWITT, Carey. An introduction to multimodality. In: JEWITT, Carey (ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London/New York: Routledge, 2010. p. 14 - 27.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela Bustos. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva social da escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 15 - 61.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; JEWITT, Carey; OGBORN, Jon; TSATSARELIS, Charalampos. **Multimodal teaching and learning** (Advances in Applied Linguistics). London: Continuum, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnould publishers, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. The critical analysis of newspaper layout. In: BELL, Allan; GARRET, Peter. (ed.). **Approaches to Media Discourse**. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 1998, p. 186-219.

PINHEIRO, Michelle Soares. **Multimodalidade e formação docente: (re)construindo saberes e práticas na escola pública**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Fortaleza-CE, 2020.

PINHEIRO, Michelle Soares. **O letramento multimodal crítico: o discurso discente sobre política nas aulas de espanhol**. Rev. Bras. Linguíst. Apl., v. 19, n. 3, p. 455-476, 2019.

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

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. In: SIMPSON, James. **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London and New York: Routledge, 2011. p. 668-682.



VELOSO, Francisco Osvanilson Dourado. Pesquisa em multimodalidade: por uma abordagem sociossemiótica. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: Abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 155-180.

Sobre os autores:

Michelle Soares Pinheiro

michelle.pinheiro@ifce.edu.br

Professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8499-6658>.

Luiz Carlos Bernardino Lopes

lukabernardino@hotmail.com

Advogado, professor de Inglês da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) e especialista em Direito Penal; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2134-3566>.



Videogames como textos nas aulas de Língua Inglesa: dimensão do sistema de jogabilidade e a abordagem multimodal

Video games as texts in the English classroom: system-gameplay dimension
and the multimodal approach

Celia Nunes Pereira Borges

Resumo: Os jogos de videogame estão presentes na vida de nossos alunos de diversas faixas etárias por meio das tecnologias como computadores, notebooks, Xbox, Play Station e, principalmente, pelo celular. Com o objetivo de associar atividades por meio dessa mídia digital e o ensino de língua inglesa, este trabalho investiga a interação por meio da leitura e as contribuições que os jogos de plataforma podem proporcionar aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Sob as contribuições de Kress (2010), Cope, Kalantzis (2008, 2009), Grupo de Nova Londres (1996, 2000), Gee (2003), Machin (2007) e Pérez-Latorre *et al.* (2016) abordamos um dos quatro níveis do modelo de análise para o estudo dos videogames como textos: a dimensão do sistema de jogabilidade. Os resultados revelam que a interação por meio do jogo como ferramenta pedagógica dialoga com outras interfaces semióticas, proporcionando uma postura mais crítica e reflexiva na composição textual da narrativa do game.

Palavras-chave: aprendizagem, jogos, letramentos, língua inglesa.

Abstract: Video games are present in the lives of our students of different age groups through technologies such as computers, notebooks, Xbox, Play Station and, mainly, cell phones. Aiming to associate activities through this digital media (cell phone) and English language teaching, this paper investigates the interaction through reading and the contributions that platform games can provide to students during the teaching-learning process. Through the contributions of Kress (2010), Cope, Kalantzis (2008, 2009), New London Group (1996, 2000), Gee (2003), Machin (2007) and Pérez-Latorre *et al.* (2016) we address one of the four levels of the analysis model for the study of video games as texts: the system-gameplay dimension. The results reveal that the interaction through the game as a pedagogical tool dialogue with other semiotic interfaces, providing a more critical and reflexive posture in the textual composition of the game narrative.

Keywords: learning, games, literacy, english language.

Introdução

Este trabalho busca refletir sobre o uso de jogos de videogame de plataforma e sua contribuição para a educação linguística em língua inglesa na sala de aula, a interação da leitura presente nos jogos e a influência da linguagem das novas tecnologias por meio dos diversos recursos semióticos. Destacamos as possibilidades interacionais a serem exploradas nos jogos de videogames e seu potencial para a aprendizagem.



Nesse contexto, consideramos que nossos alunos têm contato com jogos que incentivam e exigem uma quantidade significativa de interação entre os participantes, como formas complexas de compartilhamento e colaboração. Nas palavras de Gee (2003), as experiências de interação com membros de vários tipos de grupos sociais (e culturais) encorajam a maneira de ler e pensar das pessoas. Em relação aos jogos de videogame, além da interação entre os jogadores, há também outros artefatos presentes na constituição do jogo (regras, recursos semióticos, mecânica, dentre outros) que permitem um tipo de comunicação que utiliza a tecnologia e múltiplas linguagens para estabelecer uma nova forma ao modo como usamos a língua.

Nesse sentido, todo ensino e toda reflexão sobre a língua parte do seu uso situado dentro de um contexto com sujeitos que carregam uma história, uma cultura, muito particular e que possuem uma identidade. E nossa vida é permeada por diálogos, desde o ambiente escolar, na vida pessoal, no contexto familiar, no convívio com os amigos e, principalmente, no ambiente digital. Ensinamos por meio da língua e das suas mais variadas manifestações (seja pelo modo gestual, auditivo, visual, entre outros), em todas as áreas do conhecimento.

Diante do exposto, um dos questionamentos refletido nesse trabalho refere-se à relação da linguagem nos jogos de videogame, pois nossos jovens e até mesmo alguns adultos, dominam os repertórios e práticas sociais da linguagem abordadas nesse contexto. Observamos que, para jogar videogames, há características e uso da linguagem, dentro desse espaço, que podem nos levar a compreender como ela está sendo usada, regulada, trocada e negociada.

De acordo com Gee (2003, p. 02), “pessoas diferentes podem ler o mundo de maneira diferente, assim como podem ler diferentes tipos de textos de maneira diferente”. Assim, a linguagem usada dentro dos jogos como parte de recursos semióticos, diálogos, instruções e narrativas possivelmente será lida e pensada de acordo com os objetivos e propósitos do grupo de jogadores em particular.

Hoje lidamos com textos multissemióticos ou multimodais (alguns mais e outros menos) que estão por toda parte, nos dispositivos que nossos estudantes



utilizam diariamente, possibilitando a capacidade de agir significativamente (agência) e o processo de produção de significados (*meaning making*). Para isso, é necessário que seus usuários se sintam parte dessa mudança de paradigma que envolve o contexto educacional na atualidade. Tomaremos como exemplo o videogame utilizado via dispositivos eletrônicos (celulares) para iniciar uma reflexão sobre nossa prática e possíveis trocas que podemos realizar com nossos estudantes diante das mudanças causadas pela globalização.

A partir das contribuições dos estudos dos multiletramentos e da multimodalidade, buscamos propiciar aos estudantes outras oportunidades de aprendizagem. Para isso, nos baseamos nos trabalhos de Kress (1997), Cope, Kalantzis (2008, 2009), Grupo de Nova Londres (1996, 2000), Gee (2003), Pérez-Latorre *et al.* (2016), Machin (2007), dentre outros, para investigar os seguintes questionamentos: Como a Língua Inglesa aparece nos *games* e se articula com outros elementos semióticos? Quais as características dos textos no ambiente interativo dos *games* e como os alunos interagem com esses textos? Como o *game* pode contribuir para se pensar uma aprendizagem por meio das novas tecnologias?

O trabalho está organizado em três momentos: no primeiro momento situamos a multimodalidade inerente ao texto nos jogos de videogame, no segundo momento abordamos o *design* do jogo considerando a dimensão do sistema de jogabilidade e suas subcategorias e no terceiro momento destacamos a metodologia utilizada para a coleta de dados e os resultados sobre a leitura e a interação dos alunos com o primeiro capítulo do jogo Final Fantasy XV: Pocket Edition (doravante FFXV PE). E, por fim trazemos as considerações finais.

Os games e o texto multimodal

A comunicação sempre foi multimodal, e agora ainda mais. Atualmente, existem elementos que estão para além da palavra escrita e elementos que estão para além do significado. Esses elementos, segundo Kress (1997), são os diversos modos semióticos, as novas formas de produzir signo que podem se materializar por diversos modos, formando a noção de multimodalidade.



Para Gualberto e Santos (2019), a abordagem multimodal abrange o reconhecimento das distinções entre diversos recursos e modos, bem como os caminhos que eles percorrem na instância da construção do significado, identificando seus princípios semióticos e suas formas de realização nos variados meios de distribuição do texto. Assim, adotar uma abordagem multimodal em *videogames* corresponde ao entendimento, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), de que a comunicação ocorre por meio de diferentes modos de representação da linguagem estruturados pela lógica de distribuição na tela e interpretados dentro de um contexto.

Nesse contexto, a multimodalidade demanda do sujeito um papel ativo para compreender as relações complexas estabelecidas entre todas as informações presentes nos textos multimodais que demandam novas formas de pensar, ler, ouvir e interpretar. Considerando que o objeto de estudo linguístico para análise é o texto, há que se valorizar a produção de sentido, os textos que são produzidos e consumidos no espaço social, considerando os fenômenos da textualidade, o que está no imaginário, porém este não está em uso. Segundo Kress (2011),

Os textos - como objetos materiais - são em parte constitutivos de instituições sociais; proporcionam meios de "leitura" dos interesses e objetivos dos envolvidos na elaboração de textos numa instituição; eles revelam os significados e os processos envolvidos na sua elaboração. Os textos são resultados de processos iniciados e realizados por agentes sociais por razões sociais; e fornecem um meio de obter uma visão destes processos e dos objetivos dos agentes sociais¹ (KRESS, 2011, p. 205).

O texto é o espaço em que as múltiplas vozes são refletidas e em um diálogo constante entre os vários textos tentamos identificar essas vozes. Dessa forma, a intertextualidade vai se montando no texto e trabalhar a linguagem viva em uso é trabalhar por meio do texto. Nesse viés, os textos que produzimos e consumimos são organizados por meio dos gêneros do discurso, ações de

¹ Tradução de: Texts - as material objects - are in part constitutive of social institutions; they provide means of "reading" the interests and purposes of those involved in the making of texts in an institution; they reveal the meanings and the processes involved in their making. Texts are outcomes of processes initiated and performed by social agents for social reasons; and they provide a means of getting insight into these processes and the purposes of social agents" (KRESS, 2011, p. 205).



linguagem que possuem configurações específicas dentro de um contexto específico. Assim, temos de pensar o texto como um espaço de negociação, de instabilidade, com um sentido que não é fixo, não é imutável e são viabilizados por meio dos gêneros textuais. Portanto, analisamos o videogame como um texto com domínio semiótico integrado, constituído por diversos modos e recursos semióticos, que podem ser utilizados no contexto da sala de aula e contribuir para o ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, projetamos o nosso olhar para os jogos como de vídeo game como textos, ancorando-nos nos estudos de Pérez-Latorre et al. (2016) sobre o *design* visual e a relevância dos videogames no ecossistema da cultura contemporânea e seu impacto social. Os autores apresentam um modelo de análise para estudar videogames como textos que combinam teoria e elementos metodológicos da sociosemiótica e da retórica processual, um ramo específico dos estudos de jogos.

Com o objetivo de compreender se o *design* do jogo realmente transmitia sentido, os autores descrevem o desenvolvimento da teoria da “retórica processual”, um ramo da ludologia por meio da qual o núcleo procedimental da interação do jogo (as regras e mecânica de interação) é o foco principal da significação do videogame. Pérez-Latorre et al. (2016) defendem que as complexas ligações semióticas entre os modos expressivos que ocorrem no *design* de videogames representam um desafio teórico fundamental para a investigação sociosemiótica. Nesse contexto, os autores afirmam que o *design* do jogo deve ser capaz de realizar as três funções semióticas: a função ideacional, a função textual e a função interpessoal.

A função ideacional é concebida como a utilização de *design* visual ou valor para representar atores e processos, está assim ligada a “significados representacionais”. Nos videogames, os “significados representacionais” configuram o potencial da concepção dos jogos que contribuem para a representação de temas, eventos e mundos, juntamente com a narrativa audiovisual e outros meios semióticos.

A função textual está associada aos elementos constitutivos básicos do quadro: layout e composição formal, e o seu potencial de significação

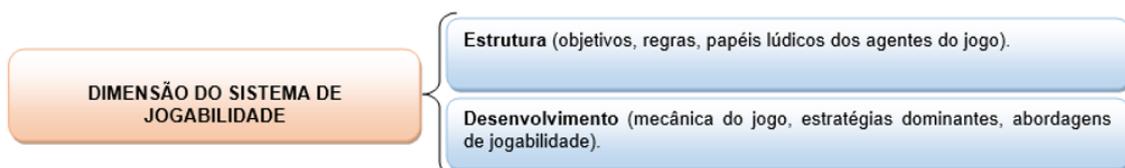


("significados composicionais"). Os "significados composicionais" devem ser considerados para além do seu potencial representativo. Nesse contexto, as regras do jogo são, antes de tudo, elementos constitutivos puramente formais do jogo que acabam por moldar uma "mensagem" ou discurso sobre vitória e derrota relativamente independente do mundo representado.

A função interpessoal está ligada às relações simbólicas entre autor e telespectador sugeridos pela imagem. Devido a necessidade de recorte, abordaremos somente as duas primeiras funções durante a análise do game FFXV PE.

Na figura a seguir temos um resumo de um dos quatro níveis de modelo de análise proposta pelos autores que subsidiam nossas reflexões sobre o jogo FFXV PE: a Dimensão do Sistema de Jogabilidade.

Figura 1: Resumo da Dimensão analisada em FFXV PE e suas respectivas subdivisões



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da figura 1 direcionamos nosso foco para a Dimensão do Sistema de Jogabilidade articulada com as contribuições da abordagem multimodal para observar o videogame e seu potencial semiótico como um espaço cheio de interações.

A Dimensão do Sistema de Jogabilidade

A dimensão do sistema de jogabilidade baseia-se no enquadramento de videogames como uma experiência de enfrentar desafios e solucionar problemas projetados. Ela concentra-se no sistema do jogo de forma abstrata, considerando as ações do usuário, começando com a identificação das principais unidades de jogabilidade do *game*, seus padrões de desafio e os níveis do jogo.

As regras do jogo e a jogabilidade são os principais recursos semióticos de *design* do jogo, sendo estas ações e estes artefatos que usamos para nos comunicar fisiologicamente ou por meio de tecnologias. Enquanto as regras são

os elementos que estabelecem a coerência e estrutura dentro de um jogo, a jogabilidade refere-se a todas as experiências que o jogador estabelece durante a sua interação com os sistemas do jogo, descrevendo a experiência geral do jogador em relação aos controles e desafios do jogo. Contudo, ambas estão relacionadas, pois ao produzir um jogo, os *designers* projetam a jogabilidade através de regras.

A conexão entre as regras do jogo e um determinado objetivo (imposto pelo jogo ou definido pelo jogador) gera um fluxo de jogabilidade que, basicamente, consiste em uma série de mecânicas de jogabilidade como padrões de interação frequentes realizados pelo personagem/jogador (saltar, evitar inimigos e tentar obter moedas em videogames de plataforma), bem como um conjunto de estratégias para resolver os problemas ou desafios durante o jogo. Assim, na perspectiva da semiótica social, as regras do jogo e os padrões de jogabilidade seriam os principais recursos semióticos².

Os recursos semióticos na dimensão de jogabilidade do sistema se subdividem em: Unidades de jogabilidade (padrões de resolução de problemas): estrutura, composta pelos objetivos, regras, papéis lúdicos dos agentes do jogo e Unidades de jogabilidade (padrões de resolução de problemas): desenvolvimento, composta pela mecânica do jogo, estratégias dominantes e abordagens de jogabilidade. Para o momento, abordaremos os objetivos e as regras na estrutura do *game*.

Em FFXV PE, Noctis é o único personagem jogável, partindo dele, os padrões de ação ligados aos objetivos no jogo que são explorar o mapa em busca de novas missões, mostrar as sequências animadas (cutscenes) e contar a história do *game* aos jogadores. Ele pode usar todos os tipos de armas e as esferas de ascensão de combate que servem exclusivamente para o seu desenvolvimento. Sua construção de jogabilidade (FIG. 28), tanto para o ataque quanto para a defesa, é excelente e ele pode usar todas as armas à sua

² A semiótica social coloca o “recurso semiótico” e o “potencial de significação” acima da noção semiótica tradicional de signo como *significante* e *significado*, inspirada na teoria da linguagem de Halliday como “não um código, não um conjunto de regras para a produção de sentenças corretas, mas um recurso para fazer significados” (VAN LEEUWEN, 2005).



disposição com muita habilidade, além de sincronizar com outros lutadores habilidosos para realizar poderosos ataques em conjunto.

Figura 2: Ações de ataque e defesa combinados



Fonte: nintendo.com

Durante o jogo, grande quantidade de diálogos é transmitida por meio de conversas no meio da jogabilidade, estabelecendo relações de coerência entre as atitudes do personagem/jogador, a narração e os elementos do *design* do jogo. De acordo com Pérez-latorre *et al.* (2016):

[...] o design de jogabilidade necessariamente pressupõe um jogador com uma atitude de cooperação mínima ou consistência com as regras do jogo e seu *design* geral (em consonância com a interpretação de um texto pelo leitor modelo)³ (PÉREZ-LATORRE *et al.*, 2016, p. 04).

Assim, uma das principais regras para a resolução de problemas durante as fases do *game* FFXV PE refere-se à dinâmica de cooperação que deve existir entre os personagens principais por meio dos diálogos em Língua Inglesa que estão registrados no jogo por meio dos processos verbais. Com a interpretação dos diálogos, dos mapas (FIG. 29) e a interação entre os membros da equipe na busca de vencer os desafios, criam-se as possibilidades de vitória a serem alcançadas em cada batalha.

³ Minha tradução de: “[...] gameplay design necessarily presupposes a player with an attitude of minimum cooperation or interpretative consistency with the rules of the game and its overall design (in line with the interpretation of a text by the model reader)” (PÉRES-LATORRE *et al.*, 2016, p. 04).

Figura 3: Diálogos e um dos mapas presentes no *game*



Fonte: *Prints* do *game* organizados pela autora (com adição de balões explicativos feitos pela autora).

Os objetivos do jogo diretamente relacionados com a jogabilidade concentram-se em explorar cada área antes de seguir para a próxima, caçar criaturas para ganhar moedas, obter um bom resultado se alimentando com diferentes tipos de comida e, principalmente, fortalecer os elos de amizade entre os quatro amigos (Noctis, Prompto, Gladiolus e Ignis). Nesse contexto, a interação por meio de pequenos diálogos enquanto estão andando ou em batalha apresentam detalhes da personalidade de cada um, promovendo o envolvimento entre o personagem/jogador e os participantes do game.

Dentro do jogo FFXV PE, a unidade de jogabilidade baseia-se em missões que acontecem em cada capítulo, ou seja, o personagem/jogador consegue avançar no jogo quando realiza todas as ações programadas para aquele capítulo ou área. Nesse contexto, observamos, com maior clareza, que as escolhas por tentativa/erro/acerto podem ser realizadas várias vezes nas áreas que já foram exploradas pelo personagem/jogador.

Notamos também que o game está estruturado em um padrão de problema relacionado à dominação dos Reinos de Eos que estão subjugados, com exceção do Reino de Lucis. Assim, o desafio do personagem/jogador é impedir que o Reino de Lucis seja dominado (problema) e recuperar o Cristal de poder (solução). Nesse movimento de jogar, o personagem/jogador correlaciona os diálogos com os outros elementos multimodais que vão aparecendo na construção da narrativa e possibilitando fazer inferências e criar conexões dentro

do jogo. Cada cutscene e cada fase com seus elementos vão constituir esse cenário que leva o personagem/jogador a desempenhar a jogabilidade cumprindo as regras com o objetivo de conseguir superar os obstáculos e solucionar os problemas para chegar ao final com a vitória. Essa integração é o que nos possibilita dimensionar o game como texto.

Diante do exposto, na dimensão da jogabilidade, percebemos mais claramente processos, movimentos e dinamismo que o personagem/jogador assume nas ações que executa enquanto está no papel do avatar. Ao fazer parte do game, o personagem/jogador tem a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e aprimorar seu potencial para o aprendizado. Assim, levando em consideração a dinâmica do jogo, as regras, as ações e os comandos que estão dentro da unidade de jogabilidade, o personagem/jogador vai percorrendo as fases do jogo utilizando seu ponto de vista para alcançar a vitória por meio da solução do problema em jogo.

Percurso metodológico

A pesquisa⁴ desenvolveu-se em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio por um período de 5 (cinco) aulas. Escolhemos uma turma do nono ano do ensino Fundamental. O grupo de participantes foi composto por 12 (doze) estudantes, na faixa etária média de 14 (quatorze) anos, 11 (onze) possuem celulares e 1 (um) não possui. Eles foram organizados em duplas⁵: Dupla 1: B e E; Dupla 2: A e LG; Dupla 3: J e Y; Dupla 4: I e LM; Dupla 5: L e M; Dupla 6: AC e I.

Os alunos foram orientados a baixar o jogo (FFXV PE) em seus celulares.⁶ Na sequência foi realizada uma discussão em torno das interações dos participantes com os recursos tecnológicos, tais como: a maneira como utilizam os celulares; a percepção em relação a presença da língua inglesa nos jogos; os

⁴ Nossa pesquisa aconteceu em um cenário da pandemia da Covid-19, sendo necessário interagir com os participantes, resguardando-nos de todos os cuidados e protocolos de distanciamento estabelecidos pela unidade escolar.

⁵ Com a finalidade de mantermos o sigilo de suas identificações, referimo-nos aos alunos/participantes pela letra inicial de seus nomes.

⁶ Caso o aluno não possuísse o recurso necessário para baixar o jogo em casa (como falta de internet, por exemplo), foram providenciados os recursos necessários.



tipos de games que eles costumam jogar, o tempo que passam em contato com esses games e se eles sabem os conteúdos dos jogos.

Além desses aspectos, os estudantes foram convidados a interagir com o texto de vídeo game e registrar suas percepções nesse momento interativo, tais como: a descrição das interações necessárias para ultrapassar cada fase percorrida no jogo: as imagens em cada fase, os enunciados em língua inglesa que aparecem, a contribuição do colega para ultrapassar cada fase, uso de dicionário (eletrônico ou não) para traduzir os comandos ou o uso da intuição; os domínios linguísticos em língua inglesa reconhecidos e desconhecidos pelas duplas quando os enunciados e os comandos aparecem no game; as observações em relação a cooperação e participação de cada um para o entendimento dos recursos multimodais presentes no jogo e, conseqüentemente, os enunciados em língua inglesa e sua contribuição para o cumprimento da missão.

Os resultados dessas discussões e as observações foram registradas por meio de gravação, nota de campo e observação com vistas a compreender os processos interativos dos alunos com o dispositivo tecnológico e com o texto de videogame, olhando para a multiplicidade semiótica presente e como esses modos e recursos contribuem para a produção de sentido.

No momento interativo, buscamos identificar e compreender as percepções, visões e representações que os participantes tiveram ao estarem em contato com o jogo durante cinco aulas, período de coleta de dados. Destacamos também a relação dos participantes com a aprendizagem em Língua Inglesa e suas reflexões sobre a leitura no game.

Resultados alcançados

No contexto do jogo, para compreender e assimilar as regras, as duplas declararam que exploram tudo no jogo, conversam com todos os NPC (personagens não jogáveis), interagem com tudo e leem todas as informações que o *game* oferece, inclusive os tutoriais. Além disso, os elementos presentes no jogo que atraem a atenção dos alunos/participantes como gráficos, imagens, história, efeitos sonoros e a música contribuem para que a compreensão das



regras aconteça. A combinação desses signos em um sistema de “gramática visual” presentes no jogo é o que lhe confere potencial para significar. Assim, é possível compreender a proposta do *game* em cada fase que o compõe. Diante dessa reflexão, nos reportamos às palavras de Machin (2007) ao afirmar que

O significado não se encontra tanto no signo isoladamente, mas através da sua adesão a um código, um sistema de gramática, o que lhe dá potencial para significar. Assim, o significado do signo é realizado em contexto através de combinações com outros signos⁷ (MACHIN, 2007, p. ix).

Associado a todos os elementos citados anteriormente, encontramos os enunciados em Língua Inglesa que, de acordo com os alunos/participantes, auxiliaram a ganhar pontos, descobrir o caminho a seguir, reconhecer os inimigos, ultrapassar as fases e interagir com outros jogadores. Quando sentiam dificuldades em saber o significado dos enunciados presentes no *game*, os alunos/participantes primeiro optaram por fazer inferências a partir do contexto, em seguida agiram pela intuição e por último consultaram um tradutor pela internet. Nesse contexto, consideramos as palavras de Gee (2003) de que a aprendizagem acontece mesmo que os envolvidos não se deem conta disso e constatamos que a recorrência das expressões e enunciados verbais em Língua Inglesa presentes no jogo são compreendidos em outros contextos interativos como filmes, músicas, vestuário, vídeos, atividades escolares, entre outros.

Assim, de acordo com as respostas elencadas neste momento de aplicação do *game*, constatamos que, no ato de jogar, os alunos/participantes estabelecem a conexão entre as unidades da jogabilidade procurando compreender o que está acontecendo no jogo. Para isso, eles observam principalmente as falas (enunciados) dos personagens com dicas sobre o que fazer e para onde ir, os mapas que normalmente têm uma marcação do caminho a seguir e se no cenário há algum item destacado que eles estejam procurando. Essas estratégias traçadas pelo aluno/participante para passar de uma fase para outra, buscando a resolução da estrutura problema-solução, estão associadas

⁷ Minha tradução de: “The meaning lies not so much in the sign itself in isolation but through its membership of a code, a system of visual grammar, which gives it potential to mean. So, the meaning of the sign is realised in context through combinations with other signs” (MACHIN, 2007, p. ix).



aos recursos visuais, musicais, auditivos (sons) e gestuais (movimentos) presentes no *game* e que ajudam a entender os enunciados. Para melhor compreensão desse movimento realizado pelas duplas, solicitamos o *print* da tela, a descrição das observações realizadas por cada dupla e realizamos a análise dos dados coletados conforme a descrição a seguir.

A dupla 1 observou a *cutscene* do início do *game*, quando os personagens parecem que estão sendo atacados. A imagem a seguir registra a cena observada.

Figura 4: Início da narrativa do jogo FFXV PE



Fonte: *Print* do jogo feito pela dupla 1.

A presença do fogo e os movimentos dos personagens atribuem um significado de realidade a cena, que se destaca ainda mais com os recursos auditivos (as vozes dos personagens em luta e o fundo musical). As cores da cena são marcantes e vivas, contrastando com as roupas sombrias dos personagens.

A dupla 2 destacou a cena do *Hammer head* (uma oficina mecânica), pois o carro (Regalia) morre no caminho e os amigos o empurram ao mecânico mais próximo (figura a seguir). Neste local eles conhecem a mecânica Cindy e seu avô Cid Sophiar que levam o carro para consertar enquanto os personagens podem ficar explorando o local. Cada vez que Noctis se aproxima de algum personagem que está no *Hammer head*, um diálogo é iniciado e quando ele sai de perto, o diálogo é finalizado. Nessa *cutscene*, a incidência do *design* do jogo se destaca na representação do personagem/jogador e uma de suas subdivisões (as regras de ação) ao salientar o repertório de ações possíveis e como elas afetam o mundo do jogo, seus efeitos e suas funções.

Figura 5: O *hammer head* e seus mecânicos



Fonte: *Print* do jogo feito pela dupla 2 e organizado pela pesquisadora.

A dupla destacou os objetos presentes no local que também é um posto de gasolina e as cores alegres e vibrantes das roupas de Cid e sua neta Cindy (tons de vermelho, amarelo, azul e branco predominam).

A dupla 3 destacou a cena em que aparece um pássaro gigante no *game* e sua semelhança com uma águia, apesar do tamanho gigantesco (figura a seguir). As observações realizadas pela dupla correspondem tanto às regras de ação quanto às regras de estado, pois elas se complementam e contribuem para as condições do jogo (nível de vida, itens adquiridos, dentre outros) e suas consequências (continuação ou término da partida).

Figura 6: Primeiro encontro com o pássaro gigante



Fonte: *Print* do *game* feito pela dupla 3.

Os sons emitidos pelo pássaro, o movimento das asas, o balançar da vegetação e do cabelo dos personagens chamaram a atenção da dupla que, a princípio, achou que uma batalha seria iniciada, porém não aconteceu.

A dupla 4 destacou uma batalha contra Sabertucks (FIG. 34) ao saírem para encontrar um homem chamado Dave que estava desaparecido. O cenário

noturno dificulta a visibilidade e destaca o brilho dos golpes desferidos pelos personagens durante a batalha. As criaturas quase não são vistas; entretanto, seus nomes aparecem para marcar sua posição, sendo possível acertá-los e não ser atingido. As cores escuras destacam ainda mais o período noturno e a música de fundo estimula a batalha.

Figura 7: Enfrentado Sabertuks



Fonte: *Print* do jogo feito pela dupla 4.

Conforme as observações da dupla, percebemos que, para alcançar os objetivos (matar os monstros e encontrar o homem desaparecido), o personagem/jogador realiza um conjunto de ações que fazem parte do núcleo da mecânica do jogo e estão relacionadas a certas habilidades que possibilitam a superação dos obstáculos e o sucesso nessa fase da missão.

A dupla 5 salientou a batalha contra o Bloodhorn (FIG. 35), uma criatura poderosa que ao ser derrotada aumenta a experiência do jogador para trocar de nível ou ganhar algumas habilidades.

Figura 8: Batalha contra Bloodhorn



Fonte: *Prints* feitos pela dupla 5 e organizados pela pesquisadora.

As cores conferidas aos golpes, a luminosidade, o cenário de deserto e o sangue que escorre ao atingirem a criatura foram as observações da dupla. No final da batalha, a dupla conseguiu acumular 406 (quatrocentos e seis) EXP (experiência) e completaram a Quest (batalha ou missão). De acordo com a Dimensão do Sistema de Jogabilidade, o desafio enfrentado (matar o Bloodhorn), o problema resolvido e os pontos ganhos proporcionaram a dupla uma experiência que pode ser definida pelo *design* do jogo como motivação e estimulação.

A dupla 6 destacou um dos acampamentos realizados pelos personagens durante o jogo (figura a seguir). Um dos personagens (Ignis), que é o cozinheiro da equipe, preparou uma refeição chamada espetos estilo pradaria e que toda a cena (a barraca, a fogueira, os objetos ao redor, os amigos sentados conversando, a escuridão do local) remetia de fato a um acampamento. O que mais chamou a atenção da dupla foi a alimentação preparada, suas cores e a fumaça que saía do alimento, parecendo que ele de fato havia sido preparado naquela hora. Durante o acampamento, a dupla ganhou um *boost* (em português, significa impulso). Ele é responsável por turbinar automaticamente a sessão de jogos), regeneração de HP (*health points* ou pontos de vida) e passaram para o nível 5 no jogo.

Figura 9: Acampamento no Marrioth Haven



Fonte: *Prints* feitos pela dupla 6 e organizados pela pesquisadora.

As dimensões e os recursos semióticos aplicados na análise do *game* nos permitiram mostrar algumas relações de coerência encontradas entre as várias dimensões presentes no videogame. Durante a coleta de dados, verificamos que

os alunos/participantes consideraram a jogabilidade do *game* simples e prática para ser utilizada nos dispositivos que eles possuem, pois basta passar os dedos pela tela, apertar para andar, atacar ou pegar algum item. O visual dos gráficos é bastante atraente, com cores vibrantes e movimentos que parecem reais, além da trilha sonora associada com cada contexto que está sendo narrado (nos momentos de luta, a música é mais agitada; quando estão acampando, a música é suave, por exemplo). Todos esses elementos combinados tornam o *game* envolvente e contribuíram para o engajamento dos alunos/participantes, confirmando as considerações de Machin (2007) de que os elementos estão relacionados uns aos outros de maneira significativa.

5 Considerações finais

O percurso do trabalho mostrou-nos que os elementos do design do jogo se destacam nos processos de solução de problemas, na dinâmica de cooperação entre os personagens, nos objetos e instrumentos de interação do jogo que são utilizados para somar os pontos quando os personagens descansam e alterar o nível do game para outro mais alto. Além disso, percebemos alguns contrastes entre os níveis composicionais que representam o mundo ficcional moderno e o mundo ficcional medieval, com conotações positivas que se complementam e contribuem significativamente para o processo de jogabilidade.

As dimensões e os recursos semióticos aplicados na análise do *game* nos permitiram mostrar algumas relações de coerência encontradas entre as várias dimensões presentes no videogame. Durante a coleta de dados, verificamos que os alunos/participantes consideraram a jogabilidade do *game* simples e prática para ser utilizada nos dispositivos que eles possuem, pois basta passar os dedos pela tela, apertar para andar, atacar ou pegar algum item. O visual dos gráficos é bastante atraente, com cores vibrantes e movimentos que parecem reais, além da trilha sonora associada com cada contexto que está sendo narrado (nos momentos de luta, a música é mais agitada; quando estão acampando, a música é suave, por exemplo). Todos esses elementos combinados tornam o *game* envolvente e contribuíram para o engajamento dos alunos/participantes,



confirmando as considerações de Machin (2007) de que os elementos estão relacionados uns aos outros de maneira significativa.

Tivemos alguns obstáculos a superar (celulares com pouca memória, duplas divergindo em relação às opiniões, o distanciamento necessário devido à pandemia, por exemplo), mas nenhum deles foi capaz de desmotivar os envolvidos na pesquisa. A interação entre os participantes e o game ampliou a possibilidade de utilizar outras linguagens, discutir e problematizar determinados aspectos para a formação humana e interagir por meio da língua inglesa ao ouvirem a narrativa do jogo e lerem os enunciados que apareciam ao lado de cada personagem.

Esse trabalho traz uma reflexão em torno do uso de tecnologias em sala de aula e proporciona aos alunos uma aprendizagem utilizando os conhecimentos que eles dominam em jogos de videogame. Por meio dessa ferramenta tecnológica que possibilita a leitura e interação com outros domínios semióticos, nossos alunos são motivados de maneira surpreendente no ato de jogar, podendo apreciar outros textos e ter outras experiências multimodais.

Diante dos desafios enfrentados no ambiente da sala de aula para que os alunos percebam a importância da leitura e dos conhecimentos em língua inglesa que eles já possuem, vimos no game uma ferramenta de interesse dos jovens de várias classes sociais e culturais. Ao nos apropriarmos dessa ferramenta tecnológica de maneira pedagógica lançamos um novo olhar para os recursos que temos à disposição e, muitas vezes, nos sentimos receosos em utilizar no ambiente escolar.

Referências

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2009.

FERRAZ, Daniel de Melo; SANT'ANNA, Pedro Moreno. Jogos digitais e educação linguística: precisamos falar mais desse encontro. **Perspectiva**, volume 38, n. 2, Florianópolis, UFSC, 2020, p. 1-16.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. London: Palgrave Macmillan, 2003.



GUALBERTO, Clarice. Lage; SANTOS, Zaira Bomfante. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [s.l.], v. 35, n. 2, p.1-30, 2019. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350205>. Acesso em: set. 2019.

KRESS, Gunther. **Before Writing: Rethinking the paths to literacy**. London: Routledge, 1997.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther. Discourse Analysis and Education: A multimodal Social Semiotic Approach. In: ROGERS, Rebecca. **An introduction to critical discourse analysis in education**. 2nd ed. London: Routledge, 2011.

MACHIN, David. **Introduction to Multimodal analysis**. London: Hodder Education, 2007.

MENEZES, Lynn Mário de Souza. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. (Org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 246-259.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, spring 1996, p. 60-92.

NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

PÉREZ-LATORRE, Óliver; OLIVA, Mercè; BESALÚ, Reinald. **Videogame analysis: a social-semiotic approach**. London: Routledge, 2016.

Sobre a autora:

Celia Nunes Pereira Borges

celiaborges81@hotmail.com

Mestre em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB/CEUNES/UFES. Professora de língua inglesa da rede estadual do Espírito Santo.



Leitura das ilustrações de “Barbazul” de Anabella López e os novos significados desse conto na contemporaneidade

Reading of the illustrations of “Barbazul” by Anabella López and the new meanings of this tale in contemporary

Fernanda Aparecida Rafael
Denise Giarola Maia

Resumo: O presente trabalho tem como temática o letramento literário do livro ilustrado e os contos infantis clássicos ou tradicionais que são conhecidos pelas crianças, antes mesmo de elas ingressarem na escola. Os contos tradicionais foram compilados por escritores como Perrault, irmãos Grimm e Andersen, que ficaram popularmente conhecidos como autores de histórias para o público infantil. Na atualidade, observa-se um retorno a esses contos que são recriados de acordo com os questionamentos da sociedade e com os ideais de uma formação leitora crítica e emancipadora. Assim, o objetivo, neste trabalho, foi o de realizar uma análise sociosemiótica e multimodal (Kress, van Leeuwen, 2006; Santos, Pimenta, 2014; Gualberto, Pimenta, 2019) das ilustrações da obra “Barbazul” (2017) de Anabella López, interpretando as escolhas feitas pela autora/ilustradora, a fim de identificar como ela cria novos significados para esse conto originalmente escrito por Perrault. Para isso, foi realizada uma revisão literária sobre as narrativas primordiais, sobre o contexto histórico em que a história de “Barba Azul” foi criada e sobre os significados simbólicos do conto. Em seguida, foram descritas, com base nos estudos da Semiótica Social e da Multimodalidade, as categorias da metafunção representacional no visual, por meio das quais as ilustrações do livro “Barbazul” foram analisadas. Por fim, os dados da análise mostram que López (2017) criou uma obra nova, na qual busca subverter a moral do conto original e os preceitos patriarcais, além de prestar uma homenagem às mulheres vítimas do feminicídio.

Palavras-chave: Contos. Tradição oral. Literatura. Multimodalidade. Barbazul.

Abstract: The present work has as its theme the literary literacy of the illustrated book and the classic or traditional children's tales that are known by children, even before they enter school. The traditional tales were compiled by writers such as Perrault, The Brothers Grimm and Andersen, who became popularly known as authors of stories for children. Currently, there is a return to these tales that are recreated according to the questions of society and the ideals of a critical and emancipatory reading formation. Thus, the objective of this work was to carry out a socio-semiotic and multimodal analysis (Kress, van Leeuwen, 2006; Santos, Pimenta, 2014; Gualberto, Pimenta, 2019) of the illustrations of the work “Barbazul” (2017) by Anabella López, interpreting the choices made by the author/illustrator, in order to identify how she creates new meanings for this tale originally written by Perrault. For this, a literary review was carried out on the primordial narratives, on the historical context in which the story of “Barba Azul” was created and on the symbolic meanings of the tale. Then, based on the studies of Social Semiotics and Multimodality, the categories of representational metafunction in the visual were described, through them the illustrations of the book “Barbazul” were analyzed. Finally, the analysis data show that López (2017) created a new work, in which she seeks to subvert the moral of the original tale and the patriarchal precepts, in addition to paying tribute to the women victims of femicide.

Keywords: Tales. Oral tradition. Literature. Multimodality. Barbazul.



Introdução

O conto maravilhoso é uma forma narrativa que existe desde os primórdios da humanidade, mas, no começo, não era proposto para os menores, pois a noção de infância, e mesmo de criança, remota o século XVIII, quando se começou a pensar essa faixa etária como um tempo diferente. Até esse período, então, a criança era vista como um adulto em miniatura. Não existia uma separação entre o mundo infantil e o do adulto. Era imposto a elas um comportamento de uma pessoa adulta, e ambos, pequenos e grandes, compartilhavam dos mesmos espaços e eventos.

Desse modo, quando o grupo se reunia ao redor das fogueiras para se aquecerem do frio, em meio a uma condição de vida muito precária, em que se buscava apenas a sobrevivência, as pessoas inventavam e contavam histórias, cujos acontecimentos se passavam em um mundo de magia, fantasia e sonho, onde todos os contratempos poderiam ser resolvidos por meios sobrenaturais. Assim, conseguiam transcender a realidade difícil e bruta em que viviam em busca de seus desejos de obter uma vida melhor.

Mas, séculos depois, com o surgimento da noção de infância e do modelo de família burguês, a criança passou a ter um novo significado e a ser considerada um ser “naturalmente frágil” (ZILBERMAN, 2003). Disso resultou uma preocupação com sua formação e desenvolvimento intelectual, assim como uma aproximação entre esses interesses e o gênero literário conto.

Assim os contos de origem popular e de tradição oral começaram a ser compilados e reunidos em coleções que foram publicadas já no final do século XVII, na França, por Charles Perrault. Também outras versões desses contos foram escritas por Jacob e Wilhelm Grimm (os irmãos Grimm), na Alemanha do século XIX, e, nessa mesma época, por Hans Cristian Andersen, na Dinamarca. Esses são autores responsáveis por tornar esses contos pertencentes à narrativa primordial em textos literários. Logo eles foram destinados ao público infantil e, até hoje, continuam fazendo parte do que vem a ser uma Literatura Infantil (COELHO, 1991).

Desse modo, quando pensamos em livros para crianças, mais que imediatamente lembramo-nos dos contos maravilhosos e desses autores. Isso



porque tais narrativas são nossas conhecidas, antes mesmo do ingresso à escola, seja porque ouvimos nossos pais as contarem ou lerem para nós, seja porque assistimos tais histórias no cinema, por meio dos filmes animados produzidos pelo estúdio *Walt Disney*. Assim, são narrativas que se fazem presente na vida das crianças, tanto no ambiente familiar quanto no escolar. Por essa razão, este artigo tem especial interesse nessa temática dos contos e no letramento do livro literário infantil.

Os contos mais tradicionais trazem uma moral, valores e ensinamentos que se pretendiam transmitir às crianças da época (CONTON, 2009). Na contemporaneidade, observa-se que uma das tendências temáticas das obras literárias infantis e juvenis é o retorno aos contos de fada, recriando e renovando-os (GOMIDES, 2017). Muitas vezes, essa intertextualidade é buscada para parodiar tais contos, subverter seus ensinamentos, propor uma (ou outras) lição(ões) de vida (e não uma moral), entre outros propósitos que estão relacionados aos valores que se espera que a Literatura Infantil-juvenil atual ajude a promover (COELHO, 1991).

