



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

VANDERLIS LEGRAMANTE BARBOSA

**MULTILETRAMENTOS CRÍTICOS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM
TEXTOS MULTIMODAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Campo Grande, MS
2018

VANDERLIS LEGRAMANTE BARBOSA

**MULTILETRAMENTOS CRÍTICOS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM
TEXTOS MULTIMODAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem e Letramento

Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel

Campo Grande, MS
2018

VANDERLIS LEGRAMANTE BARBOSA

**MULTILETRAMENTOS CRÍTICOS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM
TEXTOS MULTIMODAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem e Letramento

Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Walkyria Monte Mór
Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Aline Chaves (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Leandra Santos (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT)

Campo Grande, MS, 2018.

*A Deus e minha família,
portos que me ancoram em meio às tempestades.*

“O conhecimento é algo que me reinventa,
recria, renova.”

Cortella (2014)

BARBOSA, L. V. *Multiletramentos críticos e construção de sentidos em textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa*, 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa de natureza qualitativa, com características da epistemologia da emergência, teve como objetivo investigar e interpretar os processos de construção de sentidos em textos multimodais, por meio de interações nas aulas de Língua Portuguesa. Este trabalho fundamentou-se nos estudos dos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos (COPE e KALANTZIS, 2000, 2016; MACIEL, 2013; ROCHA e MACIEL, 2015; MONTE MÓR, 2013, 2015; MENEZES DE SOUZA, 2011; DUBOC, 2012, 2015a, 2015b). A pesquisa foi realizada em uma escola pública, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, durante o 3º bimestre de 2017. A coleta de dados se deu por meio de gravação em vídeo e/ou áudio durante as aulas e relatos dos alunos. A análise consistiu na interpretação e descrição dos aspectos emergentes (MARQUES, 2015; SOMERVILLE, 2007) ao longo do processo investigado e suas interfaces com as diversas linguagens e modos de significação textual, voltados para o letramento crítico nas aulas de Língua Portuguesa. A organização das aulas foi distribuída em etapas identificadas como Apresentação, Mobilização e Produção. Essa pesquisa contribuiu para a ressignificação da concepção de como os sentidos são construídos e podem emergir por meio da leitura de textos multimodais. Esse estudo resultou na reflexão acerca das linguagens (multimodais) e suas interfaces com o ensino de Língua Portuguesa no sentido de expandir as perspectivas de construção do conhecimento a partir dos multiletramentos.

Palavras-chave: Multiletramentos críticos. Construção de sentido. Língua Portuguesa. Multimodalidade. Escola pública.

BARBOSA, L. V. *Critical multiliteracies and meaning making in Multimodality text in the Portuguese language class*, 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018.

ABSTRACT

The present qualitative research, with characteristics of the emergency epistemology, aimed at investigating and interpreting the processes of meaning making in multimodal texts in the interactions of Portuguese Language classes. This work was based on the studies of the literacies, multiliteracies and critical literatures (COPE and KALANTZIS, 2000, 2016, MACIEL, 2013, MONTE MÓR, 2013, 2015, MENEZES DE SOUZA, 2011, DUBOC, 2012, 2015a, 2015b). The research was carried out in a public school, with students of the 9th year of elementary school in 2017. Data collection was done through video and audio recording during class and student reports. Data analyses consisted the interpretation and description of the emerging aspects (MARQUES, 2015; SOMERVILLE, 2007) throughout the investigated process and their interfaces with the different languages and modes of textual meaning, focused on critical literacy in Portuguese Language classes. The organization of the classes was distributed in the following way: Presentation, Mobilization and Production. This research contributed to the re-signification of the conception of how meanings are constructed and can emerge through the reading of multimodal texts. This study resulted in the reflection on the languages (multimodal) and their interfaces with the Portuguese language teaching in order to expand the perspectives of sense construction from the critical multiliteracies.

Keywords: Critical multiliteracies. Meaning making. Portuguese language. Multimodality. Public school.

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	14
Meu <i>lócus</i> de enunciação	16
Perguntas de pesquisa	21
Objetivos da investigação	21
Tipo de pesquisa	22
Contexto da pesquisa	24
Instrumentos de coleta de dados	24
Etapas da pesquisa	26
Etapa 1: Mobilização – Apresentação inicial: Mobilização da turma, referênci a aos textos multimodais	27
Produção inicial: o texto multimodal	28
Etapa 2: Análise – Construção do sentido nos textos multimodais	28
Os elementos do gênero notícia	29
Etapa 3: Produção final – A leitura crítica da notícia	29
Produção final	29
CAPÍTULO I – MULTILETRAMENTOS CRÍTICOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	31
1. Letramentos críticos na sala de aula	41
1.2 As linguagens e a construção dos sentidos	51
1.3 Os <i>designs</i> na produção dos sentidos	56
1.3.1 O linguístico	58

1.3.2 O visual	60
1.3.3 O auditivo	62
1.3.4 O gestual	63
1.3.5 O espacial	65
1.4 Análise da perspectiva dos <i>designs</i>	67
CAPÍTULO II – TEXTOS MULTIMODAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	75
2.1 Ensino de língua: aspectos além da escrita	84
2.2 A perspectiva crítica dos textos multimodais	89
CAPÍTULO III – UM OLHAR SITUADO PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	94
3.1 Aprendizagem situada: discutindo aspectos de autoridade	97
3.2 As ideologias nas linguagens	101
3.3 A manipulação dos recursos modais	105
3.4 Perspectivas visuais na interação textual	107
3.5 Considerações acerca das apresentações	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de sequência didática	24
Figura 2 – Representação de expressão corporal	36
Figura 3 – Cartum: letramento crítico	41
Figura 4 – Tira: letramento crítico	43
Figura 5 – Tabela sobre Letramento crítico Tradicional e Letramento crítico Redefinido	46
Figura 6 – Anúncio publicitário	50
Figura 7 – Gráfico da Gramática do <i>design</i> multimodal	56
Figura 8 – Charge Brasil sem miséria	58
Figura 9 – Infográfico sobre consumo de alimentos	60
Figura 10 – Emojis	63
Figura 11 – Cartaz: Liga da Justiça	65
Figura 12 – Cartaz sobre 15 de março	69
Figura 13 – Notícia abordada na aula	75
Figura 14 – Notícia abordada na aula	75
Figura 15 – Notícia abordada na aula	86
Figura 16 – Notícia abordada na aula	86
Figura 17 – Elaboração da apresentação do aluno	89
Figura 18 – Elaboração da apresentação do aluno	89
Figura 19 – Elaboração da apresentação do aluno	92
Figura 20 – Elaboração da apresentação do aluno	92
Figura 21 – Elaboração da apresentação do aluno	96
Figura 22 – Elaboração da apresentação do aluno	99
Figura 23 – Elaboração da apresentação do aluno	99

CONVENÇÕES PARA APRESENTAÇÃO DOS DADOS E TRANSCRIÇÕES

P.: Professor

A1: Aluno 1

A2: Aluno 2

A3: Aluno 3

A4: Aluno 4

(...): Omissão e/ou continuação de parte do texto citado

... : pausa

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES/MEC: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação

OCEM-LE: Orientações Curriculares para o Ensino Médio para Língua Estrangeira

PNEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

TDICs: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UEMS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UCDB: Universidade Católica Dom Bosco

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, como nada seria sem a presença dele, agradeço a Deus, por todas as oportunidades que surgiram em minha vida, entre elas, a de desenvolver este trabalho.

Entre os amores terrenos, minha família é o supremo desses sentimentos, por isso sou apaixonadamente grata pelo amor, apoio, incentivo e alegrias com que me rodearam no período do curso.

Ao meu estimado orientador, Dr. Ruberval Franco Maciel, a quem, além de muita gratidão por seus ensinamentos e orientações, despertou em mim extrema admiração e felicidade por redescobrir meu próprio trabalho por “lentes mais plurais”. Sem dúvida, os momentos de orientação proporcionaram perspectivas inspiradoras em fazer sempre o melhor pela educação.

À professora Dra. Aline Saddi Chaves e ao professor Dr. Nataniel dos Santos Gomes pelas orientações e comentários acerca do meu Exame de Qualificação. Obrigada pela generosidade.

Ao meu esposo, Roberto, por acreditar em mim e ser um dos maiores incentivadores da minha vida profissional, por sua paciência, carinho, companheirismo, compreensão, apoio e, sobretudo, por seu amor.

Aos meus filhos, Ana Clara e Arthur, pela compreensão dos momentos de ausência, pelos domingos que passei estudando, agradeço com todo amor possível.

À minha mãe, pelas orações e pelas promessas, pessoa a qual sou imensamente grata por todos os ensinamentos e dedicação à família.

Aos meus irmãos, Valdirene e André. Amo vocês.

Ao meu sogro, Hernande, minha sogra, Maria, pessoas que amo, admiro e que me ajudaram muito nos momentos em que precisei me ausentar de casa para estudar.