Ademais, essa é uma tendência observada em produções audiovisuais que fazem intertextualidade com os contos maravilhosos, nas quais os papéis sociais dos personagens, em especial da mulher/princesa, são questionados e outras representações são (re)produzidas, deixando transparecer o contexto sociocultural e histórico (BARBER, 2015). Igualmente tais representações se manifestam na e pela orquestração dos modos de comunicação que compõem o texto audiovisual (GUALBERTO; PIMENTA, 2019).

Isso também ocorre em relação ao livro infantil-juvenil. Esse objeto cultural não é simplesmente um suporte para o texto literário. Aliás, este é a combinação do seu suporte (formato e textura) com a escrita, ilustração, cor, tipografia. Tudo isso junto constrói sentidos para a narrativa contada nele. Há, inclusive, autores que são também ilustrados de suas histórias e até responsáveis por todo o projeto gráfico. Assim, o livro ilustrado de um conto deve ser lido pela criança e/ou pelo adulto mediador daquela situação de leitura (pais, educadores) em sua completude semiótica (SANTOS; PIMENTA, 2014), já que



o contato da criança não será apenas com a parte escrita, mas com o objeto livro.

Portanto, investigar essa produção literária contemporânea, isto é, como os contos maravilhosos são resgatados nos livros, que são produzidos e que circulam nas livrarias e bibliotecas, e quais os significados que a eles são dados na e pela orquestração dos modos de comunicação e representação nessas novas versões e releituras propostas; é algo que merece atenção de educadores e pesquisadores de crítica literária.

O presente artigo delimita essa temática dos contos maravilhosos e da Literatura Infantil à análise do livro ilustrado *Barbazul* de Anabella López. Esse livro foi escolhido como objeto de estudo desta pesquisa por se tratar, primeiramente, de um conto escrito por Charles Perrault, que, como dito, foi um importante escritor de inesquecíveis contos infantis que são passados de geração em geração. Apesar de *Barba Azul* não ser um conto muito popular no Brasil, tal narrativa foi resgatada por Anabella López, ilustradora e escritora argentina e que, atualmente, reside em nosso país¹.

Essa escolha se justifica ainda pela inegável importância do livro literário e da Literatura na formação e no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Sendo assim, o livro de Anabella López é o reconto da história de *Barba Azul* que suscita a discussão da temática sobre a violência contra mulheres. Há também uma tendência da literatura infanto-juvenil, especial a juvenil, em abordar temas fraturantes (RAMOS; NAVAS, 2015). O feminicídio é um problema existente em nossa sociedade e que pode ser abordado e conscientizado a partir da leitura de *Barbazul*.

O livro que foi analisado aqui é a 1ª edição publicada pela editora Aletria, em 2017. Possui 36 páginas de tamanho 21,5 x 31,5 cm, capa dura e encadernação de brochura. Ao ilustrar a narrativa, Anabella López utilizou texturas e técnicas como colagem, tintas acrílicas, lápis de cor, canetas, etc. São

¹ Annabella López nasceu em 1984, na capital argentina, onde se formou em Design Gráfico pela universidade de Buenos Aires. Atualmente mora em Porto de Galinhas, Pernambuco-Brasil. Ela tem se dedicado a escrever e a ilustrar livros, além de participar de mostras e de ministrar oficinas. Seus trabalhos já foram divulgados em diversas exposições e ela possui mais de 20 títulos publicados ao longo de sua carreira, com traduções no México, Estados Unidos, Canadá e Portugal.



as chamadas técnicas combinadas. Trata-se do uso de várias técnicas em uma só imagem, levando o leitor a reflexão de como a imagem foi produzida sem que ele chegue à conclusão de como foi feita. Observa-se que as imagens apresentam tons pretos, azuis e vermelhos e a maioria delas ocupa todo o espaço da página enquanto as demais aparecem com a parte escrita da narrativa. Escrita e ilustração, portanto, se relacionam, de modo que esta tem a função de “traduzir” a situações, ambientes e personagem que são apresentados naquela, mas também de sugerir ou revelar algo que não é dito, de imediato, pela parte escrita. Daí, a importância de um letramento literário do livro ilustrado.

Em vista disso, outro recorte que foi feito em relação à análise diz respeito a uma ênfase na imagem (ilustrações), sem, contudo, desconsiderar sua relação com a parte escrita da narrativa. Logo, o objetivo geral deste artigo foi o de analisar as ilustrações da obra *Barbazul* de Anabella López, interpretando as escolhas feitas pela autora/ilustradora, a fim de identificar como ela ressignifica esse conto na contemporaneidade.

O conto e a narrativa primordial

A narrativa maravilhosa é uma forma literária que, segundo Coelho (1991), pertence ao grupo do que ela denomina como “narrativas primordiais”. Segundo a autora (1991, p. 88), narrativas primordiais são aquelas que “o tempo transformou em populares, e que a literatura infantil acabou por incorporar em seu acervo, como obras clássicas do gênero”. São narrativas muito antigas, como os contos, e cuja origem é difícil de datar. Primeiramente, de transmissão popular, e só depois, transformadas em textos literários e reunidas em coletâneas.

Coelho (1991) define as narrativas maravilhosas como aquelas em que o acontecimento perpassa o mundo da fantasia, magia, ou do sonho, e onde tudo se resolve por meios sobrenaturais. Ela subdivide as narrativas maravilhosas em contos maravilhosos e contos de fada. Contudo, não nos preocupamos, aqui, com essa subdivisão feita por Coelho (1991), pois, no caso do conto *Barba Azul*, há autores que não o consideram, por exemplo, um conto de fada. Sobre isso, Bettelheim (2018, p.409) pontua:



Na verdade, essa história não é um conto de fadas, porque, à exceção do sangue indelével na chave que revela o fato de que a noiva entrou no quarto proibido, não há nela nada de mágico ou sobrenatural. Mais importante: não há nenhum desenvolvimento de seja lá que personagem for; embora o mal seja punido no final, isso em si mesmo não conduz nem a uma recuperação nem a um consolo. “O Barba Azul” é uma história inventada por Perrault para a qual, tanto quanto saibamos, não existe antecedentes diretos nos contos populares.

Assim, tratamos a narrativa de *Barba Azul* apenas como um conto. Segundo Coelho (1991, p. 68), o conto é um gênero narrativo que busca revelar “uma parte do todo”. Possui um só motivo central (um acontecimento, situação ou conflito), ou seja, uma estruturação simples. E, além disso, tem uma curta extensão, já que é desenvolvido em poucas páginas.

Os contos, por essa característica mencionada, são as narrativas privilegiadas da Literatura Infantil, isto é, das crianças pequenas. Bettelheim (2018) vê com “bons olhos” a leitura desses contos da narrativa primordial para as crianças pequenas, já que elas transmitem em linguagem simbólica importantes orientações aos seres humanos.

O escritor Charles Perrault e o contexto sociocultural e histórico em que viveu

O francês e burguês Charles Perrault viveu entre os séculos XVI e XVII e foi o primeiro autor a criar histórias selecionadas para o público infantil. Esse período ficou conhecido como “Era dos contos de fadas”, de acordo com Canton (2009).

Nessa época, a França era considerada o país modelo e servia de referência para outros países, influenciando a maneira de se vestir, os hábitos, arte cênica, e era governada pelo rei Luis XIV. Esse foi um momento em que a cultura francesa estava se instituindo como uma base da cultura europeia, surgindo, na Europa, uma nova categoria literária, o conto de fadas. De acordo com Canton (2009), Perrault passou a copilar as histórias populares que eram contadas pela camada inferior da sociedade e que eram comentadas pelas mulheres cultas da corte durante reuniões em salões.



Segundo Canton (1999), com um maior entendimento das normas e regras de etiqueta que orientavam a vida em sociedade daquela época, houve, então, uma preocupação maior com a educação das crianças, principalmente por parte das classes altas. Até o século XVII, elas eram vistas como adultos em miniatura, participando das mesmas atividades que esses. Não havia separação entre o mundo infantil e adulto. Contudo, a partir desse momento, elas passaram a receber maior atenção e, assim, começaram a surgir escritos, brinquedos e formas adequadas para educá-las, contribuindo para a formação de um comportamento perfeito.

Até então, os contos de fadas continham histórias destinadas a adultos, mas tais narrativas passaram a ser moldados especificamente para crianças, de modo a prepará-las para ocupar futuros papéis sociais. A intenção dessas histórias era ensinar as meninas a se portar e se vestir, a maneira correta de falar e comer, e também a ser boas esposas. Em relação a isso, Canton (1999) comenta que Perrault encerrava cada conto com um poema voltado para criação de moralidades, isto é, com a intenção de transmitir lições de moral ao leitor, ou leitoras de sua época. No conto *Barba Azul*, por exemplo, o autor termina a história com os seguintes versos:

Moral

A curiosidade, apesar de todos os seus atrativos,
Custa amiúde muitos arrependimentos;
Veem-se todos os dias mil exemplos mostrarem.
Trata-se, a despeito do sexo, de um prazer bem rápido;
A partir do momento em que é tomado, deixa de ser,
E sempre custa demasiadamente caro.

Outra moral

Por menos que se tenha espírito prudente,
E que do mundo se conheça o quebra-cabeças,
Vê-se sem demora que esta história
É um conto do tempo passado;
Não há mais marido tão terrível,
Nem que peça o impossível,
Ainda que seja insatisfeito e ciumento.
Perto da esposa, é visto ficar submisso;
E, seja qual for a cor de sua barba,
É difícil julgar qual dos dois é o senhor.



(PERRAULT, 2005, p. 243, grifo do autor² *apud* DOS ANJOS CARNEIRO *et al*, 2021, p. 10-11).

De acordo com dos Anjos Carneiro *et al* (2021), esses versos demonstram o contexto sócio-histórico em que vivia Perrault, o qual era fortemente influenciado pelos preceitos patriarcais. Além disso, na análise das pesquisadoras, Perrault tenta justificar a atitude masculina com a justificativa de que a mulher é culpada, já que errou ao desobedecer às ordens do marido. Elas também destacam a falácia do autor sobre a existência de uma igualdade de gêneros, o que não é verídico até os dias atuais.

Os contos tradicionais na Literatura Contemporânea

Ao lermos esse conto de Perrault na atualidade, é praticamente impossível não pensarmos em um problema social que persiste em nossa sociedade que é o feminicídio. *Barba Azul* é uma narrativa brutal, que narra a violência e abuso sofrido por mulheres após união matrimonial e que têm um trágico final. Recentemente, essa narrativa de Perrault foi recontada pela autora/ilustradora argentina Anabella López em seu livro intitulado *Barbazul* que chegou a receber alguns prêmios. Então, podemos nos perguntar: qual é o interesse da Literatura contemporânea nessas narrativas tão antigas? Por que recontar essa narrativa de Perrault nos dias de hoje?

Com o passar do tempo, as pessoas, as culturas e os hábitos mudam e evoluem, devido aos avanços tecnológicos, ao rompimento com algumas ideologias, entre outros fatores, o que afeta todos os âmbitos sociais. Segundo Gomides (2017), o cenário literário não é diferente, ou seja, a Literatura caminha juntamente com transformações da sociedade, de modo que, por meio da leitura do texto literário, por exemplo, nas relações intertextuais que a obra estabelece com outras anteriores a ela, podemos perceber tais mudanças e mesmo questionar o mundo em que vivemos.

² PERRAULT, Charles. Contos de Perrault. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Paulus, 2005.



Intertextualidade se refere, de modo genérico, a junção de textos para produzir outro. Para Kristeva (1974³ *apud* GOMIDES, 2017), intertextualidade se refere a uma permutação de textos, em que teorias, relatos, histórias se cruzam para a produção de um novo texto. Ela se apresenta na estrutura dos textos, por meio de referências, citações, pastiche, epígrafes, alusão, eco, traço, paráfrase e ironia. De acordo com Gomides (2017), os contos de fadas, como gênero literário, sempre estiveram presentes em todas as culturas, em todos os momentos históricos da sociedade, contudo, os grandes clássicos, com a passar do tempo, são adaptados para assim acompanhar os rompimentos ideológicos, as novas culturas, valores e hábitos sociais. Desse modo, o livro *Barbazul* de Anabella López promoveria essa ruptura com os preceitos patriarcais?

De acordo com Coelho (1991), na contemporaneidade, observa-se que uma das tendências temáticas das obras literárias infantis e juvenis é o retorno aos contos de fada, recriando e renovando-os. A autora classifica as obras que apresentam essa tendência no grupo das “narrativas experimentalistas”. Assim, com a combinação da metalinguagem e de intertextualidade, a narrativa experimentalista emite a percepção do ato da escritura criadora, a qual reelabora obras precedentes, aperfeiçoando-as a um outro contexto. Assim, a linha experimentalista é uma dessas tendências das produções contemporâneas da Literatura Infantil.

Gomides (2017), a partir de Koch e Elias (2006)⁴, explica que a intertextualidade está relacionada ao dialogismo, tal como já propunha Bakhtin (1992)⁵, que, em outras palavras, seria uma espécie de comunicação entre múltiplas vozes em um único texto. Desse modo, muitas produções atuais fazem uma intertextualidade com os contos de fadas. Segundo Gomides (2017), alguns autores, por exemplo, tentam recontá-los, modificando-os em alguns aspectos, de forma a acompanhar as transformações sociais. De maneira geral, tais obras promovem um diálogo entre o clássico e histórico com o atual e moderno. A pesquisadora (2017) considera, portanto, que tais narrativas clássicas são

³ KRISTEVA, J. Introdução a semântica. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

⁴ KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006

⁵ BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992. P. 277-326



influenciadas por aspectos histórico-sociais. Isso é o que acontece em *Barbazul* de Anabella López, ou seja, um conto que pretende situar essa narrativa nos dias atuais, em que lutamos por mais igualdade de gênero e respeito às mulheres.

Procedimentos para análise da ilustração do livro *Barbazul*

Para alcançar nosso objetivo que consistiu na análise das ilustrações do livro *Barbazul* de Anabella López, interpretando-as, sem, contudo, desconsiderar sua relação com a parte escrita da narrativa, adotamos as categorias de “participantes representados” e de “processos” da *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (2006). Por meio dessas duas categorias da metafunção representacional no visual (SANTOS, PIMENTA, 2014), é possível descrever como as pessoas, objetos e suas ações no mundo são representados em um texto, por meio da imagem.

A *Gramática do Design Visual* é um trabalho fundamentado na Semiótica Social que é uma ciência que estuda o fenômeno da comunicação humana, com ênfase no “processo de significação, situando-o como parte da construção social” (SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 298). A comunicação entre as pessoas pode acontecer pela linguagem (fala/escrita), mas também por outros modos (não verbais), por exemplo, a imagem, a cor, a música, os gestos e expressões faciais, a tipografia, etc. Contudo, ao comunicar, é impossível utilizar somente um modo, por exemplo, a linguagem verbal, pois cada modo possui recursos, que em uma dada situação, são mais aptos e plausíveis para representar os interesses daquele que comunica. Então, esse indivíduo, o produtor da mensagem, precisará fazer escolhas dos modos e recursos, tendo em vista a comunicação. Por outro lado, aquele que participa dessa comunicação, que recebe a mensagem, também é alguém ativo nesse processo de significação, pois é preciso também que “o interpretante tenha conhecimento semiótico para entender uma mensagem. A comunicação não acontece somente no polo do produtor, mas depende também do interpretante” (SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 302).



Por essa razão é que a Semiótica Social investiga tanto a produção como a recepção, ou seja, o processo de significação, incluindo todos os modos que as pessoas utilizam para se comunicar, e também a interação entre esses diferentes modos, já que entende que toda comunicação é sempre multimodal. Disso resulta, então, a abordagem da Multimodalidade, para a qual todos os modos envolvidos em uma dada comunicação devem ser considerados para que se tenham uma compreensão mais global da mensagem que foi produzida, como é o caso dos livros ilustrados, mais especificamente de *Barbazul*. A literariedade se manifesta na combinação de todos os modos de comunicação e representação utilizados no projeto gráfico do livro, criando a estética da obra.

Assim, a Semiótica Social e a abordagem da Multimodalidade foram adotadas na análise que foi realizada das ilustrações do livro *Barbazul*, pois, por meio das escolhas feitas por Anabella López, em termos da metafunção representacional, podemos verificar como esse conto foi reelaborado no contexto atual.

Na *Gramática do Design Visual*, as imagens são capazes de representar objetos e pessoas dispostos no mundo e suas ações nele. Esses objetos e pessoas são denominados “participantes representados” (PR). Eles podem, por exemplo, ser representados realizando algum processo que equivale a categoria dos “verbos” na linguagem verbal. Esses processos podem ser identificados por meio de um vetor, isto é, um traço imaginário que parte dos membros de um PR e “que indique direcionalidade” (SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 309).

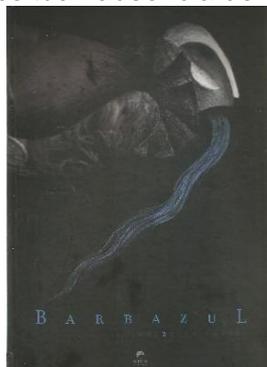
Figura 1: Estrutura narrativa: setas indicando vetores/processos de ação e reação



Fonte: LÓPEZ, 2017 (Disponível em: <https://www.aletria.com.br/AL8940>)

Por exemplo, na figura 1, as setas indicam vetores que partem dos braços e barba do PR-Barbazul, do braço da PR-esposa, e dos olhos desses dois PR. De acordo com Santos e Pimenta (2014), os participantes podem ser visualmente organizados em uma estrutura narrativa, na qual verifica-se a presença de vetores, como na figura 1. Assim, nesse tipo de estrutura, a imagem representa o que os PR estão fazendo. Por exemplo, na figura 1, os PR estão se olhando e se tocando. É uma imagem que mostra “o que está acontecendo na cena”. Existem seis tipos de processos narrativos: ação, reacional, verbal e mental conversão e simbolismo geométrico. Nesse livro, verificamos apenas os dois primeiros. Assim, processo de ação é quando o PR possui vetores mostrando que ele está realizando uma ação em movimento. O PR do qual parte o vetor, isto é, que realiza a ação, é chamado de “ator”. Por sua vez, o vetor pode atingir um outro PR, que recebe o nome de “meta”. Na figura 1, as setas vermelhas indicam processos de ação (tocar, acariciar, etc.). Aqui, PR-Barbazul e PR-esposa são, ao mesmo tempo, ator e meta, já que o carinho é recíproco. Já o processo de reação acontece pelo olhar, isto é, o vetor sairá dos olhos do PR. “Reator” é o PR de onde parte o processo de reação enquanto “fenômeno” é o PR para o qual o vetor se direciona. Na figura 1, a seta verde indica esse processo de reação. Também PR-Barbazul e PR-esposa são, ao mesmo tempo, reator e fenômeno, já que se fitam. Assim, essa ilustração mostra a aproximação da filha mais velha ao personagem Barbazul. É o momento em que ela fica encantada por ele, demonstrando paixão em seu olhar, ela já não tem mais medo dele e sua barba já não lhe causa pavor. A barba envolve o corpo da mulher.

Figura 2: Estrutura conceitual: ausência de vetor/processo simbólico



Fonte: LÓPEZ, 2017 (Disponível em: <https://www.aletria.com.br/AL8940>)

A imagem também pode organizar os PR em uma estrutura conceitual. Segundo Santos e Pimenta (2014), nesse tipo de imagem, o PR não está realizando um processo, ou seja, a imagem não possui vetores (figura 2). Ela busca representar quem é o PR, ou o que ele possui. Na figura 2, a ilustração representa o personagem título do livro.

As imagens conceituais podem ser classificadas como: analítica, classificatória ou simbólica. Na primeira, destaca-se os atributos do PR, isto é, suas partes, ou mesmo, aquilo que ele está portando ou vestindo. É a representação metonímica (da parte pelo todo). Na segunda, o PR é identificado na relação que ele estabelece com outros PR na imagem, formando um grupo ou conjunto. Na terceira, o PR por si só já sugere quem ele é por algum atributo. Por exemplo, na figura 2, a barba azul do PR já indica que ele é o “Barbazul”. A história é sobre esse PR. Portanto, todas as ilustrações do livro foram analisadas por meios dessas categorias apresentadas da *Gramática do Design Visual*.

Análise do significado representacional das ilustrações do livro Barbazul

A análise da ilustração que realizamos nos permitiu verificar os momentos da narrativa, em que Anabella López fez escolhas de processos e de PR para reproduzir os significados simbólicos do conto original (Bettelheim, 2018), mas também para recriar esse conto de Charles Perrault e propor uma mensagem condizente com os valores que são reivindicados na sociedade contemporânea. Para facilitar a análise, elaboramos uma tabela (figura 3), disposta na horizontal e contendo 6 colunas.

Na primeira, temos a numeração da ilustração que consta no livro e, na segunda, sua respectiva descrição. Na terceira, quarta e quinta, classificamos a ilustração quanto ao tipo de estrutura, tipo de processo e papel desempenhado pelo PR. Na sexta e última, buscamos interpretar essas escolhas feitas na ilustração e sua relação com a escrita, para construção do sentido da composição multimodal. Todas as páginas do livro continham ilustrações que



foram analisadas nessa tabela composta, portanto, de 21 linhas. Mas, aqui, apresentaremos os dados de apenas algumas delas⁶.

Figura 3: Exemplo da tabela utilizada na análise das ilustrações do livro *Barbazul*

NÚMERO	DESCRIÇÃO DO ILUSTRAÇÃO	TIPO DE ESTRUTURA	PROCESSO	PARTICIPANTE	SIGNIFICADO MULTIMODAL
1	<p>Trata-se da capa do livro. A imagem é a do PR-<i>Barbazul</i>.</p> <p>Essa imagem aparece também nas páginas em que a narrativa chega ao clímax, isto é, quando, na escrita, o narrador conta que: “a dor de <i>Barbazul</i> era tão intensa, que seu coração havia se endurecido completamente”. Então, ele diz a esposa que ela vai morrer.</p>	Conceitual simbólico			<p>A imagem revela quem é “<i>Barbazul</i>”. Nela, vemos melhor o seu rosto que possui formas semelhantes à de um animal, por exemplo, de um “bode”. Veja a semelhança:</p>  <p>Disponível em https://pixabay.com/pt/photos/cabra-bode-animais-chifres-3636209/ Acessado dia 15 jan 2021.</p> <p>Chama a atenção, na imagem da capa, a sua longa barba, e também a posição, na horizontal, tal como um animal, justamente, nesse momento da narrativa, em que ele perde o controle de seus sentimentos e seu desejo é matar a esposa (age pelo instinto), reforçando a representação de <i>Barbazul</i> como um marido “monstruoso e animalesco” (BETTELHEIM, 2018).</p>

Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

As ilustrações de López (2017), em sua obra *Barbazul*, representam a zoomorfização do personagem principal. A figura 2, anteriormente reproduzida, é uma imagem presente na capa do livro e também no clímax da narrativa, isto é, quando, na escrita, o narrador conta que: “a dor de *Barbazul* era tão intensa, que seu coração havia se endurecido completamente” (LÓPEZ, 2017). Então, ele diz a esposa que ela vai morrer. Trata-se de uma imagem conceitual simbólica que revela quem é Barba Azul. Nela, vemos melhor o seu rosto que possui formas semelhantes às de um bode. Chama atenção a sua longa barba de cor azul - mesmo quando ele não aparece representado na cena ilustrada, há algum tom de azul contrastando com os tons de preto e cinza, tal como nessa outra imagem (figura 4) da contra guarda do livro. Os traços pretos na vertical e

⁶ A análise completa do livro está disponível no Repositório Acadêmico, no qual se encontram os Trabalhos de Conclusão de Cursos do IFMG - *campus* Ouro Branco. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1a0sgqNgADfsDE_U5xBgTiS1wBkT_fBG8 Acessado dia 20 de jun.2022.

a cor azul representa parte do corpo do participante Barbazul, ou seja, somente parte de sua longa barba (estrutura conceitual analítico).

Figura 4: Representação do personagem Barba Azul pelo modo de cor



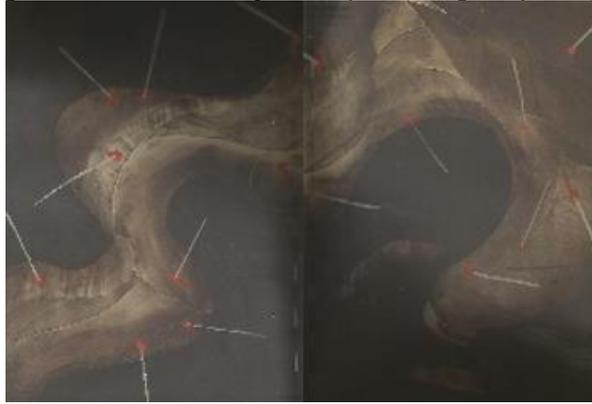
Fonte: López (2019);

As cores é um modo semiótico muito potente no livro de Anabella López. O preto e o cinza transmitem o significado de uma atmosfera sombria e de horror; já a cor azul, em nossa sociedade, carrega a representação do masculino e sugere, portanto, essa imposição do homem sobre a mulher; por fim, o vermelho é a cor da morte, mas, ao mesmo tempo, da derrota do opressor e da resistência e liberdade feminina (DOS ANJOS CARNEIRO *et al*, 2021).

Também destaca na ilustração da capa (figura 2) a posição do PR na horizontal, tal como um animal, justamente, no momento da narrativa, em que ele perde o controle de seus sentimentos e seu desejo é matar a esposa (age pelo instinto), reforçando a representação de Barbazul como um marido “monstruoso e animalesco” (BETTELHEIM, 2018).

Na figura 5, a imagem (de ação) representa como o corpo de Barbazul (meta) ficou ao ser atingido pelas lanças dos irmãos de sua esposa que buscavam salvá-la. López (2017) o representa em um formato de cobra. Comumente, a serpente é um símbolo associado à sedução e à mulher, mas, nesse caso, ela reforça o aspecto animal, traiçoeiro do personagem, que aguardava apenas o momento certo para dar um bote na presa que havia capturado, isto é, na sua esposa.

Figura 5: Zoomorfização do personagem principal



Fonte: López (2019).

Outro caráter de Barbazul, representado apenas visualmente no livro, é o ciúme e desconfiança que ele tinha da esposa.

Figura 6: O ciúme - estrutura conceitual simbólico.



Fonte: López (2019).

A ilustração da figura 6 ocupa as duas páginas abertas do livro. Nota-se a ausência da escrita, como uma espécie de “silêncio” na narrativa. A ilustração mostra a paisagem exterior (cenário) e parte do castelo. Babazul se encontra sozinho em uma das janelas a olhar para o lado de fora. Nessa ilustração, Babazul é proporcionalmente menor que todas as coisas ao seu redor.

Na página anterior a essa, o narrador diz que “vários meses se passaram, até que Barbazul teve de partir em viagem de negócios” (LÓPEZ, 2017). Podemos inferir que eles já estavam casados fazia algum tempo, e que Barbazul desconfiava dos sentimentos de sua esposa por ele, razão essa pela qual, provavelmente, ele tenha sido ilustrado dessa maneira: sozinho, menor, distante,

olhar pensativo para o “nada”, silêncio da narrativa escrita. Assim, a imagem (figura 6) é conceitual simbólica, pois representa esse estado do PR.

Conforme Bettelheim (2018), Barba Azul “fingir partir ou efetivamente partir por algum tempo” é algo feito para testar a fidelidade da esposa. Na página seguinte, Barbazul, de fato, se despede dela, entregando-lhe todas as chaves dos aposentos e dando-lhe a liberdade de conhecer o castelo e chamar suas amigas para conversar e passear. Sobre essa passagem da narrativa, Dos Anjos Carneiro *et al* (2021) caracterizam o comportamento feminino da esposa de Barbazul a partir do parâmetro “mulher-objeto” (Zolin, 2005⁷). De acordo com as autoras a personagem pode ser descrita como uma figura submissa, passiva e resignada aos preceitos do marido que a adverte num tom de ameaça, porém disfarçado de confiança, ou seja, ele a induz a obedecê-lo sem que ela lhe faça questionamentos (DOS ANJOS CARNEIRO *et al*, 2021).

Figura 7: Personificação da chave mágica - conceitual simbólico



Fonte: López (2019).

De acordo com Bettelheim (2018), o objeto mágico, a chave manchada de sangue, é outro símbolo importante do conto. Assim, esse objeto é representado visualmente em dois momentos da narrativa. Na imagem da direita, é possível notar algo diferente: a chave possui um olho e esse está aberto. Essa ilustração refere-se ao momento que a esposa de Barbazul, após abrir a porta proibida, começou a chorar desesperadamente e a chave escorregou de suas mãos, caindo no chão coberto de sangue. Babarzul havia dito, antes de partir, que a chave era mágica e que se ela abrisse a porta, não haveria nenhuma forma de fazer com que o objeto se calasse.

⁷ ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (Orgs.). Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2. ed. Maringá: Eduem, p. 181-203, 2005.

É por meio desse objeto mágico, isto é, “a chave que manchada de sangue não pode ser apagada”, que a mulher é denunciada pelo seu crime de traição. O “sangue que não pode ser apagado” tem esse significado de algo mau, como um assassinato, um crime. Também, aqui, a “chave que abre a porta” e o “sangue” são carregados de conotações sexuais. Bettelheim (2018) sugere a penetração durante a primeira cópula e o rompimento do hímen. Para ele (2018, p.412), em um nível de entendimento, menos óbvio, dessa narrativa, tem-se, aqui, “um conto a respeito da tentação sexual”, em que cair em tentação é algo humano e que deve ser perdoado, porém, “se o parceiro não o compreende, é ele quem sofrerá” (BETTELHEIM, 2018, p.413). Assim, segundo o autor (2018, p.413), essa narrativa assim como os outros contos de fadas “inculca profundamente uma moralidade ou humanidade mais elevadas”, que “compreende e perdoa as transgressões sexuais”.

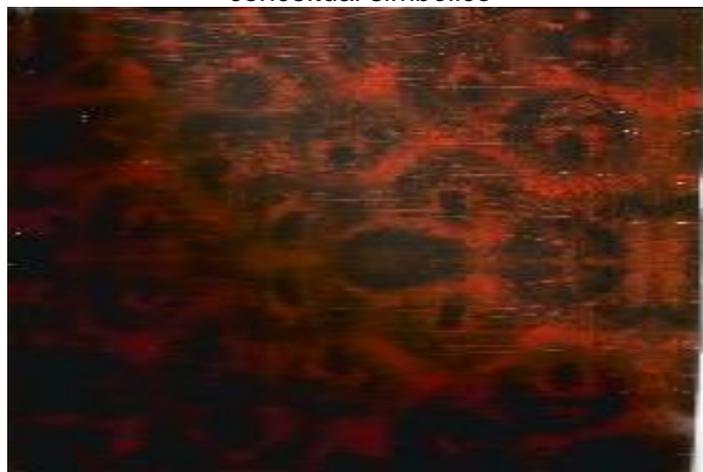
Mas, curiosamente, López (2017) não ilustra a chave, por exemplo, com uma boca, disposta a delatar o acontecido, mas essa característica da “ciência do possível crime” é representada pelo olho aberto, mostrando que a chave estava viva (personificação). Ela tudo vê e, portanto, tudo sabe. Outro detalhe nessa imagem: a chave visualmente não é representada como manchada de sangue, sugerindo, assim, que a esposa não cometerá crime algum. Temos, portanto, um aspecto da ilustração que “contradiz” o texto escrito, já que os parágrafos da página seguinte trazem a informação de que a esposa tentou limpar a chave, mas essa já estava manchada de sangue. Ao mesmo tempo, a ilustração da chave amplia o significado da narrativa, ou seja, “esse sangue foi derramado” pelas mãos de Barbazul, ele sim tinha as suas “mãos sujas de sangue”.

López (2017) evidencia esse sangue na ilustração da ilustração a seguir (figura 8) que tem, a princípio, o papel de revelar algo deixado em suspense no texto escrito. Essa ilustração ocupa as duas páginas abertas do livro, justamente as do meio dele, ou seja, em sua metade. É uma imagem simétrica, cujos borrões de tinta vermelha parece formar os rostos das ex-esposas de Barbazul. A imagem representa o olhar de desespero e dor das esposas mortas por ele. O barão de tinta lembra a obra de Edvard Munch, “O susto”, em que a figura



demonstra medo, desespero e uma profunda angústia. O vermelho simboliza o sangue dos corpos das esposas penduradas (meta do processo de ação).

Figura 8: Representação do feminicídio pela cor “vermelha” e barões de tinta – conceitual simbólico



Fonte: López (2019).

PR-esposa de Barbazul descobre, então, o que havia no quarto proibido. É uma imagem que causa pavor, pois se trata da imagem do sangue derramado no chão dos cadáveres das ex-mulheres de Barbazul penduradas no teto. Essa informação só é revelada pelo texto escrito na página seguinte, até aqui, ainda é um mistério a ser desvendado pelo leitor/observador. Com essa imagem, López, então, chama a atenção do leitor para esse ato de violência, igualmente representado na figura 9 (a seguir). Barbazul furioso e querendo matar a esposa, a segura pela cintura e a olha fixamente (processo de ação e reação). Estava prestes a estrangulá-la. A mulher também o olha com medo e tenta se proteger, afastando o marido com suas mãos (processo de ação e reação). Há um contraste dessa cena com a representada na figura 1, ou seja, já não há mais igualdade e amor na relação entre os PR.

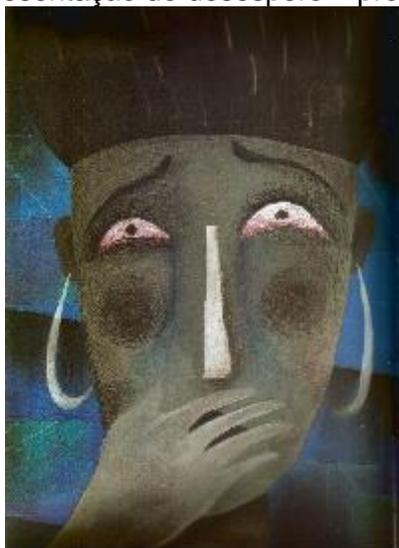
Figura 9: Representação do ato de violência – processo de ação e reação



Fonte: López (2019).

A imagem da figura 10 também dá uma ênfase ao rosto da PR-esposa de Barbazul (processo de reação). O olhar de PR-esposa é de angústia e desespero ao descobrir aqueles corpos (figura 8).

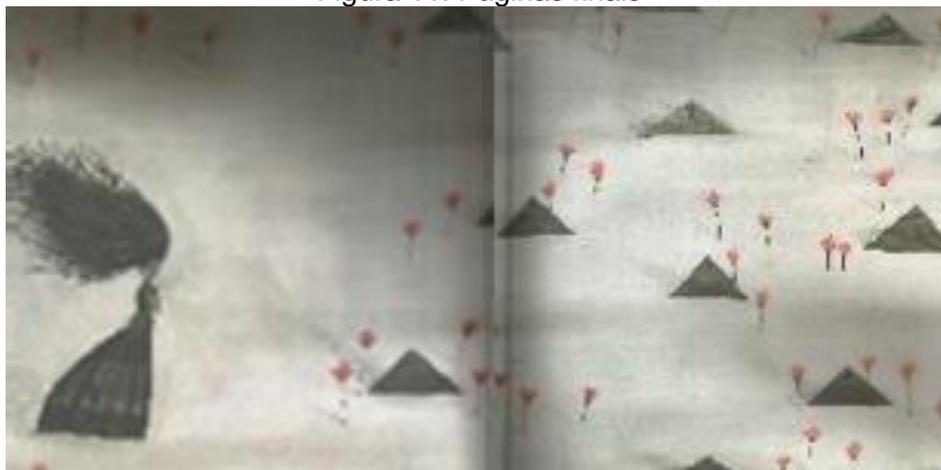
Figura 10: Representação do desespero – processo de reação



Fonte: López (2019).

No texto escrito, é dito que ela começou a chorar, logo que entendeu que aqueles corpos eram das ex-esposas de Barbazul que morreram por terem desobedecido ao pedido dele e que esse também poderia ser o seu fim, já que também havia descumprido o combinado. Portanto, são ilustrações que expressam o que vivem e sentem essas mulheres vítimas desses atos praticados por seus companheiros.

Figura 11: Páginas finais



Fonte: López (2019).

Finalmente, destacamos a ilustração a seguir (figura 11), que aparece no desfecho da história. Essa ilustração também ocupa as duas páginas abertas do livro. Nela, vemos a PR-esposa de Barbazul e várias rosas vermelhas (conceitual simbólico).

O narrador, na parte escrita, conta que a mulher herdou todas as riquezas de Barbazul. Seus irmãos se casaram assim como ela. Todos foram morar no castelo. O conto original termina desse modo: “Acontecimentos devastadores tiveram lugar na história e ninguém se tornou melhor devido a eles; a não ser, talvez, o mundo, uma vez que Barba Azul não existe mais nele” (BETTELHEIM, 2018, p. 413-414). Assim, o conto original, como discutido, tem mais o objetivo de advertir as mulheres a não traírem seus maridos, e esses não se deixarem levar pelo rancor caso isso aconteça com eles, que, necessariamente, projetar uma humanidade mais elevada (BETTELHEIM, 2018). Ou seja, temos, aqui, um conto que, de fato, tenta, por meio dessa linguagem simbólica, (re)produzir esses preceitos patriarcais, tais como analisado por Dos Anjos Carneiro *et al* (2021).

Porém, nesse reconto de Anabella, é acrescentada a informação de que dentro dos jardins do castelo, a mulher enterrou as outras esposas de Barbazul e plantou perto de seus túmulos várias flores vermelhas para que elas nunca fossem esquecidas. E é essa a mensagem que a imagem tenta reproduzir. Há aqui uma nova significação para o conto que não apenas termina com um “final feliz”, mas, ao enterrar os corpos daquelas mulheres, PR-esposa de Barbazul demonstra respeito pelos restos mortais. Enterrar os mortos é uma forma de aliviar

a dor da perda física de um ente querido, além de ser uma prática cultural. Em certas religiões, como no cristianismo, crê-se que é preciso enterrar os mortos para que numa analogia às práticas agrícola (à germinação da semente) nasçam para uma nova vida. Também a rosa é uma forma de prestar uma homenagem ao falecido ou honrar sua memória. Assim, as rosas são uma forma de honrar a memória das outras mulheres de Barbazul. Não esquecer essa violência cometida é uma forma de fazer justiça e proteger outras mulheres que podem estar nessa mesma situação. A cor preta do vestido usado pela PR-esposa simboliza o luto e a dor da perda. Eram vidas que importavam. A ilustração transmite a mensagem que PR-esposa de Barbazul está em paz e demonstra sua humanidade ao se solidarizar e enterrar as ex-mulheres de seu marido.

Na antepenúltima do livro, onde estão escritas as fontes da obra composta no mês de abril de 2017 pela editora Aletria, há também a ilustração de uma rosa azul. A rosa azul pode representar o personagem principal do livro, o Barbazul. A esposa poderia ter ódio dele por toda sua monstruosidade, contudo, o enterrou. Talvez essa seja uma forma de demonstrar a superação, pelo menos, dessa situação trágica.

Considerações finais

Ao analisar o texto pudemos observar que há um equilíbrio entre estrutura narrativas, com 11 ocorrências, e conceituais, com 10 ocorrências, em um total de 21 ilustrações. Isso significa que tanto a narrativa buscar contar visualmente o que aconteceu com os PR como também reforçar, pela ilustração, esses símbolos, entre eles do noivo/marido-animal, como analisado por Bettelheim (2018) no conto original de Charles Perrault.

Porém esse conto é recriado no livro de Anabella López, especialmente com a ajuda da ilustração, por exemplo, no momento em que a esposa abre a porta e a chave é manchada de sangue, sendo esse um sinal de sua traição. Diferentemente do que é narrado pelo texto escrito, não está suja de sangue, ou seja, não houve nenhum “crime” cometido pela PR-esposa de Barbazul. A chave é representada de olhos abertos. Se, por um lado, “os olhos abertos” indicam que esse objeto viu o que havia acontecido, ou seja, que a mulher abriu a porta



proibida, por outro lado sugere também que foi ao abrir a porta do quarto proibido que PR-esposa descobriu quem realmente era PR-Barbazul. Assim essa metáfora indica, na verdade, que foram os olhos de PR-esposa que se abriram, pois, até então, era como se estivesse “cega” pelo amor que sentia por ele. Sua “desobediência” foi, na verdade, sua libertação, representada também pelos seus cabelos soltos na ilustração final (figura 11).

O conto de Charles Perrault termina com um poema contendo uma moralidade, já a obra de López finaliza com a figura 11, em que, dando importância e respeito a memória das mulheres de Barbazul, sua última esposa enterra os corpos das vítimas e planta rosas perto dos túmulos delas.

Alguns contos trazem moralidades que não cabem mais no dia de hoje, daí essa nova tendência da literatura de recriação desses clássicos. Algumas histórias são resgatadas e recontadas na intenção de transmitir outros valores que se enquadram com a sociedade que se espera ter. Ao longo do tempo e com a transformação e representatividade da mulher na sociedade, os contos (especialmente, os de fada) se modificam, a fim de se adequar ao contexto atual. Na obra “Barbazul”, Anabella López abre o livro com esta frase de Lao Tsé: “Uma longa viagem começa com um único passo”, e faz uma dedicatória: “Para todas nós, mulheres” (LÓPEZ, 2017).

Podemos dizer, então, que esse livro de Anabella López é, na verdade, uma outra obra, ou uma nova versão do conto tradicional de Barba Azul de Charles Perrault, tanto é que o título da obra analisada é a aglutinação do nome como era chamado o PR. Essa é uma obra que pretende subverter a moral (submissão, obediência e passividade) que o conto original tinha como propósito transmitir às mulheres, tal como mostra Canton (2009) e Bettelheim (2018).