Às minhas amigas queridas, Larissa e Márcia, com as quais sempre pude contar com o companheirismo e com as boas conversas e risadas.

Às diretoras da Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues, Marly e Greicy, profissionais preocupadas com a educação de qualidade e incentivadoras da pesquisa.

Às diretoras da Escola Municipal Prof^a Danda Nunes, Rosângela e Aleteia, pelo apoio, parceiras neste trabalho.

Às minhas novas amigas do mestrado, Dagmar, Ariane e Patrícia, pelo compartilhamento de experiências, incentivo, bom humor e amizade.

A todos os colegas do curso de mestrado, Proletras, pelas trocas de experiências, expectativas, conhecimentos e anseios. Agradeço, sobretudo, pelos momentos de alegrias, risadas, brincadeiras, almoços regados à tubaína e rapadura.

Aos mestres que tive a honra e oportunidade de conviver durante o curso. Cada um provocou em mim sentimentos diferentes, que me sacudiram, fizeram acreditar, rever, aprender, compreender e projetar novas perspectivas. A todos meu apreço e admiração.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes/MEC) por me conceber bolsa de estudos.

Aos meus alunos, em especial do 9º ano, pelas contribuições no período de pesquisa, que me guiaram para a concretização e análise dos objetivos deste trabalho.

INTRODUÇÃO

Uma das motivações que tenho tido como profissional é a busca por diferentes formas de produzir, de renovar e de conhecer novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa. Esse compromisso, aliado à oportunidade de ingressar no curso de mestrado, PROFLETRAS, fez com que eu refletisse sobre o que poderia fazer tanto por mim, professora, quanto pelos alunos, para que a aprendizagem, em meio à multiplicidade de textos contemporâneos, repercutisse de forma significativa e plural ante as práticas de leituras voltadas para a formação de alunos críticos e para a formação cidadã.

A variedade de textos da contemporaneidade possibilita diferentes formas de mediar a construção do conhecimento na sala de aula. Nesse contexto, os sentidos são produzidos e manipulados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs e essas questões possuem interfaces nas relações de leitura e escrita e formação cidadã dos alunos e do ensino da Língua Portuguesa.

Dessa forma, buscar novas perspectivas em minhas práticas metodológicas, que proporcionassem experiências de ensino crítico e participativo por parte dos alunos, foi o ponto de partida para este trabalho. Ao ter contato com autores como Cope e Kalantzis (2000; 2016), Rojo (2012, 2013), Menezes de Souza (2011), Duboc (2012, 2015a, 2015b), Jordão (2013; 2016), Monte Mór (2013; 2015a, 2015b), Maciel e Takaki (2015), Rocha e Maciel (2015), Coscarelli (2016), entre outros, algumas percepções sobre letramento crítico e textos multimodais foram redefinidas na minha concepção de leitura e interpretação de textos na sala de aula. A partir da leitura desses autores pude compreender abordagens mais plurais para olhar para o ensino, sobretudo ao que se refere à construção de sentidos.

Os referidos autores defendem a aprendizagem por meio dos estudos de multiletramentos que consideram o uso situado da linguagem e destacam que o contexto a produção de sentido são influenciados por fatores sócio-históricos. Nesse mesmo raciocínio, o caderno de Formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM, 2014) propõe políticas linguísticas voltadas a percepções mais dinâmicas e menos estagnadas a respeito da produção dos sentidos e da aprendizagem significativa dentro do meio social. A linguagem “constitui visões de mundo e valores sobre tudo que nos cerca.” (p. 10) Para tanto, o uso situado da linguagem valoriza as

relações sociais, refletindo sobre como são organizadas ou categorizadas socialmente, em determinadas situações.

Ainda nessa perspectiva de linguagem e educação, Jordão (2013, p. 76) reforça que “como seu aluno, o professor aprende constantemente novos procedimentos de construção e negociação de sentidos”. Essa afirmação representa a importância do engajamento e da responsabilidade do professor como pesquisador da prática de ensino-aprendizagem voltada para as ações sociais.

O contato com os autores comentados anteriormente contribuíram para algumas de minhas práticas já corriqueiras em sala de aula, mas que partiam do empirismo. Essa reflexão impulsionou-me para a investigação de situações didáticas que proporcionassem mais envolvimento e aprendizagem dos alunos na interpretação de novos sentidos além dos pré-estabelecidos ou privilegiados pela escola como válidos e de forma hierarquizada.