Também Dos Anjos Carneiro *et al* (2021, p.12) concluem que as mudanças observadas na narrativa de Barbazul de Anabella López levam a uma desconstrução e “rupturas de padrões sociais cristalizados por séculos, provocando o leitor para o pensar a respeito de uma emancipação feminina.” De acordo com as pesquisadoras (2021, p.6), esse conto de Anabella López aborda o tema da “opressão da mulher em um relacionamento de viés patriarcalista, acrescentando um caráter emancipador e humanístico para a ressignificação do



feminino, de maneira inovadora.” Esse novo significado atribuído ao conto só é possível de ser interpretado a partir da leitura conjunta da escrita e ilustrações.

Apesar dessas intervenções, a autora Annabella López preserva o momento da narrativa original escrita por Chales Perrault, em que a esposa é salva por seus irmãos, mantendo, assim, essa ideia arcaica da mulher resgatada por uma figura masculina. Em outras versões de reconto de narrativas maravilhosas, tanto na Literatura quanto no Cinema, esse final é diferente. Por exemplo, essas histórias dão destaque as mulheres no mundo atual e propõem uma heroína (princesa) empoderada, valente, independente e que se salva sozinha (GUALBERTO; PIMENTA, 2019).

Por fim, os dados da análise mostram que as ilustrações do livro Barbazul não apenas “traduzem” o que é apresentado na escrita, mas antecedem informações, atizam a imaginação e curiosidade, e também tentam provocar sensações. Logo, esperamos que este artigo possa mostrar a importância de se “ler” imagens para uma compreensão melhor da história, e igualmente de que a ilustração não é um “enfeite” no livro literário, por isso a urgência desse letramento literário do livro ilustrado (infantil ou não).

Referências

BARBER, McKenzie. **Disney's Female Gender Roles: The Change of Modern Culture**. McKenzie Barber. Honors Thesis. Indiana State University. 24 November 2015. Disponível em: http://scholars.indstate.edu/bitstream/handle/10484/12132/Barber_McKenzie_2015_HT.pdf?sequence=1&isAllowed=y

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 37ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

CANTON, Katia. **Os contos de fadas e a arte**. São Paulo: Prumo, 2009.

DOS ANJOS CARNEIRO, Gnaína; DE SOUSA LIMA, Luana; FERNANDES DOS SANTOS, Tayane; DA SILVA COSTA, Vivian; MONTEIRO ROCHA, Dheiky. A Ressignificação do feminino na contemporaneidade em Barbazul, de Anabeçça López. **Revista de Letras - Juçara**, [S. l.], v. 5, n. 01, p. 417-430, 2021. DOI: 10.18817/rlj.v5i01.2584. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2584>. Acesso em: 11 fev. 2022.



COELHO, Nelly. **A Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 5ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

GOMIDES, Pollyanna. Era uma vez: contos de fadas, adaptação e intertextualidade em Caminhos da Floresta. **Anais do XV Congresso Internacional ABRALIC**. Rio de Janeiro. 07 a 11 agosto de 2017. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522173972.pdf . Acessado dia 26 de março de 2020.

174

GUALBERTO, Clarice; PIMENTA, Sônia. Representações do feminino em protagonistas da Disney® sob uma ótica multimodal a partir da Semiótica Social. In: GUALBERTO, Clarice; PIMENTA, Sônia. (Org.) **Semiótica Social, multimodalidade, analyses, discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

LÓPEZ, Anabella. **Barbazul**. Belo Horizonte: Aletria, 2017.

OS CONTOS DE CHARLES PERRAULT. Programa apresentado por: Renato Farias. Produção: **Ciências & Letras**, Editora Fiocruz e o Canal Saúde, 2017. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/es/node/54444>. Acessado dia 26 de março de 2020.

PERRAULT, Charles. Barba Azul. In: AVILA, Marina. **Contos de fadas**; edição comentada e ilustrada. Tradução de Tamara Queiroz. Rio de Janeiro, Editora Wish 2013.

RAMOS, A. M.; NAVAS, D. Narrativas juvenis: o fenômeno crossover nas literaturas portuguesa e brasileira. In: **Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil**, n.2., 2015, p. 233-256.

SANTOS, Záira; PIMENTA, Sônia. Da Semiótica social à Multimodalidade: a orquestração de significados. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v.12, n.2, 2014, p.295-324.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11ed. São Paulo: Global, 2003.

Sobre as autoras:

Fernanda Aparecida Rafael

fernandaarafael2016@gmail.com.br

Tem graduação em Pedagogia pelo Instituto Federal de Minas Gerais – *campus* Ouro Branco.

Denise Giarola Maia

denise.maia@ifmg.edu.br

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG - Campus Ouro Branco. Graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Viçosa (2009), mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2012) e



doutorado em Estudos linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2018).



(Res)Significando as práticas docentes na Educação Infantil sob a ótica da multimodalidade: o uso de história verbo-visual como ferramenta didática

(Re)Signifying the teacher's practices in childhood education from the perspective of multimodality: the use of verb-visual story as a didactic strategy

José Maria de Aguiar Sarinho Júnior

Karol Gomes Barbosa

Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa

Resumo: O presente artigo objetiva investigar a relação entre a inserção de textos multimodais e o desenvolvimento do processo de leitura e refacção de imagens em uma turma de Educação Infantil em fase de alfabetização, em uma escola localizada na zona rural do município de Bom Jardim, Pernambuco. Assim, é importante apontar as considerações de Koch e Elias (2013), da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]) e da composição do Espaço Visual (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). Partimos da ideia de que, antes mesmo de escrever, o/a aluno/a já consegue estabelecer uma leitura do mundo ao seu redor. Portanto, a leitura multimodal utilizada na potencialização dos conhecimentos acerca da língua até a formação leitora ativa pode minimizar prováveis problemas futuros dos/as estudantes em níveis avançados de escolaridade (Anos Finais e Ensino Médio) em relação à interação com os textos imagético-verbais. O *corpus* da pesquisa é formado por textos multimodais produzidos por discentes, levando em conta a proposta educacional de língua portuguesa do município. Logo, este trabalho apresenta um caráter exploratório e qualitativo. Os resultados demonstram um desenvolvimento satisfatório dos/as estudantes da Educação Infantil no que se refere à compreensão e à interpretação textual a partir do trabalho com o texto verbo-visual, com vistas a possibilitar um letramento visual profícuo entre os/as discentes.

Palavras-chave: Multimodalidade. Educação Infantil. Letramento Visual. Ensino e Aprendizagem.

Abstract: The present article aims to investigate the relationship between the insertion of multimodal texts and the development of the reading process and (re)production of images in a Childhood Education class in the literacy phase, in a school located in the rural area of the municipality of Bom Jardim, state of Pernambuco. Thus, it is important to consider the ideas proposed by Koch and Elias (2013), the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]) and the composition of Visual Space (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). We start from the idea that, even before writing, the student is already able to establish a reading of the world around him/her. Therefore, the multimodal reading used as an aid in enhancing knowledge about the language to active reading training can minimize probable future problems of students at advanced levels of schooling (Final Years and High School) in relation to their interaction with multimodal texts and their handling. The research corpus is composed by multimodal texts produced by students, considering the Portuguese language educational proposal of the municipality. Therefore, this work has an exploratory and qualitative character. The results demonstrate a satisfactory development of early childhood education students in relation to understanding and textual interpretation from the work with the verbal-visual text, in order to enable a productive visual literacy among students.

Keywords: Multimodality. Childhood Education. Visual Literacy. Teaching and Learning.



Considerações iniciais

Com o avanço cada vez mais crescente das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), de outros meios comunicacionais e de modalidades textuais, o mundo está amplamente rodeado pelas imagens: sendo no passeio do dia a dia, quando o sujeito se depara com placas, *outdoors*, ou, até mesmo, quando assiste a comerciais pela TV, em seu computador ou aparelhos afins. Logo, as imagens têm acompanhado o ser humano desde o início de sua existência, quando ainda não havia o sistema de escrita. No entanto, no século XXI, o verbal ainda tem ganhado mais importância dentro da sala de aula do que a imagem, que assume um papel secundário nos momentos de leitura e demais atividades.

Percebe-se, então, a dinamicidade da comunicação na contemporaneidade, a qual possui várias formas de produzir significados para o leitor. Voltando a atenção para a sala de aula, deve-se prezar pela ideia de que a mistura harmônica entre a imagem e o verbal torna um texto cada vez mais poderoso, por meio do qual partes se complementam para suscitar novos significados e releituras. Este mesmo texto é capaz de potencializar esse interlocutor, de forma mais dinâmica, tornando a leitura e a análise textual mais atraentes e plurais, capazes de despertar os conhecimentos de mundo que o leitor possui. Logo, estamos diante de uma nova perspectiva de sistema semiótico formado por “um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 532).

No entanto, ainda se constata, por meio de relatos docentes, que um texto multimodal é raro ser trabalhado em sala de aula. Nesse contexto, é possível encontrar alunos/as do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio com dificuldades para lidar com os elementos imagéticos apresentados a partir de uma interseccionalidade com o verbal.

Conseqüentemente, muitos/as professores/as se perguntam: Quando começar a inserir e trabalhar a multimodalidade no contexto escolar? De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a multimodalidade deve estar presente desde a



Educação Infantil, uma vez que o universo das crianças, nessa fase, é riquíssimo em imagens, e o/a professor/a é o/a responsável por mediar a inserção desses/as alunos/as nesse universo, pois um/a estudante, em fase de alfabetização, já consegue fazer uma leitura do mundo ao seu redor mesmo que não domine as convenções da escrita. Nesse cenário, referimo-nos a “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita” (FREIRE, 2011, p. 19). Sendo assim, quando o/a professor/a possui a percepção de que aquele/a discente ainda não está atuando em sociedade de acordo com as perspectivas de letramento, a diferença na educação se faz.

Portanto, a leitura multimodal ou letramento visual, conforme Almeida (2017, p. 189) pontua como “um olhar mais apurado para a retórica de representação de textos e suas características visuais, verbais e multimodais”, possivelmente, ressignificaria prováveis problemas futuros dos/as educandos/as em níveis mais avançados de escolaridade em relação à leitura e à produção de textos multimodais. Logo, propomos, nesse trabalho, uma investigação com os/as alunos/as da Educação Infantil, bem como uma discussão acerca do processo de ensino/aprendizagem destes/as no que diz respeito à temática aqui exposta. Assim, os resultados obtidos serão mostrados de acordo com as pesquisas de campo, de caráter qualitativo e exploratório, além da análise dos dados a partir dos momentos de leitura e de interpretação de livros infantis, e da reescrita de algumas cenas pelos/as discentes.

Nesse viés, o presente trabalho problematiza como a inserção de textos multimodais entre os/as educandos/as da Educação Infantil pode ajudar no desenvolvimento do processo de leitura e produção textual imagética desse público em fase de alfabetização da rede municipal de ensino, na zona rural de Bom Jardim - PE. Logo, o objetivo principal da nossa pesquisa é investigar a relação entre a inserção de textos multimodais e o desenvolvimento do processo de leitura e refacção de imagens em uma turma de Educação Infantil. Os estudos realizados são com crianças que ainda estão em processo de alfabetização; assim, esta pesquisa fornecerá subsídios não só para os/as professores/as



dessa etapa da Educação Básica, mas também aos/às educadores/as da grande área de Letras.

A partir disso, será desenvolvido todo o percurso teórico baseado nas perspectivas de leitura de texto por Koch e Elias (2013), de leitura de imagens por Kress e van Leeuwen (2006[1996]¹), das narrativas voltadas para crianças estudadas por Painter, Martin e Unsworth (2013), além de outros pressupostos básicos para o estudo, tais como Royce (2002) e Santos (2010). Em seguida, o trabalho apresenta o percurso metodológico utilizado, análise de dados coletados em campo, a sistematização destes e a apresentação dos resultados obtidos, que intenciona contribuir na formação dos/as professores/as que lidam com os/as pequenos/as, em uma etapa relevante da escolarização.

Ressignificando o texto e o leitor: novas concepções

É comum estar atrelada à leitura apenas a modalidade escrita da língua, principalmente, quando é mencionada a palavra texto. Consequentemente, é como se a língua se movimentasse apenas através do código semiótico verbal na composição textual, ou, até mesmo, como se um texto fosse apenas o que aparece escrito ao sujeito. Isto é, muitas práticas em sala ainda reforçam a leitura e interpretação de textos direcionadas apenas à modalidade escrita da língua em suas exemplificações.

Mas, afinal, o que é um texto? Como defini-lo? Quem é o leitor nesse meio? De acordo com Koch e Elias (2013), o conceito de texto depende de quais concepções se tenha de língua e de sujeito. Desta maneira, para um aprofundamento do tema, será considerada a concepção interacional da língua: o leitor é um construtor social, o texto é o próprio lugar de interação, através do qual os interlocutores exercem, dessa vez, um papel ativo. Para Kress (2010, p. 147, tradução nossa²), “o texto [...] é reconhecido [...] por um senso de sua ‘completude’ em relação ao significado, no meio social e comunicacional no qual

¹ Convém informar que essa obra já se encontra na sua 3ª edição, publicada em 2021. No entanto, para este trabalho, utilizamos a versão de 2006.

² No original: “*The text [...] is recognized [...] by a sense of its ‘completeness’ in meaning, in the social and communicational environment in which it is made, in which it occurs and in which it is active*” (KRESS, 2010, p. 147).



ele é produzido, no qual ele ocorre e no qual ele está ativo”. Ou seja, defendemos a ideia de que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto”, conforme Freire (2011, p. 20) pontua, bem como entre os modos e recursos semióticos envolvidos.

Koch (2002), por sua vez, destaca que o texto deve ser visto como lugar de construção e de interação entre os sujeitos. Em outras palavras, o texto é algo dinâmico. Assim, texto nada mais é que um lugar por meio do qual o leitor interage, com que dialoga, confronta, ressignificando-o. Logo, o leitor assume o papel de produtor de signo (BEZEMER; KRESS, 2016; JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016), que exerce uma participação ativa nos seus processos de leitura, movimentando a rede que une autor-texto-leitor.

Diante do que fora exposto, tais perspectivas são válidas para a leitura e interpretação dos mais variados tipos e gêneros, sobretudo os de natureza multimodal. Com o avanço dos estudos multissemióticos ao longo dos anos, os textos multimodais estão ganhando muito destaque. Propagandas em *outdoors*, jornais, revistas e por meios digitais fazem parte do universo do homem do século XXI. Além disso, o mais importante é a forte presença desse tema na sala de aula e nos contextos dos/as alunos/as leitores/as.

Vale ressaltar que é possível partir da afirmação de que todo texto carrega consigo aspectos multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]); no entanto, muitos/as docentes ainda não conseguem perceber tal característica e direcionam o ensino de língua pelo viés tradicionalista e prescritivo. Dessa forma, a partir da ideia de que todos os textos são multimodais, é possível desmistificar a falsa ideia de que existam, na atualidade, textos monomodais, haja vista que cores, destaques em palavras, a distribuição entre a página, divisões em sua estrutura, entre outras peculiaridades, são de suma importância para o letramento visual do leitor proficiente e, conseqüentemente, dos/as alunos/as na Educação Básica. Assim, um questionamento surge: é possível trabalhar leitura apenas com imagens para uma turma de crianças em fase de alfabetização? Existe uma forma de envolvê-las nesse momento de interação?



Sabe-se que a maioria das crianças vivem imersas no mundo rodeado por imagens, visto que ainda não se comunicam pela escrita, mas pela oralidade de maneira substancial. Conseqüentemente, um momento de leitura compartilhada permite que a criança desenvolva, além de seus conhecimentos linguísticos, o fortalecimento do vínculo afetivo com aquela situação, além dos modos e recursos semióticos que a rodeiam. Sendo assim, trabalhar imagens com crianças é algo fundamental para o seu desenvolvimento, não só em relação à oralidade e à autonomia para se posicionar crítico-reflexivamente, mas também no que diz respeito à construção da argumentação e ao aprimoramento das inferências. Nesse contexto, percebe-se que a criança já consegue prever acontecimentos ao confrontar uma imagem e analisá-la.

Nessa perspectiva, muitos/as professores/as implementam “a hora da história” em suas rotinas escolares, com vistas à realização de uma atividade de uma situação de aprendizagem, ou até mesmo com o intuito de idealizar uma atividade de curto prazo. Logo, este momento corresponde a um pontapé inicial para que o corpo docente insira o trabalho com multimodalidade na sala de aula, permitindo que os/as alunos/as participem ativamente da hora de leitura, desenvolvendo um papel ativo de construtores/as de significados.

Portanto, a leitura torna-se dinâmica e manifesta-se através de textos cada vez mais multimodais. Assim, as perspectivas abordadas partem de um princípio ou objetivo de estudo distinto; no entanto, consideramos que ambas convergem para a formação de leitores ativos, demonstrando que tal ação não apenas decorre de uma modalidade da língua(gem), o que ratifica que o leitor não é apenas aquele que decodifica algo, mas sim aquele que interage com o que está lendo, potencializando seu posicionamento crítico-reflexivo.

Multimodalidade na educação infantil: narrativas para crianças

As aulas na Educação Infantil tornam-se uma experiência mágica tanto para o/a professor/a quanto para o/a aluno/a, uma vez que a ambientação da sala com desenhos, imagens, cores e formas contribui para chamar a atenção de uma criança que ainda não realiza a leitura das palavras. No entanto, segundo



Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 91, tradução nossa³), “algumas vezes, crianças [...] nos surpreendem quando prestam atenção em um elemento menor em uma imagem de um livro ilustrado do que no ‘evento principal’”.

Dessa maneira, ainda segundo os autores, os/as professores/as desenvolvem o papel de mediador na interpretação das imagens com vistas a despertar na criança a organização de sentidos presentes naquele texto. Ou seja, é possível, por meio dos momentos de leitura constante e continuada, que os/as alunos/as percebam que as imagens e palavras se inter-relacionam para formar diversos significados. Conforme Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 91, tradução nossa⁴) pontuam, “isso sugere que parte do trabalho pedagógico de um bom livro ilustrado é ajudar a treinar a atenção da criança e organizar os sentidos dentro da página”, possibilitando a leitura multidirecional e não-linear entre elas, tão comum aos textos multimodais.

Logo, muitos questionamentos podem surgir sobre crianças pequenas realizarem uma leitura antes mesmo de saberem decodificar. Assim, livros no mercado editorial já começam a se adaptar a esse público, levando em consideração a diversidade textual aqui já comentada. Alunos/as em fase de alfabetização podem e devem ter o contato com livros ilustrados, os quais apresentam a parte verbal integrada, ou, até mesmo, com livros que trazem apenas imagens, que por si só contam uma história.

É muito comum, nas atividades em sala de aula, o/a docente ler apenas o trecho escrito para a criança e privá-la das ilustrações presentes no livro, formando, assim, um/a leitor/a passivo/a, em que os momentos de contação de histórias tornam-se cansativos e desinteressantes para todos/as. Em consequência disso, os/as alunos/as assumem um papel de depósito de narrativas que serão esquecidas facilmente.

No presente contexto, porém, a leitura de imagens se torna fundamental, pois cada vez mais os/as alunos/as de todas as idades estão imersos/as em um mundo digital repleto delas. Logo, no tocante ao universo infantil, as narrativas

³ No original: “children sometimes [...] surprise us by attending to a minor element in a Picture book image rather than ‘the main event’” (PAINTER; MATIN; UNSWORTH, 2013, p.91).

⁴ No original: “This suggests that part of the pedagogic work of a good Picture book is to help train the child’s attention and organize the meanings within the page” (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 91).



para as crianças ganham novas modalidades de disseminação por meios tradicionais, como os livros ilustrados, e por meio de vídeos presentes na internet, na modalidade audiovisual.

Dessa maneira, as narrativas podem ser trabalhadas de diversos modos, quer seja em um momento deleite, quer seja em diversificadas situações de aprendizagem. Conseqüentemente, existem documentos norteadores para essas propostas, que abordam orientações e recomendações para os/as docentes. Nesse contexto, a proposta levada em consideração neste trabalho é o Currículo de Pernambuco voltado para a Educação Infantil.

Segundo os organizadores, tal documento é compreendido como fruto de uma construção coletiva que envolve diversas etapas, instâncias, sujeitos, intenções e finalidades. Em outras palavras, ele traduz a escola, norteia as relações que são estabelecidas dentro e fora dela e se constitui como um dos elementos responsáveis pela formação humana na instituição escolar. Logo, o Currículo de Pernambuco da Educação Infantil apresenta-se a partir de eixos e objetivos, além de direitos de aprendizagem, apresentando, em sua estrutura, possibilidades de promover uma educação integral.

Para isso, levaremos em consideração o currículo das crianças pequenas, na faixa etária de 5 anos e 11 meses, idade para o último ano da pré-escola. Adiante, apresentamos a relação tríplice: narrativas-multimodalidade-currículo. Conforme fora exposto anteriormente, os momentos da hora da história, as narrativas para as crianças, o uso desses ditos para a aplicação de situações de aprendizagem ou atividades estão presentes na proposta curricular do referido estado, no eixo referente às aulas de língua portuguesa (renomeado para escuta, fala, pensamento e imaginação), em que os objetivos recomendados se referem ao trabalho com as narrativas. Esses objetivos vão desde o folhear de livros até a atividade da reescrita. Assim, a multimodalidade se faz presente nessas etapas, o que está previsto no seguinte objetivo do currículo: EI03EF01PE)⁵

5 O currículo de Pernambuco é composto por um organizador curricular, com a apresentação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) e por campos de experiências. Nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são utilizados códigos. Para leitura destes, seguem as indicações baseadas no próprio documento: a) O primeiro par de letras (EI) indica a etapa da Educação Infantil; b) O primeiro par de números indica o grupo de faixa etária: 01 = bebês (zero a um ano e seis meses),



Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita [...], de fotos, desenhos e outras formas de expressão, comunicando-se com diferentes intenções e em diferentes contextos⁶.

Contudo, muitas vezes, “A Hora da História” fica apenas resumida a um momento para passar o tempo ou “distrair” os/as estudantes, segundo relatos coletados informalmente. O/A professor/a responsável não explora as imagens, tampouco atividades de produção textual multimodal, ou de ampliação de vocabulário. Dessa forma, a hora da leitura de narrativas fica restrita apenas ao momento que denominamos de leitura passivada, sem a interação dos/as alunos/as, em que prevalecem atividades descontextualizadas e de decodificação. Portanto, as atividades com base na multimodalidade ficam de fora, embora estejam ratificadas no currículo.

Portanto, propostas ou ideias de atividades com a multimodalidade para trabalhar vários eixos referentes à língua portuguesa podem ser criadas, adaptadas, seguindo os pressupostos curriculares para integrar o trabalho com narrativas e a multimodalidade conforme previsto no Currículo de Pernambuco. Dentre elas, podemos citar:

- Trabalho com a leitura: no desenvolvimento da prontidão da leitura, fazer perguntas sobre os recursos visuais pode ativar o conhecimento das crianças e reduzir nelas o choque de texto. Ao usar uma imagem para se ter uma ideia do que esperar, os/as alunos/as podem aprender a ler aquela imagem e prever possíveis cenas, palavras, etc. Atividades baseadas na multimodalidade podem melhorar a compreensão dos/as

02 = crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses), 03 = crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses); c) O segundo par de letras indica as duas letras iniciais dos campos de experiências: EO = O EU, O OUTRO E O NÓS; CG = CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS; TS = TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS; EF = ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO; ET = ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES; d) O último par de números (01) indica a numeração do objetivo de aprendizagem e desenvolvimento; e) O último par de letras (PE) significa que são os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das Redes de Ensino de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

⁶ Trecho retirado do Currículo de Pernambuco, localizado à página 93. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2021.



alunos/as sobre um enredo de gêneros narrativos, por exemplo. Outra ideia seria a utilização de *cards* ilustrados com os personagens de uma narrativa para uma história de sequência visual, através da qual as crianças começam a formular hipóteses até adivinharem o nome da história. Isso ajuda os/as discentes a desenvolverem a compreensão sobre a história, os recursos ou estruturas narrativas;

- Trabalho com a produção verbo-imagética: os/as estudantes podem reescrever a história conforme a orientação do/a professor/professora, por exemplo, por meio de desenho, um texto visual, ou a sala pode recontar a história utilizando o/a professor/a como escriba. Assim, esta última sugestão pode auxiliar na ampliação léxico-gramatical dos/as alunos/as, visto que utilizarão novas palavras e não as mesmas presentes no livro ou história. Consequentemente, essa atividade auxilia os/as alunos/as a entenderem melhor a narrativa, bem como abre espaço para trabalhar gêneros, como as narrativas infantis aqui em questão, além de potencializar também a descrição, ambos baseados na organização dos recursos visuais. Outra possibilidade também seria o trabalho a partir da exploração dos recursos visuais para a elaboração de perguntas e respostas: quem são os personagens? O que estão fazendo? Com quem estão? Onde e como estão? entre outras;
- Trabalho com a fala e a escuta: essas atividades podem ser usadas para o desenvolvimento de habilidades de escuta e fala, pois, dão margem para os/as alunos/as conversarem entre si e com o/a professor/a. Os/As alunos/as da Educação Infantil, ao se depararem com o texto não-verbal, não só realizam inferências, mas também questionam o/a professor/a e concordam ou discordam dos/as demais colegas. Vale frisar, ainda, que as imagens podem ser usadas para uma possível avaliação e desenvolvimento da oralidade em rodas de conversa;

Trabalho com o vocabulário (escrito ou oral): a interpretação visual envolverá a descoberta de novas palavras a partir de uma representação visual. Assim, tal associação permite a ampliação do repertório oral dos/as alunos/as



em fase de alfabetização e, possivelmente, sua escrita espontânea, facilitando o aprendizado do vocabulário (ROYCE, 2002).

Assim, as propostas ou ideias de atividades mencionadas acima possuem o intuito de potencializar o trabalho multimodal em sala de aula. Por isso, as ideias apresentadas nesta pesquisa buscam atribuir uma releitura para o ensino a partir de uma interseccionalidade imagético-verbal. A seguir, tratamos da Gramática do *Design Visual* (doravante GDV), que nos dá aporte teórico para nossas análises.

Gramática do *Design Visual* (GDV): promovendo a leitura imagética

A Gramática do *Design Visual* – GDV, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006[1996]), surge para trazer à tona algumas postulações sobre a influência que as imagens também possuem no contexto sociocultural das pessoas. Um grande exemplo disso é a sociedade do paleolítico, na qual o homem primitivo, muito antes de escrever, realizava seus desenhos nas paredes das cavernas como forma de comunicação, utilizando-se de símbolos.

Kress e van Leeuwen (2006[1996]) dialogam sobre um estudo e funcionalidade das imagens como texto, e que possuem semelhanças com as estruturas linguísticas. Em outras palavras, as imagens fazem parte do contexto sociointeracional do leitor. Tais pressupostos deixam subentendida a ideia de que o sistema composicional da imagem permite que o leitor faça suas escolhas, uma vez que, conforme ratificam Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 2, tradução nossa⁷), “significados pertencem à cultura, ao invés de modos semióticos específicos [...]. E isto afetará o significado. Expressar algo tanto verbal quanto visualmente faz diferença”.

Assim sendo, os estudos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), ao longo dos anos, bebem da fonte da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1994), uma vez que as imagens se articulam em composições visuais que também produzem significados ideacionais, interpessoais e textuais. Logo, é

⁷ No original: “Meanings belong to culture, rather than to specific semiotic modes [...]. And this will affect meaning. Expressing something verbally or visually makes a difference” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 2).



possível afirmar e desmistificar que texto não é apenas uma composição verbal, mas sim, uma forma variada de significar o mundo. Dessa maneira, tanto o verbal quanto a imagem interagem socialmente: na criação de significados, ideias, interações etc.

Vale reiterar que, segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 2, tradução nossa⁸), “assim como as estruturas linguísticas, as visuais apontam para interpretações particulares da experiência e para formas de interação social. Logo, elas podem, também, ser expressas linguisticamente”.

É possível perceber, então, a grande importância da GDV e suas postulações na formação do leitor crítico-reflexivo a partir de uma proposta de letramento visual, uma vez que “não ser ‘visualmente letrado’ começará a atrair sanções sociais. ‘Letramento visual’ começará a constituir uma questão de sobrevivência, especialmente no local de trabalho” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p.3, tradução nossa⁹).

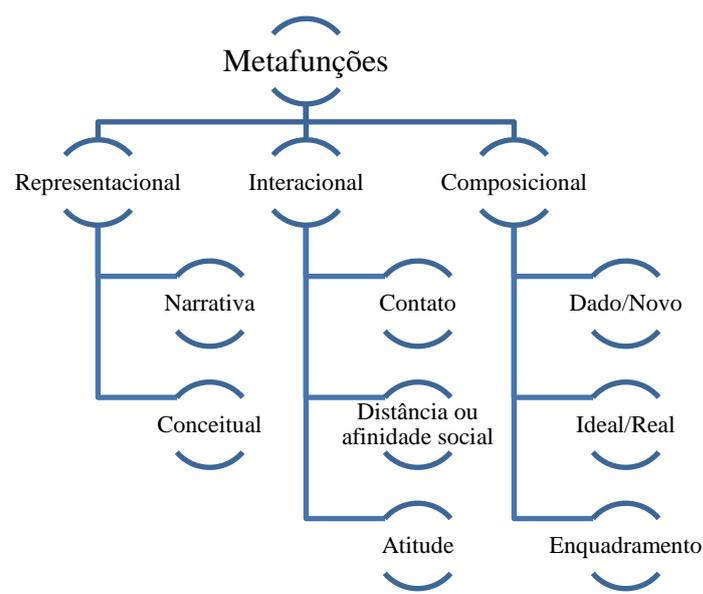
Esses estudiosos destacam, ainda, a importância das imagens que estão ligadas às instituições sociais onde são produzidas. Logo, os textos, atualmente, são constituídos cada vez mais de uma variedade de modos e recursos semióticos, o que solicita do/a professor/a uma maior atenção para as composições imagéticas, principalmente aquelas presentes nos textos de livros infantis voltados para os/as alunos/as de Educação Infantil.

Mais adiante, expomos as postulações dos autores aqui já citados. Assim, tal qual a linguagem escrita precisa de uma estrutura organizacional e de significância, as imagens são organizadas seguindo critérios. Em outras palavras, as imagens são analisadas de acordo com as seguintes metafunções: Representacional, Interacional e Composicional, conforme o esquema abaixo:

Figura 1: As metafunções da Gramática do *Design* Visual

⁸ No original: “Like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction. To some degree these can also be expressed linguistically” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 2).

⁹ No original: “not being ‘visually literate’ will begin to attract social sanctions. ‘Visual literacy’ will begin to be a matter of survival, especially in the workplace” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p.3).



Fonte: Adaptado de Santos (2010).

De acordo com o esquema elaborado, a Metafunção Representacional traz em seu conjunto duas estruturas: a narrativa e a conceitual. As estruturas narrativas correspondem ao estudo de acontecimentos sendo narrados na própria imagem por intermédio de vetores, por exemplo: um sujeito em uma cena apontando para alguma coisa ou lugar. Logo, esse sujeito está realizando um processo, uma ação. Já a estrutura conceitual apresenta os participantes de uma determinada cena em sua “essência”, podem ainda ser criadas pelos três tipos de processos: os classificacionais, os analíticos e os processos simbólicos.

A Metafunção Interacional explicita a natureza de relacionamento entre os observadores e os observados; em outras palavras, essa metafunção analisa a relação entre o Participante Representado (PR) e o Interativo (PI). Nessa metafunção, destacam-se os processos de contato, distância ou afinidade social e atitude. O processo de contato traz a ideia da oferta e da demanda. Por exemplo, imaginemos um cartaz com um sujeito e este olha diretamente para o observador. Assim, tem-se uma imagem de demanda, levando o PI a se posicionar. Quando, nesse cartaz, não existe um contato direto por olhar para o leitor, podemos dizer que temos uma imagem de oferecimento/oferta dirigida de maneira indireta. Já o processo de distância ou afinidade social é explicitado pelo *layout* textual; ou seja, por meio do tamanho da moldura e tipos de enquadramento, é representada uma relação imagética de maior ou menor distância social. Os principais tipos de enquadramentos, dentre os vários, são o



plano fechado (*close shot* – retrata, aproximadamente, até a cabeça e os ombros do participante representado), o plano médio (*medium shot* – imagem até o joelho do participante representado) e o plano aberto (*long shot* – representação ainda mais ampla, incluindo todo o corpo do participante, por exemplo).

O processo de atitude, ainda na Metafunção Interacional, apresenta os conceitos referentes aos ângulos presentes na imagem: o frontal ou oblíquo refere-se à ideia de poder, consubstanciado ao ângulo alto ou baixo e nível dos olhos referentes à ideia realista que também estão atrelados à ideia de cor, contexto, detalhes, profundidade e luz que traz a questão da orientação de código classificado como naturalístico, sensorial, tecnológico e abstrato.

Por fim, a Metafunção Composicional carrega significados na estruturação da imagem; em outras palavras, a construção composicional da imagem diz respeito à disposição dos elementos, revelando a intencionalidade presente em determinada imagem. Logo, elementos situados à esquerda de uma página são identificados como o Dado (informação já conhecida, ponto de partida para a leitura do texto multimodal), ao passo que os elementos da direita representam o Novo (informação nova que interage com o leitor). Além disso, ainda temos a relação de Topo/Base, na orientação vertical, que remete à ordem Ideal e Real (comumente usada em propagandas publicitárias). Há, ainda, a moldura, que evidencia os tipos de conexão entre os elementos presentes no *layout* e a saliência que reverbera no peso dos elementos em destaque na imagem através da realização de efeitos de tamanhos/definições, cores, contrastes tonais ou cores fortes, perspectivas de localização de primeiro plano ou segundo plano, profundidade de foco etc.

Finalmente, a função do enquadramento mostra a importância dos elementos dispostos em *layout* da imagem, uma vez que a forma como esses elementos aparecem é o posto-chave, pois as imagens podem aparecer com enquadramento ou sem enquadramento. Imagens com enquadramento suscitam releituras, uma vez que quanto mais agrupados os elementos, mais sentidos farão dentro do texto multimodal. Por outro lado, quanto mais separados os elementos da imagem, maior é o risco de eles serem interpretados separadamente. Um exemplo disso é uma imagem sem uma moldura, com



partes verbais separadas, em que, conseqüentemente, apenas um texto pode, acidentalmente, ser dividido em dois textos distintos.

Para nossa análise, utilizaremos tão somente a metafunção composicional, a partir do valor de informação, com destaque para as seguintes categorias de análise: o Dado e o Novo, o Ideal e o Real, além da Saliência. Tal escolha acontece porque buscamos analisar de que forma ocorrem as releituras das histórias infantis pelas crianças, destacando os valores informacionais por meio do posicionamento dos elementos na composição imagética, bem como no que diz respeito a alguns artifícios, tais como: intensidade ou suavização de cores, brilho, contraste etc.

Percurso metodológico

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa e é de natureza exploratória. Os dados foram coletados através de pesquisa de campo no período de aulas presenciais, ou seja, antes da pandemia causada pela COVID-19, no início do ano letivo de 2020. Dessa forma, o *corpus* é formado por textos multimodais produzidos pelos/as alunos/as, considerando a proposta educacional de língua portuguesa do município, a partir de sugestões de atividades focadas no ensino e aprendizagem de leitura multimodal e de ampliação do vocabulário.

Além disso, vale ressaltar que a pesquisa ocorreu a partir dos seguintes procedimentos adotados: (i) leitura e fichamento dos textos teóricos; (ii) aplicação de atividades de leitura¹⁰ e de (re)escrita voltadas para os/as alunos/as de uma turma da educação infantil de uma escola na zona rural de Bom Jardim - PE; (iii) análise dos dados coletados em campo, em consonância com a proposta utilizada pelo sistema educacional do município, no que diz respeito ao trabalho com língua portuguesa e a multimodalidade. Por fim, foram feitos o

¹⁰ Vale mencionar que esta pesquisa foi devidamente autorizada pelos pais/responsáveis das crianças participantes através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual inclui metodologia, benefícios da pesquisa, contato do/a pesquisador/a, dentre outras informações relevantes; também há a Carta de Anuência da Escola, onde foi realizada a pesquisa, assinada pelo/a gestor/a responsável.



levantamento do *corpus*, a sistematização dos dados e a análise e compreensão dos resultados obtidos.

Torna-se válido mencionar que nossas análises tomam por base os pressupostos teóricos da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]), além dos estudos referentes às narrativas voltadas para crianças estudadas por Painter, Martin e Unsworth (2013), à luz da abordagem sistêmico-funcional da língua(gem) defendida por Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004).

Análise e discussão dos dados

A narrativa infantil trabalhada em sala durante a hora da história foi “O patinho feio”. Vale ressaltar que foi selecionado um livro com a estrutura composicional de escrita e imagem, em que os recursos visuais são mais acentuados. Logicamente, a atenção das crianças estará voltada primeiramente para as ilustrações, ações das personagens, cores etc.

No momento da leitura do livro, foi apresentada para a turma a capa da história para que os/as alunos/as realizassem inferências e deduzissem qual a história escolhida para o dia. Uma primeira criança chamou a atenção para os dois personagens presentes na capa e fez a seguinte afirmação: “Olha, tem dois patos... um é a mamãe e o outro é o filho”. A mesma foi questionada sobre o porquê de uma personagem ser a mãe e a outra ser o filho. A resposta obtida foi: “Porque a mamãe é grande e tem o laço rosa na cabeça e o outro é o filho porque ele é pequenininho”.

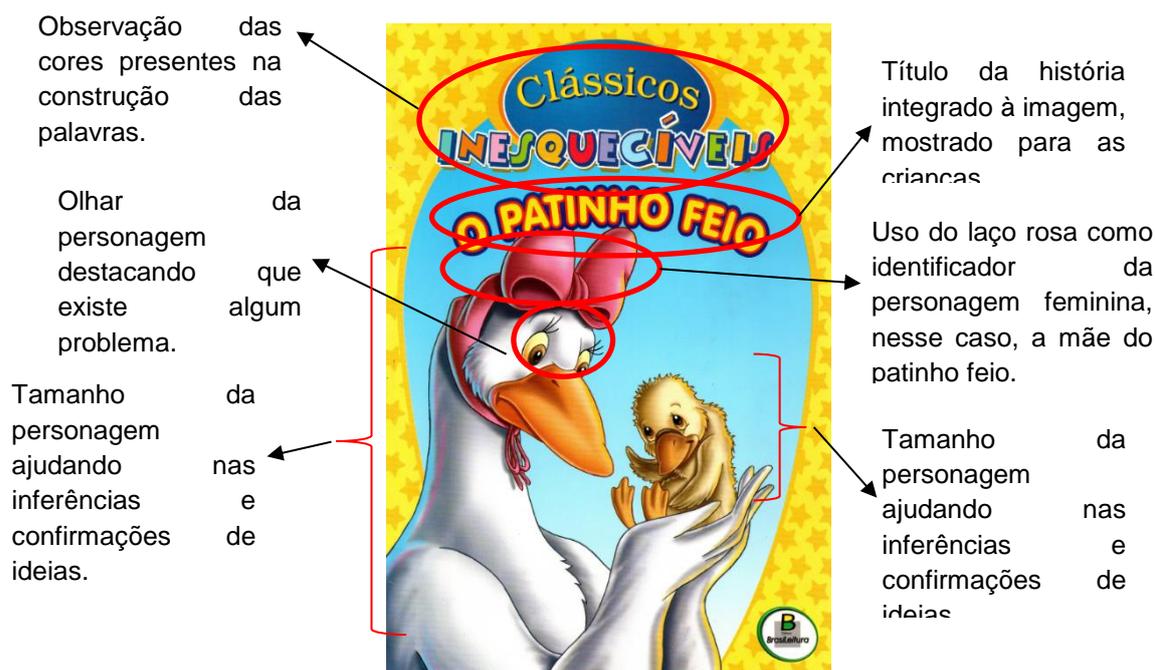
Ainda na mesma discussão, um/a aluno/a fez o seguinte comentário: “Tia, a mamãe está olhando pra ele, será que tem alguma coisa errada?” Após o questionamento, o/a professor/a incitou a curiosidade da turma com a seguinte indagação: “Será? Vamos descobrir quando lermos o livro!”. Assim, as crianças foram motivadas pela curiosidade para folhear as demais páginas do livro. Para finalizar esse primeiro momento de conversa com a turma, foi chamada a atenção dos/as estudantes para a parte verbal da capa, onde foi possível identificar coletivamente o título da história perto dos personagens e, em



destaque, as demais partes verbais e a utilização das diversas cores presentes na composição multimodal.

Adiante, destacamos a capa do livro para o compartilhamento das primeiras impressões dos/das discentes sobre a história a ser contada e para análises, seguindo os pressupostos abordados por Kress e van Leeuwen (2006[1996]).

Figura 2: Visão panorâmica da capa do livro em estudo



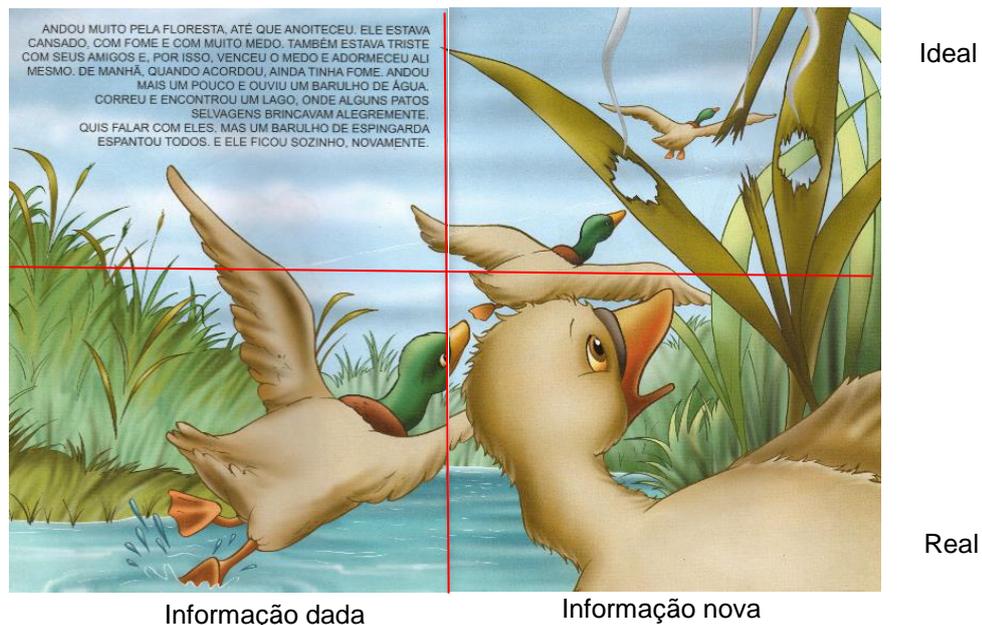
Fonte: Capa do Livro O Patinho Feio - Editora Brasileitura (2011)

Conforme é perceptível na figura acima, os marcadores visuais em destaque foram os pontos que mais chamaram a atenção da turma. Por isso mesmo, resolvemos fazer essa ressalva e destacar tais itens presentes na capa do livro. Logo, proporcionamos o acionamento dos conhecimentos prévios, por meio da troca de ideias e da construção de hipóteses e inferências.

Vale ressaltar que a apresentação do livro para as crianças ocorreu durante a hora da história, um momento para compartilharmos interações, opiniões etc. Antes de iniciarmos essa atividade, foram tomadas as seguintes atitudes com a turma: organização do nosso círculo de leitura, o preparo para o período antes e depois da leitura, além das atividades interativas ao término do momento.

Após as leituras do livro e a realização das interações, os/as alunos/as foram direcionados/as para a atividade de produção textual imagética, estabelecendo releituras e reescrevendo a cena que mais chamou a atenção. Os resultados dessa reescrita imagética foram compartilhados com a própria turma. Para fins de análise, foram selecionadas duas produções de aluno/as participantes da pesquisa.

Figura 3: Cena I



Fonte: Cenas do livro *O Patinho Feio* - Editora Brasileitura (2011).

Na Figura 3, temos a cena do livro escolhida por um/a aluno/a e a mesma cena, agora, (re)produzida pelo/a mesmo/a (Figura 4). Conforme sinalizado anteriormente, para fins de análise, utilizaremos tão somente a metafunção composicional. Logo, na cena original, destacada acima, temos algumas sinalizações em partes da imagem que levam em consideração os pressupostos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]) em relação à composição imagética.

Portanto, no lado esquerdo da cena, as informações podem ser denominadas de dado, ou seja, representações que já conhecemos e previsíveis: a chegada do patinho feio em um local com novos patos e a infelicidade de ter caçadores por perto, estragando esse momento e assustando os patos no lago. Já à direita, temos o novo que são as novas informações

atribuídas à história, a complementação da parte anterior, aquilo que não sabíamos, como é caso da expressão da personagem ao ver as marcas de tiro nas folhas e os demais patos fugindo, voando sem um destino demarcado. Se realizarmos uma leitura vertical, podemos perceber que o texto, na parte superior, traz a ideia de ideal, com informações que podem ser idealizadas; mas a confirmação do real, se faz a partir das imagens localizadas abaixo, não só por meio da figura da personagem representada assustada, mas também por meio das marcas de tiros nas plantas, além dos patos que fogem assustados para algum lugar.

Com relação aos aspectos de moldura, não existe uma delimitação da imagem ou da parte verbal, mas cabe chamar a atenção que esta vem integrada à imagem, fortalecendo esse vínculo verbo-imagético. Conseqüentemente, a imagem, unida com o modo verbal, reverbera em um enquadramento; assim, quanto mais juntos os elementos estiverem mais “sentidos” o texto produzirá.

Finalmente, com relação à saliência presente na cena, o que mais chama a atenção do leitor são os elementos visuais, embora sejam utilizados também como plano de fundo. Vale ressaltar que o uso das cores e o foco na cena em seu momento dramático, com detalhes do acontecido, acabam se destacando e se sobressaindo em relação ao verbal.

Agora, observemos o texto produzido pelo/a aluno/a:

Figura 4: Texto I (re)produzido



Fonte: Cena(s) do livro *O Patinho Feio* (re)produzida(s) pelo/a aluno/a participante

Na imagem acima, o/a aluno/a (re)construiu a mesma cena; no entanto, o que nos chama a atenção são alguns detalhes acrescentados que revelam um caráter autoral. Em relação aos valores informacionais, à direita, a criança utilizou alguns aspectos que ele/a já sabia em relação à cena original (dado), com algumas mudanças e adaptações, o que ratifica esse aspecto peculiar do/a discente em relação à produção textual. Vale pontuar que, no momento de socialização, aquele único pato representava o momento de fuga da história. Assim, a cena foi toda resumida com vistas a chamar a atenção para os seguintes elementos principais: o lago, como o local de ocorrência dos fatos, além do pato, que corrobora para o clímax do momento. Em relação à direita da mesma imagem, foram criados novos observadores para aquela cena. Nessa parte, percebemos o acréscimo autoral de elementos, por meio dos quais o/a estudante se posicionou e se inseriu junto aos/às colegas como observadores/as daquele acontecido e, agora, participantes representados na cena. Desta maneira, o acréscimo dessas novas informações (novo) não muda o rumo da história, mas sim apresenta uma nova forma de significar o mundo através do pensamento daquele/a aluno/a e de suas produções, o que representa releituras acerca daquela determinada ação.

Com relação ao topo e à base, presente na leitura vertical, a produção traz uma série de elementos novos, porém idealizados. Em outras palavras, temos os elementos de um sol sorridente, nuvens, um pequeno personagem, provavelmente observador, além de um arco-íris na parte superior; torna-se relevante frisar que tudo isso revela a utilização de elementos idealizados pelo produtor. Já na parte inferior, as informações do real são construídas com a representação da cena original e o acréscimo de novas personagens (aqui já explicitadas) que fazem parte do mundo real.

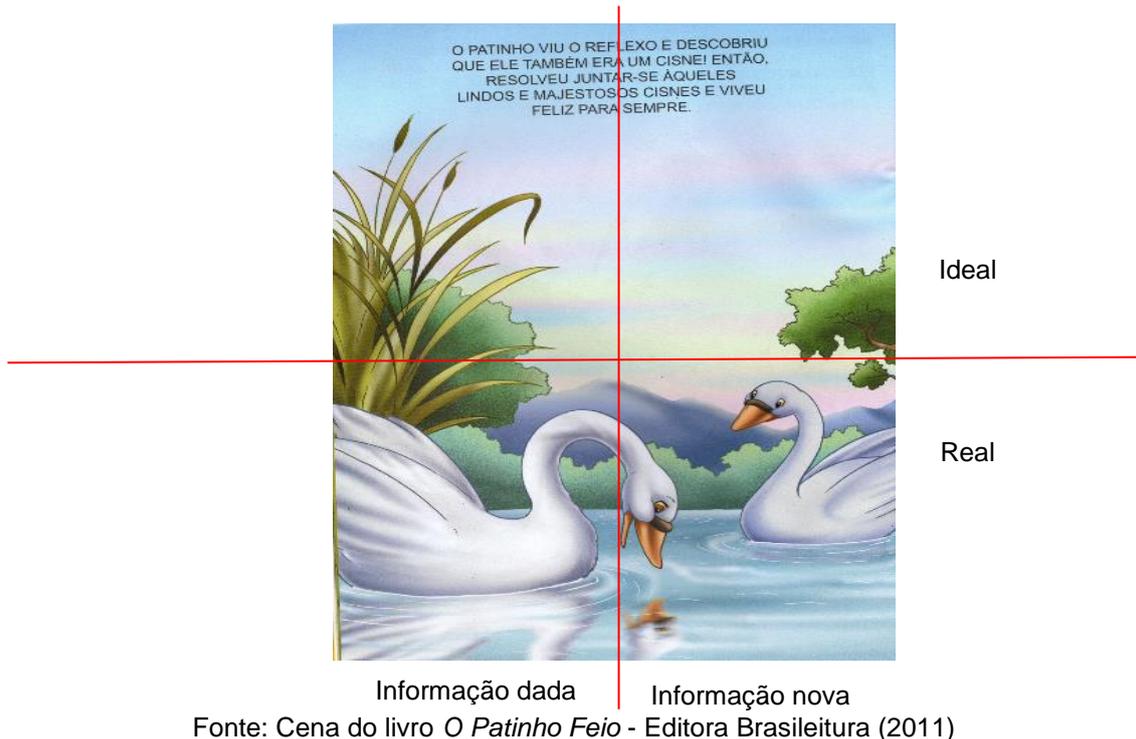
Em relação à moldura, vale ressaltar que o/a aluno/a produtor/a não a mencionou, mas nota-se que os elementos são muito bem construídos, sendo possível compreender a cena e poder descrevê-la ou interpretá-la, haja vista que tal composição ratifica a ideia de que possivelmente existe um perfeito enquadramento imaginário.



Sobre a saliência, vale referenciar que é o pato, no lago, o elemento que mais se destaca, uma vez que é colocado como foco principal da reprodução. O uso das cores também foi baseado na história e nos conhecimentos de mundo que essa criança tem, com destaque para a predominância do azul, uma das cores primárias.

A Figura 5 representa mais uma outra cena escolhida por um/a aluno/a:

Figura 5: Cena II



Fonte: Cena do livro *O Patinho Feio* - Editora Brasileitura (2011)

Na Figura 5, temos uma nova cena escolhida por um/a aluno/a. A imagem traz aspectos finais da história, por isso, segundo o/a estudante, foi a parte que mais chamou a sua atenção, por conter um final feliz. No que diz respeito às categorias de análise propostas para esta pesquisa, vale salientar que, na imagem da esquerda (o dado), percebe-se um personagem representado que já conhecemos, o patinho feio em sua fase adulta. Um cisne também compõe a imagem, com todos os elementos e informações circundantes já vistos. As informações à direita da composição imagética revelam-se novas, por meio de uma personagem adicional na narrativa, que observa a situação de surpresa do antes conhecido patinho com o seu reflexo na água. Além disso, na parte superior, são percebidos poucos elementos visuais, além do verbal, que se

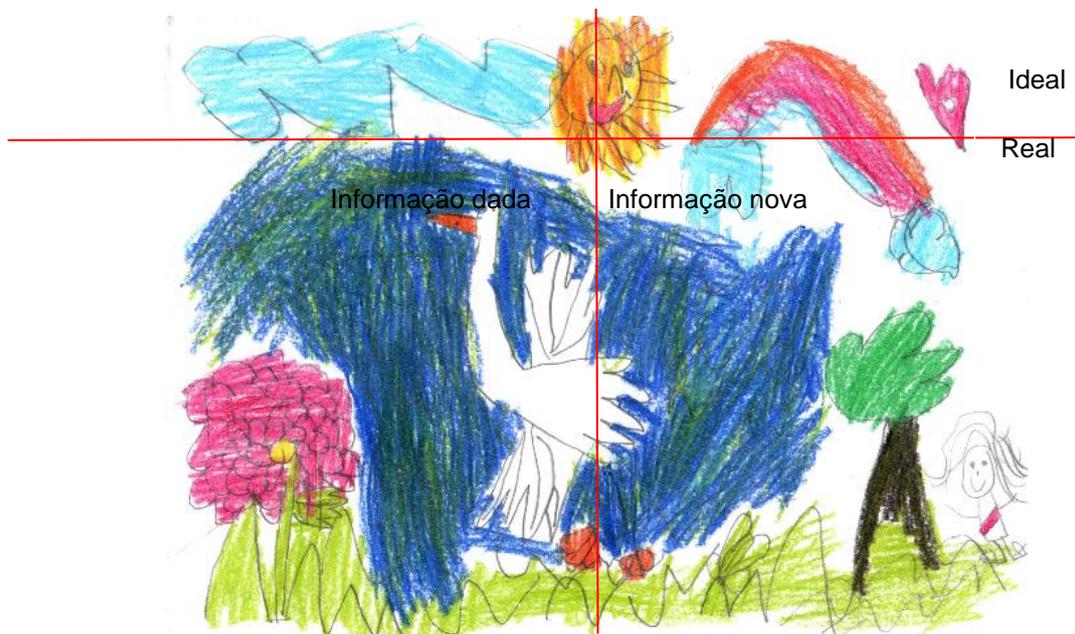
configuram no espaço ideal, o que significa algo distante do real. Já a imagem inferior apresenta a concretude dos fatos, trazendo as representações daquilo que se configura real e que ocorre no momento da descoberta do “patinho”.

Em relação ao enquadramento, temos as mesmas características das páginas analisadas anteriormente. Ou seja, vale reiterar que não existe uma delimitação da imagem em relação à parte verbal, não apresentando uma moldura que demarque a construção do texto. Conseqüentemente, também cabe chamar a atenção para a parte verbal que, de maneira igual, vem integrada à imagem, o que fortalece o vínculo verbo-imagético.

Já a saliência se configura com os mesmos usos das cores que chamam a atenção das crianças, tendo destaque para o personagem principal e sua expressão de surpresa juntamente com a representação do seu reflexo na água. Nesse caso, o foco principal desse texto é a personagem representada no centro. A imagem por completo também funciona como plano de fundo para complementar o texto verbal que se apresenta logo no início da página.

Em seguida, apresentamos a Figura 6, além da análise do texto produzido pelo/a estudante participante da pesquisa:

Figura 6: Cena II (re)produzida



Fonte: Cena do livro *O Patinho Feio* (re)produzida(s) pelo/a aluno/a participante

Na (re)produção do/a aluno/a, temos algumas especificidades que merecem ser destacadas. Os valores informacionais acima presentes seguem um padrão comumente visto em sala. Na esquerda, o dado é reproduzido com as informações da cena que a criança viu, algo próximo e conhecido: o pato, agora, assume o papel de cisne no lago, ocupando um lugar central. Consequentemente, na leitura à direita, percebe-se que um acréscimo foi feito com a inserção do/a discente como observador/a da cena. A substituição do outro cisne observador também foi feita.

Com relação ao topo, os elementos idealizados são predominantes: uma nuvem de grande porte, um sol sorridente, com um arco-íris acompanhado de outras duas nuvens pequenas, idealizados conforme o universo sociocultural e percepções das crianças. Em contraste, na posição de base, o/a aluno/a conseguiu trazer as informações do real, com elementos do nosso cotidiano: o cisne, o lago, flores, uma árvore, dentre outros elementos imagéticos.

Sobre a moldura, a criança também não atribuiu nenhuma à sua produção, o que nos faz pensar que a construção, por meio do *layout* do livro visto, influenciou bastante nesse ponto. Curiosamente, os elementos do *layout* também são muito bem construídos com vistas a compor a cena, e isso pode ser descrito e interpretado a partir da ideia de que ambas as crianças trouxeram os elementos já conhecidos da narrativa com a integração de novos detalhes para representar as visões de mundo presentes nas produções de cada uma.

Por fim, torna-se relevante frisar que a saliência também não se diferencia da análise anterior, em que as cores são baseadas no livro visto. A única diferença do/a outro/a aluno/a é que, na Figura 6, percebemos que o/a discente utilizou uma profundidade nas cores. Os elementos que mais se destacam é o cisne no lago (o patinho feio), que assume, assim, o centro das atenções.

Portanto, ambas as crianças conseguiram revelar, através da reescrita imagética das cenas, um desempenho surpreendente. Vale mencionar que, desde o momento inicial, antes da contação da história, até a atividade final, elas demonstraram um desenvolvimento satisfatório no que se refere à compreensão, interpretação e discussão sobre o tema. Ambos os materiais colhidos trazem resultados que atestam a importância desses momentos na Educação Infantil,



pois os/as estudantes possuem uma certa autonomia na realização de tarefas que precisa ser potencializada, conforme apresentamos aqui, confirmando a necessidade de o/a professor/a atentar para a importância do trabalho com o letramento visual desde a tenra idade, o que vai propiciar ao/à discente uma ressignificação acerca da leitura e da produção textual.

Considerações finais

Conforme fora apontado, a multimodalidade está presente em todos os lugares, textos e contextos possíveis a serem trabalhados em sala de aula. Logo, é preciso que os profissionais da educação, em especial professores e professoras que trabalham com a Educação Infantil, ressignifiquem suas práticas e explorem novas formas de trabalho, atentando para os modos e recursos semióticos diversos e suas potencialidades. Sendo assim, é preciso investir em propostas pedagógicas que conduzam os/as alunos/as aos papéis de protagonistas, constituindo-se como leitores/as e produtores/as ativos/as das suas atividades; isto é, deve-se prezar por momentos de leitura e de interação multimodal com os textos apresentados ao longo da formação escolar.

Logo, podemos afirmar que a inserção de textos no contexto escolar está intimamente ligada ao desenvolvimento de um processo de leitura crítico-reflexiva que maximize o trabalho com imagens nesse ambiente. Neste estudo, por exemplo, os/as alunos/as da Educação Infantil demonstraram resultados satisfatórios durante as atividades propostas, assumindo a posição de protagonistas do processo de leitura e de produção multimodal, a partir do letramento visual.

Além disso, foi possível apresentar a importância do trabalho com os textos multimodais, seus potenciais de significados e suas diversas possibilidades de exploração em sala, através das quais os/as discentes puderam interagir, produzir materiais e, dessa forma, externar as produções em momentos organizados após a hora da história.

Assim, situações de aprendizagem que evidenciem o uso de textos multimodais em turmas de Educação Infantil possivelmente trariam efeitos satisfatórios, minimizando os resultados pífios apresentados pelas avaliações



externas entre os/as educandos/as em séries mais avançadas do Ensino Fundamental e Médio, sobretudo. Outro ponto relevante é que essa inserção é de suma importância para a construção de saberes mais dinâmicos, requeridos na atualidade, pois, além dos aspectos verbais, já conhecidos e aqui discutidos, temos também outros modos e recursos semióticos suscitados, principalmente, com o grande avanço tecnológico, surgindo novas formas de significar e ressignificar o nosso mundo.

Referências

ALMEIDA, D. B. L. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. del P. (org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 173-202.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, Learning and Communication: a social semiotic frame**. New York: Routledge, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2nd ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. **Introducing Multimodality**. New York: Routledge, 2016.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: New York: Routledge, 2006[1996].

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London/New York: Routledge, 2010.

NASCIMENTO, R.; BEZERRA, F.; HEBERLE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.



PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Educação Infantil**. Recife: A Secretaria, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

PAINTER, C.; MARTIN, R. J.; UNSWORTH, L. **Reading Visual Narratives**. Image Analysis of Children's Picture Books. Esquinox by PUBLIISHING, 2013.

201

ROYCE, T. D. Multimodality in the TESOL classroom: exploring visual-verbal synergy. **TESOL Quarterly**, vol. 36, n. 2, p. 191-205, 2002.

SANTOS, Z. B. dos. As considerações da Gramática do Design Visual para a constituição de textos multimodais. **Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura da UNIGRAN**, Dourados/MS, v. 2, n. 12, 2010.

Sobre os autores

José Maria de Aguiar Sarinho Júnior

jaguarsarinho@yahoo.com.br

Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB). Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Rede Estadual de Educação de Pernambuco.

Karol Gomes Barbosa

karolgomes820@hotmail.com

Graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade de Pernambuco (2020), Pós-graduanda em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade Futura - SP.

Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa

rosario.silvabarbosa@upe.br

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Professora Associada da Universidade de Pernambuco. Professora do quadro permanente do PROFLETRAS/Universidade de Pernambuco. Vice coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UPE). Coordenadora Setorial de Graduação (UPE Mata Norte). Líder do Grupo de Pesquisa: Centro de Estudos Linguísticos e Literários da UPE (CELLUPE).



Uma experiência com a multimodalidade e a leitura de imagens na formação continuada de professores da educação básica

An experience with multimodality and image reading in the continuing education of basic education teachers

Beatriz Andrade dos Santos
Maria Jocelma Duarte de Lima
Diana Maria Leite Lopes Saldanha

Resumo: Configura-se como proposta desse trabalho a multimodalidade no campo da leitura, ressaltando, a princípio, alguns aspectos conceituais, as formas com que a multimodalidade está presente na nossa sociedade, bem como a importância dessa formação na perspectiva multimodal para os formadores. Utilizamos como principais referências: Amarilha (2010), Rojo (2019), Graves; Graves (1995). Adotamos a pesquisa qualitativa, e como instrumentos da pesquisa a observação e o diário de bordo. Os sujeitos da pesquisa foram os professores da “Escola Municipal 04 de Outubro”, situada na cidade de José da Penha, interior do Rio Grande do Norte, que participaram da oficina A multimodalidade e a leitura de imagem: estratégias de mediação de leitura literária durante o ensino remoto. Os resultados apontam que a oficina contribuiu para o redimensionamento da prática dos professores, bem como a importância da formação continuada com vistas ao diálogo com as discussões vigentes e as necessidades que surgem no cotidiano de professores e alunos.

Palavras-chave: Multimodalidade. Leitura de Imagens. Formação de Professores.

Abstract: The purpose of this work is multimodality in the field of reading, emphasizing at first some conceptual aspects, the ways in which multimodality is present in our society, as well as the importance of this training in the multimodal perspective for trainers. We used as main references: Amarilha (2010), Rojo (2019), Graves; Graves (1995). We adopted qualitative research and as research instruments, observation and the logbook. The research subjects were the teachers of the "Municipal School 04 de Outubro" located in the city of José da Penha, in the countryside of Rio Grande do Norte, who participated in the workshop Multimodality and image reading: mediation strategies of literary reading during the remote teaching. The results show that the workshop contributed to the resizing of the teachers' practice, as well as the importance of continuing education with a view to dialogue with current discussions, the needs that arise in the daily lives of teachers and students.

Keywords: Multimodality. Reading Images. Teacher training.

Considerações iniciais

A referência à leitura está associada automaticamente à decodificação de códigos. As discussões atuais rompem com esse paradigma ao apresentar outras formas de ler, compreender e interpretar textos, imagens, sons e o mundo.

A multimodalidade não é um fenômeno novo no nosso meio porque, ao contrário do que algumas pessoas pensam, não emergiu com a expansão da



tecnologia, é algo que está em nosso meio desde os nossos primeiros ancestrais. ‘Multi’ vem de múltiplas, múltiplas formas de “ler o mundo” e interpretá-lo. Sempre que buscamos uma forma de ler, de nos expressarmos e entendermos algo, estamos buscando uma forma de comunicação.

No contexto da literatura, temos o foco na leitura de imagens que comunicam, ensinam, representam e expressam uma história tanto quanto as que contêm palavras. É a conhecida Gramática de Design Visual, abordada por Kress e Van Leeuwen.

Nessa perspectiva, a leitura de imagens tem ganhado espaço privilegiado nas escolas. No universo literário voltado para crianças em fase de alfabetização há uma tendência de produção de obras literárias construídas por meio de imagens, as narrativas de imagens que se fazem presentes na vida dos pequenos antecedendo a leitura escrita. As crianças têm oportunidade de realizar a leitura visual da história e construir sentidos do que foi lido.

Diante disso, foi vista a necessidade de contribuir para a formação dos professores para se trabalhar a partir da perspectiva multimodal, pois em suas formações iniciais, acabam sendo melhor preparados para se trabalhar com a leitura de texto escrito e deixando de trabalhar uma leitura através de outras perspectivas do ato de ler. Foi pensando nessa perspectiva que planejamos uma oficina voltada para essa temática, em que inicialmente trouxemos embasamento teórico para abordar o assunto, e em seguida, apresentamos sugestões de textos multimodais para serem trabalhados em sala de aula.

Dessa forma, temos como objetivo analisar uma oficina que foi realizada em uma escola localizada na cidade de José da Penha/RN. O título da oficina é “*A multimodalidade e a leitura de imagem: estratégias de mediação de leitura literária durante o ensino remoto*”.

Aspectos metodológicos

A metodologia de uma pesquisa é fator determinante para que possamos alcançar os objetivos traçados e, por isso, devemos escolher atentamente todos os aspectos que compõem a sua estrutura. A nossa pesquisa é qualitativa, de



campo, e utilizamos como instrumento o diário de bordo e a observação; os resultados construídos serão analisados através da análise de documentos.

Optamos pelo método qualitativo, e ao optarmos por esse método sabemos que iremos trabalhar diretamente com os sujeitos; para tanto, observamos que Goldenberg (2004) traz a maneira que devemos nos posicionar na hora da construção dos dados desse tipo de pesquisa na seguinte afirmação:

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador (GOLDENBERG, 2004, p. 53).

Elencamos a *pesquisa de campo* como a nossa escolha pois esta, de acordo com Lakatos (2003), “[...] consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (LAKATOS, 2003, p. 185).

Dessa forma, as abstrações que podem vir a ocorrer, utilizando outros métodos, são bem menores utilizando a observação. Outro instrumento utilizado foi o diário de bordo, que nos permitiu fazer anotações no decorrer do desenvolvimento da oficina proposta.

E para analisar os dados construídos na nossa pesquisa optamos pela análise documental, que segundo Pradanov (2013), “[...] a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (PRADANOV, 2013, p.57). A análise será feita a partir da oficina e de produtos desenvolvidos durante a sua realização.

A Multimodalidade e a Semiótica Social: o texto multimodal é considerado na formação do leitor?

Com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a disseminação e produção de textos multimodais têm ganhado forma e



espaço na seleção de repertórios de leitura e estão, a cada dia, mais presentes em sala de aula e nas vivências sociais dos alunos.

Os textos multimodais existem há muito tempo, mas vêm ganhando maior visibilidade nos últimos anos, e como apresenta Silva (2021), isso pode ser compreendido como “[...] a co-presença de vários modos de comunicação num evento comunicativo” (SILVA apud HEMAIS, 2021, p.28), assim sendo, em um texto multimodal existem diferentes linguagens que compõem uma comunicação.

Quando falamos sobre texto, associamos prontamente ao código escrito, à associação de grafemas e fonemas e à realização da sua leitura de forma convencional, iniciando nas primeiras páginas ou frases do texto, lendo de forma horizontal, de cima para baixo. Porém, na multimodalidade, consideramos as diferentes linguagens como aponta Silva (2021), “O uso da linguagem não é apenas o uso da língua: fala e ou escrita – o modo verbal. O uso da linguagem envolve diferentes modos semióticos, indo além do linguístico [...]” (SILVA, 2021, p. 28), de modo que tais linguagens enriquecem o texto e o processo de leitura torna-o mais complexo requerendo do leitor um papel ativo.

Desse modo, ao formarmos leitores precisamos possibilitar o acesso aos diferentes gêneros textuais e a textos que apresentem a multimodalidade, pois na sociedade atual, os textos com a utilização de mais de uma linguagem estão por toda parte, e além de serem leitores de tais textos, os alunos dessa era digital são produtores e disseminadores destes e necessitam ter as competências e habilidades necessárias para realizar essas leituras de forma crítica, cabendo a nós, professores, a formação desses leitores.

Contudo, como formar leitores de textos multimodais se muitos professores apresentam dificuldades com as tecnologias e têm acesso limitado a esse tipo de texto? Amarilha (2010) traz uma discussão fundamental acerca dessa temática que nos propõe uma reflexão sobre as dificuldades encontradas no processo de adaptação docente. Para a autora,

[...] a distância geracional, em que os professores são imigrantes no mundo das novas mídias e os seus alunos são nativos. Isto é, enquanto os professores adultos devem se adaptar aos novos veículos, às novas linguagens disponíveis para a prática leitora,



seus alunos transitam com a familiaridade de quem já nasceu nesse mundo e, portanto, não precisam fazer esforços adicionais de readaptação. Esse contexto, entendo, convoca os professores a exercerem permanentemente a condição de aprendizes. (AMARILHA, 2010, p. 4).

Isso posto, a necessidade de formação continuada para os docentes se faz essencial, para que os professores estejam atualizados das novidades existentes no campo das tecnologias e, assim, não encontrem tantas dificuldades em seu fazer pedagógico e na utilização das ferramentas e estratégias de mediação dos saberes para a formação de indivíduos que participem ativamente na sociedade.

Assim sendo, conforme aponta Ribeiro (2021), “Formar leitores, portanto, vem se tornando, há décadas, uma tarefa mais complexa. A importância de ler textos multimodais vem se ampliando, conforme os textos circulam de diversas formas em nossa sociedade [...]”. (RIBEIRO, 2021, p.32). Ou seja, novas leituras e novos leitores são necessários para um contexto social no qual as múltiplas linguagens se fazem presentes e em constante circulação.

A leitura de imagens e a sua mediação em sala de aula

O mundo tem vivido grandes transformações no tocante às suas formas de comunicação. A cada avanço tecnológico, os meios para comunicar a mensagem a ser transmitida são diversos, e em uma única situação de comunicação podem estar envolvidas múltiplas linguagens. Como discorre Rojo (2019), “[...] em plena cultura das mídias, não somente os meios, mas também as mensagens se alteraram, podendo aos poucos, passar a combinar múltiplas linguagens que não são somente a oral e a escrita [...]” (ROJO, 2019, p.19); assim sendo, para estarmos aptos a compreender uma situação de comunicação necessitamos ser letrados para as diversas formas de leitura.

O letramento, conforme defende Tfouni (2010), pode ser compreendido como a focalização das concepções de leitura e escrita com base em aspectos sócio-históricos, posto isso, restringir-se à formação de sujeitos que dominem as práticas de escrita e leitura e a sua utilização nas vivências sociais. Contudo, na sociedade da informação, faz-se necessária a abrangência de outros



letramentos, uma vez que vivemos em uma sociedade multimodal, é essencial, portanto, a formação para o multiletramento. Para Rojo (2019):

Multiletramentos é [...] um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.)” (ROJO, 2019, p.20)

Logo, é necessário que, em nossas salas de aula, possamos letrar para o domínio de múltiplas leituras, para que as práticas de produção e/ou leitura de diferentes textos possam ser realizadas pelos nossos alunos.

Dentre as múltiplas linguagens existentes, discutiremos, neste trabalho, sobre as imagens estáticas e em movimento e a importância da sua leitura para a formação do leitor contemporâneo. Contudo, quando falamos em ler imagens, o primeiro questionamento que ouvimos de nossos alunos é: Como lemos imagens? Isso, principalmente, quando a imagem não está acompanhada da linguagem verbal.

Porém, mesmo diante da resistência dos nossos alunos para a leitura de imagens, sabemos que, a cada dia, as imagens têm sido um dos principais meios de comunicação. Como defende Oliveira (2006):

“Imagem é tudo”, apregoa o comercial de TV. Realmente, estamos vivendo intensamente a era do visual. Cada vez mais percebemos o mundo por meio de imagens, ícones, símbolos, gráficos e desenhos. Cada vez mais a linguagem escrita, tradicional e linear como a conhecemos, comunicadora de práticas sociais através dos mais variados tipos de discursos, cede espaço para a ‘mensagem-imagem’ – é a imagem criando/reproduzindo/comunicando valores, crenças e ideologias. [...] (OLIVEIRA, 2006, 16-17).

Nesse sentido, faz-se necessário conduzirmos a formação do leitor para o desenvolvimento de um olhar crítico, a fim de que encontrem nas imagens significados, não as considerando simplesmente como “enfeite” ou complemento do texto, mas como uma linguagem na qual cada elemento que a compõe: traço, forma, cores, seja visto com um propósito diante da mensagem que o autor transmite.



Desafiadora pode ser a palavra que definirá a proposta de leitura de imagens em nossas salas de aulas, mas não é algo impossível, basta que sejamos persistentes e utilizemos da estratégia de mediação adequada para que o processo possa ser facilitado. Defendemos, então, que o professor é o mediador no processo de formação do leitor e, assim como propõe Vygotsky (1983), compreendemos que o aluno tem acesso aos signos mediado por outros seres em processo de interação.

Posto isso, trazemos a proposta de experiência de leitura por Andaimos, de Graves e Graves (1995), na qual o professor mediador se utiliza de “[...] uma série de atividades especificamente desenhadas para assistir um grupo particular de estudantes a ler com sucesso, entender, aprender e apreciar uma seleção particular de textos. [...]” (GRAVES; GRAVES, 1995, p. 1).

A experiência de leitura por andaimos é dividida em duas fases: a do planejamento e a da implementação. No planejamento, escolhe-se o texto a ser trabalhado e planeja-se como mediá-lo. Na fase da implementação, temos a pré-leitura (levantar os conhecimentos prévios do aluno e despertar a curiosidade para leitura), durante leitura (é a realização da leitura do texto utilizando de diferentes estratégias como: leitura silenciosa, leitura guiada, compartilhada, etc.) e a pós-leitura (diálogo/reflexão e reconto acerca do texto lido). Ao optar por essa estratégia de mediação, deve ser considerado, principalmente, o seu objetivo com a leitura e o público com o qual desenvolverá a atividade.

Ao propor mediar a leitura de imagem em sala de aula, além de utilizar-se de uma estratégia, faz-se necessário, como direciona Oliveira (2006), que “[...] os leitores percebam a imagem como um modo de representação o qual pode e deve ser interpretado segundo a perspectiva particular de cada um. [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 23), cabendo a nós, professores, construirmos essa visão em nossos alunos, para que ao realizar a sua leitura, sem medo de “estar errado”, sejam sabedores de que cada leitor tem a liberdade de dar significados ao texto/imagem lidos e essas diversidades de interpretação ao texto é o que torna a leitura viva.



Que gêneros textuais são considerados na leitura de imagens??

A escola e os professores são, na maioria das vezes, o primeiro contato planejado e intencional da criança com o mundo da leitura e, nesse contato, é necessário construir, por meio da mediação entre o aluno e o texto, experiências positivas, que conduzam o pequeno leitor em construção a alcançar autonomia e gosto pelo ato de ler, formando assim sua identidade leitora, elencando as suas preferências por determinados autores e por gêneros textuais.

Temos à nossa disposição diversos gêneros textuais que ampliam as possibilidades de desenvolvimento de atividades de leitura, facilitando o despertar do interesse de cada leitor. Conforme definem Carneiro e Alves (2019), "[...] os gêneros textuais são estruturas dinâmicas moldadas, com base na imposição discursiva dos interlocutores, ou seja, a criação e mudança deste está associado ao contexto, ao meio social e cultural" (CARNEIRO; ALVES, 2019, p.78); posto isso, os gêneros textuais acompanham as mudanças sociais e culturais, de modo que se faz necessário, a cada inovação, adaptar as formas de texto e de leitor à realidade vigente em cada sociedade.

Por conseguinte, com as mudanças que estamos vivenciando em nossa sociedade, com as inovações tecnológicas e com a produção e disseminação instantânea de informações por meio dos mais variados gêneros textuais que circulam na web, sejam gêneros já existentes, que estão sendo renovados e/ou gêneros que estão surgindo, temos a urgente necessidade de atualizar o trabalho com a leitura em nossas salas de aula, considerando a multimodalidade e a linguagem verbal e não verbal, para atender às demandas dos alunos que precisam dominar as competências e habilidades para que sejam leitores ativos mediante essas práticas de leitura.

Assim, o livro impresso não é mais apenas o único suporte para a realização das atividades de leitura, e a leitura convencional, na qual somente o código escrito é considerado, torna-se insuficiente. Atualmente, o ato de ler ganha um novo viés, e como aponta Amarilha (2010), "[...] a centralidade que se vincula à cultura da leitura do impresso, que cultuava a primazia do escrito e do livro, seu suporte tradicional, pede lugar para as possibilidades que outros suportes oferecem [...]" (AMARILHA, 2010, p. 2), ou seja, novos gêneros e novas



competências leitoras surgem em meio às novas tecnologias e ao texto multimodal.

Nesse contexto, discutiremos, alguns gêneros textuais que nos trazem a possibilidade de abordagem sobre a leitura de imagens. Os conceitos e definições dos gêneros que trazemos foram selecionados com base na utilização das propostas desenvolvidas na oficina realizada, já mencionada, e que está sendo utilizada como base para o desenvolvimento deste trabalho científico.

Daremos início com o gênero textual do livro literário que faz parte do acervo dos leitores mirins, que apresenta a possibilidade de encontrar o deleite e a fruição nesse gênero, o que enriquece o processo de formação dos leitores. Voltamos às discussões para o livro literário ilustrado que, de acordo com Ferreira e Tavares (2021), o livro ilustrado utiliza “[...] a linguagem visual apresenta-se preponderante à escrita [...]” (FERREIRA; TAVARES, 2021, p.24), ou seja, nesse tipo de livro a ilustração se sobressai ao texto; a linguagem visual predomina, e a linguagem verbal apresenta-se apenas em fragmentos em algumas partes do livro. Esse tipo de obra, conforme os autores em questão,

[...] é composto por um texto de leitura marcada por ida e volta entre palavras e imagens, tantas vezes quanto se julgue necessárias para a compreensão da história. O ir e vir entre as linguagens revela e amplia detalhes que tornam mais clara a mensagem a cada nova leitura. (FERREIRA; TAVARES, 2021, p. 25).

Dessa forma, o acesso a esse texto multimodal enriquece e aperfeiçoa o olhar do leitor para a leitura de imagens, que passa a ser percebida como fundamental na compreensão da mensagem a ser transmitida pela obra, não servindo as imagens apenas de “enfeite”, a fim de deixar o livro mais bonito, mas tem uma intencionalidade primordial no processo de leitura.

Outro gênero textual que marca presença no contexto escolar são as charges e tirinhas que se apresentam em livros didáticos e são sucesso garantido entre os alunos pelo seu teor humorístico e personagens conhecidos que fazem parte do cotidiano. Ambos os gêneros são bem parecidos, porém conforme esclarecem Bernardi e Araújo (2014), o que os diferencia é que “[...] a charge exprime ideias e opiniões por meio de uma imagem, enquanto a tirinha utiliza uma sucessão obrigatória de quadrinhos para contar a história...”



(BERNARDI; ARAÚJO, 2014, p.10), contudo ressaltamos que ambos os gêneros valorizam a imagem para a produção de sentidos durante a sua leitura.

Os memes, um dos gêneros textuais mais atuais, são construídos e disseminados em um ambiente virtual, principalmente nas redes sociais, como contribui em sua assertiva Souza (2019): “O gênero meme surgiu graças ao universo digital e tem por principal característica, como já exposto aqui, sua viralização. Em face à emergência das tecnologias digitais, atingir um público grande se tornou fácil, as informações são acessadas instantaneamente. [...]” (SOUZA, 2019, p.85). Portanto, sendo tão próximos da realidade dos nossos alunos, são fundamentais para estudo e discussão em sala de aula.

Por fim, trazemos os vídeos, que podem incluir os diferentes gêneros, utilizando-se de imagens, sons, traços, cores, formas, dentre outros recursos, que, juntos, transmitem por meio de suas animações mensagens riquíssimas que podem ser lidas e interpretadas através de suas imagens em movimento. Como corrobora Rojo (2019), “[...] O vídeo apresenta desde os primórdios do surgimento da fala e da escrita, até sua digitalização e a emergência do *design* gráfico, com seus projetos gráficos-editoriais que abrangem imagem estática [...]” (ROJO, 2019, p.186, grifos da autora); assim, com a utilização do vídeo, podemos desenvolver nos nossos alunos um olhar atento para a leitura de tudo que compõe a produção de um vídeo. Por conseguinte, observamos quão necessário é aguçar a percepção leitora dos nossos alunos para tudo que está presente nos textos, que são cada vez mais multimodais.

Oficina de Formação: uma experiência de leitura de imagens com professoras da educação básica

A oficina intitulada “ A multimodalidade e a leitura de imagem: estratégias de mediação de leitura literária durante o ensino remoto” foi ofertada pela parceria entre o programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem (GEPPE) e o Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) *Campus* de Pau dos Ferros (CAPF), tendo como pesquisadoras responsáveis: Prof.^a Dra. Diana



Maria Leite Lopes Saldanha (Professora do DE/PPGE/CAPF/UERN e Coordenadora do canteiro formação do BALE), Beatriz Andrade dos Santos (Mestranda do PPGE e coordenadora do BALE – Mirim) e Maria Jocelma Duarte de Lima (Mestranda do PPGE e voluntária do BALE).

A formação foi direcionada a docentes do ensino fundamental, anos iniciais, da “Escola Municipal 04 de Outubro”, localizada no município de José da Penha, interior do Estado do Rio Grande do Norte/RN. A atividade foi idealizada com o objetivo de propiciar a elaboração de um artigo científico como requisito avaliativo da disciplina de mestrado “Linguagem verbal e não verbal”, ofertada pelo PPGE/UERN.

Posto isso, foi oportunizada, na oficina, uma discussão teórica acerca das concepções de multimodalidade e leitura de imagens baseadas nas leituras da disciplina e textos complementares, em que podemos citar como exemplo: Silva (2021), Amarilha (2010), Graves e Graves (1995), dentre outros autores. Houve também a apresentação e sugestões de materiais que abrangem os gêneros textuais que propiciam a leitura de imagens e, na ocasião, propusemos estratégias para utilização da multimodalidade em sala de aula com base nas leituras apresentadas. Como atividade prática, dividimos as professoras em três grupos, para a elaboração de um plano de ação fazendo uso da estratégia de leitura por Andaimos e dos textos discutidos na oficina.

Ao medirmos a parte teórica da oficina, notamos o entusiasmo e o desejo por aprender das professoras; diante disso, reafirmamos, como defende Amarilha (2010), que as docentes se percebem eternas aprendizes, estando prontas para aprender o novo, a fim de aperfeiçoar o seu fazer pedagógico. Ao iniciarmos as discussões teóricas da oficina, propusemos dois questionamentos para identificarmos os conhecimentos prévios das docentes acerca do que seria desenvolvido.

Os questionamentos foram os seguintes: “O que você entende por multimodalidade?” e “Que ou quais exemplos podemos citar de multimodalidade?” As indagações foram respondidas através da nuvem de palavras apresentada pelo aplicativo Mentimeter para facilitar a interação. Diante das respostas, notamos que as professoras já conheciam superficialmente a



multimodalidade, ressaltando as seguintes palavras para definir seu conceito: “Diferentes Modos de Comunicação; A coexistência de uma ou mais formas de linguagem, modos variados, etc.” No que se refere aos exemplos de textos multimodais, obtivemos como resposta: “histórias em quadrinhos, charges, anúncios, propagandas, dentre outros”; assim, utilizando as bases elencadas pelas professoras, conduzimos o diálogo teórico, contando sempre com a contribuição das docentes sobre relatos de experiências de sua sala de aula, o que enriqueceu todo o processo da formação.