Tendo em vista a importância do contexto da pesquisa, considero o que Maciel (2013, p. 125) discute sobre conhecimento local como proposta de observação do processo de pesquisa e prática, uma vez que “é específico à comunidade, é fluido e relacional, bem como é gerado nas práticas sociais do dia a dia”. Nesse sentido, o autor associa as experiências sociais do local a que o professor pertence à condução de análise dos conflitos que emergirão a partir das discussões e observações. Esse processo ocorre no intuito de legitimar as perspectivas individuais às propostas institucionais presentes nos documentos oficiais e vistos como conhecimentos dominantes. Assim, essa visão emancipa o pesquisador para uma análise que considera o contexto e o relaciona a outras interpretações, permitindo uma interface entre os interesses locais com questões voltadas para o global. Nesse sentido, o conhecimento local amplia e reconfigura os aspectos da linguagem, uma vez que o engajamento e valorização de práticas locais são considerados no espaço de aprendizagem.

Para tanto, como pesquisadora, aproprio-me dessa perspectiva para desconstruir conceitos de aprendizagem linguística e reconsiderar outras possibilidades de conhecimentos. Dessa forma, atribuo como relevante, nesta pesquisa, identificar o local de onde observo e interajo – a sala de aula – somado às experiências, perspectivas e trajeto que trago como conhecimento local. Para isso, elucidarei o meu *lócus* de enunciação a fim de situar o leitor sobre o meu percurso profissional, assim como compartilhar inquietações, anseios e experiências que serviram para elaboração da proposição deste trabalho.

Meu *locus* de enunciação

A escolha pela perspectiva do uso *do locus de enunciação* aponta para os estudos de Bhabha (1998) em que a compreensão sobre o contexto do autor, o lugar de onde se fala e a experiência pessoal do *Eu*, corroboram na interação do leitor, denominado o *Outro*. Esse tipo de enunciação estabelece uma relação dialógica de organização e identificação, revelando de onde falo e de qual contexto. Para Menezes de Souza (2004, p. 119), “tal conceito de contexto e de condições sócio-históricas de produção e de interpretação é chamado por Bhabha de *locus* de enunciação”, referindo-se a conjuntos de valores relacionados à posição de superioridade e inferioridade. Nessa ótica, define uma “semiologia pós-colonial”, aquela que é capaz

de ressignificar a linguagem, ou seja, de des sedimentar e de deslocar a perspectiva única da língua dominante e seus conceitos substantivos do mundo; também como vimos, essa ressignificação se dará através da justaposição e da ironia, de ver uma língua a partir de outra. O hibridismo ou a cisão que Bhabha ilustra na linguagem, porém, só é visível a partir de seu *locus* de enunciação: ou seja, a perspectiva do subalterno e não a do dominante. (p. 131)

O autor posiciona-se com novas possibilidades de uso da língua no intuito de torná-la híbrida, mostrando-se como “produto de suas condições históricas, culturais e ideológicas de produção”. (MENEZES DE SOUZA, 2004, p. 130) Essa visão recai sobre o fato da atribuição da linguagem não como monolítica e homogênea. Nesse sentido, o contexto discutido nesta pesquisa vislumbra abordar o espaço da sala de aula como contexto social, permeado por questões de localidade o que faz emergir e discutir sobre situações pertinentes ao espaço de enunciação.

Do ponto de vista da Linguística Aplicada, aspectos dialógicos são valorizados e podem ser mudados possibilitando ângulos de discussões voltados para discursos emergentes e transgressivos no que se refere à epistemologia de investigação produzida no meio acadêmico. (TOMASELLI; LUCENA, 2017) Essa inovação epistemológica representa um estudo voltado para a análise dos contextos de forma interpretativa, abrindo espaço para “conhecimentos ligados à vida social, contestando as formas tradicionais de conhecimento”. (TOMASELLI; LUCENA, 2017, pp. 14-15) Dessa forma, no intuito de personificar o *Eu* da pesquisa, professora, e partindo do local de

onde “falo”, contexto escolar, optei pela escrita em primeira pessoa para o desenvolvimento deste trabalho.

Ainda nessa lógica, as autoras discutem a interação da Linguística Aplicada de forma transdisciplinar com as mais diversas áreas do conhecimento “num exercício constante de trocas e cooperação”, de diálogo e de revisitação do objeto em estudo. Assim, pelo fato de se tratar de uma epistemologia voltada para a análise prática e emergente, “afastando a ideia de seu conceito tradicional, que a entende simplesmente como norma e materialidade” (TOMASELLI; LUCENA, 2017, p. 9), recontextualizo a concepção das autoras em relação à estrutura tradicional do texto acadêmico às possibilidades de reinterpretação e discussão acerca do caráter discursivo dos dados. Dessa forma, concepções pragmáticas de elaboração de pesquisa, com objetivos claros e definidos, numa lógica objetiva de observação e “mensuração” por meio da fundamentação teórica do objeto pesquisado são ressignificados para uma epistemologia mais subjetiva a partir do estudo das situações e práticas coletadas. A partir dessa perspectiva, trago como parte do *Eu*, meu *lócus* de enunciação como forma de identificação da professora-pesquisadora.