Como o principal objetivo da oficina era apresentar sugestões de gêneros textuais em uma perspectiva multimodal, a serem utilizados em sala de aula para a leitura de imagens, trouxemos como sugestões livros ilustrados literários, vídeos com histórias animadas, charges e tirinhas (encontradas em livros didáticos) e memes de divulgação e fácil acesso em meios virtuais. Analisamos e apresentamos os gêneros textuais com um olhar para as propostas de realização de leitura de imagens.

Em seguida, cada equipe composta para a elaboração do plano de ação optou por um desses gêneros textuais. Traremos para a análise deste trabalho, dois dos planos construídos. Os planos de ação foram construídos com base em um modelo encaminhado previamente pelas ministrantes da oficina. O primeiro plano a ser analisado foi elaborado com base na história ilustrada “O mistério da caixa vermelha”, de Semíramis Paterno, cuja história fala sobre uma caixa misteriosa que está no meio da rua, cada pessoa que a encontra resolve abri-la, e ao realizar essa ação, apresenta uma reação diferente; e o mistério só é solucionado no desfecho da história, como podemos observar nas páginas do livro apresentadas abaixo:



Figura 1: Livro ilustrado



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (obra digitalizada).

A proposta de desenvolvimento construída pelo grupo 1, com base nessa obra, foi organizada tendo como referência a estratégia de leitura por andaimes de Graves e Graves (1995). Segue a proposta:

PRÉ-LEITURA: Realização de uma roda de conversa a partir do título do livro, realizando perguntas como: pelo título da história, o que será que vai acontecer? O que será que tem nessa caixa vermelha? Você teria coragem de abrir essa caixa misteriosa se a encontrasse no meio da rua? **DURANTE LEITURA:** Leitura compartilhada, em que cada criança irá contar uma página da história por meio do livro digital. Como a leitura do livro é realizada a partir das imagens a cada página, as crianças iriam construindo a história de acordo com as imagens ilustradas. **PÓS-LEITURA:** Abertura do espaço para que as crianças expressem suas opiniões, exponham o que mais gostaram da história, o que mudariam na história e para algumas crianças realizarem o reconto da história. (GRUPO 1, 2021, grifos das autoras).

Ao analisarmos a proposta apresentada pelas docentes, notamos a contribuição das discussões da oficina presente em seu planejamento, e como o conhecimento sobre a multimodalidade e a leitura de imagens colaboram para o desenvolvimento de uma aula dialogada e a formação de um aluno/ leitor ativo e crítico. Além de percebermos como as práticas de leitura de imagens podem ser repensadas quando existe um olhar multimodal sobre o texto, com a compreensão de que tudo que há em uma obra tem sentidos e significados diferentes para cada indivíduo, faz-se necessário oportunizar liberdade aos

alunos para apresentarem suas opiniões de modo a colaborarem para a construção da história individual ou coletiva.

O segundo plano de ação foi construído com base no gênero tirinha, da Turma da Mônica, em que a Magali se encontra como seu gatinho na árvore, e o caráter humorístico das tirinhas, como defendido por Bernardi e Araújo (2014), é garantido com um desfecho inesperado, mas bem característico da personagem central, como percebemos na tirinha apresentada:

Figura 2: Tirinha Turma da Mônica



Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/>

Baseado nessa tirinha, na qual há a predominância da linguagem não verbal e que requer dos alunos competências e habilidades diversas, o grupo 2 construiu a mediação de sua leitura da seguinte forma:

PRÉ-LEITURA: Inicialmente, é mostrada a tirinha de forma desorganizada aos alunos. **DURANTE LEITURA:** É solicitado que os alunos tentem organizar de forma correta, tipo gincana, no máximo 6 tirinhas de início. Depois, a professora começa a organizar, juntamente com eles, colocando-as em ordem e, com isso, instigando as descobertas. Além disso, peço para que eles façam a leitura visual das imagens. Por fim, a gente debate sobre o assunto tratado na tirinha para saber o conhecimento prévio deles sobre aquele assunto. **PÓS-LEITURA:** Pedir para que eles produzam um texto em tirinhas. (GRUPO 2, 2021, grifos das autoras).

Dessa maneira, é possível pensar uma estratégia diferente de mediar a leitura de imagens, possibilitando aos alunos construir ativamente os significados para a imagem de acordo com suas impressões e crenças, conforme foi discutido na oficina; além de possibilitar a construção de interação e raciocínio lógico, de aceitação de opiniões, dentre outros aspectos importantes no processo de ensino e aprendizagem.

Após a apresentação de seus planos de ação, propusemos às professoras que utilizassem essas ideias em sala de aula, incluindo as ideias dos planos de ação em seus planejamentos; todas aceitaram prontamente a proposta e ficaram responsáveis quanto ao compartilhamento dos planos, em grupos das escolas, para que todos pudessem ter acesso.

No momento destinado à avaliação da oficina, as docentes utilizaram termos como: “Ótima, excelente, queremos mais formações como essa”; diante disso, percebemos que a proposta contribuiu para a formação das docentes sobre a multimodalidade e a leitura de imagens, de maneira que os objetivos traçados foram certamente alcançados.

Algumas considerações

Consideramos que os avanços tecnológicos dos últimos tempos contribuíram para uma maior visibilidade da leitura multimodal, proporcionando ao leitor uma experiência mais ampla no que diz respeito ao ato de ler, e vem aumentando cada vez mais o debate sobre as muitas formas de ler textos.

Ressaltamos também a relevância de formações destinadas a professores da Educação Básica para fortalecer o vínculo entre Universidades e Escolas e levar propostas que auxiliem na prática dos professores e contribuam de forma significativa para a formação dos alunos. Consideramos exitosa a experiência da oficina supracitada, uma vez que conseguimos ver a interação, participação e o desenvolvimento de planos de ações com ótimas propostas para serem desenvolvidas em sala de aula.

Entendemos que a concepção de leitura, do ato de ler, ainda carrega resquícios de um discurso tradicional, o qual minimiza esse ato à decodificação da escrita. Entretanto, percebemos avanços no sentido de desmistificar essa concepção e dialogar com a diversidade de textos e leituras que permeiam a realidade atual.

Referências

AMARILHA, Marly. **A multimodalidade na formação do leitor contemporâneo**. Mesa redonda A formação do leitor no século XXI. Anais da



62ª Reunião Anual da SBPC - Natal, RN - julho/2010. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/62ra/mesas_redondas/MR%20Marly%20Amarilh a.pdf. Acesso: 20/08/2021.

BERNARDI, Dalmira Inês; ARAÚJO, Ubirajara Inácio de. Charge e tirinha: uma experiência de leitura de imagem em sala de aula no ensino médio. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_port_artigo_dalmira_ines_bernardi.pdf Acesso: 20/08/2021.

CARNEIRO, Francisca Negreiros; ALVES, Antônio Wellington. Gêneros textuais, leitura e novas tecnologias. In: **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRAVES, Michel F.; GRAVES, Bonnie B. **The scaffolded reading experience: a flexible framework for helping students get the most out text**. In: Reading, UK: Blackwell Publishers e The United Kingdom Reading Association, 1995.

OLIVEIRA, Sara. **Texto visual e leitura crítica: o dito, o não dito e o omitido**. Linguagem & Ensino. Pelotas, RS: EDUCAT, vol.9, nº 1, 15-39, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho**. 2.ed. Novo Hamburgo:Feevale, 2013.

RIBEIRO, Ana. Elisa. Faces da leitura no século XXI: questões de multimodalidade e “poder semiótico”. In: **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021. P. 19-38.

ROJO Roxane. Letramentos. In: **Letramentos, mídias, linguagens/Roxane Rojo, Eduardo Moura**. - 1.ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

SILVA, Renato Caixeta. Implicações de se assumir a multimodalidade nos estudos de linguagem. In: SILVA, Renato Caixeta; QUEIROZ, Lizainny Aparecida Alves. **Multimodalidade e discursos** (Orgs.) São Paulo: Pimenta Cultural, 2021

SOUZA, Ana Paula Santos de. A construção de sentidos do gênero meme à luz da LSF. In: **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.



VILLARDI, Raquel. Gostar de ler: um diagnóstico. In.: **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. QualytiMark: Rio de Janeiro, 2006.

Sobre as autoras:

Beatriz Andrade dos Santos

beatrizandradesantos2@gmail.com

Aluna do programa de pós-graduação em Ensino-PPGE, Especialista em Psicopedagogia Clínica e institucional (FAVENI), professora da Educação Básica.

Maria Jocelma Duarte de Lima

jocelmaduarte@yahoo.com.br

Aluna do programa de pós-graduação em Ensino-PPGE, Especialista em Políticas e Práticas da Educação Escolar (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN), professora da Educação Básica.

Diana Maria Leite Lopes Saldanha

dianalopes@uern.br

Doutora em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN), professora na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN.



Mediação de leitura literária e letramento literário na escola: uma abordagem reflexiva

Mediation of literary reading and literary literacy at school: a reflective approach

Cleide Maria Jagher

Mariana Santos

Vilma da Silva Araújo

Resumo: A partir da concepção de “letramento literário enquanto o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária” (ZAPPONE, 2008), apresentamos, neste texto, algumas reflexões sobre educação literária e letramento literário escolar. Entre os apontamentos, reiteramos o lugar da literatura na escola, considerando a sua relevância ao indivíduo, devido ao seu caráter estético de sublimação do real e ao seu caráter humanizador (CANDIDO, 1995). Defendemos também, a urgência de um espaço escolar que promova práticas de leitura literária plurais, uma vez que, nossos alunos, fora do espaço escolar, participam de práticas diversas de letramento literário. Nesse sentido, como concebe Zilberman (2017), o professor deve promover o cotejo entre o patrimônio de cada leitor com o patrimônio social, histórico, político do grupo ou do público com o qual interage, de maneira que, para uma educação literária efetiva, é necessário “utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude” (CHARTIER, 1999). Como suporte teórico, buscamos os conceitos de letramento, letramento na cibercultura, multiletramentos, em Soares (2002; 2009), Kleiman (2004) e Rojo (2009), bem como as considerações sobre leitura literária na escola, de autores, como Rouxel (2013), Jouve (2013), Colomer (2003; 2007), Hansen (2005), Zilberman (2009; 2017), entre outros.

Palavras-chave: Literatura. Escola. Educação literária. Letramento literário.

Abstract: Based on the concept of “literary literacy as the set of social practices that use literary writing” (ZAPPONE, 2008), in this study, we present some reflections on literary education and school literary literacy. Among the notes, we reiterate the place of literature in school, considering its relevance to the individual, due to its aesthetic character of sublimation of the real and its humanizing trait (CANDIDO, 1995). We also defend the urgency of a school space that promotes plural literary reading practices, a democratic space, since our students, outside the school space, participate in different practices of literary literacy. In this sense, as conceived by Zilberman (2017), the teacher should promote the comparison between the heritage of each reader and the social, historical, political heritage of the group or public with which they interact. So, for an effective literary education, it is necessary “to use what the school norm rejects as a support to give access to reading in its fullness” (CHARTIER, 1999). As theoretical support, we sought the concepts of literacy, literacy in cyberculture, multiliteracies, in Soares (2002; 2009), Kleiman (2004) and Rojo (2009), as well as considerations about literary reading at school, by authors such as Rouxel (2013), Jouve (2013), Colomer (2003; 2007), Hansen (2005), Zilberman (2009; 2017), among others.

Keywords: Literature and school; literary education; literary literacy.



Introdução

Embora existam muitos espaços e agentes mediadores de leitura literária, e de práticas de letramento, tanto físicos quanto virtuais, o escolar é o mais privilegiado, sendo, para muitos educandos, o único espaço onde o contato com a obra literária se efetiva, por meio de práticas distintas de letramento literário, uma vez que, o mediador é aquele que estabelece as condições para a interação entre o livro e o leitor, mas quando se considera a tradição no ensino de literatura ao longo do século XX, verifica-se que a escola tem seguido o paradigma de um modelo positivista calcado em história literária, privilegiando uma objetividade pseudocientífica (LEAHY-DIOS, 2000, p. 16). Esse modelo de ensino, embora com mudanças significativas, sobretudo, a partir da década de 1980, ainda se encontra vigente nas salas de aula.

Há a persistência nas práticas docentes de uma preocupação acentuada com protocolos de leitura como: preencher fichas, fazer resumos ou resenhas e preparar para exames de vestibulares, de modo que “a leitura da literatura no universo escolar mostra-se frequentemente e antes de mais nada como uma aprendizagem puramente técnica” (MAX BUTLEN, 2018, p. 32). Nesses moldes, a educação literária é caracterizada por uma função utilitária, em detrimento da fruição da leitura literária e da importância da literatura para a formação cultural dos educandos.

A questão é que se faz urgente pensar a aproximação entre educação e literatura e literatura e educação, visando a “literaturizar” a escola e a pedagogia, ao invés de escolarizar ou pedagogizar a literatura (DALVI, 2013). Nesse sentido, o livro e a literatura se convertem, na escola, em centro do processo educativo, com práticas concretas de leitura literária, de modo a possibilitar ao indivíduo uma formação leitora edificante.

A partir da concepção de “letramento literário enquanto o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária” (ZAPPONE, 2008, p. 29), apresentamos, neste estudo, algumas reflexões sobre educação literária e letramento literário escolar. Para tanto, buscamos contribuições teóricas sobre os conceitos de letramento, multiletramentos, letramento literário e da importância das práticas de leitura literária na escola, considerando a relevância



da literatura para a formação humana, dado o seu caráter humanizador, conforme Candido:

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um "bem incompreensível", pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 243).

Essa perspectiva do autor propõe a literatura como um valor imprescindível, pois, sendo uma experiência em que permite ao homem vivenciar, por meio da reelaboração do real, seus dilemas humanos, que também são do outro, de forma dialética, confirma-o na sua humanidade.

Concepções de Letramento/Letramentos e Letramento escolar

Estudos mostram que as práticas de leitura e de escrita dos sujeitos vêm sofrendo ressignificações devido às mudanças sociais e culturais verificadas nos últimos tempos. Entre essas abordagens, ressalta-se a importância da escola de rever essas práticas, de modo a ampliar o letramento dos alunos, para que estes, no uso social da leitura e da escrita, respondam adequadamente às demandas sociais destas, nos seus diversos contextos.

No Brasil, os estudos sobre letramento ocorrem desde a década de 90. Entre as pesquisadoras de referência, estão Magda Soares, Ângela Kleiman e Roxane Rojo, que têm como referencial os trabalhos de Brian Street, estruturados a partir da concepção de letramento como fenômeno social de uso da escrita.

A palavra letramento, segundo Soares (2009), advém da palavra inglesa *literacy* que é "a condição de ser letrado" e a autora reforça que o conceito de letramento surgiu devido às novas demandas da sociedade, que passou a exigir cada vez mais intensas e variadas práticas de leitura e escrita, devido aos avanços do desenvolvimento social, cultural, econômico e político, de modo que ao indivíduo não basta o conhecimento da decifração de códigos linguísticos, mas que saiba fazer uso social adequado de leitura e escrita nas várias situações de uso delas. Nesse caso, a autora elucida que:



Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 39-40).

Sob essa perspectiva, o letramento é um conceito amplo que não se restringe apenas à decodificação do signo linguístico, mas está ligado a todas as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, pois, como afirma Soares, há diferentes níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural.

Ideia compartilhada por Kleiman (2004), que afirma que a criança pode ser letrada mesmo não sendo alfabetizada, em razão do seu contato com atividades orais por meio das histórias contadas pela família em eventos de letramento. E, por isso também está aprendendo práticas discursivas letradas, mesmo antes de saber ler e escrever, pois há muitas atividades que envolvem a leitura e a escrita, no cotidiano das pessoas, que são eventos de letramento¹.

Para a autora, então, letramento é “um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, p. 18-19). Desse modo, conforme a pesquisadora, as práticas de letramento da escola se configuram como apenas um tipo de prática², sendo esta certamente dominante, que desenvolve nos sujeitos alguns tipos de habilidades, em detrimento de outras e que estas determinam uma forma de utilizar o condicionamento sobre a escrita.

Mas, voltando a Soares, esta conceitua letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, s/n).

¹ Evento de letramento são “todas as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido em uma situação específica. A interação entre os participantes e os processos e estratégias interpretativas constituem o evento” (JUNG, 2003, p. 60-61).

² Prática de letramento é definida como “os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e escrita, definindo os caminhos para utilizar o letramento em eventos de letramento” (JUNG, 2003, p. 61).



Sob essa perspectiva, a estudiosa elucida que o surgimento das novas tecnologias de comunicação eletrônica propiciou novos modelos de práticas sociais de leitura e escrita, que demandam um novo letramento, o letramento na cibercultura que conduz a uma disposição diferenciada do letramento na cultura do papel. Nesse caso, esses novos espaços de escrita demandam do leitor novas maneiras de ler e de escrever, um outro letramento, pois estabelecem novas formas de interação com o texto na tela, exigindo um conhecimento muito mais amplo.

Dessa maneira, a palavra letramento passa a ser plural, como reforça a autora, uma vez que essas diferentes tecnologias de escrita geram diferentes práticas de leitura e de escrita, como também diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.

O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita como é concebido pelas instituições encarregadas de introduzir os sujeitos no contexto do verbal, conforme pontua Kleiman (2004). E a escola, como é a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento realizado nos mais diferentes espaços sociais, mas com apenas um tipo de prática de letramento – a alfabetização, sendo esta o processo de aquisição de códigos e competências individuais necessárias para o sucesso e progresso dos estudantes na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, os locais de trabalho evidenciam orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2004, p. 20).

Segundo Kleiman, as práticas do uso da escrita da escola sustentam-se num modelo de letramento considerado por muitos pesquisadores como parcial e equivocado. Para Street (1984) esse seria o modelo autônomo de letramento, privilegiado desde o século passado, com os primeiros movimentos de educação em massa.

Nesse modelo de letramento, conforme a pesquisadora, a escrita é concebida como um produto completo em si mesmo, desvinculado, no processo da interpretação, do contexto de sua produção, ou seja, essa atividade estaria determinada pelo funcionamento interno do texto escrito, pelas suas



características formais e lógicas, sem correlação com o emissor do texto e ao contexto de sua produção. Nesse caso, a escrita representaria uma ordem diferente da comunicação oral uma vez que esta relaciona-se diretamente à interação dos interlocutores.

A partir de estudos etnográficos sobre eventos de letramento de Heath (1982, 1983) em que se constatou que as práticas de letramento na escola são marcadas pelo modelo autônomo que considera a aquisição da escrita um processo neutro, independente de considerações contextuais, visando a desenvolver no aluno a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros argumentativos e expositivos, Kleiman (2004) afirma que estudos em contexto brasileiro também mostraram semelhante realidade, entretanto, agravada pela pobreza e analfabetismo.

Ela enfatiza que essa prática de letramento pressupõe a separação polarizada entre a oralidade e a escrita, não havendo uma análise baseada num ensino que reconheça o conhecimento contrastivo dessas duas modalidades e com planejamento prévio. Nesse caso, Kleiman considera a importância de um ensino pautado na ênfase das semelhanças em detrimento da diferença entre a língua oral e a escrita.

Ao modelo autônomo, Street contrapõe o modelo ideológico:

O letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. Tudo tem a ver com o conhecimento: as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser (STREET, 2003, s/n).

Nesse modelo, de cunho social, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos, bem como das relações de poder associadas a eles, de modo que é preciso levar em conta esses contextos quando se avalia práticas de leitura e de escrita.

O modelo ideológico, proposto por Street, destaca-se, explicitamente, pelo fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. Kleiman (2004) explicita que esse modelo não deve ser entendido como uma negação do



resultado específico dos estudos na concepção autônoma de letramento, mas que é preciso abarcar toda a complexidade que o fenômeno do letramento evidencia, uma vez que as práticas discursivas e eventos de letramento no modelo ideológico mudam segundo o contexto. Levando em consideração tais aspectos, os sentidos de um texto estão para além da sua estrutura interna, eles estão vinculados ao contexto das instituições das quais a escrita advém e é praticada.

Sob essa perspectiva, Rojo salienta que um dos objetivos da escola é justamente possibilitar aos alunos a participação nas várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, os vários letramentos, que estão presentes nos diversos contextos da vida das pessoas, de maneira ética, crítica e democrática. Mas, para isso, enfatiza a autora, é preciso que a educação linguística considere, hoje, os multiletramentos ou letramentos múltiplos, colocando os alunos em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; como também os letramentos multissemióticos ou multimodais, exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses, não somente a escrita, além dos letramentos críticos e protagonistas, levando o indivíduo a se posicionar criticamente (ROJO, 2009, p. 107-108).

Nesse sentido, essa concepção de letramento abordada pelos autores é adotada pelos estudos literários, uma vez que os textos literários também são criações históricas, portanto vinculadas a contextos sociais e culturais de uso da escrita. O que se deve observar são suas especificidades de escrita e forma. Assim, adotamos para este estudo o conceito de letramento literário proposto por Zappone (2008, p. 29) “letramento literário enquanto o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária”.

Letramento literário no espaço escolar

Partimos do pressuposto de que a escola não é o único espaço de mediação de leitura literária e de práticas de letramento, visto que, há muitos outros que se ocupam dessa tarefa, como o espaço familiar, o do trabalho, o espaço da internet, como o as mídias digitais, que influenciam principalmente os



adolescentes, com um grande apelo do mercado editorial que oferece muitas obras destinadas ao público juvenil, com livros tanto em forma de impressos quanto digitais. Como exemplo, temos as obras estrangeiras, em formato de séries, como as sagas fantásticas, *Harry Potter*, *A Saga Crepúsculo*, *As Crônicas de Gelo e Fogo*, entre outras que exercem um grande fascínio entre os adolescentes.

Nesse sentido, o discurso recorrente de que “os jovens não leem” precisa ser revisto, uma vez que eles não leem o que a escola legitima como leitura literária, mas fora do controle escolar, eles leem, sim. São leituras particulares, leem segundo suas identidades, seus critérios culturais, mas é uma prática de letramento literário. Chartier (1999) aponta que:

O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar (CHARTIER, 1999, p. 104).

Nesse modo, a escola, em vez de desprezar essas leituras, precisa apoiar-se nelas e encontrar caminhos a partir dos quais elas podem auxiliar na formação leitora efetiva, de modo a conduzir seus alunos a outras leituras, mais legitimadas culturalmente. Mas é necessário, antes disso, estabelecer uma identificação desses jovens com essas outras leituras oferecidas e isso pode começar com os textos que eles leem, com um filme, uma série, uma vez que as referências que compõem um clássico, por exemplo, também podem estar nessas leituras de fraca legitimidade cultural, como diz Chartier.

A leitura de *Harry Potter*, por exemplo, pode ser um meio para estimular os alunos a leituras clássicas, como os contos de Conan Doyle (*As aventuras de Sherlock Holmes*), de Poe, a obra de Cervantes, *Dom Quixote de La Mancha*, entre outras, obras que têm essa atmosfera do mistério, da fantasia, da aventura, uma vez que os temas dos clássicos se perpetuam no tempo porque são temas universais que dizem respeito a todos nós e, de alguma forma, esses temas



influenciam as obras de massa, porque os seus autores, antes de serem escritores foram e são leitores dessas obras universais, e foram influenciados por elas.

Rezende (2013) argumenta que, como prática social, lemos o que está ligado ao nosso gosto, obras com as quais nos identificamos. Essa leitura “não obrigatória” geralmente é vivida subjetivamente por nós. Entretanto, na escola, essa leitura é menos livre, ela está submetida a currículos e a outras formas de controle. Mas “ao contrário: a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórica, e precisa mudar” (REZENDE, 2013, p. 109).

Pesquisadores franceses como Annie Rouxel e Vincent Jouve consideram a subjetividade do leitor como componente constitutivo do ato de ler e que as práticas, na escola, podem estar vinculadas a isso. Para Jouve (2013), o ensino de literatura deve colocar a dimensão subjetiva da leitura no centro de suas práticas. “Pode-se contar com um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que o aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si” (JOUVE, 2013, p. 53-54). O autor ressalta que tradicionalmente os planos afetivo e intelectual da leitura são afetados pela subjetividade do leitor, como é o caso de quando o texto implica processos de representação, como o romance. As imagens mentais formuladas pelo leitor estão fundadas em sua memória pessoal e têm uma dimensão afetiva. “Aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do meu passado” (JOUVE, 2013, p. 55).

A partir de estudos realizados por meio de autobiografias de leitores, Rouxel (2013) relata que a subjetividade é essencial para que a leitura literária ganhe sentido para o leitor.

Em busca senão de objetividade pelo menos de consenso, a leitura escolar, distanciada, atenta à forma, não poderia ser assimilada na maioria de seus modos de realização a uma leitura experiente, pois a leitura experiente, como vimos, não é asséptica. Indeadamente, há quem acredite que normas escolares e direitos do texto coincidam. O texto é mais liberal. Tentando preservá-lo dos delírios do sujeito leitor, o ensino médio transforma a leitura em uma prática formal, descarnada,



ao mesmo tempo em que busca desenvolver a sensibilidade dos alunos (ROUXEL, 2013, p. 82-83).

Conforme a posição da autora, a subjetividade suscita desconfiança, uma vez que a escola privilegia um leitor que leia o texto atento ao que este determina, seguindo os direitos do texto, a sua estrutura textual, semântica, como Eco postula:

Um texto é potencialmente sem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz. Até mesmo o desconstrucionista mais radical aceita a ideia de que existem interpretações clamorosamente inaceitáveis. Isso significa que o texto interpretado impõe restrições a seus intérpretes. Os limites da interpretação coincidem com os direitos do texto (o que não quer dizer que coincidam com os direitos de seu autor) (ECO, 2015, p. 26).

Dessa forma, o professor, como mediador, apoiado na concepção de Eco (2015), pode garantir tanto o direito do texto como o do leitor, mostrando a este que seu direito é limitado pelo do primeiro, que, embora a atribuição de sentidos ao texto esteja ligada à cultura, à formação, à experiência de vida e de leitura e ao horizonte de expectativas do leitor, nem toda interpretação é válida.

Iser também enfatiza o papel do leitor na atribuição de sentido ao texto. No entanto, a autonomia do leitor é limitada, pois são os elementos textuais, como as indeterminações e “os lugares vazios, os quais são lacunas que marcam enclaves no texto e demandam serem preenchidos pelo leitor” (ISER, 1999, p. 107). Essas lacunas põem em ação as disposições do leitor e, sobretudo, a sua imaginação, acionando o potencial implícito do texto e produzindo sentido.

Para Zilberman (2009, p. 18), “o exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura. A escola dificilmente o promoveu, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática”, de modo que para a autora, “hoje, quando o ensino está em crise, apresenta-se como necessidade prioritária, pois faculta avizinhar-se a um objeto tornado estranho no meio escolar” (ZILBERMAN, 2009, p. 18).

Ademais, como argumenta a autora, a leitura do texto literário permite ao indivíduo penetrar na alteridade sem deixar de lado a sua subjetividade e a sua história e essa “alteridade tem fundamento social e coletivo, mostrando-se,



também ela, dialética e contraditória. A leitura, intermediária entre sujeitos outros, não é apaziguadora, fortalecendo, pelo contrário, as possibilidades de divergência e debate” (2017, p. 35). Por isso, a relevância da prática da leitura literária na escola, mas de uma leitura plural, de obras diversas, que fazem parte do universo cultural do adolescente, sem imposição, mas com diálogo. Portanto, nesse sentido, a leitura

Não se conforma com o cânone, autoritário e monológico, que circula graças a instituições que, como ele, calcam-se no arbítrio de detentores do poder. Assim, se almejar a adoção de uma posição democrática, popular e bem-sucedida na sala de aula, a leitura da literatura, tomada na amplitude do conceito tradicional, ou considerada desde os distintos objetos que se apresentam à decifração do leitor, não pode se ater à transmissão do cânone enquanto um monumento resistente às intervenções dos seres que fazem funcionar a engrenagem da cultura e, por extensão, daquilo que genérica e insuficientemente é chamado de literatura (ZILBERMAN, 2017, p. 35-36).

O que a autora então ressalta é que o espaço escolar de hoje precisa ser um espaço democrático, abrangente, com relação às diversas formas artísticas, uma vez que seus leitores estão inseridos em universos plurais de culturas. A prática de leituras canônicas não pode se sobrepor às outras formas de literatura contemporânea, mesmo as de consumo mais imediato, como as de massa.

Em sala de aula, esse posicionamento é o ponto de partida da atuação do professor, que, enquanto docente, promoverá o cotejo entre o patrimônio de cada leitor com o patrimônio social, histórico, político do grupo ou do público com o qual interage, considerando que a obra literária é igualmente esse outro sujeito em que o jogo entre o individual – a criação e a inovação – e o coletivo, traduzido pelos códigos estéticos, ideológicos, tradicionais e canônicos, expõe-se a cada momento em que se dá o contato com ela (ZILBERMAN, 2017, p. 35-36).

Sendo assim, a atuação do professor como mediador nesse processo é imprescindível. É ele, com seu saber literário, conhecedor das obras, e leitor, antes de tudo, que fará a ponte entre a leitura do aluno e a leitura escolar. “O professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula” (ROUXEL, 2013, p. 29).



Nesse sentido, ressaltamos a importância de uma abordagem dialética em sala de aula, em que o aluno possa ser inserido num contexto, propiciado por um professor que problematize questões importantes sobre a leitura, os modos de ler, o valor estético, como o que se considera em um texto para que este seja literário, quais são os critérios de avaliação de uma obra literária, por que algumas se tornam clássicas e outras não, observando a importância da leitura das obras consideradas da Grande Literatura, mas não desconsiderando as outras literaturas, num diálogo permanente, considerando suas apreensões sobre a cultura e a sociedade.

Ou seja, para que o estudante amplie seu repertório literário, ele precisa ser conduzido a esse conhecimento por meio de um leitor experiente, o professor, uma vez que a leitura literária na escola é muito específica e precisa ser ensinada. Ler literariamente não é tarefa fácil, pois cada texto impõe, segundo Aguiar (2000), um decoro particular. Ler um poema é diferente de ler um romance, pois cada texto tem suas particularidades, tanto na sua forma quanto na sua linguagem e cabe ao leitor atribuir sentido a ele.

Quanto à ficção literária, esta é definida por Hansen (2005) como um produto de um ato de fingir e, no caso da leitura, ele afirma que

Não há evidentemente uma interpretação correta, no sentido de interpretação verdadeira e outras falsas, pois a ficção é metáfora. Mas há evidentemente, como venho repetindo, interpretações adequadas que refazem os procedimentos técnicos do ato de fingir – e serão melhores quanto mais forem exaustivas dele ou adequadas a ele (HANSEN, 2005, p. 18).

Nesse sentido proposto pelo autor, para que o leitor literário realize uma interpretação adequada, precisa ser conduzido a refazer os procedimentos técnicos do ato de fingir, e isso necessariamente implica um conhecimento das regras do texto, de um conhecimento do funcionamento do texto literário. “Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que ‘leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento” (HANSEN, 2005, p. 19).

Assim, como postula o autor, o leitor real deve coincidir, idealmente, com o leitor intratextual prefigurado pelo texto e essa coincidência é muito difícil de



ser alcançada pelo leitor, de modo que não basta apenas a decodificação da linguagem verbal do texto, é preciso que o leitor se aproprie também dos jogos de sentido, das ambiguidades, vazios a serem preenchidos (ISER, 1996). É preciso seguir as pré-orientações do texto, seguir a perspectiva estrutural e semântica do texto, compreendidas como leitor implícito.

Quanto à leitura de poemas, é necessário ao leitor o conhecimento sobre esse gênero que carrega muitas particularidades, como a forma com que é estruturado, o caráter dos versos, o ritmo, a sonoridade, a linguagem simbólica, os recursos verbais e visuais, entre tantos outros elementos. Atentar também para os tipos de poemas, como o soneto, a epopeia, a elegia, os poemas modernos, contemporâneos, enfim, tudo isso requer uma leitura específica. Como afirma Candido (2000, p. 33), “uma obra é uma realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não-literários: impressões, paixões, ideias, fatos, acontecimentos, que são a matéria-prima do ato criador”.

Assim, o valor de uma obra encontra-se na maneira como ela conseguiu modular elementos da realidade criando outra, no modo como ela o fez. E essa autonomia depende, segundo Candido, “da eloquência do sentimento, da penetração analítica, da força de observação, disposição das palavras, seleção e invenção das imagens, do jogo de elementos expressivos, cuja síntese constitui a sua fisionomia [...]” (2000. p. 33). Visto assim, há obras que são literariamente mais elevadas que outras, depende de como modularam esses elementos em seu texto.

Candido traz exemplos de três poemas, de poetas do Romantismo brasileiro, que tratam do mesmo tema, ambos refletem a dor de um pai ao perder um filho. Do ponto de vista afetivo, todos são dignos de piedade, mas nem todos têm o mesmo valor literário, apenas um é considerado pelo crítico como literariamente admirável, devido à sua solução formal. Ou seja, como são obras literárias e não documentos biográficos, a emoção foi essencial apenas como ponto de partida, mas o ponto de chegada é a reação do leitor, e esta, tratando-se de leitor culto só é movida pela eficácia da expressão (CANDIDO, 2000, p. 34). Portanto, é uma leitura que requer um leitor que saiba ler literatura, que



tenha um conhecimento das suas particularidades formais, de seus recursos expressivos, da linguagem metafórica, entre outros elementos que tornam o texto literário.

Dessa maneira, a leitura do texto literário na escola pressupõe o conhecimento das especificidades do discurso literário, pois considera para a leitura todas essas características dos textos literários, de modo específico. Contudo, o letramento literário não se restringe apenas à identificação das particularidades de cada texto, mas leva em conta o seu contexto de escrita, uma vez que as obras estão vinculadas ao contexto das instituições das quais a escrita advém e é praticada, assim como leva em conta a sua recepção leitora.

Nessa mesma perspectiva, Colomer (2003), ao falar sobre a recepção leitora e práticas educacionais, comenta sobre as várias pesquisas que enfocam a recepção leitora de obras infantis e juvenis. Uma dessas concepções é o de que o leitor literário compreende as obras segundo a complexidade da sua experiência de vida e da sua experiência literária, de modo que a forma pela qual percebe a experiência refletida na obra e a relação com a sua, é essencial, uma vez que a especificidade da leitura estética, própria da comunicação literária, é seu apelo à resposta subjetiva do leitor, assim, é por meio da interação entre leitor e texto que emergem as suas significações. Visto assim, a contribuição que o leitor leva para a leitura, resultado de suas outras experiências literárias é vital para a sua compreensão leitora.

Mas, para isso e para além disso, a autora salienta sobre a importância do estudo formal da literatura, essencial para uma educação literária efetiva:

Já que a possibilidade de aceder a este tipo de comunicação depende do domínio das convenções implícitas, que governam o pacto entre autor e leitor. Por isso, mais recentemente, outros autores renovaram a defesa anterior da atenção às características formais dos textos, ainda que a partir do uso da literatura infantil e juvenil no ensino. Defendeu-se, assim, que estes textos podem cumprir uma função formativa na aquisição explícita das convenções literárias, ou seja, que podem e devem utilizar-se, para além de sua presença, como material motivador de leitura individual (COLOMER, 2003, p. 136).

Desse modo, há a reafirmação de que há a necessidade de o leitor conhecer aspectos relacionados à linguagem literária, bem como aspectos



formais do texto, convenções de gênero, devido a sua importância para a compreensão leitora.

A função formativa pode e deve ser utilizada para a aquisição explícita das convenções literárias, desde o ensino da literatura infantil, já que é importante para as crianças o conhecimento das convenções literárias, que contribui para a sua competência leitora. Mas não se pode esquecer do objetivo maior, a experiência estética com a leitura literária.

Sendo assim, pode-se dizer que as práticas de letramento literário na escola devem ter as suas especificidades quanto à metodologia utilizada, o que implica em um planejamento que inclui a seleção prévia dos textos e um itinerário de leitura significativo para os educandos, com práticas de leitura compartilhada, guiada que atendam à especificidade de cada espaço escolar, pois seus sujeitos são diversos, daí a relevância da mediação do professor para uma aprendizagem social e afetiva da leitura (COLOMER, 2007).

Considerações finais

Partindo do pressuposto de que a escola, dentre outros espaços de mediação e de práticas de letramento literário, ainda é o espaço privilegiado, uma vez que ela é que detém o saber sistematizado, formal, das convenções literárias, como também, entende-se que possui um longo caminho já percorrido de leitura, neste artigo, buscamos, por meio de leitura de obras teóricas de autores relevantes, refletir sobre a importância da mediação e do letramento literário na escola, de forma a contribuir para a educação literária do educando.

Consideramos que o letramento literário como prática social de uso da escrita e da leitura literária está presente em outros contextos sociais, mas na escola ele adquire um outro aspecto, ou seja, é por meio dele que o aluno adquire o conhecimento das convenções literárias, da especificidade de cada gênero, das convenções implícitas dos textos que regem o pacto entre este e o leitor, entre outros elementos importantes para uma leitura literária mais adequada.

Acreditamos que, a literatura como objeto estético construído historicamente pelo homem, com seu poder edificador e humanizador, como bem disse Candido (1995), deve ser componente básico do currículo escolar de



todos os educandos, tanto do meio urbano quanto do campo, por meio de práticas efetivas de leitura, não reduzidas ao pragmatismo ou ao ensino imediatista, mas sim, de modo a propiciar a leitura literária como efetiva prática social, guardadas as especificidades de cada modalidade de ensino.

Referências

BUTLEN, Max. Leitura, literatura e formação de professores. In: **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Orgs. DALVI, Maria Amélia; SILVA, Arlene Batista da; SOUZA, Renata Junqueira de; BATISTA, Ana Karen Costa. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CANDIDO, A. Introdução (pressupostos, o terreno e as atitudes críticas, os elementos de compreensão). In: **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000, pp. 30-7.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. Do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Orgs. DALVI, Maria Amélia; SILVA, Arlene Batista da; SOUZA, Renata Junqueira de; BATISTA, Ana Karen Costa. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: proposta didático-metodológica. In: **Leitura de literatura na escola**. Org. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. São Paulo: Parábola, 2013.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015. – (Coleção estudos; 135 / dirigida por J. Guinsburg).

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, pp.13-44.



ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

_____. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

235

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Org. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. São Paulo: Alameda, 2013.

JUNG, Neiva Maria. **Identidades Sociais na Escola: Gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue.** Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1ª. ed. 1995, 7ª ed. 2004.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos.** Niterói: Ed. UFF, 2000.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: **Leitura de literatura na escola.** Org. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. Letramento (s) – práticas de letramento em diferentes contextos. In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola editorial, 2009, pp. 95-129.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: **Leitura de literatura na escola.** Org. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Org. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. São Paulo: Alameda, 2013.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade.** v.23, no 81, Campinas, dez, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 19 mar. 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Conferência proferida na Unesco, 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/Street-Traduzido>>. Acesso em: 12 de outubro de 2013.



ZAPPONE, Mirian H. Y. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de hoje**. 43 (2), 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4749>. Acesso em: 05 de agosto de 2020.

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola – entre a democratização e o cânone. **Revista Literatura em Debate**, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, (14), 11-22, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

ZILBERMAN, Regina. **Teoria da Literatura I**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

_____. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, UPF, Jan./Jun. 2009. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/924>.

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. **Escola e leitura. Velha crise. Novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

Sobre as autoras:

Cleide Maria Jagher

cleidejagher@hotmail.com; cleidemjagher@gmail.com

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR) - 2015 e Doutoranda em Estudos literários e Formação do leitor pela Universidade Estadual de Maringá-UEM.

Mariana Santos

marianassantos687@gmail.com

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Doutoranda pela mesma universidade.

Vilma da Silva Araújo

vilmaaraujomga@mail.com

Mestre em Letras - Estudos Literários (2021) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Doutoranda também em Estudos Literários pela mesma universidade.



Novas formas de ler: livro de literatura infantil digital

New ways of reading: digital children's literature book

Vilma da Silva Araújo
Mariana da Silva Santos
Cleide Maria Jagher

237

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas de multiletramentos mobilizadas pelo livro literário infantil digital, de forma que contribua para a formação do leitor na infância. Para isso analisa-se a obra digital adaptada do poema Via Láctea, de Olavo Bilac. Esse novo formato interativo, produzido pela autora Samira Almeida e pelo autor Fernando Tangi, caracteriza-se por envolver diferentes tipos de conhecimentos obtidos previamente, tais como os elementos que compõem os sistemas operacionais e de gerenciamento dos dispositivos móveis de interação. Nessa obra, a interatividade exige a performance do leitor para então ligar objetos diferentes e movimentar-se no conteúdo de forma não-linear. E a presença de múltiplas combinações nos livros digitais e as potencialidades das tecnologias digitais aciona modos diferentes de leitura que contribuem para a ampliação da produção de sentido.

Palavras-chave: Letramento. Multiletramentos. Leitura literária. Livro de literature infantil digital.

Abstract: This article aims to analyze the practices of multiliteracies mobilized by the digital children's literary book, in a way that contributes to the formation of the reader in childhood. For this, the digital work adapted from the poem Via Láctea, by Olavo Bilac, is analyzed. This new interactive format, produced by author Samira Almeida and author Fernando Tangi, is characterized by involving different types of previously obtained knowledge, such as the elements that make up the operating and management systems of mobile interaction devices. In this work, interactivity requires the performance of the reader to then connect different objects and move in the content in a non-linear way. And the presence of multiple combinations in digital books and the potential of digital technologies triggers different modes of reading that contribute to the expansion of the production of meaning.

Keywords: Literacy. Multiliteracies. Literary reading. Digital children's literature book.

Considerações iniciais

O livro impresso se manteve por muito tempo como principal suporte para os textos verbais. Na contemporaneidade e, com o avanço tecnológico, temos os livros em formato digital. Esse novo formato incorpora múltiplas semioses e possibilita novas formas de o leitor interagir com o texto, seja pelo visual, auditivo, tátil e performativa. Com isso, reinventando a recepção do texto literário e impactando os processos de letramento literário. Essas múltiplas combinações multimodais ou multissemióticas nos livros digitais infantis aliadas a novas



tecnologias digitais contribuem para uma maior probabilidade de produção de sentido, visto que aciona no leitor uma maior interatividade com texto.

Os livros digitais interativos que surgem em formato de aplicativos e com tela sensível ao toque (*touchscreen*) propiciam que crianças pequenas já tenham a possibilidade de interagir com o texto, pois, em grande parte, já são letradas para essa tecnologia.

O livro literário digital infantil vem ganhando destaque e uma maior visibilidade a partir do ano de 2015, quando o Jabuti¹ incluiu em sua 57ª edição a categoria 'Infantil Digital'. A partir dessa nova proposta, aumentou consideravelmente o número de publicação nesse novo formato que combina elementos multimídia interativos.

Diante disso, para este artigo, a obra escolhida é a adaptação do poema "Via Láctea" – Soneto XIII, de Olavo Bilac, publicado pela primeira vez no ano de 1888. A obra analisada passa a configurar em um novo formato, no ano de 2015, e ficou em segundo lugar no prêmio Jabuti, na categoria Infantil Digital. Essa obra em uma nova roupagem foi produzida pela autora Samira Almeida e pelo autor Fernando Tangi, pela editora StoryMax.

Atualmente, temos outras adaptações digitais de livros de literatura infantil impressos, como: *Quem soltou o Pum?*, de Blandina Flanco e José Carlos Lollo, *Flicts*, de Ziraldo, *Chapeuzinho adormecida no País das Maravilhas*, de Flavio de Souza entre outros.

Portanto, esse novo formato faz com que o leitor vá além da capacidade de percepção, utilizando sua imaginação tem a possibilidade de modificar, explorar, interferir e experimentar o livro digital.

Para alcançar os objetivos propostos, este artigo está estruturado em quatro seções. Na primeira, será abordado a concepções de letramento, na qual faremos um breve resgate sobre a origem do termo letramento, com o intuito de buscar melhor compreensão deste frente às tecnologias digitais e leitura, de escrita e interação texto-leitor. A segunda seção, Multiletramentos e novas

¹A história do Prêmio Jabuti começou por volta de 1958. O Prêmio Jabuti é o mais importante prêmio literário do Brasil. Idealizado por Edgard Cavalheiro quando presidia a Câmara Brasileira do Livro (CBL) no biênio 1955-1957, foi lançado no final do ano de 1959 (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2021).



práticas de leitura: letramento digital, discutiremos o termo multiletramento e a variedade das práticas letradas. Na terceira seção, *Leitura literária e digital: poema Via Láctea*, de Olavo Bilac, nessa seção analisaremos o poema digital. O poema é estruturado em forma de um diálogo entre dois amigos. O eu poético narra um momento vivido por ele, um momento feliz, de quem está amando. Na última seção, a versão digital do poema é apresentada por meio de imagens e por fim as considerações finais.

Concepções de Letramento

Pelo livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de 1998, Magda Soares foi, em grande parte, responsável pela incorporação do termo nos discursos acadêmicos e nas falas de profissionais da área da educação e das letras. Para a pesquisadora, existem diferentes conceitos de letramentos, ou seja, “conceitos que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento” (1998, p. 80).

O vocábulo ‘letramento’ surgiu como forma de qualificar a nova realidade da sociedade, essencialmente logocêntrica, qual demandava maiores níveis de escolarização, não sendo, portanto, suficiente apenas o domínio da decifração de códigos, ou seja, ser alfabetizado. Nesse caso, o indivíduo necessitaria de conhecimentos para saber lidar com as várias situações que envolvem a leitura e a escrita, precisaria ser letrado e não só alfabetizado, pois “letramento é o resultado da ação “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado” – ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39).

Soares destaca que ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever. Portanto, “aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, assumi-la como sua propriedade” (SOARES, 2009, p. 39). Para a pesquisadora, o letramento está diretamente relacionado e influenciado pelo meio em que o indivíduo está inserido. O letramento, de maneira geral, pode ser entendido como domínio das práticas de leitura e escrita



e seu uso em situações cotidianas; a capacidade de empregá-las adequadamente às demandas dos eventos sociais.

Uma das primeiras ocorrências do termo letramento na Educação e nas Ciências Linguísticas no Brasil foi na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, de 1986, em que a autora afirma acreditar que a língua falada culta era consequência do letramento. Leda Verdiani Tfouni propõe no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988) a distinção entre letramento e alfabetização. Se analfabetismo consistia no estado ou condição de analfabeto, então, o contrário de analfabetismo seria alfabetismo ou letramento. Para a estudiosa, “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20).

A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (TFOUNI, 1995, p. 9).

A partir desse estudo, Angela Kleiman, em 1995, organizou o livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Portanto, Kleiman (1995) considera o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 18-19). Dessa forma, “extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 20).

As pesquisas de Kleiman sobre letramento são de grande relevância para a área da educação, pois discute o letramento no espaço escolar e sua relação com os letramentos de outras instituições sociais. A escrita nos acompanha no dia a dia, por exemplo, e está presente em uma simples compra do supermercado.

Kleiman (2004) afirma que o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre “o impacto



social da escrita” dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Para a pesquisadora, “o domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como da mídia, da burocracia, da tecnologia, e por meio deles, a possibilidade de acesso ao poder” (KLEIMAN, 2004, p. 8).

Além disso, o termo letramento em vez de alfabetização, segundo a pesquisadora, deve-se ao fato de que a criança, mesmo antes de ser alfabetizada, já tem contato com atividades orais letradas por meio das histórias contadas pela família em eventos de letramento. Também está aprendendo práticas discursivas letradas, mesmo antes de saber ler e escrever, pois há muitas atividades que envolvem a leitura e a escrita, no cotidiano das pessoas, que são eventos de letramento.

Soares (1998) destaca que nos países de língua inglesa, a palavra *literacy* já encontrava dicionarizada desde o final do século XIX e que significa estado ou condição daquele que aprende a ler e a escrever. Apesar disso, no Brasil, nas pesquisas das duas últimas décadas do século XX, alfabetismo e letramento recobriam significados muito próximos, sendo, muitas vezes, usados como sinônimos.

É comum que o termo seja associado à alfabetização, mas, para Soares (1998), nem sempre pessoas alfabetizadas podem ser consideradas letradas, isso porque, em certos casos, há uma absorção do “ler e escrever”, tratada na escola, porém, sua aplicação efetiva não ocorre. Sendo possível ainda que pessoas não alfabetizadas sejam letradas em assuntos específicos.

[...] pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – letramento (SOARES, 2003, p. 90).

Roxane Rojo (2009) lembra que “os vários sentidos da palavra *literacy* em inglês (alfabetismo, letramento) têm um papel nessa aparente sinonímia” (p. 98), mas insiste em frisar a distinção entre os termos, porque o termo alfabetismo tem um foco individual,



[...] bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98, grifo da autora).

Na década de 1980, o pesquisador Brian Street estudou as práticas sociais de leitura e escrita, saindo da codificação, ressaltando os seus aspectos ideológicos. Uma revisão dos estudos ligados à alfabetização e ao letramento sob a perspectiva dos Novos Estudos de Letramento (NEL – *New Literacy Studies*), ou seja, “culturalmente sensível politicamente consciente” (STREET, 2014, p. 143). Para o autor,

Se quisermos entender a natureza e os significados do letramento em nossas vidas, precisamos então de mais pesquisas focadas no letramento na comunidade – nesse sentido mais amplo – e nas implicações ideológicas e não tanto educacionais das práticas comunicativas em que ele se insere (STREET, 2014, p. 144).

A partir desses estudos, surgiu uma variedade de termos usados em relação ao letramento: “eventos de letramento”, “práticas de letramento”, “modelos de letramento”, “letramento dominante” e “letramento vernacular”². Dessa forma, uma ampliação na variedade de expressões relacionadas ao termo. Nesse movimento, “o conceito passa a ser plural: letramentos” (ROJO, 2009, p. 102, grifos da autora).

O conceito de letramento(s) é visto de forma mais abrangente, a começar pelo ‘s’ e sinaliza o posicionamento da autora em relação ao assunto. Rojo acredita em diferentes práticas de letramento, ou seja, letramentos múltiplos. A pesquisadora discorre sobre a importância do papel da escola na formação de cidadãos flexíveis, democráticos e protagonistas, a partir dos letramentos múltiplos, multissemióticos, multiculturais e críticos. Para Rojo, as escolhas que se fazem em sala de aula são carregadas de significados e discursos, muitas vezes contraditórios. Portanto, “essas escolhas nunca são neutras, nem

² Conceitos discutidos exemplificados por Kleiman (1995), Rojo (2009) e Street (2012).



impunes, pois o tempo escolar que tomo como um objeto de ensino não será dedicado a outro; cada escolha presentifica um dentre muitos outros perdidos” (ROJO, 2009, p. 121).

Nesse sentido, Soares (2002), destaca o uso do plural “letramentos” e enfatiza a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes condições naqueles que utilizam dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: “diferentes espaços de escrita e *diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos*” (SOARES, 2002, p. 156, grifos da autora).

Multiletramentos e novas práticas de leitura: letramento digital

A partir de 1996, surgiu o termo “multiletramentos”, cunhado pelo *New London Group* discutiu novas propostas pedagógicas para o trabalho com letramentos, principalmente, advindos das tecnologias digitais. Esse estudo propõe que os diversos grupos socioculturais, principalmente as crianças, recorram a variados sistemas semióticos em complementação ou substituição às funções antes desempenhadas pela escrita alfabética. A tela torna-se o espaço da escrita e leitura e assim têm-se novos processos cognitivos, buscando novas maneira de ler escrever, portanto, novos letramentos.

Para Rojo (2013) o conceito de multiletramentos busca justamente apontar por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem:

- por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais e,
- por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Diante das transformações, os textos contemporâneos adquiriram novas competências de leitura.

Desse modo, a tela passa também ser um espaço da escrita e da leitura. Não somente novas formas de acesso à informação, mas novos processos cognitivos. Novos letramentos. Diante disso, não basta o sujeito ser letrado para



ler e escrever, mas é preciso desenvolver múltiplos letramentos, pois esses textos incorporam múltiplas representações.

O termo multiletramentos surgiu no intuito de englobar as atuais discussões referentes às novas pedagogias do letramento e difere do conceito de letramentos por este se referir à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade e aquele fazer referência tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos (ROJO, 2012).

O conceito multiletramentos, cunhado pelo Grupo de Nova Londres, refere-se não a múltiplos letramentos, associados a culturas diferentes, mas a formas múltiplas de letramento associadas a modos ou canais, como o letramento visual e o letramento digital. Para esse grupo, as práticas de letramento que envolvem a leitura e a escrita são apenas partes do que os sujeitos terão de aprender a fim de se tornarem letrados, uma vez que se incluem outras formas semióticas de comunicação. Para Street (2012) “são as práticas que atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo” (p. 74). Portanto, para Cope e Kalantzis (2000), o foco de uma pedagogia voltada para os multiletramentos recai não somente no modo linguístico, mas em outros meios de comunicação para complementá-lo, tendo em vista a comunicação tanto de textos impressos, como dos textos digitais, assim, por meio de seus leiautes multissemióticos agregados pelas potencialidades das tecnologias.

Cope e Kalantzis (2010) discutem as mudanças sociais que geraram as novas mídias na contemporaneidade por meio de um estudo comparativo com as mídias tradicionais, levando em consideração quatro dimensões: a) dimensão 1 – agência ou organização (*agency*): uma das principais diferenças entre a mídia antiga e a nova está no equilíbrio do agenciamento. Cada uma das novas mídias é uma reminiscência do antigo. As novas mídias fazem parte de uma equação mais ampla, de mudança social influenciada pela tecnologia. b) dimensão 2 – divergência (*divergence*): quando se cria espaço para agência, a diversidade fica em evidência: a material, corporal e a simbólica. Todas elas encontram-se presentes no cotidiano pessoal, profissional, escolar. Nesse âmbito, as novas mídias são um dos muitos catalisadores na transição de uma era de homogeneização para uma era de divergência. Isso ocorre porque as



novas mídias fornecem canais para que as diferenças representem. c) dimensão 3 – multimodalidade (*multimodality*): o mundo digital reduz a unidade elementar para a produção de sentido textual do caractere para o pixel.

As tecnologias digitais possibilitam a conjugação de diferentes formas de representação: as imagens com o áudio, o áudio com a escrita, entre outros. Os dispositivos digitais armazenam, sobrepõem, misturam e distribuem esses compostos, constituindo a multimodalidade, isto é, a capacidade de misturar modos. d) dimensão 4 – conceituação (*conceptualisation*): a nova mídia suscita uma nova sensibilidade “conceitualizadora”. Antigamente, o usuário não precisava saber muito sobre a máquina (mecânica, informacional, sociocultural). Na atualidade, não basta ao usuário ser apenas um espectador/leitor/consumidor, mas exercer domínio sobre as novas arquiteturas sociais e técnicas.

Diante dessas transformações, entende-se que se os textos contemporâneos mudaram, as competências de leitura e produção textual exigidas aos sujeitos para participar de práticas de letramentos atuais também suscitam atualização. “A lógica dos multiletramentos é aquela que reconhece que a criação de sentido é um processo ativo, transformador” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175, tradução nossa).

De acordo com os estudiosos, a proposta pedagógica dos multiletramentos não constitui o abandono do código escrito e sim a expansão da forma de alfabetização para além da alfabética, buscando atender os fundamentos da configuração de textos multimodais (KALANTZIS; COPE, 2012). O texto multimodal, de acordo com Rojo (2012), configura-se como dispositivos que disseminam informações, conhecimentos, valores e crenças, que incidem diretamente sobre a formação da consciência e da conduta dos sujeitos.

É o que podemos perceber na obra escolhida para este artigo, o Soneto XIII do poema *Via Láctea*, de Olavo Bilac, poema em formato digital, uma vez que, atualmente, emerge uma produção literária específica da virtualidade, criada pelo uso de computador e geralmente lida em telas, denominada literatura digital ou eletrônica. É o texto multimodal que exige que o leitor não só domine



o código escrito como também tenha conhecimento sobre a produção, o contexto da obra, sobre a máquina (mecânica, informacional, sociocultural).

Nesse caso, o usuário não pode ser apenas um espectador/leitor/consumidor, mas precisa dominar as novas arquiteturas sociais e técnicas da composição da obra. É a perspectiva do multiletramento, uma vez que está relacionado tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos, conforme aponta Rojo (2012).

Lajolo e Zilberman (2017) destacam que um dos primeiros livros digitais realmente interativos e multi/hipermidiáticos produzidos no Brasil foi *A menina do narizinho arrebitado*, da Editora Globo, versão digital para *iPad* da consagrada obra de Monteiro Lobato. Lançado em 2010, o livro aplicativo contém textos verbais e visuais, sons e figuras em movimento.

Figura 1: Capa do livro digital *A menina do narizinho Arrebitado*



Fonte: Lobato, 2010 (Editora Globo).

As pesquisadoras afirmam que, na contemporaneidade, não é mais possível falar do livro com segurança, visto que novas tecnologias estabeleceram outros formatos, materiais, modos de produção e de circulação, distintas maneiras de leitura, resignificando as relações entre comunicação, corpo, voz, olhar e gesto. Esse novo formato ganhou modalidades sonoras, visuais, cinéticas e gestuais, com isso possibilita um maior relacionamento entre autor-texto-leitor, assim, impactando os sentidos dos leitores.

Leitura literária e digital: poema *Via Láctea*, de Olavo Bilac



Ler um texto literário é diferente de ler um texto utilitário, como uma notícia, um verbete de dicionário, uma vez que o primeiro apresenta uma linguagem simbólica, plurissignificativa, carregada de sentidos que o leitor precisa apreender. De modo que “ler não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor [...]” (AGUIAR, 2013, p. 153). Além disso, “confrontar as ideias apreendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o autor, posicionando-se diante dele, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações” (AGUIAR, 2013, p. 153).

Nesse sentido, é o leitor que atribui sentido ao texto, mas sua autonomia é limitada, conforme Iser (1999), uma vez que o texto possui pontos de indeterminação, que são espaços “vazios” ou “lacunas” que necessitam do leitor para preenchê-los. Essas lacunas põem em ação as disposições do leitor e, sobretudo, a sua imaginação, acionando o potencial implícito do texto e produzindo sentido. Nesse caso, as experiências literárias anteriores do leitor, como também as de vida, contribuem para a sua nova leitura, sendo que ao fazê-la, o leitor pode atribuir “significados às indicações oferecidas pelo texto, privilegiando alguns dados e desprezando outros, montando entre eles uma rede de conexões possíveis, de modo a obter um resultado significativo para o seu universo compreensivo” (AGUIAR, 2013, p. 154).

Desse modo, para ler literariamente, o leitor precisa conhecer as especificidades de cada texto literário, do ficcional ao poético. Ler um poema é diferente de ler um conto. O poema, por ser composto de versos apresenta uma linguagem muito mais sintética, mas com muitos significados, uma vez que seus sentidos precisam ser desvendados pelo leitor. Tudo no poema contribui para o seu significado, a forma com que é estruturado, o caráter dos versos, o ritmo, a sonoridade, a linguagem simbólica, os recursos verbais e visuais, entre tantos outros elementos. É necessário também entender sobre os tipos de poemas, como o soneto, a epopeia, a elegia, os poemas modernos, contemporâneos, enfim, tudo isso requer uma leitura específica. É o leitor com seu conhecimento que vai atribuir sentido ao texto.



Escolhemos para leitura, o soneto XIII do poema Via Láctea, de Olavo Bilac, poema que também é conhecido como 'ouvir estrelas'. É um soneto, constituído por quatorze versos, sendo dois quartetos (estrofes de quatro versos), e dois tercetos (estrofes de três versos). Todos os versos são decassílabos, compostos por dez sílabas métricas, com rimas alternadas (ABAB), seguindo as concepções tradicionais do culto à forma, da poética parnasiana.

Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo
 Perdeste o senso"! E eu vos direi, no entanto,
 Que, para ouvi-las, muita vez desperto
 E abro as janelas, pálido de espanto...
 E conversamos toda a noite, enquanto
 A Via-Láctea, como um pálido aberto
 Cintila; e, ao vir do Sol, saudoso e em pranto
 Inda as procuro pelo céu deserto
 Dizeis agora: "Tresloucado amigo
 Que conversas com elas? Que sentido
 Tem o que dizem, quando estão contigo?"
 E eu vos direi: "Amai para entendê-las!
 Pois só quem ama pode ter ouvido
 Capaz de ouvir e de entender estrelas."
 (BILAC, 1996, p. 53)

O poema é estruturado em forma de um diálogo entre dois amigos. O eu poético narra um momento vivido por ele, um momento feliz, de quem está amando: "Pois só quem ama pode ter ouvido/ Capaz de ouvir e entender estrelas". Embora o discurso do texto seja mais prosaico, uma conversa entre os amigos, sua linguagem é formal, com vocabulário rebuscado, próprios do estilo parnasiano, como também os recursos formais do soneto, como as rimas alternadas, composta por rimas ricas (classes gramaticais diferentes: certo/ desperto; entanto/espanto). Nesse poema, as aliterações e assonâncias ("Perdeste o senso"! E eu vos direi, no entanto, /Que, para ouvi-las, muita vez desperto/E abro as janelas, pálido de espanto), ou seja, a frequência das mesmas consoantes e dos mesmos sons vocálicos, contribuem para a sua musicalidade. Candido (1996, p. 23) afirma que "todo poema é basicamente uma estrutura sonora. Antes de qualquer aspecto significativo mais profundo, tem esta realidade liminar, que é um dos níveis ou camadas da sua realidade total", de modo que cada poema tem a sua sonoridade particular e esse recurso está



diretamente ligado à expressividade e ao sentido do poema, assim como o ritmo associado às rimas.

Além das aliterações e assonâncias, a linguagem do poema se constitui de comparações e metáforas, como nos versos: “A Via-Láctea, como um pálio aberto/ Capaz de ouvir e de entender estrelas”, e essa linguagem leva o leitor a apreensão das imagens sugeridas por ela, uma vez que o texto poético é feito de imagens. “Na construção poética, portanto, as palavras, ferramentas do poeta, não são usadas de modo habitual, metamorfoseiam-se nas mãos do artesão, sofrem transformações que revelam liberdade de criação” (MARTHA, 2012, p. 46). Desse modo, o poema tem sua linguagem e estrutura próprias que se combinam na sua composição e precisam ser apreendidos para a construção de sentidos.

A versão digital do poema

É importante apresentar ao leitor não só a obra digital, mas, antes disso, a obra verbal, original, com suas características estéticas, para que, ao ter contato com o poema digital, o leitor consiga fazer associações, comparações, e ampliar a sua leitura, por meio dos jogos interativos, como, por exemplo: abrir janelas, mover estrelas, assoprar, tocá-las e ouvi-las e também flutuar na noite cintilante. Todos esses recursos contribuem para uma nova forma de ver o poema, mas não substitui a experiência estética com o verbal. Desse modo, a leitura do texto está relacionada ao multiletramento, pois vai além da competência linguística do leitor, mas exige conhecimento em outros meios de comunicação para complementá-la, tendo em vista os leiautes multissemióticos do texto, agregados pelas potencialidades das tecnologias.



Figura 2: Tela inicial



Figura 3: Escolha do idioma

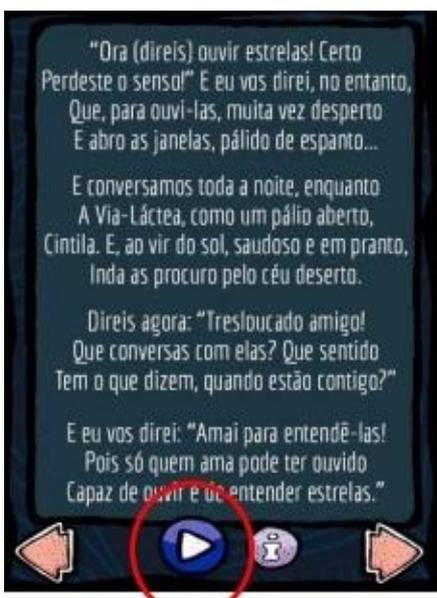


Figura 4



Ao tocar nas estrelas, cada uma emite um som diferente. Além disso, as estrelas podem ser movimentadas na tela.

Figura 5



Ícones na parte inferior da tela

- Ligar e desligar o som
- Avançar para a próxima tela
- Leitor escolhe a parte do livro que será direcionado

Figura 6: Narração do poema

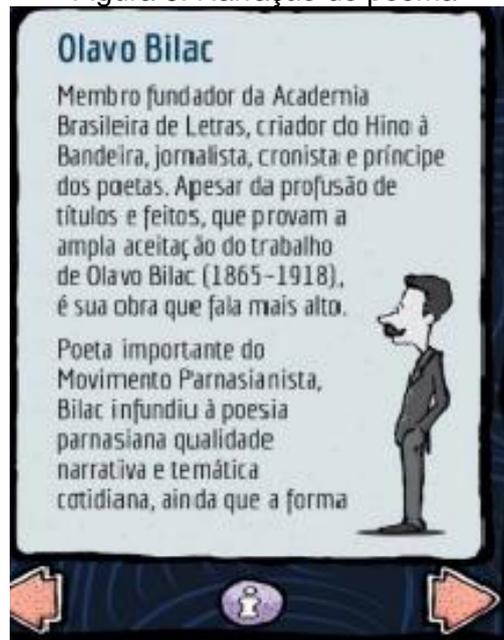


Figura 7: Resumo - vida e obra de Olavo Bilac



A obra combina texto e vários elementos, como som, imagem, narração; e os movimentos levam o leitor a adentrar e interagir com a história e a possibilidade de interlocução e interpretação. Leva o leitor a intervir, modificar, explorar, interferir e experimentar as várias possibilidades que a obra pode proporcionar por meio dos recursos disponíveis no livro, como o *touchscreen*.

Já ilustração digital faz com que o leitor viaje em uma verdadeira via láctea e interaja com as estrelas e os diversos elementos presentes na obra digital. Um outro ponto importante, o poema é apresentado de forma integral, no formato original de soneto, que permite ao leitor jovem o acesso à poesia clássica. Além disso, o projeto gráfico no suporte digital é uma forma para impactar o leitor e prender sua atenção, possibilitando assim uma interação entre o verbal, o não-verbal e o sonoro.

Considerações finais

Uma forma mais dinâmica e interativa de ler um livro, na contemporaneidade, os textos apresentam novos formatos. São atrativos e interativos, constituindo textos que acionam práticas multiletradas, como o uso de tecnologias para a leitura. O público infantil é capaz, na maioria das vezes, de interpretar o texto digital em múltiplas perspectivas. A tecnologia digital potencializa a utilização de mais de uma linguagem em uma mesma obra, levando quem a lê a transitar pelo texto sem necessariamente seguir uma ordem fixa. O leitor pode ter várias possibilidades de leitura, já que a obra abrange uma maior independência, ou seja, ele pode escolher caminhos diferentes para entender e interpretar, pois a obra digital é flexível em direcionar mais de um caminho para o leitor. Essa multiplicidade de informações representadas por diferentes linguagens proporciona ao sujeito leitor possibilidades de diferentes interpretações.

Na contemporaneidade, o livro literário digital infantil caracteriza pelo hibridismo e pelos recursos multimodais disponibilizados, pois expande a perspectiva do leitor que passa a ter contato com sons, imagens em movimento e interatividade por meio do toque.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de Aguiar. O saldo da leitura. In: **Leitura de literatura na escola**. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). São Paulo: Parábola, 2013.



BILAC, Olavo. **Poesias**. Organização e prefácio de Ivan Teixeira. São Paulo: Martins Pontes, 1996.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

_____. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH/USP, 1996.

253

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1. ed. São Paulo: Global, 2007.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Singapura, v. 4, n. 3, p.164-195, ago. 2009.

_____. New media, new learning. In: COLE, David R.; PULEN, Darren L. (Ed.). **Multiliteracies in motion: current theory and practice**. New York: Routledge, 2010. p. 87-104.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

_____. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, jan./jun. 2004.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história**. Curitiba: PUCPress, 2017.

MARTHA, Alice Aurea Penteadó. Pequena prosa sobre versos. In: **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

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



_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____ (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

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

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

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

_____. **Letramento e escolarização**. In RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

Sobre as autoras:

Vilma da Silva Araújo

vilmaaraujomga@mail.com

Mestre em Letras - Estudos Literários (2021) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Doutoranda também em Estudos Literários pela mesma universidade.

Mariana Santos

marianassantos687@gmail.com

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Doutoranda pela mesma universidade.



Cleide Maria Jagher

cleidejagher@hotmail.com; cleidemjagher@gmail.com

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR) - 2015 e Doutoranda em Estudos literários e Formação do leitor pela Universidade Estadual de Maringá-UEM.



Literatura nas telas: o uso da ferramenta *Google Sites* na formação de leitores

Literature on screens: the use of the google sites tool in reader education

Rodrigo Joventino Rodrigues

Renilda do Rosário Moreira Rodrigues Bastos

256

Resumo: A presente pesquisa se propõe em tecer um diálogo entre a literatura apresentada nas escolas, o processo de formação de leitores e o uso da ferramenta *Google Sites* no interior da relação de ensino-aprendizagem. Para tal, o trabalho em questão aborda a história das transições que ocorreram entre os primeiros escritos até as telas que cercam o globo. Ainda versa acerca da formação de leitores e o papel docente nesse processo. A pesquisa também se apresenta como um estudo qualitativo e exploratório, já que investiga, através da fala de professores do ensino básico, as dificuldades encontradas para formar leitores, a sua própria relação com a literatura e, por fim, sua familiaridade com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Constatou-se, por meio de entrevistas, que existe a constante necessidade de reinventar o fazer docente, conhecer e dialogar com os novos meios de informação, que cercam a atual geração de alunos, e explorar os suportes tecnológicos na prática de ensino dos educadores. Como produto final, foi criado um *site* ("Espaço Literatura" – *Google Sites*) como ferramenta na formação de leitores. Tal produto visa explorar as multimídias disponíveis para a plataforma ao congregar textos literários, textos de apoio, imagens, vídeos, *links* para outros *sites* e ainda uma aba específica para a construção conjunta de aluno e professor, e também para socialização e partilha de atividades e produções dos próprios discentes.

Palavras-chave: Literatura. Formação de leitores. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Abstract: This research aims to relate a dialogue between the literature presented in schools, the process of readers' training and the use of the Google Sites tool within the teaching-learning relationship. To this goal, the work in question addresses the history of the transitions that occurred between the first writings to the screens surrounding the globe. It is about the formation of readers and the teaching role in this process. The research is also presented as a qualitative and exploratory study, whereas it investigates, through the speech of elementary school teachers, the difficulties encountered to form readers, their own relationship with literature and, finally, their intimacy with Information and Communication Technologies (ITTs). It was found, through interviews, that there is a constant need to reinvent the teaching, to know and dialogue with the new information media, which surround the current generation of students, and explore the technological supports in the teaching practice of educators. As a final result, a website ("Espaço Literatura" - Google Sites) was created as a tool in the formation of readers. This product aims to explore the multimedia available for the platform by bringing together literary texts, supporting texts, images, videos, links to other sites and also a specific tab for the joint construction of student and teacher, and also for socialization and sharing of activities and productions of the students themselves.

Keywords: Literature. Formation of readers. Information and Communication Technology (ITTs).



Considerações iniciais

Com a atual pesquisa proponho tecer um diálogo entre a literatura apresentada nas escolas, o processo de formação de leitores e o uso da ferramenta *Google Sites* no interior da relação de ensino-aprendizagem. No trabalho abordo a história das transições que ocorreram entre os primeiros escritos até as telas que cercam todo o globo, mantendo o enfoque em como estas transformações influenciaram nos movimentos de produção literária e artística como um todo. Dou assim, também, evidência ao processo dinâmico das construções leitoras dos indivíduos em sociedade. Ainda verso acerca da formação de leitores e o papel docente nesse processo.

Na pesquisa, também apresento um estudo qualitativo e exploratório, já que investigo, através da fala de professores do ensino básico, as dificuldades encontradas para formar leitores, suas próprias relações com a literatura e, por fim, a relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Sendo assim, constatei, por meio de entrevistas, que existe a constante necessidade de reinventar o fazer docente, conhecer e dialogar com os novos meios de informação que cercam a atual geração de alunos e explorar os suportes tecnológicos na prática de ensino dos educadores. Além dos demais desafios que se apresentam na rotina escolar como um todo, o que fica evidente com os relatos colhidos – posteriormente apresentados no texto.

Sendo impossível deixar de abordar, no ano de 2020, o Brasil e o mundo pararam em decorrência de uma recém-descoberta: o coronavírus. Algo inimaginável, para muitos de nós, aconteceu. Um vírus com elevada taxa de contágio, que se dava pelo ar entre pessoas contaminadas, que ainda possuía a capacidade de se prender a objetos, assim ampliando seu potencial de contágio, estava levando pessoas do mundo todo a óbito. Foi necessário que permanecêssemos reclusos em casa; para qualquer eventual saída o uso de máscaras era obrigatório; shoppings foram fechados, assim como restaurantes, comércios e, até mesmo, escolas e universidades. O impacto da pandemia de Covid-19 (Sars-CoV-2) é sentida até os dias que se seguem; são números chocantes de mortos no mundo, em especial no Brasil, reflexo evidente de um governo despreparado e corrupto.



Em decorrência dessas novas – e até desesperadoras – mudanças, mais uma vez o *reinventar* se tornou necessário. Os professores do mundo todo se viram frente ao ensino remoto e assim, seguindo o mesmo fluxo, vi a necessidade de criar um produto educacional que auxiliasse nesta etapa tão laboriosa que educadores e alunos, atualmente, se encontram.

Nisto, foi criado um *site* (“Espaço Literatura” – *Google Sites*) como ferramenta na formação de leitores. O produto visa explorar as multimídias disponíveis para a plataforma ao congregar textos literários, textos de apoio, imagens, vídeos, *links* para outros *sites* e ainda uma aba específica para a construção conjunta de aluno e professor, e também para socialização e partilha de atividades e produções dos próprios discentes.

O objetivo geral desse trabalho se manifesta, justamente, na elaboração desse produto educacional. Trazendo como objetivos específicos a construção de um panorama historiográfico dos diversos suportes utilizados para a leitura e a escrita e, ainda, o diálogo entre a formação dos leitores e as multiplataformas vigentes, além da investigação a respeito das trajetórias e experiências de docentes e suas práticas, também ao se tratar das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s). Com a criação do “Espaço Literatura”, após me apropriar dessa ferramenta, visei à possibilidade de somar com a minha própria prática docente e estimular ou despertar em colegas a vontade de explorar tais plataformas em suas salas de aula. Isso tudo servindo como frente à problemática apresentada anteriormente e visando sempre a formação de leitores críticos e cidadãos conhecedores de suas histórias e verdades.

Das folhas para as telas

E tudo começa quando *no princípio era o Verbo*, fazendo essa pequena referência ao texto bíblico de João 1. Com o passar das eras da humanidade, o homem se desenvolvia em todos os aspectos. No âmbito linguístico, não era diferente. Dessa maneira, houveram experimentos que buscavam maneiras de manter, o que era dito, gravado na história, de forma definitiva, visto que as transmissões orais poderiam ser mais facilmente perdidas ou manipuladas. É só lembrar daquela brincadeira infantil chamada *Telefone sem fio* e perceber o



quanto a criatividade da época de infância fazia você começar o jogo com “O rato roeu a roupa do rei de Roma” e terminar com uma chocante ofensa à mãe de alguém.

Com o passar dos tempos e com a elaboração da escrita, ficou claro que o domínio da língua escrita atravessava seu “papel inicial” de documentação, e assim evidenciava seu poder e controle sobre os não detentores deste saber. Regina Zilberman (2011) corrobora, afirmando que:

Os povos da escrita aos poucos se confundiram com os vencedores, já que, senhores dos registros, tiveram condições de armazenar a narrativa dos eventos, controlando não apenas a natureza, mas também a história e o tempo. A escrita é, assim, não apenas status, mas também, e sobretudo, poder. Talvez por essa razão englobou a leitura, que, ao menos conceitualmente, coloca-se a seu serviço (p. 78).

Nesse caminhar, traço a pequena linha dos primeiros suportes utilizados pela escrita. Entre os suportes mais arcaicos, o homem já utilizou a argila, a pedra, o bronze, couro, madeira. No entanto, estes demandavam demasiado tempo e esforço ao serem manipulados. Com o crescente processo de expansão geográfica de várias civilizações, o crescimento do comércio e trabalhos em diplomacia, o uso da escrita tornou-se indispensável, e com novos contextos os novos suportes, menores e mais práticos, eram essenciais:

A nova situação demandou suportes menores e mais adequados. Além disso, não mais se tratava de tão somente registrar negócios, tratados políticos e legislação, mas também de resguardar a tradição religiosa, configurada em narrativas, poemas, cânticos e hinos. Produção eventualmente menos pragmática, esse material exigia proteção, de uma parte, facilidade de circulação, de outra (ZILBERMAN, 2011, p. 79).

Desta maneira, nossos antepassados foram levados a experimentação de diversos suportes mais práticos para a escrita. Foi entre os egípcios que houve o desenvolvimento do *papiro*, ancestral direto do papel que utilizamos dia após dia. Inclusive o termo *papel* faz referência ao nome empregado ao seu parente egípcio.

Deste processo de evoluções dos suportes, as próprias inovações tecnológicas interferiam na transformação da escrita. Se com o advento do papel, instrumentos como estiletos e demais objetos cortantes eram utilizados



no manejo desse suporte, as invenções subsequentes como a prensa mecânica e até a máquina de escrever proporcionaram variadas formas de comunicação e impulsionaram também a constituição de novas profissões, como a de datilógrafo, dentre outras.

Todas estas transformações culminaram no formato que, hoje, detém o maior prestígio: o livro. Todavia, seu formato e modo de produção atual é mais recente do que muitos podem imaginar. Entre suas primeiras modelagens, os “livros” eram escritos e transcritos de forma manual, e sua apresentação se dava mais em um formato similar aos pergaminhos – códices. As primeiras “gráficas” eram mãos de monges, que dedicavam seus dias em transcrever textos, em grande porção, eclesiásticos; isso corrobora com o fator de no clero estarem os detentores do conhecimento, na maior parcela da Idade Média. E assim, criando um grande abismo entre diversos saberes e a comunidade em geral. Ana Elisa Ribeiro (2011) pontua ainda que

Produzido, desde antes dos anos 1000, como códice e, há cerca de 500 anos, por meio da prensa, o livro impresso demorou muito a chegar à materialidade que tem nos anos 1900, sofrendo variações de tamanho, insumo, técnica de impressão, ilustração e durabilidade. Não bastasse essa saga da existência de uma tecnologia que não se tornou um “tecnossauro”, o livro chegou aos anos 2000 rico em representações, modos de fazer, modos de operar e de leitores. A proposta atual para essa tecnologia passa, então, mais uma vez, por novas técnicas de produção, máquinas e projetos (p. 95).

A autora já adianta um pouco a respeito das mais novas transformações que o livro atravessa, mas é interessante trazer a esta etapa falas que não somente abordem as funcionalidades de folhas de papel, associadas a canetas ou prensas. O livro possui um valor que transcende os signos linguísticos e se torna objeto encantado que toca e transforma.

Para muitos, o objeto livro possui peso sagrado, ocupa espaço de honra nos cômodos das casas. Em alguns casos, sua presença emana poder e respeito e, alguns outros, são verdadeiros portais para mundos mágicos. O poeta José Paulo Paes (2008) transforma as palavras de um poema em brincadeira, e afirma que os brinquedos comuns como bola e pião, de tanto jogar, se gastam,



mas as palavras não, e ainda encerra seu *Convite* com “vamos brincar de poesia?”.

Ainda que o livro, para tantos, possua essa aura mística e até sagrada, já nos anos de 1985, Italo Calvino (1990) falava do medo que cercava muitos intelectuais da época: o destino ou fim da literatura e do próprio livro. O autor declarava que, embora aquele tivesse sido o milênio do “objeto-livro”, passando suas transformações até chegar nesta forma tão familiar, o fim daquele milênio também trazia a inquietação sobre a partida do livro ou mesmo da literatura com a chegada da era tecnológica. No entanto, Calvino (1990, p. 11) irradiava para os dias vindouros sua esperança: “Minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar”.

Busco manter aqui uma visão otimista do processo de transformação tecnológica, contudo apresento que, com tais mudanças advindas das novas tecnologias, um novo suporte é criado: a tela. Nesse momento, não há como negar: elas estão por todos lados. Inclusive agora; por acaso não está tendo seu primeiro contato com esse texto pelo celular ou computador? As telas estão em todos os lados. Mas creio que apenas delegar a elas um caráter usurpador também não seria justo. Entretanto, a própria literatura nos mantém alertas sobre este avanço. É impossível não recordar de *1984* de George Orwell ou *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury, e da forma como aquelas realidades eram moldadas em torno da vigilância constante de Estados fascistas através destas, inicialmente, inofensivas telas. Zilberman (2011) acrescenta que:

Telas, entendidas como metonímia dos multimeios, não são objeto da aura de que o livro se revestiu ao longo do tempo, atitude esta que se intensificou a partir das últimas décadas do século XX. Tanto mais se valorizou o livro quanto mais ele perdeu espaço para a tela, com a qual passou a concorrer ostensivamente (p. 83).

Nessa linha, a autora continua a tecer sobre vantagens e desvantagens de ambos os suportes. Não obstante, destaco o potencial criativo e as condições de divulgação e acesso que a tela – e a internet em sua totalidade – propõe. Dito isto, Regina Zilberman (2011) prossegue



Assim, de um lado, cabe respeitar e valorizar o tipo de leitura que a “tela” proporciona e reconhecer a contribuição que a expansão do universo digital tem feito aos procedimentos de criação literária – divulgando-os, dando margem ao aparecimento de novos gêneros, suscitando a emergência de novos paradigmas teóricos e críticos. Por outro, é mister admitir que o livro tem seu lugar garantindo no interior da cultura e da civilização contemporânea, ainda que seu formato possa se alterar, em decorrência das novas conquistas tecnológicas (p. 89).

Atualmente, o *Kindle* (leitor de livros digitais) tem sido meu fiel companheiro, inclusive por sua facilidade e praticidade no transporte, visto que o mesmo tem dimensões similares a um celular – sendo um pouco maior – e pela possibilidade de se guardar uma biblioteca inteira em sua memória. No entanto, ainda que este se proponha a imitar as folhas de papel com seu *display*, o aroma de um livro novo, talvez, jamais seja imitado. Com tudo que fora abordado, lembro que este trabalho visou se debruçar sobre os novos suportes tecnológicos que nos cercam – que cercam principalmente nossos alunos – e assim obter o diálogo com as novas ferramentas que se apresentam no cotidiano.

Da formação de leitores e as multiplataformas

Creio que todo mundo, ao menos uma vez, já tenha escutado em algum lugar: “Ler é muito importante!”, mas talvez grande parte dessas mesmas pessoas não compreenda o quão importante é, de fato, ler. A leitura em si está diretamente associada ao desenvolvimento da cidadania, da construção de identidade e ao próprio processo de inclusão social. Silva & Couto (2013, p. 11) indicam que é daí que surge “[...] a necessidade de sua promoção de forma orgânica e sistemática, por meio da qual se confere ao cidadão maior competência profissional e inserção social”.

A proposta é articular a relação entre a extrema necessidade de se formar leitores com alguns dos múltiplos suportes de leitura disponíveis atualmente. Ressalto que incentivar e formar leitores é um trabalho que transcende o ambiente escolar, ainda que esta seja uma das principais missões dos educadores, em especial dos professores de Língua e Literatura. Assim, trago a



seguinte fala que explicita a urgência em adotar práticas que visem à transformação da nossa sociedade:

É nesse sentido abrangente de uma prática voltada para a reconfiguração de uma sociedade tradicionalmente excludente, como tem sido a brasileira, que a literatura adquire plena importância no contexto social contemporâneo, atuando de forma efetiva na eliminação dos fatores impeditivos que entravam à assunção de uma ampla política educacional inclusiva (SILVA & COUTO, 2013, p. 12).