A área de linguagens sempre me atraiu, desde a época do Ensino Médio em que descobri a disciplina de Literatura e me encantei pelos clássicos de José de Alencar e Machado de Assis. Como leitora, também gostava de escrever. Quando terminei o Ensino Médio, já sabia minha área de atuação: linguagens.

Nasci em Maracaju, município ao sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul, na Região Centro-Oeste do Brasil, no entanto, passei maior parte de minha infância e vida escolar no estado do Paraná, na cidade de Santo Antônio do Sudoeste, divisa com a Argentina, o que me proporcionou a experiência de estudar a Língua Espanhola.

Voltei para Maracaju aos 17 anos e concluí a etapa do Ensino Médio. Por ser uma cidade pequena, não contava com nenhuma faculdade, portanto, teria que me deslocar para Dourados ou para a capital, Campo Grande, para estudar. Nesse ínterim, fazia curso preparatório para vestibular em um Centro Educacional, onde recebi o convite para dar aula de Língua Espanhola para uma turma de 5 alunos, no turno da tarde.

De início, quando comecei a ter a experiência de professora, fiquei impressionada com o exercício de ensinar. Já sabia o que faria de curso superior: Letras!

Assim que terminei o Ensino Médio, em 1999, soube que algumas universidades de Campo Grande haviam ofertado cursos à distância com intuito de

formar os professores que lecionavam e que não tinham nível superior, chamados de leigos. O curso era semipresencial. As aulas presenciais ocorriam durante o período de férias escolares. Assim, não teria que me mudar de cidade para poder estudar e ainda poderia trabalhar na área do curso que estudava. Fiz o vestibular e passei na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP). Nesse mesmo tempo, comecei a dar aulas de Língua Portuguesa no mesmo Centro Educacional de Maracaju para uma turma do Curso de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Durante o ano letivo, lecionava aulas de Língua Portuguesa e durante as férias viajava para Campo Grande para estudar.

O fato de ter realizado um curso de férias, direcionado a professores regentes, proporcionou-me uma visão realista sobre o contexto da sala de aula. Naquele ambiente em que todos compartilhavam de inquietações bastante comuns na prática de ensino, eu, que tinha pouca experiência e a mais nova do grupo, aprendia com a experiência dos colegas.

Quando terminei o curso de Letras, em 2003, passei a residir em Campo Grande, onde começariam novas experiências. Iniciei com aulas de substituição, tanto de Língua Portuguesa quanto de Literatura, em uma escola estadual. Logo percebi que havia diferenças entre os alunos de educação de jovens e adultos para alunos do curso regular, principalmente no que se referia à disciplina. No entanto, empenhava-me para descobrir métodos para atrair a atenção e a participação das turmas. Na metade do ano de 2003 já havia sido contratada para lecionar em duas escolas estaduais, com aulas de Língua Portuguesa e Literatura e assim, trabalhei nessas escolas até 2004. Nesse mesmo ano, participei de processo seletivo para professor do Município de Campo Grande e fui aprovada.

Em 2005, assumi o concurso do Município e em 2006, fui aprovada no concurso do Estado. Eram duas realidades, Município com Ensino Fundamental e Estado com Ensino Médio. Mesmo com redes distintas, os percalços eram bastante parecidos: como manter a atenção e garantir um aprendizado crítico e participativo? Como ensinar de forma com que os alunos entendessem e fizessem uso prático do que aprendiam e fossem capazes de inferir significado, opiniões, sugestões que ampliassem os sentidos além do texto.

Durante esse período, participei de algumas formações continuadas e cursos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e em cada um deles, buscava possibilidades de resgatar, melhorar e ampliar as estratégias e metodologias de ensino.

Em 2008, iniciei o curso de Pós-graduação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), *Língua Portuguesa: uma abordagem Textual nos Anos Finais do Ensino Fundamental*. Esse curso ampliou minhas concepções acerca do ensino da gramática e dos gêneros textuais. Autores como Marcuschi (2002; 2008), Possenti (2001) e Bechara (2006), entre outros, trouxeram aspectos do uso da gramática e dos textos na perspectiva funcional, responsável pelas convenções de usos formais da língua e dos discursos.

Tais referências interferiram tanto na forma de planejar minhas sequências didáticas, quanto na concepção da abordagem curricular no ensino de Língua Portuguesa. A busca por alternativas de ensino que vão além das do livro didático tem sido uma questão relevante na minha prática. Assim como Rojo (2012), considero que o ensino deve valorizar as práticas sociais, pois são vivas e auxiliam na produção de sentidos, favorecendo a diversidade de conhecimentos e revendo o papel social da educação.

Além dessas novas perspectivas sobre a aprendizagem, em 2014 e 2015, participei como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC). Essa experiência, desenvolvida em uma das escolas que trabalhava, colaborou de forma positiva no contexto escolar, uma vez que, como supervisora, me aproximava de projetos e discussões acadêmicas, sobre as quais os universitários, inseridos no âmbito da educação básica, puderam observar e colaborar com as práticas cotidianas da escola pública. Nesse contexto de inserção dos acadêmicos na escola, alguns projetos foram desenvolvidos a partir de estudos e trocas de experiências. Nesses momentos de interação, alguns alunos, motivaram-me a fazer o curso de mestrado, observando em minhas práticas de sala de aula alguns dos apontamentos discutidos na universidade.

A contribuição da experiência como supervisora do PIBID provocou a reflexão de que necessitava de suporte para amenizar minhas indagações e entender o processo pelo qual meus alunos estavam passando diante do mundo globalizado. Esses questionamentos foram decisivos para a participação do processo seletivo para o curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Campo Grande. Fui aprovada e em 2016 começaram as aulas. O curso de mestrado representou um desafio que se revelou em valiosas

contribuições para minha formação profissional, sobretudo para a reflexão das minhas práticas didáticas, repercutindo assim, no desejo e busca de uma educação que desempenha um papel social e dialoga com o mundo.

Nesse sentido, este trabalho surgiu para fundamentar minhas práticas nas aulas de Língua Portuguesa e, corroborando com Monte Mór (2006, p. 359), a relação entre prática e teoria nem sempre se entendem e entram num consenso pedagógico. Como professora, em alguns momentos de capacitação, o corpo docente era reunido para leituras teóricas que não refletiam a realidade do nosso contexto escolar. Esse tipo de “aperfeiçoamento pedagógico” não era muito bem visto por grande parte dos colegas e inclusive por mim. Associo esse procedimento contrário ao que Monte Mór (2006) propõe como estratégia de reflexão colaborativa de auxílio na prática educativa, uma vez que a orientações partem da teoria para a prática, desconsiderando, assim, o contexto escolar específico de cada escola. Para a autora, o ponto de partida para a interlocução e aproveitamento, no que diz respeito ao aperfeiçoamento pedagógico do professor, deve ocorrer de “dentro para fora”, em outras palavras, para cada estrutura escolar existem valores sociais e educacionais que se diferem. Conceitos vistos em teorias como de “sucesso” ou “fracasso” não sugerem uma interpretação de cada contexto, dessa forma, a prática conduz os olhares e perspectivas no que tange a uma educação que leva em conta as especificidades e é capaz de refletir ante as dificuldades e/ou sucessos.

Embora Monte Mór (2006) refira-se à formação de professores de língua estrangeira, ao afirmar que, por muito tempo, as universidades focavam em aspectos teóricos e metodológicos e “não se dava conta de refletir sobre o indivíduo que o ensino de inglês contribuiu para formar ao eleger um ensino com bases estruturalistas, ou comunicativas”, reforço essas observações de formação de professores também às concepções de ensino da língua materna. Para discutir essa questão, busco nas concepções de alguns autores como Jordão (2017; 2016), Janks (2016), Cope e Kalantzis (2016; 2000), Rocha e Maciel (2015), entre outros, novas possibilidades de ampliar o estudo da linguagem. Fortalecer e reconhecer os diversos campos semânticos em que pode ser explorada – sonoro, visual, verbal, gestual, espacial – contribuindo na produção de sentido e na formação cidadã do aluno que interage criticamente com os textos.

Dessa forma, esta pesquisa procura analisar e repensar aspectos de leitura e interpretação de textos multimodais, privilegiando a ressignificação e exploração das

múltiplas linguagens que compactuam na produção dos sentidos dos textos. Esse estudo parte de uma experiência desenvolvida durante as aulas do 3º bimestre do ano de 2017, na Escola Municipal Professora Danda Nunes, localizada no município de Campo Grande, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Para desenvolver este trabalho, algumas perguntas e objetivos foram elaborados a fim de direcionarem a investigação e observação dos dados coletados.