Essas mudanças estão relacionadas, diretamente, ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, criando assim condições de aprendizagem, de melhor socialização, do estreitamento do contato com a literatura em si e com seus promotores e instrumentos, ao oferecer aos leitores uma gama de possibilidades. Construindo ainda a capacidade plena da comunicação escrita, estimulando a busca pelo conhecimento em si, de novas culturas e com o próprio imaginário nos livros. A literatura também se torna grande aliada na promoção da interdisciplinaridade, em decorrência dos atravessamentos e vozes que possui.

Um dado alarmante, apresentado por Silva & Couto (2013), indica que o Brasil ocupa o 14º. lugar, entre os países da América Latina, quando se fala em dados relativos à alfabetização. O país possui a taxa de 9,7% de analfabetos. Sendo assim, a leitura e a formação de leitores assumem papel de maior destaque na difusão de valores democráticos, além de possuir real força no processo de ascensão social e no pleno acesso aos direitos do cidadão.

Além da formação de leitores, é impossível não abordar também a formação dos próprios professores, em especial os de ensino fundamental, pois é nessa etapa educacional que a promoção da leitura e literatura pode cativar alunos para a vida toda. Esses professores necessitam criar espaços de socialização para experiências de leitura, desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos, além de dominar os suportes e ferramentas que estão inseridos na contemporaneidade. Ressalto que

[...] estamos entrando no século do conhecimento, num momento histórico em que a informação e a capacidade de construir conhecimentos de forma autônoma vai ser, cada vez mais, cobrada dos profissionais de todas as áreas, segmentos e



vertentes. E só consegue construir conhecimento de forma autônoma, só consegue versatilidade para se adaptar habilmente às mudanças que estão em ritmo crescentemente mais veloz, quem for leitor. E bom leitor! (MARIA, 2002, p. 86).

E com isso, também faço a ressalva da importância do professor – de sua formação, também, enquanto leitor – e de seu papel de mediador e formador de leitores, visto que, para muitos alunos, é o professor seu único incentivador ou referência de construção leitora. E com essa linha de pensamento, trago a necessidade de também se explorar as diversas formas de leitura: a formação do leitor através das múltiplas plataformas e suportes que as novas tecnologias estão oferecendo ao mundo.

Diversos autores se dedicam ao tema da leitura e à sua relação com a internet, no entanto – como já dito anteriormente – muitos ainda se mostram temerosos em relação ao futuro do livro e da literatura. Em contraponto a isso, Nelson Ascher (1996) argumenta que essa ideia de existir uma verdadeira competição entre o livro e os novos recursos eletroeletrônicos e/ou audiovisuais pode estar relacionada a uma certa “miopia”, pois, na realidade, tudo aponta para a complementaridade e não para “extinção” do formato anterior.

Entre os benefícios dos novos suportes de leitura, apresento cinco peculiaridades destacadas pelas pesquisas de Leo Cunha (2011, p. 135):

Uso do hipertexto: a escrita (e conseqüentemente a leitura) reticular, não linear, permitindo múltiplos caminhos de leitura. O meio digital não apenas favorecia, mas também estimulava a maior conexão entre diferentes textos;

Uso da multimídia: uso de som, animação, vídeo, simulações, imagens em 3D, aliados ao texto verbal propriamente dito;

Maior *interatividade* entre o autor e o leitor. Principalmente nas obras disponibilizadas na rede, percebia-se um estímulo, quase um convite, às criações colaborativas;

Grande facilidade de *alteração e atualização* do conteúdo, e conseqüentemente, uma evidente relativização da noção de textos “prontos”, “acabados”.

Uma forte tendência à *autorreferência*, à metalinguagem, na medida em que a publicação eletrônica evidenciava seus intestinos, suas estruturas, por meio de *links*, botões, mapas de navegação, ferramentas de busca, entre outros elementos.



Conforme Italo Calvino (1990) já expressava, a literatura que chegaria ao nosso atual milênio tinha enorme potencial de criação e encantamento, mas o autor enfatizava a necessidade de que ela não decaísse aos excessos de imagens pré-fabricadas que, de fato, povoam as mídias que nos cercam. Em tentativa de minimizar a sensação de estranheza e a falta de consistência deixada por estes meios, a arte como um todo deveria se propor em:

[...] reciclar as imagens usadas, inserindo-se num contexto novo que lhes mude o significado [...], utilizar de modo irônico o imaginário dos meios de comunicação [...], introduzir o gosto do maravilhoso, herdado da tradição literária, em mecanismos narrativos que lhe acentuem o poder de estranhamento (CALVINO, 1990, p. 111).

Concluo a seção trazendo a fala de Patrícia Corsino (2011, p. 157), que aborda a interação entre a leitura e as telas. A autora destaca que a leitura das imagens expande a leitura do texto verbal, já que se dá de modo não linear e possui camadas diversas. Gerando uma infinidade de caminhos possíveis de trilhar, as inter-relações que ocorrem entre elas têm o poder de romper as barreiras entre o visível e o invisível, assim sendo: “Na leitura/apreciação, o curto-circuito emocional toca, emociona, sensibiliza, realiza a própria obra na confluência entre autor-obra-apreciador”.

De trajetórias e experiências

Nessa seção, apresento os dados provenientes da pesquisa de campo desenvolvida. Vale realçar seu viés qualitativo já que se aproxima da fala de professores, da subjetividade desses indivíduos, dessa maneira buscando “[...] significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2003, p. 21-22). Também apresento sua natureza exploratória, considerando o tempo dedicado a interrogação prévia sobre o objeto, pressupostos, teorias pertinentes e questões operacionais que me levaram para campo, e realizando entrevistas, observações, levantamento de diversos materiais, documentos e bibliografia (MINAYO, 2003).



Foram realizadas cinco entrevistas com professores do ensino básico (ensino fundamental II e médio), que ocorreram no mês de julho de 2021, no estado do Pará. As entrevistas aconteceram de forma virtual por meio da ferramenta/aplicativo de videoconferência *Google Meet*, tanto em decorrência do cenário da pandemia de Covid-19, quanto pelas barreiras geográficas existentes entre mim e os entrevistados, visto que alguns residem em localidades fora de Belém-PA. Achei interessante trazer professores que atuam em diferentes cidades do estado do Pará, para melhor desenhar esse panorama e compreender similaridades e diferenças desses cenários. Esse ponto mesmo foi um dos critérios de seleção dos entrevistados, além da proximidade dada por minha própria rede de contatos.

Seguindo um roteiro de entrevista semiestruturado, as questões propostas foram divididas em 4 blocos, sendo estes: Perfil, formação e atuação (*Bloco 1*: Para compreender o perfil dos docentes entrevistados na pesquisa); Trajetória e Práticas de Ensino (*Bloco 2*: Para conhecer a realidade e história desses educadores e ir ao encontro das suas práticas em sala de aula); Utilização de TIC's (*Bloco 3*: Para descobrir o modo que as Tecnologias de Informação e Comunicação já se mostram presentes em ambiente escolar); Produto: Espaço Literatura (*Bloco 4*: Para avaliação de relevância do produto educacional elaborado e apresentado neste trabalho).

Das vozes e docentes

A partir de agora, trago as vozes dos professores entrevistados, socializando também minha percepção e os atravessamentos que brotaram desta etapa. A tabela a seguir apresenta o perfil desses docentes. Mantendo os parâmetros éticos que permeiam a pesquisa e, para proteção de identidade dos sujeitos, codifiquei seus nomes com referências a autores da literatura de expressão amazônica, fazendo assim uma singela homenagem.

Bloco 1: Perfil, formação e atuação

	Maria Lúcia	Haroldo	Eneida	Edyr	Dulcinéa
Gênero	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Idade	27	28	26	29	28



Instituição onde concluiu graduação / Ano de conclusão	IFPA – Campus Belém / 2016	UEPA – Campus I / 2016	IFPA – Campus Belém / 2016	UEPA – Campus I / 2016	UEPA – Campus I / 2015
Titulação	Especialista	Especialista / Mestrando	Especialista	Graduado	Especialista
Leciona quais disciplinas?	Português, Produção Textual e Literatura.	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Literatura
Anos de experiência no Ensino Básico	7	4	5	5	4
Atua na rede pública e/ou privada?	Rede privada.	Rede pública estadual	Rede pública estadual	Rede pública estadual	Rede pública estadual
Município de atuação	Belém	Benevides	Ananindeua	Santa Bárbara	Cachoeira do Arari

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor (2021).

Em seguida, as respostas referentes ao **Bloco 2** de perguntas: *Trajatória e Práticas de Ensino*. Ao conhecer as trajetórias desses educadores, é possível se aproximar mais de suas vivências e práticas. Para início, a primeira pergunta foi “O que levou você a escolher uma licenciatura, mais especificamente o curso de Letras?”.

Em todas as falas, identifiquei que a familiaridade e certa aptidão com os conteúdos de Língua Portuguesa (LP), referentes ao ensino básico, somaram para a escolha de profissão dos entrevistados. Mas acho interessante destacar duas falas, já que expressam tanto a relação afetiva com as letras, quanto a inspiração em antigos professores que tiveram e mostraram o valor de reinventar a prática docente, abandonando posturas engessadas:

Eu amo o mundo das letras. Sempre estive envolvida com as palavras, mesmo sem perceber, as minhas brincadeiras de criança envolviam escrever e ler, eu brincava de ser professora, sempre gostei de transcrever letras de músicas, de preencher diários e agendas, fazer listas e afins; apresentar essa paixão para outras pessoas e poder trabalhar com isso torna tudo ainda melhor, não me vejo em outra profissão, é o que gosto e sei fazer (MARIA LÚCIA, 2021).

Sempre gostei muito de Língua Portuguesa. Era uma das minhas disciplinas preferidas durante os anos escolares, e eu me dava geralmente bem nela. Mas foi no cursinho municipal



que fiz em Benevides, onde conheci alguns professores, que atuavam "fora da caixa", que decidi cursar uma licenciatura, pois eles me fizeram ter outra visão da docência. Letras foi minha escolha porque, como eu disse, sempre gostei da disciplina, e porque sempre tive gosto pela leitura. Então, Letras seria o ideal, pois juntava duas coisas que eu gostava (EDYR, 2021).

A segunda pergunta está intimamente relacionada à formação leitora dos professores: “Dentro da sua trajetória de vida (em especial, durante seu ensino básico), você teve alguma influência (pessoa, ambiente, grupo) determinante para sua formação como leitor? Qual(is)?”. Questionei a respeito das influências que os participantes da pesquisa tiveram – ou não – em suas trajetórias, visto que tais estímulos na vida do educador se tornam exemplos e refletem tanto em sua atitude de leitor, como no processo de formar alunos-leitores. Aqui destaco duas falas que apresentam questões relativas à dificuldade no acesso aos bens literários e também citam a importância de ter uma rede de amigos e familiares que sirvam ao propósito da formação de leitores, ainda que estes não compreendam sua real importância, e dos espaços de leitura nas escolas, a exemplo das bibliotecas:

Durante minha infância, minha mãe foi minha maior incentivadora. Além de me fazer ler muitos textos, ela também gostava de ler bastante, e ela lia uma coleção de livros bem antiga, que emprestava de uma tia, chamada "Sabrina", onde cada edição contava uma aventura amorosa diferente. Ainda na infância, tive uma prima que nos reunia com outros primos e lia pra gente. Ela lia contos, fábulas, "lendas", etc., e as histórias sempre me encantavam. Fora os gibis da Turma da Mônica que ela e seus irmãos me emprestavam. Já na adolescência, eu tive a sorte de estudar em escolas públicas que possuíam bibliotecas, então eu estava sempre com um livro na mão (EDYR, 2021).

O meu círculo de amigas foi bastante influenciador para que eu gostasse da leitura. Minhas amigas sempre compartilhavam os livros delas comigo e fazíamos um rodízio entre nós para que todas que tivessem interesse pudessem ler num certo período de tempo (ENEIDA, 2021).

No terceiro questionamento, direcionei a conversa aos desafios vivenciados pelos professores diante da formação de alunos em leitura, interpretação e escrita: “Aponte principais desafios vivenciados por você diante da formação de alunos competentes em leitura/interpretação/escrita”. Coloque



em foco duas falas, uma delas compartilha uma séria preocupação associada a um tipo de “consciência coletiva”, que gera um padrão de comportamento nos alunos de determinada cidade no interior do Pará. Este os leva a manter um ciclo que determina o vínculo com o espaço escolar em quase inexistente. A segunda fala esboça o quanto a falta do hábito de leitura interfere no rendimento dos educandos, ocasionando perdas em áreas de extrema importância para o cotidiano dos alunos, quando falamos da capacidade de interpretação:

Nossa, eu perco a conta na hora de enumerar, mas vou dizer que o mais difícil e mais dolorido pra mim é o comodismo. Trabalho numa escola situada na Zona Rural de um município do Marajó, numa comunidade Ribeirinha. Aqui é muito difícil fazer com que os alunos enxerguem além do dia o dia. A maioria vive num círculo vicioso que gira cada vez mais rápido, então fica impossível tirá-los dele sem que queiram sair de verdade. Imagine que é como pular de um carro em movimento, vai ser difícil, dolorido e demorado até que consiga levantar e seguir em frente. Principalmente sem alguém familiar ao lado. É muito mais cômodo permanecer no banco do carona do carro, não é mesmo? Muitos de meus alunos enxergam na escola como um todo, uma perda de tempo (DULCINÉA, 2021).

A falta de hábito dificulta muito todo o processo. Por exemplo, a escrita é um exercício, é treino, quanto mais você fizer, melhor vai ficar, logo muitos alunos não querem ter o "trabalho", não entendem que o processo de escrever não é produto acabado, finalizado. Já na leitura, muitos não se conhecem como leitor, não sabem o que funciona pra eles e não estão dispostos a conhecer. Esses são os desafios mais visíveis pra mim e que acabam influenciando negativamente na interpretação também (MARIA LÚCIA, 2021).

Elaborei a quarta pergunta com o intuito de vislumbrar se os professores de Língua Portuguesa possuem o apoio dos demais professores e gestores educacionais, nessa necessária – no entanto, árdua – missão de formar leitores, uma vez que a escola é compreendida como um organismo e todos devem desempenhar seu papel no interior desse processo de formação plena dos educandos. Mas não somente isso, pois a parceria e o pensamento em equipe também são essenciais: *“Existe uma parceria com a coordenação e corpo docente, como um todo, para a aplicação de projetos que visem à leitura na escola? De que forma?”*. Acentuo a presença de diferentes cenários pelas falas dos entrevistados. Alguns declararam que o apoio ocorre em maior ou menor



grau, e existe essa facilitação para desenvolvimento de projetos de leitura. Mas também há o corriqueiro depoimento a respeito da total falta de apoio e investimento na área e até a perda, em decorrência do cenário da pandemia de Covid-19, na relação escola-biblioteca-livros-alunos.

Na teoria, sim. Na prática, não. A escola dá o aval para que projetos dessa natureza possam ser realizados, porém a aquisição de recursos e a organização como um todo fica sempre a cargo do professor que deseja desenvolver a ação, desde as negociações dos tempos de aula de colegas que possam ceder o seu horário para a orientação dos alunos, até a compra de materiais e confecção de qualquer coisa que seja (ENEIDA, 2021).

Na escola onde leciono, há um horário específico durante a semana para a socialização de leituras. No início de cada ano letivo a escola seleciona quatro autores para lermos ao longo do ano, dentro desta seleção há vários gêneros textuais: conto, romance, crônica (MARIA LÚCIA, 2021).

Não. Infelizmente, somos muito carentes, carentes de tudo. Não temos estrutura, não temos sequer gestão pedagógica. Nosso quadro docente é reduzido, assim como o corpo técnico e apoio. No geral, somos alguns professores, dois funcionários e a diretora contra o mundo (DULCINÉA, 2021).

Antes da pandemia, a escola projetava gincanas com diversas tarefas. Uma delas era premiar com certificados as turmas que liam a maior quantidade de livros da própria biblioteca da escola (HAROLDO, 2021).

Na quinta pergunta, faço o aprofundamento acerca do fazer docente dos entrevistados, buscando um fluxo que desemboque no uso de novos ou diferentes recursos no processo de ensino e formação: “*Você tem o hábito de planejar suas aulas? Faz uso de quais técnicas de ensino? (Aula expositiva, seminários, portfólios, painel, palestras...)*”.

No meu trabalho precisamos seguir o livro didático e o próprio livro apresenta algumas sugestões de planejamento, como aulas expositivas, sigo algumas sugestões, outras vezes uso slides, dinâmicas em sala, seminários (MARIA LÚCIA, 2021).

Sim. Quando o ensino era presencial, eu fazia o impossível para deixar as aulas as mais participativas e dinâmicas, dividia a turma, promovia gincanas, sempre tentando fugir o quanto desse de aulas expositivas a não ser quando fosse necessário para tirar os alunos da inércia. Hoje, em ensino remoto, as coisas ficaram muito complicadas. Aqueles alunos pouco participativos



acabaram se afastando ainda mais. Principalmente, devido a nossa falta de acesso à internet (DULCINÉA, 2021).

No estado [rede estadual de ensino]¹ não temos o hábito de entregar planos de aula, apenas o planejamento anual da disciplina ou de projetos específicos que queiramos desenvolver. Faço meus planos em minha própria agenda, para fins de organização pessoal/profissional e, como temos muitas limitações, geralmente as aulas recaem no método expositivo ou de seminários ou debates em grupo (ENEIDA, 2021).

O interessante nas respostas está na visualização de aspectos da autonomia e da disponibilidade de recursos nas redes pública e privada, tornando evidente as disparidades. Na fala de Maria Lúcia, que possui vínculo com a rede privada, pude enxergar uma mecânica associada ao livro didático em decorrência das normativas da instituição, enquanto que nas demais falas, de professores da rede pública, é visível uma maior “independência” – não que isso seja 100% mais benéfico, como observado na questão anterior, pelo caráter de organismo que a escola deveria possuir – no entanto, existe a perda quando se trata de recursos e estrutura nas escolas públicas.

A sexta e última pergunta do bloco retoma a um ponto chave do trabalho, a importância de se formar leitores e o quanto esse processo é significativo para os entrevistados, como educadores: “*Para você, como professor das áreas de Letras, qual a importância de se formar leitores?*”. Todas as falas dos professores entrevistados foram atravessadas pelo sincero almejo de que seus alunos atingissem seu ápice, enquanto cidadãos e sujeitos críticos. Pontuo algumas vozes:

[O hábito de ler] É fundamental para que esse aluno possa exercer sua representação na sociedade enquanto sujeito crítico que reflete sobre os problemas em sua volta (HAROLDO, 2021).

A importância maior é formar cidadãos críticos, que consigam enxergar os textos, verbais e não verbais, pra além do óbvio. Que eles sejam capazes de questionar e se questionar. Que não sejam pessoas conformadas e que não aceitem imposições que lhes prejudiquem apenas por não se darem conta que estão sendo, de fato, prejudicados (EDYR, 2021).

¹ Os trechos no interior de colchetes representam minha interferência nas falas ou servem como explicação e/ou contextualização.



Essa eu vou responder com outra pergunta: qual a importância de beber água? (risos) [Realmente é uma necessidade!] (DULCINÉA, 2021).

Dando início ao **Bloco 3: Utilização de TIC's**, minha intenção com as perguntas seguintes foi explorar os diversos contextos educativos dos entrevistados e apreender a respeito da relação deles com as atuais Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), pois, em decorrência da pandemia de Covid-19, alunos e professores tiveram que se adaptar ao ensino remoto. Diversos educadores tinham pouca ou nenhuma intimidade com tais ferramentas. Não só o contexto requeria essa mudança de práticas, como a atual geração de educandos se configura, em maior ou menor grau, sob esta “redoma” tecnológica e a necessidade de reinvenção das práticas de ensino permanecesse em crescente progressão.

Como primeira pergunta, questiono se os entrevistados utilizam as TIC's em suas aulas, pedindo o aprofundamento acerca da relevância da utilização destas ferramentas nas práticas de ensino: *“Você utiliza Tic's (Tecnologias da informação e comunicação) na sua prática em sala? Explique a importância de tais ferramentas nas suas aulas”*. Novamente, ficou claro o quanto o cenário escolar é diverso. Em alguns dos casos relatados, as TIC's já eram utilizadas antes mesmo do cenário de pandemia, no entanto, o uso desses recursos se tornou essencial em decorrência do distanciamento social. O que persiste é o fato de a escola pública ser o local de menor estrutura e oferecer menos suporte para seus professores e alunos.

O que eu mais utilizo são o celular e uma caixa de som, quando preciso utilizar músicas. A escola também possui uma TV e um datashow, que são bem importantes quando se é necessário utilizar material audiovisual. E eu acredito que seja importante utilizá-los porque, querendo ou não, fazem parte da realidade dos alunos, e eles precisam se sentir mais próximos da escola e, conseqüentemente, da disciplina. Os próprios celulares dos alunos podem ser utilizados como uma ferramenta de ensino, pois, por meio desse aparelho, muitos alunos fazem suas pesquisas (EDYR, 2021).

Uso bastante as trilhas de aprendizagem on-line que o livro disponibiliza e celular para consultas rápidas durante trabalhos em sala de aula (MARIA LÚCIA, 2021).

Na segunda pergunta, relatei a formação de leitores em consonância com os meios tecnológicos e as atribuições advindas da BNCC, que aspiram a elaboração e utilização desses recursos não somente como plataforma, mas objetivando também construir saberes *por meio de e sobre* as próprias tecnologias (BRASIL, 2018). Perguntei quais são os desafios enfrentados na prática docente para manter tal equilíbrio nesse sistema: “*Em consonância com a BNCC e dada a geração atual dos nossos educandos, como você encara os desafios que permeiam a formação de leitores e os meios tecnológicos?*”.

Enfatizei três respostas que dão bom panorama do atual cenário da educação, admitindo sim que é possível e necessário que o professor se reinvente, atualize-se e se capacite para lidar com as novas demandas. Há também o destaque para a necessidade de formar os professores, principalmente das gerações mais antigas, para que possam existir alunos e professores proficientes no atual cenário de nossa sociedade.

Precisamos nos atentar para o fato de que gerações não são estáveis, pois elas mudam, e cada geração vive uma experiência diferente, por isso é preciso acompanhá-las. Se o aluno tem acesso a um celular, por que não disponibilizar uma atividade que seja possível realizar por meio desse aparelho? Isso sem falar a facilidade em obter livros em PDF, por exemplo. Nem todos têm condições de comprar livros físicos, então, os livros digitais se tornam uma opção mais viável. O desafio só se torna um desafio, nesse sentido, quando fechamos as possibilidades e nos agarramos ao passado, em vez de acompanhar o presente (EDYR, 2021).

Um desafio é justamente capacitar os professores para esse contexto. Professores recém-formados possuem maior domínio de gêneros digitais, mas não é o caso de professores formados em décadas atrás (que não dominam completamente esses gêneros que servirão como suporte para tal prática); outro ponto é que nem todas as escolas possuem recursos suficientes para isso: na escola em que trabalho, somente em abril de 2021, as salas de aula receberam roteadores de internet. Ou seja, antes disso, os professores não conseguiam pôr atividades on-line da própria escola (HAROLDO, 2021).

Os desafios são diversos, mas acredito que tenhamos dado o pontapé inicial rumo à tecnologia. Os alunos tiveram que se familiarizar a ler textos mais extensos nas telas, mesmo que com poucos recursos e sem as plataformas adequadas. Numa realidade melhorada, daqui a um tempo, acredito que haverá mais eficácia e acessibilidade para os alunos da rede pública e,



então, nosso desafio maior será apenas a orientação e foco nos projetos que quisermos desenvolver por esse meio (ENEIDA, 2021).

Dada a terceira e última, busquei esclarecimento sobre o que seria indispensável em uma plataforma que busca ser ferramenta educacional, como é o caso do *Google Sites*: “Ao se considerar a importância das *Tic's (Tecnologias da informação e comunicação)* na atualidade (principalmente ao se destacar o cenário da pandemia de *Covid-19* e sua interferência no contexto escolar), o que você acha indispensável em uma plataforma que busca ser uma ferramenta educacional, como é o caso do *Google Sites*?”. Dentre as respostas, separei três que detalham que o suporte ideal deveria congrega a facilidade de acesso, mesmo em condições de baixa qualidade de internet e recursos que somassem, de verdade, na rotina de sala de aula.

274

O essencial é simplicidade, praticidade e facilidade de acesso. A pandemia nos pegou de surpresa e mostrou o quanto estávamos despreparados em relação a isso, mesmo que estejamos vivendo a era tecnológica. Como eu trabalho em uma escola rural, onde o acesso à internet é complicado, se faz necessário o uso de uma plataforma "leve", que sirva um conteúdo variado, com boas fontes, porém, de fácil e rápida utilização (EDYR, 2021).

Ser intuitivo e dinâmico. Que não tenha tantos "passos" burocráticos para realizar as ações (MARIA LÚCIA).

Considero importante ter fácil acessibilidade, aparência "clean" e que não exija uma internet tão veloz para ser aberta. Além disso, seria interessante haver abas ou hiperlinks que oferecessem "extras" sobre o assunto em foco (ENEIDA, 2021).

Com a última pergunta deste bloco, avanço em direção ao meu produto. Vale ressaltar que o bloco de perguntas final se debruça sobre a avaliação feita pelos entrevistados a respeito do *site* Espaço Literatura, produzido no desenvolvimento desse trabalho

Do “Espaço Literatura”

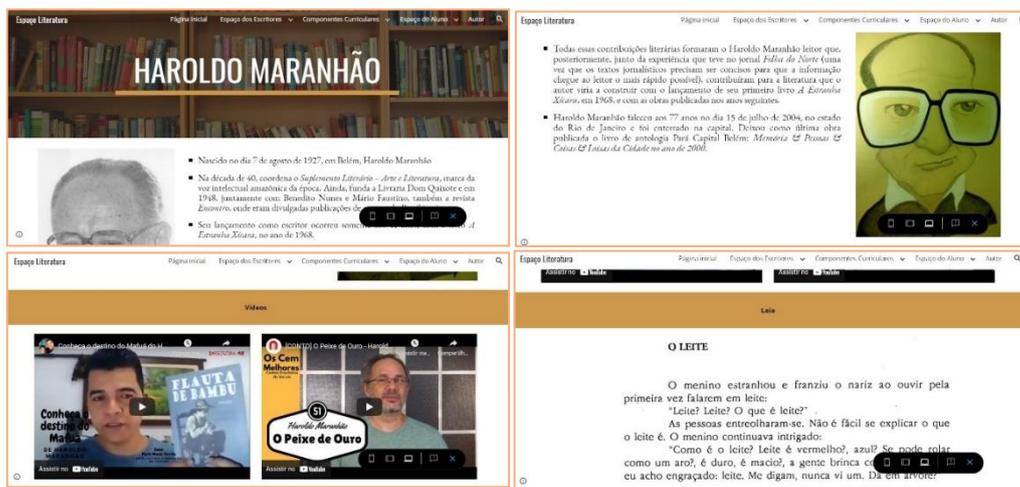
Após muita reflexão, compreendi que elaborar um *site*, que viesse somar às práticas de ensino advindas do novo cenário de aulas remotas, seria de grande valor não só aos alunos, mas especialmente aos colegas professores.



Optei pela plataforma *Google Sites* por sua praticidade na produção e compartilhamento de conteúdos (estando disponível para acesso pelo computador, *tablet* ou *smartphone*), por sua facilidade no manuseio e por estar acessível a custo zero na rede.

Vislumbrei um *site* que, a princípio, apresentasse em sua essência autores em geral, pontos-chave em obras e, somado a isso textos, vídeos e demais mídias, dado o meu objetivo em auxiliar na formação de leitores. Mas ampliei o *site* também para ilustrar como a ferramenta poderia ser diretamente associada à rotina de sala de aula. Então, selecionei materiais, disponíveis em rede, a respeito do conteúdo programático, que contemplariam a disciplina de Literatura no 1º. ano do Ensino Médio. Também associei textos, imagens, vídeos e games, *links* para outros *sites* e materiais de apoio, além de aba específica para a construção de conteúdos em parceria com os educandos. Fazendo ao mesmo tempo o exercício do papel de agentes, no interior do processo de ensino-aprendizagem.

Figura 1: Recortes da aba *Haroldo Maranhão*, inserida em *Espaço dos Escritores*.



Fonte: Produto educacional site “Espaço Literatura”. Elaboração do autor (2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta diversas questões e competências que devem ser desenvolvidas durante o ensino básico. Através da competência geral 5, relaciono a elaboração do site “Espaço Literatura” e esta competência que instrui:

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 (BRASIL, 2018, p. 9).

Ainda apresento ao corpo do meu produto demais competências que estão atreladas à própria formação de leitores e ao trabalho com as literaturas regionais (BRASIL, 2018). Enfatizo a importância de trabalhar com as obras de autores amazônicos. Para fomentar esse aspecto, utilizo como fonte Fares (2013) ao falar sobre a falta de visibilidade dos escritores regionais em sala de aula. O caráter atribuído a essas literaturas acaba sendo o de *margem* ou *borda*, como afirma a autora:

Estamos, então, na borda com as literaturas que admitem os adjetivos infantil, oral, popular e regional, africana, indígena, feminina, de testemunho, entre muitas outras. E, muitos de nós, professores de literatura, além dos autores de livros didáticos, desconhecemos essas literaturas e por isso não temos como estabelecer diálogos intertextuais (FARES, 2013, p. 83).

Dessa maneira, ressalto a importância de formar leitores e oportunizar o contato com essas obras marginalizadas. Isso se dá, não necessariamente, por seu teor insólito ou por tratar de tabus, mas por estarem afastadas dos educandos pelo estigma de não ser pertencente ao *cânone*, por terem autoria de mãos negras ou por não serem criadas por autores do eixo sul-sudeste.

Em decorrência desses atravessamentos, apresento meu produto com extremo respeito aos alunos, aos colegas professores e aos escritores que agregam arte, cultura e vida à nossa região.

Desse ponto em diante, retorno ao levantamento feito com os cinco professores entrevistados, apresentando aqui o **Bloco 4: Produto: Espaço Literatura** para avaliação da relevância do produto educacional elaborado e apresentado nesse trabalho. A partir de apreciação prévia do produto (*site*) intitulado "Espaço Literatura", solicitei aos entrevistados que manifestassem suas impressões quanto ao conteúdo já existentes e a respeito das possibilidades de expansão do mesmo. De maneira geral, os entrevistados deram declarações positivas em suas análises e ainda recomendariam a utilização do *site* para outros colegas de profissão.

Contribuindo aos relatos apresentados, sobressaio que um dos entrevistados – aqui intitulado de Professor Edyr – não só avaliou o *site* como, posterior ao momento da entrevista, utilizou o mesmo em uma de suas aulas. O retorno com o relato ocorreu quase 2 meses após o primeiro contato com o entrevistado.

Devido à pandemia de Covid-19, a turma estava em número reduzido, oito alunos participaram e utilizaram o site “Espaço Literatura”, no dia em questão. A escola dispunha de uma pequena sala de informática, porém o professor também achou interessante utilizar os próprios telefones celulares dos alunos para a realização da dinâmica com o *site*. Apresento a fala de Edyr:

Em uma das minhas turmas de terceiro ano, com alunos entre 17-19 anos, conversávamos sobre o tema "tecnologia no ensino", enfatizando as maneiras que ela auxilia no ensino-aprendizagem. Aproveitando o assunto, apresentei aos alunos o site "Espaço Literatura", mostrando a eles que essa é mais uma ferramenta que pode e deve ser utilizada durante suas pesquisas. A maioria dos alunos da turma possui ou leva celular para a escola, então, pedi pra que eles utilizassem seus aparelhos para acessarem o site e conferirem os conteúdos contidos nele, dando-lhes um tempo para que pudessem explorá-los. A recepção foi bastante positiva, cheia de elogios por parte dos estudantes.

Nesse relato, ratifico que o produto apresentado se mostra como recurso, que desperta o interesse do educando, pois está ao alcance de suas mãos. Sua plena utilização pelo aparelho celular evidencia versatilidade e se coloca como instrumento que aproxima os saberes apresentados da *rotina digital* dos educandos.

O Site “Espaço Literatura”, pela possibilidade de expansão e desenvolvimento, ainda possui determinadas lacunas, mas cumpre papel de trazer à tona tais discussões e enfrentamentos. Esta pesquisa não visa silenciar as carências da educação, mas possibilitar o diálogo entre diversos contextos e realidades das escolas brasileiras. Somente assim, talvez, as transformações tão sonhadas por nós, educadores, possam ser possibilitadas.

Considerações finais



Concluir este trabalho é uma das maiores problemáticas que posso relatar, neste momento. É difícil encerrar uma discussão que se mantém tão viva. Todavia, é possível tirar, ao menos, uma constatação dentre tantas linhas: nós, professores, seremos sempre aprendizes. Não há como ser distante do *aprender*, sendo nós mesmos cercados pela educação.

Quanto aos objetivos propostos, encaro que conhecer as transformações pelas quais passaram os diversos suportes de leitura e escrita, até os de nosso uso hoje, evidencia que as transformações são frequentes e constantes. Compreender as multiplataformas, seus mecanismos e sua importância também se mostram relevantes no processo de formar leitores críticos e de opinião. Assim, formando também cidadãos.

Constatando, olhar atentamente para nossos alunos, estar abertos ao diálogo e a reconfigurar e atualizar nossas práticas é a maior lição que busco compartilhar com este trabalho. Afinal, formar leitores começa também com exercícios em nós mesmos. Nós, educadores, precisamos ser leitores para que possamos tocar a atual geração de alunos. Somente assim, a partir de nossas próprias ações, esta missão poderá ter braços capazes de alcançar mentes e moldar sonhos.

Essas etapas culminaram na investigação feita, na captação de vozes docentes que necessitam ser ouvidas. Meu produto educacional também se nutriu desse coro e ganhou corpo através de cada etapa apresentada. Cumprindo seu papel, o *site*, após a apreciação dessa equipe de docentes, se mostrou pronto e útil para o dia a dia escolar. Não apenas para a disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, mas também como ferramenta interdisciplinar para construção de diversos saberes.

Emprestando algumas palavras que o poeta amazonense Thiago de Mello dedicou a Paulo Freire, também dedico aos meus colegas de profissão e aos alunos brasileiros, o desejo de que tanto os fonemas, quanto todas as letras, sejam mágicos sinais e que possam se abrir em constelações de girassóis.



Referências

ASCHER, Nelson. Eletrônica e escrita não são excludentes. In: ASCHER, Nelson. **Pomos da discórdia**. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CORSINO, Patrícia. A tela e a escrita, a escrita e a tela: interações e leituras. In: MARTINS, Aracy Alves *et al* (org.). **Livros & Telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

CUNHA, Leo. Perdidos e achados no ciberespaço. In: MARTINS, Aracy Alves *et al* (org.). **Livros & Telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FARES, Josebel Akel. O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola. **Revista Cocar**. Belém, vol. 7, n. 13, p. 82-90/jan-jul, 2013. Disponível em: < <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/download/244/211> >. Acesso em: 27 de jun. 2021.

MARIA, Luzia de. **Leitura e Colheita: livros, leitura e formação de leitores**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MELLO, Thiago de. Canção para os fonemas da alegria. In: **Faz escuro, mas eu canto**. São Paulo: Global Editora, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al* (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PAES, José Paulo. Convite. In: **Poemas para brincar**. São Paulo: Ed. Ática, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: o que é, hoje, um livro? In: MARTINS, Aracy Alves *et al* (org.). **Livros & Telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SILVA, Maurício & COUTO, Rita. Literatura: Como se lê, como se ensina... (Os mediadores de leitura e a promoção da leitura literária). In: LAURITI, Thiago & CHRISTAL, Wendel Cássio (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil: abordagens múltiplas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

ZILBERMAN, Regina. A tela e o jogo: onde está o livro? In: MARTINS, Aracy Alves *et al* (org.). **Livros & Telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

Sobre os autores:

Rodrigo Joventino Rodrigues

rodrigojoventino@gmail.com



Mestre em Ensino de Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas (PPGELL/UEPA-2022). Especialista em Saberes, Linguagens e Práticas Educacionais na Amazônia (IFPA-2019). Licenciado Pleno em Letras - Língua Portuguesa (UEPA-2016).

Renilda do Rosário Moreira Rodrigues Bastos

renildabastos@hotmail.com

Doutora em Ciências Sociais - área de Antropologia (UFPA-2010). Mestra em Teoria Literária (UFPA-1999). Especialista em Literatura Infanto Juvenil (PUC/MG-1992). Graduada em Letras e Artes (UFPA-1989). É professora Adjunto IV da Universidade do Estado do Pará - UEPA.



O gênero literário *Fantasy Fiction* em sala de aula: portal para o imaginário do público infanto-juvenil a partir de uma experiência de leitura e escrita

The literary genre *Fantasy Fiction* in the classroom: a portal for the imaginary of the child-juvenile public from a reading and writing experience

Airton Pott
Ivânia Campigotto Aquino
Luciana Maria Crestani

Resumo: O romance de fantasia permite às pessoas o acesso ao(s) mundo(s) do imaginário e, nesse sentido, somos levados a indagar se esse subgênero em prosa não será um meio em potencial para incentivar a leitura entre os jovens. Guiados por tal inquietação, propusemos uma prática de formação de leitores a partir do livro *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos (2010). A atividade, fundamentada em preceitos dos multiletramentos e dos estudos sobre o romance de fantasia, foi estruturada com base na necessidade de se desenvolverem estratégias de leitura e escrita em sala de aula com turmas de 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública. Uma das tarefas consistia em escrever uma narrativa dividida em alguns capítulos em que cada aluno deveria fazer relações com a sua realidade e, repentinamente, imaginar um portal transdimensional se abrindo para um mundo surreal. Com essa proposta, fez-se um diálogo entre BNCC (BRASIL, 2018), teoria da leitura e literatura (PETIT, 2008, 2009; ZILBERMAN, 2010), letramento e multiletramento (KLEIMAN, 2005, 2008, 2014; LEMKE, 2010; NASCIMENTO, BEZERRA E HEBERLE, 2011; ROJO, 1999; SOARES, 2002) e teóricos do Romance de fantasia e a literatura fantástica (TODOROV, 1981; VAX, 1965; CAMARANI, 2014).
Palavras-chave: Literatura. Romance de fantasia. *A terra dos meninos pelados*. (Re)Leitura; Multiletramento.

Abstract: The fantasy novel allows people access to the world(s) of the imaginary and, in this sense, we are led to ask whether this prose subgenre is not a potential means to encourage reading among young people. Guided by such concern, we proposed a practice of training readers from the book *A terra dos meninos pelados*, by Graciliano Ramos (2010). The activity, based on precepts of multiliteracies and studies on the fantasy novel, was structured based on the need to develop reading and writing strategies in the classroom with classes of 6th, 7th and 8th grades of Elementary School of a school public. One of the tasks consisted of writing a narrative divided into a few chapters in which each student had to make relationships with their reality and, suddenly, imagine a transdimensional portal opening to a surreal world. With this proposal, a dialogue was held between BNCC (BRASIL, 2018), reading theory and literature (PETIT, 2008, 2009; ZILBERMAN, 2010), literacy and multi-literacy (KLEIMAN, 2005, 2008, 2014; LEMKE, 2010; NASCIMENTO, BEZERRA E HEBERLE, 2011; ROJO, 1999; SOARES, 2002) and theorists of the fantasy novel and fantastic literature (TODOROV, 1981; VAX, 1965; CAMARANI, 2014).

Keywords: Literature. Fantasy novel. *A terra dos meninos pelados*. (Re)Reading; Multiliteracy.

Considerações iniciais



Os mundos possíveis do imaginário podem ser lugares atrativos e interessantes para as crianças e os jovens, uma vez que proporcionam, por meio da fantasia, viagens inclusive para aprendizagens por meio da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, temos o objetivo de investigar, a partir de uma prática de formação de leitores, se o subgênero em prosa romance de fantasia pode ser uma abordagem em eminência para incentivar os alunos da educação básica a lerem e escreverem.

A fim de concatenarmos uma sequência didática permeada pela *fantasy fiction*, selecionamos a narrativa *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos (2010), que possui, a partir de determinado momento do enredo, uma ruptura do cenário do mundo real por meio da trajetória de Raimundo, personagem protagonista, que vai para uma terra encantada chamada Tatipirun.

Partindo desse duplo cenário em *A terra dos meninos pelados*, isto é, da realidade onde sofria *bullying* e da terra encantada onde os fantásticos, maravilhosos e estranhos seres passam a falar, pensar e se comunicarem como seres humanos e que passa a ser o lugar de conforto e acolhimento de Raimundo, propomos aos alunos, ao longo das atividades de formação de leitores, reflexões sobre a importância de um mundo como Tatipirun para as pessoas contemporâneas.

Para fundamentar os estudos, buscamos diferentes teorias voltadas para a prática da leitura e da escrita com ênfase no mundo imaginário a ser explorado pelos alunos dos anos finais, turmas de 6º, 7º e 8º anos, do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal localizada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Após a leitura da obra *A terra dos meninos pelados*, e demais atividades de interpretação e compreensão estudadas durante as aulas, os alunos foram desafiados a escreverem uma narrativa em capítulos, sendo que para cada capítulo, o professor de Língua Portuguesa lançava um desafio que deveria ser incorporado à narrativa.

O primeiro dos capítulos foi a criação de um universo paralelo à realidade, um universo acessado por meio de um portal transdimensional que dava passagem para o mundo do encantamento e da imaginação, onde tudo era possível. A atividade de escrita do primeiro capítulo foi desenvolvida a partir da



leitura, análise e discussão por meio de questões a respeito de *A terra dos meninos pelados* e, posteriormente, o lançamento da proposta de escrita do primeiro capítulo da narrativa, retomando o contexto de um mundo real e de um transdimensional.