Perguntas de pesquisa

Este estudo foi orientado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Como os processos de construção de sentidos de textos multimodais podem ser observados por esta pesquisadora a partir da interação e dos relatos dos alunos?
- Quais aspectos de criticidade poderão emergir durante as interações dos alunos nos momentos de negociação de sentidos em textos jornalísticos?

Objetivos da investigação

Em consonância com as perguntas de pesquisa, este trabalho tem por objetivos:

Geral:

- Analisar como os sentidos são construídos pelos alunos a partir da leitura de textos multimodais das aulas de Língua Portuguesa.

Específicos:

- Investigar como os alunos interagem com a multimodalidade na construção de sentidos em diferentes contextos de produção;
- Identificar que aspectos de criticidade emergem ou não na interação dos alunos nas análises de diferentes notícias jornalísticas de um mesmo acontecimento.

- Observar como a perspectiva do letramento crítico pode influenciar para novas posturas desta pesquisadora nas aulas de Língua Portuguesa.

Tipo de pesquisa

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa com características de epistemologia da emergência. (MACIEL, 2016; MARQUES, 2015) A escolha desse tipo de pesquisa se alinha ao movimento do grupo de pesquisa em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem do qual pertencço. Essa concepção de pesquisa tem buscado formas mais abertas, fluidas e em movimento a partir da perspectiva rizomática e da epistemologia da emergência. Nesse sentido, as observações ocorrem de forma mais flexível e apresentam aspectos que se revelam durante o processo de estudo e de análise e podem abrir possibilidades para outras questões não antecipadas nos objetivos.

Essa forma de organizar pesquisa na área dos estudos de linguagem tem buscado ressignificar e ampliar formas de se conceber linguagem, ensino e formação crítica por intermédio do Projeto Nacional de Novos Letramentos e Multiletramentos ligados à Universidade de São Paulo (USP), coordenado pelos professores doutores Walkyria Monte Mór e Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, bem como do Centro de Pesquisas em Tecnologias, Letramento e Ensino (TECLE) – Instituto de Linguagem da UNICAMP, coordenado pela professora doutora Roxane Rojo. Ambos os projetos dialogam com o Núcleo de Pesquisa em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem da UEMS/CNPQ, no qual esta pesquisa está ligada.

Nessa lógica, a investigação pautada na perspectiva rizomática, aponta para diferentes formas de estruturação do trabalho, desassociando a ordem considerada canônica em termos de sistematização e organização. (MACIEL e ONO, 2018, no prelo) Nesse entendimento, a pesquisa orienta-se por questões suscetíveis a mudanças e/ou reformulações, uma vez que novos elementos podem emergir no processo de estudo. Dessa forma, a organização desta pesquisa pode ser vista como um rizoma por ser possível sua leitura a partir de pontos distintos, ou seja, a leitura pode ocorrer de forma não linear, sem alteração dos sentidos, uma vez que ressignificações e percepções podem emergir no decorrer da pesquisa.

Quanto às características da epistemologia da emergência, esta pesquisa propicia diálogos entre a teoria e a prática, situações essas que serão contempladas no decorrer deste trabalho. Outro fator que considera o tipo de pesquisa no viés rizomático e emergente referem-se às reconfigurações de pontos da pesquisa, como as perguntas, objetivos, condução e intervenção das aulas e, inclusive o título. Essas mudanças se deram devido a uma metodologia emergente pós-moderna (SOMERVILLE, 2007), definindo-se por uma condição de “posição de destruição da subjetividade” para ouvir o outro de forma aberta, a fim de se tornar o outro por meio da pesquisa.

De acordo com teorias pós-modernas da epistemologia da emergência, Somerville (2007) considera a importância da fundamentação lógica do pensamento científico, entretanto, por se tratar de questões empíricas que se desvelam no decorrer da pesquisa, o pesquisador não tem o controle objetivo do resultado. Essa visão de pesquisa remete a situações que se alteram durante o percurso de estudo, bem como, assim como a autora destaca, engloba diversas possibilidades de sentidos e de ressignificações do pesquisador a partir dos dados coletados. Dessa forma, a epistemologia

engloba múltiplos modos de expressão, tais como histórias, canções, dança e pinturas, bem como entrevistas, prosa acadêmica [...] O foco é a criação de significado a partir da relação entre as partes. Essas múltiplas criações são ingênuas no sentido de que, embora possam estar sujeitas ao apagamento da desconstrução, são produzidos e valorizados no momento, uma pausa em um processo iterativo de representação, engajamento e reflexividade [...]. Uma entrevista gravada, por exemplo, pode ser considerada como uma pausa, um artefato relacional da interação entre pesquisador e pesquisado, um desempenho oral gravado. Este desempenho oral gravado mantém sua própria integridade na pausa, mas pode ser transcrita e reinterpretada a qualquer momento por sua inclusão em uma assembleia de outras representações. (SOMERVILLE, 2007, p. 239)