Diante disso, escalamos, de início, estudos acerca do romance de fantasia e da literatura fantástica, partindo de Todorov (1981) e Vax (1965). Também nos embasamos em Camarani (2014), que realiza uma explanação histórica a respeito da literatura fantástica. Além disso, por se tratar de uma sequência didática que envolve diferentes semioses e tecnologias, convocamos teóricos do letramento e dos multiletramentos, reportando-nos a Soares (2002), Kleiman (2005, 2008, 2014), Lemke (2010), Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), Rojo (1999). Para completar o time de teóricos, não poderia faltar alguém que escrevesse sobre a leitura e a literatura, posições do time ocupadas por Petit (2008, 2009) e Zilberman (2010).

A sequência didática envolta na proposta de escrita de narrativa em capítulos, fundamentada em preceitos dos multiletramentos e dos estudos sobre o romance de fantasia faz um diálogo também com a BNCC (BRASIL, 2018), com ênfase nas competências, nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e nos conteúdos programáticos voltados à leitura, à interpretação e à produção textual, aliados à realidade local dos alunos das turmas nas quais as atividades foram desenvolvidas.

Tendo em vista a proposta, professor e alunos, num primeiro momento, debateram sobre temas da realidade que teriam continuação e/ou uma ruptura ao atravessarem um portal transdimensional que se abria para um mundo surreal. Atividades com outros gêneros textuais (texto publicitário, poema, debate, etc.) também foram associados à produção dos capítulos no decorrer do trabalho. Nesse sentido, a atividade aplicada a partir do gênero literário *fantasy fiction* possibilitou aos alunos juvenis a vivência de uma prática com textos de diferentes gêneros, alguns deles inseridos nas próprias produções dos alunos, possibilitando ainda reflexões sobre intertextualidade. As atividades visavam, todas, tornar a leitura e a escrita literárias motivadoras e facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem.



O romance de fantasia como meio em potencial para a leitura e escrita entre crianças e jovens

Ao adentrarmos os portais do romance de fantasia, deparamo-nos com fenômenos que não se explicam no plano do real, acontecem na narrativa e os personagens se explicam por aquelas ações fantásticas, maravilhosas, o que cabe dentro do realismo mágico (TODOROV, 1981). A *fantasy fiction* é, nesse contexto, o portal de acesso a mundos imaginários habitados por criaturas mágicas e que, ao mesmo tempo, se misturam à realidade possível ou dela resultam, como é o caso das famosas sagas *Harry Potter* e *Crepúsculo*.

Todo esse mundo da fantasia, do sobrenatural, pode parecer estranho às pessoas, sobretudo às crianças e aos jovens, mas, ao mesmo tempo, tende a conquistar o público de diferentes faixas etárias justo pelo caráter único que ele tem para mostrar graças ao imaginário. Afinal, a fantasia pode despertar o interesse e contribuir para a formação de leitores, despertando nos alunos belas imaginações e estudos a partir da leitura em sala de aula.

Ao entendermos o que é a *fantasy fiction* e o lugar que ela pode ocupar em sala de aula, observamos que “A expressão ‘literatura fantástica’ se refere a uma variedade da literatura ou, como se diz normalmente, a um gênero literário. (TODOROV, 1981, p. 07)”. Aliás, um gênero literário que guarda em si um mundo misterioso tende a despertar a curiosidade dos alunos justamente porque permite que eles acessem o diversificado.

Esse mundo até então desconhecido ou inimaginado por determinada(s) criança(s) ou jovem(ns), estranho em primeiro momento, pode se tornar fantástico e até mesmo maravilhoso, dependendo de como o indivíduo receber e reconhecer esse lugar inacessível a ele até então. Sendo assim, “o fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural.” (TODOROV, 1981, p. 23).

Ao mesmo tempo em que o fantástico é uma incerteza, diante dessa oscilação passível a ser determinada pelas percepções, decisões e ações de cada leitor, ele tende a tornar-se e permanecer estranho ou, então, passar a ser maravilhoso, sendo que, nesse caso, a realidade se transformará no estranho.



A escolha de cada leitor ou telespectador é definidora da qualificação e nomeação da ocorrência no texto. Consoante Todorov (1981, p. 23), “assim que se escolhe uma das duas respostas, deixa-se o terreno do fantástico para entrar em um gênero vizinho: o estranho ou o maravilhoso.” Em outras palavras, o fantástico, o estranho e o maravilhoso são distintos entre si, pois possuem suas particularidades, e dependem da compreensão de cada indivíduo receptor desse mundo, porém são “vizinhos” por serem resultantes do mesmo mundo, do mesmo contexto.

Pensar em um mundo imaginário, fantástico, que pode ser compreendido também como estranho ou maravilhoso, e que parte do mundo real, implica uma dicotomia, ou, como salienta Vax (1965, p. 06), “una antinomia de lo fantástico; la realidad no nos intranquiliza, pues en ella no se encuentran fantasmas; lo imaginario, tampoco, porque no nos amenaza. El arte fantástico debe introducir terrores imaginarios en el seno del mundo real”¹. Logo, somos incitados a compreender que o imaginário não nos ameaça porque ele existe em outra dimensão, isto é, no mundo da imaginação, onde *tudo* é possível, enquanto a realidade não nos preocupa porque nela não existem fantasmas.

Entretanto, a nosso ver, há outras assombrações no mundo real, outros horrores, tais como assassinatos, roubos, mortes, homicídios, *bullying*, entre tantos outros problemas existentes neste mundo em que nem tudo é possível. Tal contexto nos reporta a Zilberman (2010, p. 153), ao afirmar que “o estudante pertence a uma época e a uma sociedade, que, traduzidas pelas obras de ficção, podem levá-lo a tomar uma posição perante problemas como a desigualdade econômica, o racismo ou a opressão”.

Logo, se o aluno pertence a uma sociedade em que os problemas que ele conhece podem ser representados na ficção, talvez ele encontre na ficção o seu refúgio, uma vez que a literatura possibilita viver o simbólico e, a partir dele, realizar elaborações internas. Nesse sentido, o mundo da *fantasy fiction* torna-se um espaço onde os conflitos da narrativa podem ser solucionados mais rapidamente ou onde há pistas e soluções para os problemas não só do enredo

¹ “Uma antinomia do fantástico; a realidade não nos preocupa, porque não existem fantasmas; o imaginário, também, porque não nos ameaça. A arte fantástica deve introduzir terrores imaginários no seio do mundo real.” (VAX, 1965, tradução nossa).



ficcional, mas também da realidade e, assim, ajudarem no enfrentamento das escuridões de todos os mundos, inclusive do real. Neste sentido, “ler, apropriar-se dos livros, é reencontrar o eco longínquo de uma voz amada na infância, o apoio de sua presença sensível para atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação” (PETIT, 2009, p. 65).

Para Zilberman (2010, p. 42), “o mundo representado pelo texto literário corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação. Personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete”. Assim, se o leitor tem a capacidade e o papel de completar as informações encontradas no texto, ele tem autonomia para tomar decisões e liberdade para manifestar seus próprios gostos e compreensões, podendo, então, elaborar sua opinião sem medo de ser reprimido, ao mesmo tempo em que pode encontrar acolhimento com relação ao que está passando no mundo real.

Diante disso, o mundo do imaginário pode ser uma válvula de escape para os que estão em meio ao sofrimento do mundo real e buscam se distanciar e sair dele, recorrendo aos mundos imaginários em que habita o fantástico e que é criado por outros seres humanos racionais. Consoante Camarani (2014, o. 14) reside aí “[...] uma das principais características do fantástico: este não se apresenta como fruto de mentes perturbadas, visionárias ou alucinadas, mas é oriundo do racional, do desenvolvimento da mente humana.”.

Nessa perspectiva, o que foi criado pela mente humana, no caso o autor, é resultante de dois mundos. Amparamos tal pressuposto em Todorov (1981, p. 91): “o mundo físico e o mundo espiritual se interpenetram; suas categorias fundamentais se encontram, portanto, modificadas”. Logo, ao modificar o real, aquilo criado pelo autor é diferente do real, entretanto mantém uma relação com ele porque é resultante dele e o leitor/telespectador tende a identificar tais traços, o que nos remete novamente à concepção da antinomia do fantástico ressaltada por Vax (1965, p. 41):

La antinomia de lo fantástico aparece: el arte realista que tiende a representar las cosas tal como se ofrecen a nuestros ojos no tiene nada de fantástico. Por otra parte, el arte totalmente desembarazado de lo real se entretiene con demasiada libertad



entre los arabescos y los colores. La ocasión propicia para que surja lo fantástico es aquella en que la imaginación se halla secretamente ocupada en minar lo real, en corromperlo.²

Em outras palavras, se o mundo real é representado sem que haja uma criação, algo sobrenatural, tendemos a não imaginar o diferente porque nada de fantástico é criado e, portanto, é preciso recorrer à imaginação para que se possa corromper com o real através da inventividade, a qual é possibilitada pela linguagem. Sendo assim,

O sobrenatural nasce da linguagem; é de uma vez sua prova e sua consequência; não só o diabo e os vampiros não existem mais que nas palavras, mas sim também, só a linguagem permite conceber o que sempre está ausente: o sobrenatural. (TODOROV, 1981, p. 63).

Pensar em linguagem, inclusive no mundo da *fantasy fiction*, partindo do mundo real, não é algo tão simples assim, considerando o pressuposto de que atividades que envolvem a linguagem e os gêneros do discurso englobam aspectos como “a relação entre ação, linguagem e pensamento; a interseção entre as práticas sociais e as práticas individuais; o mecanismo de apropriação das práticas sociais por sujeitos em processo de constituição” (ROJO, 1999, p. 238). Logo, a linguagem é a facilitadora da relação entre as partes constituintes de dois mundos diferentes – o da realidade, e os que a representam, partem dela e/ou possuem relação com ela.

O leitor sabe que o sobrenatural é possível graças ao imaginário e à linguagem acionados pelo autor/criador e, portanto, é algo inventado. Também o autor, no ato de imaginar e criar o sobrenatural, sabe que o leitor sabe que aquilo não é real, pelo menos não é a representação do real, mas que, na verdade, pode partir deste. Conforme Vax (1965, p. 17): “Nunca pretendió La Fontaine hacernos creer que los animales hablasen. El lenguaje de los animales

² “A antinomia do fantástico aparece: não há nada de fantástico na arte realista que tende a representar as coisas como elas são oferecidas aos nossos olhos. Por outro lado, a arte totalmente liberta do real se entretém com demasiada liberdade entre arabescos e cores. A ocasião propicia para o surgimento do fantástico é aquela em que a imaginação está secretamente ocupada em minar o real, em corrompê-lo.” (VAX, 1965, tradução nossa).



es una convención literaria [...]. Los dominios de lo real y de lo imaginado se distinguen aquí perfectamente”³.

Além do mais, o fato de as crianças e os jovens escutarem e verem histórias fantásticas estilo as fábulas de La Fontaine, em que há elementos sobrenaturais, e elementos do mundo real que passam a ter habilidades que no mundo real são próprias dos seres humanos, faz com que a distinção entre o real e o imaginário ocorra de maneira fácil e automática. Afinal, sabemos que existem inúmeras espécies de animais no mundo real, mas o fato de animais falarem nas histórias infantis, imaginárias, é algo sobrenatural, próprio do mundo do fantástico, comportado pela *fantasy fiction*.

Dado o exposto, “ante todo, el lector de nuestros días no se pregunta si la narración se ajusta a la verdad. Sabe que es una historia imaginada por el autor, quien la denomina cuento”⁴. (VAX, 1965, p. 07). A partir disso, entendemos que não é preocupação do leitor, mesmo a criança ou o jovem, saber o que é real ou o que é imaginário na história, mas adquirir conhecimentos a partir dela, ao mesmo tempo em que realiza a leitura. Essa fusão do real com o mundo imaginário, resultante no fantástico e tendendo ao estranho e/ou ao maravilhoso, implica lógica narrativa, conforme frisa Camarani (2014, p. 194):

A lógica narrativa é imprescindível enquanto empreendimento de sedução; a coerência interna do texto é responsável por despertar os sentimentos do leitor: medo, surpresa, angústia, enfim, a inquietante estranheza; a obra é, ao mesmo tempo, o corpo material, o complexo de procedimentos utilizados pelo autor seguindo uma lógica interna e o conjunto de reflexões e sentimentos que busca suscitar na consciência do leitor.

Conforme podemos perceber, uma narrativa pode seduzir cada indivíduo de maneira diferente e, conseqüentemente, despertar em cada um também impressões e sentimentos distintos. Sendo assim, o texto é o meio de ligação entre o autor e o leitor, havendo uma relação de troca entre eles. Logo, um texto literário como o romance de fantasia, que guarda em seu enredo o imaginário, o

³ “La Fontaine nunca pretendeu nos fazer acreditar que os animais falassem. A linguagem dos animais é uma convenção literária [...]. Os reinos do real e do imaginado são aqui perfeitamente distinguidos” (VAX, 1965, tradução nossa).

⁴ “Em primeiro lugar, o leitor de hoje não se pergunta se a narrativa é verdadeira. Ele sabe que é uma história imaginada pelo autor, quem a denomina de história” (VAX, 1965, tradução nossa).



sobrenatural, o ainda não descoberto, o curioso, o fantástico, pode oscilar entre o estranho e o maravilhoso, podendo ser um deles para alguns leitores/telespectadores e, para os demais, outro.

O fato de cada autor poder realizar suas próprias inferências, compreensões e percepções a respeito de um texto, sobretudo literário, como o romance de fantasia, está atrelado ao fato de que “o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido [...]. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo.” (PETIT, 2008, p. 28-29).

Diante desses papéis do leitor, de ler e receber o texto, e também atualizá-lo conforme esse processo de recepção, o sujeito receptor/leitor do romance de fantasia constrói esse mundo imaginário durante a realização da leitura. Conforme Lemke (2010, p. 474), “Lendo um texto, nossas imaginações verbais e visuais podem começar a formar um segundo mundo de significados somado aos costumeiramente reais”.

Ao se referir ao processo e às ocorrências durante a leitura, Kleiman (2005, p. 29) afirma que “assim como um mesmo texto pode ser lido de modos diferentes segundo os elementos da situação que contextualizam a leitura, um mesmo leitor mobiliza diferentes estratégias, saberes e recursos de leitura (e de produção textual) segundo as características da prática situada”. Dessa forma, o leitor, sem necessariamente ter que refletir sobre as mobilizações necessárias que realiza para traçar estratégias de leitura e compreensão, está, também, diante de estados e condições imbricadas ao texto e à leitura dele.

Nesse viés, tal prática potencializa o letramento e os multiletramentos, uma vez que instiga a ler, a imaginar, a produzir. Conforme Soares (2002, p. 145), ser letrado designa “[...] o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interação”. Sem querermos, aqui, aprofundar o conceito de letramento, entendemos como eventos de letramento todos aqueles que implicam a leitura e a produção de textos nas mais variadas atividades sociais, sejam esses textos verbais, não verbais ou multissemióticos.



Letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos liga a uma rede de significados elaborada por outros (LEMKE, 2010, p. 458).

Em outras palavras, a interação entre sujeitos se dá nas diversas práticas sociais, por meio de estratégias de comunicação e linguagem socialmente convencionadas e que, por isso mesmo, permitem que nos entendamos. Avançar etapas em direção do desenvolvimento de competências de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), implica instigar o aluno a ler e a produzir textos de diferentes gêneros, utilizando diferentes semioses e tecnologias. Afinal, é num mundo multiletrado que esse sujeito está inserido e é nele que precisa interagir, compreendendo e produzindo sentidos por meio de diferentes linguagens e mídias. Como explana Soares, há “[...] diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*.” (2002, p. 156). Muitas atividades nesse sentido podem ser experienciadas em classe, permitindo também a ludicidade e a imaginação às crianças e aos jovens.

Consoante Kleiman (2005, p. 37), “se, dando asas à imaginação, a criança contextualiza a história do livro, não haverá limites para o que ela será capaz de fazer quando os saberes a serem adquiridos forem contextualizados em atividades relevantes de estudo e de lazer.”. Portanto, práticas escolares em que é possibilitado aos alunos a criatividade e a imaginação, facilitadas por meio das histórias nos livros, são eficazes para o processo de ensino e aprendizagem, ao passo em que também se tornam atividades prazerosas, de lazer, desenvolvidas pela interação.

A respeito das interações, Rojo (1999, p. 238) evidencia “a socioconstrução da ação e da linguagem é fundamentalmente determinada pela sociohistória das interações e das atividades de linguagem em que sujeitos em constituição estão e estiveram imersos.” As tecnologias cada vez mais elaboradas permitem potencializar os processos de interação, requerendo, também, novas competências para utilizar as linguagens e as técnicas



associadas aos novos modos de produção e recepção de textos. Logo, o termo multiletramento ganha evidência e ênfase frente à era das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

As TICs fazem com que os espaços de escrita sejam diversificados. Afinal, “todas as formas de escrita são espaciais, todas exigem um “lugar” em que a escrita se inscreva/escreva, mas a cada tecnologia corresponde um *espaço de escrita* diferente [...]. Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador.” (SOARES, 2002, p. 149). Esse âmbito digital e virtual, da tela do computador, resulta no fato de que “As múltiplas práticas de letramento intersemióticas contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias.” (KLEIMAN, 2014, p. 81). Sendo assim, na contemporaneidade os espaços de produção textual e leitura se ampliaram, desafiando escritores e leitores a aprender sobre as ferramentas tecnológicas.

Além do mais, seja esse espaço de escrita no âmbito do papel ou no meio digital, “as representações narrativas constroem a experiência como um evento que se desencadeia no espaço e no tempo, isto é, retratam participantes realizando ações sobre outros participantes ou envolvidos em acontecimentos” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 534). Assim, os romances de fantasia, dentre outras formas narrativas, podem possuir influência significativa na aprendizagem dos alunos, bem como em sua formação de leitores e até mesmo cidadãos. Relacionado a isto, Rojo (1999, p. 245) salienta que

Em outros momentos da constituição do sujeito e da linguagem, diferentes gêneros da ordem do narrar ou do relatar - em especial, os relatos de experiência vivida e os contos de fadas reportados - tendo as particularidades de serem gêneros construídos relativamente cedo pelas crianças e de tematizarem as ações (em curso, experienciadas, re(criadas)) de diferentes maneiras -, teriam um papel importante na socioconstrução de discursos *sobre* a ação e, a partir disto, também sobre sua consciência e mestria.

A partir das concepções de Rojo (1999) a respeito dos momentos da constituição de sujeitos da linguagem envolvidos em gêneros narrativos como o conto de fadas, conjecturamos que em um texto há uma construção de ações e



experiências vividas por personagens/pessoas e que ganham outra dimensão quando passam pelas mãos do professor e dos alunos em sala de aula.

Kleiman (2008, p. 512) acentua que “quanto mais o docente souber sobre o objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, sobre seus alunos e sua bagagem cultural, maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem.”. Em virtude disso, uma roda de conversa, um debate, um texto, no nosso caso de aplicação, partindo de um romance com elementos fantásticos, propiciam ao professor um conhecimento da bagagem cultural dos alunos, e sobre demais aspectos da vida deles para, assim, poder se aproximar mais deles e tornar a aprendizagem mais marcante.

Dado o exposto, pensamos no romance de fantasia como um portal para acessarmos o imaginário dos alunos, ao mesmo tempo em que exercitamos as práticas de leitura e escrita, pensando em uma experiência mais significativa aos alunos, embasados também em Zilberman (2010, p. 116), a qual ratifica que “a partir dos resultados do trabalho docente, a leitura transforma-se em vivência da criança, como uma habilidade que ela pode controlar e desenvolver com o transcurso do tempo”. Sendo assim, compartilhamos a seguir uma vivência com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública a partir do romance infanto-juvenil *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos (2010).

***A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos (2010): portal de acesso ao mundo imaginário e ao da leitura e escrita**

A terra dos meninos pelados, escrito na década de 30 por Graciliano Ramos (2010), é a história infanto-juvenil que apresentou as condições para a sequência didática sobre literatura de fantasia, desenvolvida em aulas de uma turma de 6º ano, uma de 7º e uma de 8º dos anos finais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco. A Escola está situada na cidade de Condor, na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul e atende turmas do 1º ao 9º anos. Queremos destacar que essa atividade pode ser realizada com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental de qualquer escola, desde que



adaptada para o contexto local, regional, social e cultural de cada estabelecimento de ensino.

Graciliano Ramos escreveu, além de obras referenciais da fase regionalista da literatura brasileira, como *Vidas Secas* e *São Bernardo*, textos dirigidos a crianças e jovens. Conforme Zilberman (2010, p. 161), “Graciliano Ramos escreveu seu primeiro livro para crianças, *A terra dos meninos pelados*, em 1937, quando era já conhecido pelo romance *São Bernardo*, uma de suas melhores criações”. O cerne do enredo desse livro é tratar de uma forma surpreendente o sofrimento de *bullying* vivenciado por Raimundo, o menino protagonista da história, que possui a cabeça pelada e tem um olho azul e outro preto.

A nosso ver, o fato de Raimundo ser criança/adolescente tende a fazer com que as crianças e os jovens se identifiquem com o personagem, mas não é difícil para uma pessoa de qualquer faixa etária se apaixonar pelo protagonista, pois a solução com a qual o menino se depara na história é inusitada e fantástica, com aqueles personagens e cenários que ganham vida no mundo da imaginação... E assim de fato acontece.

Certo dia, Raimundo vai pelos fundos da casa estrada afora e chega a Tatipirun, um mundo onde tudo é possível e o bem prevalece. Nesse mundo encantado, do imaginário, as árvores e os animais falam e, assim como Raimundo, também são diferentes, com cabeça pelada e olhos com cores diferentes, um azul e um preto. Porém, diferentemente do nosso amigo protagonista no mundo real, lá ninguém sofre *bullying*. Todos são aceitos e amados. Mas será que Raimundo vai ficar para sempre naquele lugar novo para ele em que se sente tão bem? Ou ele voltará para sua casa devido à saudade e à família? Enfim, é preciso ler a obra e descobrir os mistérios e os seres místicos que vivem nas páginas de *A terra dos meninos pelados*.

Os alunos dos 6º, 7º e 8º anos da escola mencionada acima foram convocados para lerem o livro infanto-juvenil *A terra dos meninos pelados*, o qual rendeu estudos de leitura, interpretação, compreensão, diálogo e escrita ao longo de vários meses. Partimos desse romance de Graciliano Ramos por vários motivos, dentre os quais está o de ser uma narrativa não muito extensa, já que



muitos alunos teriam que lê-lo pela tela do celular e também pela estrutura da obra, pelo fato de o personagem principal ser jovem, pelo enredo e pelos temas abordados, principalmente a questão do bullying, problema que o personagem principal sofre no mundo real e acaba indo para o mundo da imaginação, onde encontra uma nova forma de olhar e encarar a vida

Ao buscarmos mais conhecimentos sobre o romance de fantasia, sobre o fantástico e o mundo mágico nele encontrado, recorreremos a Zilberman (2010, p. 141), a qual corrobora que “No conto de fadas, a magia desempenha um papel fundamental, estando sua presença associada a uma personagem que dificilmente ocupa o lugar principal.”. Por exemplo, no caso de *A terra dos meninos pelados*, o protagonista Raimundo sofre bullying de demais meninos por ter a cabeça pelada e um olho azul e o outro preto, o que é possível de acontecer no mundo real. Os seres fantásticos surgem, porém, em determinado ponto do enredo, quando Raimundo sai pelo jardim dos fundos da casa e vai parar em um mundo mágico. Conforme Zilberman (2010, p. 141),

Eis uma característica decisiva desse tipo de história: o herói sofre o antagonismo de seres mais fortes que ele, carecendo do auxílio de uma figura que usufrui algum poder, de natureza extraordinária. Para fazer jus a essa ajuda, porém, o herói precisa mostrar alguma virtude positiva, que é, seguidamente, de ordem moral, não de ordem física ou sobrenatural. (ZILBERMAN, 2010, p. 141).

Em *A terra dos meninos pelados*, o protagonista Raimundo sofreu o antagonismo vindo dos outros meninos que faziam bullying com ele. Sofrendo, emocional e psicologicamente abalado, ele encontra acolhimento em Tatipirun, o mundo de seres fantásticos e mágicos que descobriu, onde animais e árvores falavam e tinham outras habilidades próprias dos seres humanos no mundo real, sendo que tais elementos confirmam nossa percepção de que esse livro infanto-juvenil é um romance de fantasia, conforme estudos que realizamos em Todorov (1981), Vax (1965), Camarani (2014) e Zilberman (2010). Amparados em Zilberman (2010, p. 141-142), confirmamos que

Como depende dela a criação de histórias e de personagens para protagonizá-las, a fantasia manifesta-se em todos os gêneros de narrativa, sejam os populares, como mitos e lendas,



sejam os literários, como epopeias e romances modernos. (ZILBERMAN, 2010, p. 141-142).

No caso de *A terra dos meninos pelados*, a fantasia surge inesperadamente, pois antes de surgir o fantástico Tatipirun, tudo era dentro da naturalidade de um mundo real na serra de Taquaritu e no rio das Sete Cabeças.

Em *A terra dos meninos pelados*, os antagonistas são os meninos do mundo real, sem haver bruxas, dragões ou outros vilões no mundo da fantasia, conforme prevê Zilberman (2010, p. 142): “nos contos de fadas, os seres de fantasia adotaram uma aparência facilmente reconhecível: os medos corporificaram-se em bruxas, madrastas ou gigantes, [...]”. Afinal, essa não é uma regra universal, e provavelmente Graciliano Ramos tenha optado por criar seres fantásticos apenas que ajudassem Raimundo justamente porque ele já estava sofrendo muito devido às criaturas humanas no mundo real, reforçando, assim, o fantástico e o maravilhoso da terra mágica.

Zilberman (2010, p. 142) também salienta que existe a vontade de superar os vilões “[...] em benfeitores amáveis e solidários, as fadas, que colaboram sempre, sem fazerem perguntas, nem cobrarem um preço.”. Em *A terra dos meninos pelados*, conforme já salientamos, há dois mundos: em um deles predomina a fantasia e no outro ela está ausente. Porém, é no mundo da fantasia que Raimundo encontra o que lhe faltava no mundo “real”: os amigos. Os seres do mundo do imaginário fizeram com que o menino enfrentasse seus medos sem pedirem ou quererem algo em troca e, assim, demonstraram o que é a amizade.

Ao citar o exemplo do Patinho Feio, escrito por Andersen, Zilberman (2010) salienta que nessa história o elemento mágico não está em personagens secundários, mas no protagonista, pois o patinho feio, caracterizado como esquisito e inadequado, se tornou um cisne, belo e atraente. Entretanto, Raimundo, protagonista de *A terra dos meninos pelados*, não se transformou fisicamente em um cisne, seu interior é que foi transformado para a (auto)aceitação, pois o mundo da fantasia lhe proporcionou conhecer seres fantásticos que tinham características como as dele e que ensinaram a ele que era o interior de alguém que realmente importava, e não a aparência física.

O fato de sair em busca de soluções e de descobrir seu lugar no mundo também é algo que ocorre semelhantemente a história do *Patinho Feio*, dentre

outras histórias do mundo fantástico, o que é proposto também por Zilberman (2010, p. 143), “contudo, sua vida é marcada pela mesma fragilidade vivida pelos figurantes dos contos de fadas; e, como eles, sai em busca da autoafirmação para poder descobrir seu lugar no mundo”. Essa busca pela autoafirmação para descobrir seu lugar no mundo é muito marcante em *A terra dos meninos pelados* e foi algo que recebeu ênfase ao longo das aulas ministradas com as turmas supracitadas.

Pensando nas vivências dos alunos e na importância que uma sequência didática com estudos de interpretação e compreensão do romance de fantasia *A terra dos meninos pelados*, o professor de Língua Portuguesa das turmas vivenciou junto a seus alunos uma experiência de produção textual que consistia na escrita de uma narrativa dividida em capítulos. Tal atividade visou compreender, como defende Kleiman (2014, p.88), os saberes e as capacidades de seus alunos e “desenvolver estratégias para resgatar alguns desses saberes, conhecimentos e práticas, a fim de usá-los na construção de práticas letradas importantes para a vida social”.

Voltados ao desenvolvimento da formação de leitores, professor e alunos abraçaram a ideia de cada integrante das turmas referidas anteriormente escrever uma narrativa em capítulos, ao longo do desenvolvimento das aulas, visando, dentre outros objetivos, potencializar o imaginário de cada um. Consoante Petit (2008, p. 179), “o imaginário não é algo com que se nasce. É algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece, se trabalha, ao longo dos encontros”.

Neste sentido, a escrita criativa da narrativa em capítulos foi sendo construída por meio de uma sequência didática dividida em módulos e que buscava despertar a criatividade dos alunos de forma instigante para a leitura e a escrita. Inicialmente, foi estudado sobre a escrita criativa por meio do gênero conto maravilhoso a partir da contextualização do que é esse tipo de texto com base na seleção de vários personagens e elementos tanto do mundo real quando do sobrenatural e, inspirados em um roteiro com elementos verbais e não verbais, os alunos escreveram o conto, sem saberem que escreveriam uma continuidade por meio de demais partes, que viriam a ser os próximos capítulos.



No segundo módulo, os alunos tiveram que criar uma propaganda que tivesse alguma relação com a realidade em que vivem e, ao mesmo tempo, que pudesse ser inserida na continuidade da história deles, o que se tornou o segundo capítulo da escrita criativa de cada aluno, em que portais se abriam para o mundo do fantástico, que poderia se tornar o estranho ou o maravilhoso, conforme compreendemos com Todorov (1981). Para tanto, os alunos foram motivados a lerem o romance infanto-juvenil *A terra dos meninos pelados* neste momento, quando foram estudados com os alunos vários aspectos do livro, inclusive o enredo, que começa com a história em um mundo real, onde o protagonista sofre bullying e, de repente, ele vai para um mundo mágico, fantástico, o que fundamentou a proposta de escrita desse capítulo da narrativa de cada um dos alunos.

Inspirado em *A terra dos meninos pelados*, os alunos foram incentivados pelo professor a escreverem a continuidade da história narrando a passagem do mundo real para um mundo mágico, que se abria por meio de um portal. Nesta altura, cada aluno estava criando sua própria narrativa e inserindo os elementos até então estudados onde melhor coubesse em sua história. Por exemplo, a propaganda, cujo produto muitos alunos inclusive criaram, foi inserida por alguns na parte do mundo real da história, e outros a colocaram no contexto mágico e fantástico da história, como é o caso da aluna que criou o “Fruit salad”, uma salada de frutas que ajudaria a personagem principal a se fortalecer e enfrentar os conflitos. Este caso e muitos outros nos fizeram refletir sobre o que Kleiman (2005) fala sobre a forma como estudar a escrita, citando o caso da receita de salada de frutas, coincidentemente o mesmo produto criado por um dos alunos:

O insucesso generalizado no ensino da escrita a grupos que não provêm de famílias letradas parece estar claramente dizendo que está na hora de substituir ou complementar os fazeres analíticos com a participação nas práticas sociais de outras instituições. Para dar um exemplo, em vez de ensinar/aprender que uma receita de salada de frutas tem três partes — nome, ingredientes e modo de fazer —, será mais eficaz fazer a salada de frutas e, depois, memorando o que foi feito, organizar saberes e atividades numa receita, de forma escrita, para lembrar dela no futuro e para poder comunicá-la aos ausentes. (KLEIMAN, 2005, p. 38).



A prática das relações com outros gêneros textuais é muito significativa, no nosso caso ainda mais pelo fato de eles terem criado o produto para, então, elaborarem a propaganda do produto criado e, ainda, ele fazer parte da narrativa que cada um estava escrevendo. Algo semelhante ocorreu em outro módulo, em que foi feita uma relação intertextual com o gênero poesia, sendo que foi proposto aos alunos escreverem um poema que também tivesse relação com a narrativa em capítulos e, portanto, ele faria parte do capítulo que estavam escrevendo. As relações intertextuais foram, assim, exploradas, atendendo-se ao proposto na BNCC, que aponta a importância de trabalhar tal aspecto nas aulas, analisando “os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários [...] quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc. [...]” (BRASIL, 2018, p. 187).

Também foi estudado, inclusive de forma interdisciplinar, sobre as abelhas, devido ao projeto da meliponicultura existente na escola. Na escrita criativa os alunos novamente foram motivados a escreverem sobre o mundo real, em que uma personagem surgisse, no caso a abelha, mas que também ela, dessa vez, passasse pelo portal e, no mundo mágico, fosse um ser diferente, mutante e com características também de outro animal ou personagem. Neste capítulo, foram criados vários seres místicos: abelhachorros, sapelhas, abelha-madrinha, dentre outros.

No outro módulo foram estudados os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), também de forma interdisciplinar, sendo que estes foram o ponto de partida para a proposta de escrita do capítulo seguinte, assim como as olimpíadas também foram estudadas no módulo subsequente, e eles novamente criaram um portal na história e algum atleta olímpico apareceu, ou o personagem foi parar em uma olimpíada. Também nestes capítulos a imaginação foi surpreendente e muitas relações diferentes foram estabelecidas com fatos das olimpíadas, sobre os quais a maioria deles pesquisaram na internet, eis mais uma vez a maravilha dos (multi)letramentos.

Por fim, foi estudado o gênero história em quadrinhos aliado à temática da cultura gaúcha, devido à data de 20 de Setembro, Dia do Gaúcho e que



lembra o início da Revolução Farroupilha. Nesse sentido, os alunos continuaram sua história fantástica e escrita criativa em forma de história em quadrinhos cuja temática foi voltada à tradição gaúcha. Novamente muitos portais foram criados e se abriram para o mundo mágico, que para muitos dos alunos já há não era mais estranho, e sim fantástico e/ou maravilhoso, assim como a prática da escrita criativa em si. Todas essas atividades escritas manualmente e depois digitadas e passadas para o âmbito digital têm amparo na BNCC, quando nela está proposto o desenvolvimento de habilidades como:

Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (BRASIL, 2018, p. 133).

Enfim, foi uma sequência didática com outros detalhes estudados junto com os alunos, mas nosso objetivo aqui foi abordar sobre a proposta de escrita criativa e sobre a importância dela nas aulas realizadas e que, a partir deste exemplo e de tantas outras vivências, o romance de fantasia e a escrita criativa podem ser utilizados em sala de aula de forma a desenvolver o protagonismo dos alunos.

Considerações finais

Diante dos resultados obtidos com a proposta desenvolvida, concluímos que o uso romance de fantasia deve ser considerado na utilização de práticas escolares em todas as etapas de ensino e aprendizagem, sobretudo nos anos do Ensino Fundamental, público com o qual realizamos a sequência didática e pudemos verificar as teorias aqui investigadas, tanto as voltadas para o gênero romance de fantasia, quanto a respeito da literatura, da leitura, da escrita e dos (multi)letramentos. Afinal, se “a escola é um lugar para a invenção - de projetos, de gêneros, de textos.” (KLEIMAN, 2014, p. 86), motivamo-nos a fazer um projeto em que sejam estudados vários textos, inclusive de gêneros diferentes,



aliados a uma sequência didática abrangendo a leitura e a escrita literária. A escola e a sala de aula precisam ser lugares em que os (multi)letramentos estejam presentes constantemente e (res)signifiquem as aprendizagens, sobretudo as de leitura e escrita, bem como estudos de textos dos mais diversos gêneros.

No caso do texto literário *A terra dos meninos pelados*, estudamos temas do mundo real e também do mágico, do fantástico, que foi onde o protagonista Raimundo encontrou amparo, acolhimento e amigos. Tal perspectiva -- a do imaginário e do fantástico serem lugares de aconchego e aprendizagem -- permitiu que os alunos dessem vazão à sua imaginação, partindo de realidades que conheciam e/ou até mesmo vivenciam(vam) e inventando seus próprios portais de acesso para o mundo mágico.

Vale ressaltar que os vários portais para o mundo mágico foram cativados pela leitura do romance de fantasia *A terra dos meninos pelados* e que textos desse gênero literário simbolizam a importância do livro, sendo este o maior portal para o mundo do fantástico e do maravilhoso, mensagem amplamente difundida pelo professor dentre os alunos. Enfim, por meio da proposta desenvolvida, conseguimos aliar leitura, produção textual e, principalmente, instigar a imaginação dos alunos, apontando caminhos de acesso a mundos imaginários, mágicos, fantásticos e maravilhosos.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.

CAMARANI, Ana Luiza Silva. **A literatura fantástica: caminhos teóricos**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2014. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/colecao-letras-n9.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 9, vol. 2, p. 72-91, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf> Acesso em: 19 de setembro de 2021.



KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**. v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf> Acesso em: 20 de setembro de 2021.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Ministério da Educação- MEC, UNICAMP, Cefiel, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. vol. 49/2. Campinas, SP: DLA/IEL/UNICAMP, 2010, p. 455-479. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132010000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem e Ensino**. v. 14, n. 2, jul./dez. 2011, p. 529-552. Disponível em: <https://tamanini.com.br/wp-content/uploads/2017/10/Multiletramentos-e-imagens.pdf>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: editora 34, 2009. RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. 39.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Agir, obedecer e as formas de dizer a ação: as interações familiares na construção das ações, da linguagem e do sujeito social. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, N.º 2, 1999, p. 237-267. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/xvXSdn9np49sYpPTXPqnrnw/?lang=pt>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento e cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução do espanhol para o português por Digital Source. 2. ed., México: Premia editora de livros, 1981. Disponível em: <https://lelivros.love/book/baixar-livro-introducao-a-literatura-fantastica-tzvetan-todorov-em-pdf-epub-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

VAX, Louis. **Arte y literatura fantásticas**. Buenos aires, Argentina: Editoria Universitária de Buenos Aires, 1965. Disponível em: <https://pdfcookie.com/download/vaxlouis-arte-y-literatura-fantasticas-0256dmnm5811>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.



ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2010.

Sobre os autores:

Airton Pott

airton_pott@yahoo.com.br

Doutorando, bolsista CAPES, em Letras pela UPF / RS. Mestrado em Letras pela UPF / RS. Professor efetivo nas redes públicas de ensino do Estado do Rio Grande do Sul e do município de Condor / RS, atuando 40 horas na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Condor / RS.

Ivânia Campigotto Aquino

ivania@upf.br

Pós-doutora em Letras - Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Letras - Estudos de Literatura pela mesma universidade. Mestre em Letras - Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É professora do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Também, é professora efetiva do município de Passo Fundo, exercendo, atualmente, a atividade de assessoria pedagógica na Secretaria Municipal de Educação.

Luciana Maria Crestani

lucianacrestani@upf.br

Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP, Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo-RS e Graduada em Letras pela mesma universidade. É professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Desenvolve pesquisas e trabalhos voltados aos Multiletramentos. Atualmente, também exerce a atividade de Secretária da Educação, Cultura e Desportos do município de Sananduva-RS.

Informações aos autores



INFORMAÇÕES SOBRE A REVISTA

A KIRI-KERÊ – Pesquisa em Ensino é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) dedicada a área de Ensino com uma abordagem interdisciplinar. A Revista procura atingir um público formado por pesquisadores, alunos e professores em todos os níveis.

A KIRI-KERÊ adota a publicação contínua com 2 fascículos por ano.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A KIRI-KERÊ é destinada à divulgação de trabalhos de pesquisa e estudos teóricos em Ensino e Educação de forma ampla, envolvendo questões de fundamentação e metodologia de pesquisa educacional com relevância para o ensino das diferentes áreas. A revista também publica resenhas de livros e resumos de dissertação e teses.

Os autores devem registrar-se no sistema eletrônico de submissão (Periódicos da UFES), fornecendo todas as informações solicitadas. Dentro da área do usuário, além de submeter o seu artigo, os autores poderão acompanhar o processo editorial desde a submissão até a eventual publicação. Os artigos devem ser submetidos em formato .doc ou .docx. Os artigos devem ser inéditos no Brasil e não estar sob avaliação em nenhuma outra publicação científica congênere.

Aceitam-se artigos, resenhas, resumos de teses e dissertações e relatos de experiência em ensino em português e inglês. Os autores devem indicar a seção mais apropriada para o seu trabalho. Além do título, resumo e palavras-chave, na língua de redação do artigo, os autores devem registrar no texto do artigo as versões desses itens em português ou inglês, conforme o caso. Ou seja, os títulos, resumos e palavras-chave devem ser bilíngues.

Qualquer referência aos autores deve ser retirada do texto, inclusive das propriedades do documento.

Os artigos deverão ter no mínimo 10 e no máximo 25 páginas digitadas, em fonte Arial, corpo 12, espaçamento de 1.5. Margens de 3 cm. As citações com mais de 3 linhas de devem ser destacadas do texto, compondo parágrafo com recuo à direita de 4 cm, em Arial, corpo 11.



As citações dos autores no texto, bem como as referências do final do artigo, devem seguir as normas da ABNT. Havendo dúvidas, os autores devem consultar artigos publicados nos fascículos mais recentes da revista, ou utilizar o *template* (modelo) disponível no sítio.

Caso a pesquisa tenha apoio financeiro de alguma instituição esta deverá ser mencionada.

A revista também aceita resenhas de obras clássicas ou recém editadas. As normas são as mesmas para os artigos, excetuando-se o tamanho que não pode ultrapassar 10 páginas.

Os resumos de teses e dissertações não podem ultrapassar 10 páginas.

Os relatos de experiência de no máximo 10 páginas devem envolver descrições de experiências em ensino.

Os autores aceitam, quando do envio de seus trabalhos, a cessão dos direitos editoriais dos mesmos.

As opiniões publicadas são de inteira responsabilidade dos autores dos textos

Todos os artigos submetidos estão sujeitos a uma verificação inicial e a um processo de avaliação por pares. As submissões que não estiverem de acordo com as normas da revista, ou que contiverem ilustrações e texto de difícil leitura ou reprodução, serão devolvidas aos autores para as devidas correções antes do processo de avaliação.