Assim, diversos modos de representação para a análise são considerados como pontos para uma “pausa” e reflexão acerca da relação entre as partes: pesquisador e pesquisado. A epistemologia da emergência possibilita novas formas de investigação além das de critério cartesiano de elaboração de pesquisa. Nesse sentido, a perspectiva rizomática permite que a expansão da coleta dos dados ou a proximidade do pesquisado reflitam sobre as próprias experiências e conceitos do pesquisador. Oportunizando, assim, autoconhecimento e mudanças de paradigmas durante o processo de investigação. (MACIEL e ONO, 2018, no prelo) Essas evidências surgiram, sobretudo,

nas análises descritas no Capítulo III em momentos de renegociação reformulação dos objetivos no que tange as práticas de letramento crítico na sala de aula.

Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Prof^ª. Danda Nunes, localizada na cidade de Campo Grande, MS. A escola atende a 923 alunos, distribuídos entre Ensino Fundamental nas Séries Iniciais (Pré ao 5º ano) e Ensino Fundamental nas Séries Finais (6º ao 9º ano). Quanto à estrutura, a escola dispõe de 22 salas de aula, uma biblioteca, duas quadras esportivas, um auditório e um laboratório de informática.

A pesquisa foi desenvolvida com 35 alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, durante o 3º bimestre letivo de 2017. A escola é localizada em um bairro situado em uma zona nobre da cidade. Quanto à estrutura, é organizada, dispõe de aparelhos midiáticos (*datashow*, *notebook*, rádio, televisão, microfone, caixa de som) para uso pedagógico. Em sua maioria os alunos são filhos de funcionários públicos, professores, advogados, autônomos, entre outros, traçando um perfil social de famílias pertencentes à classe média e classe média baixa. Grande parte dos alunos possui acesso à *Internet* em casa ou em aparelhos de celular, sendo assim conectados com diversos tipos de mídias como filmes, séries, jogos, aplicativos e redes sociais.

Caracterizo a turma selecionada para a realização da pesquisa como participativa e interessada quanto às atividades e propostas educativas. Em geral, interage com as atividades direcionadas no âmbito escolar e mostra-se ativa nas discussões em sala de aula. Fatores esses que me levaram a investigar se mesmo com pontos tão favoráveis à aprendizagem, os alunos conseguiriam apreender concepções peculiares acerca da criticidade e da construção dos sentidos.

Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu nos meses de julho, agosto e setembro de 2017. Entre apresentação de oficinas, discussões, prazo para elaboração da proposta sugerida e apresentação dos trabalhos pelos alunos, totalizaram-se 10 horas-aula. As aulas foram gravadas em vídeo e/ou áudio na maioria das etapas da pesquisa. Dispúnhamos de três

aulas semanais com duração de 1 hora cada. Inicialmente, por ter duas aulas geminadas com a turma, de 60 minutos cada, direcionei para a discussão sobre os textos multimodais e as linguagens com aulas de exposição dialogada e uso de *datashow*.

Na semana seguinte, utilizei novamente as aulas geminadas, pelo fato de obter melhor aproveitamento e rendimento nas discussões, para analisar textos multimodais e observar como se dava a construção dos sentidos pelos alunos. A outra aula semanal trabalhava com o currículo estabelecido pela rede.

Na terceira semana, utilizei duas aulas para abordar questões multimodais nas notícias de jornais, tendo como suporte os textos da *Internet*. Nessa mesma aula, expus a proposta de elaboração de uma apresentação em *slides* comparando a mesma notícia em jornais diferentes. Reservei um prazo de uma semana para que os trabalhos fossem elaborados e, por meio de sorteio, organizamos a sequência das apresentações. A duração das apresentações girou em torno de 3 a 10 minutos para cada trabalho. A escolha pela gravação em áudio ou vídeo se deu pela possibilidade de observação e reflexão a partir das fases da pesquisa e pelo acesso mais detalhado das situações e da reação dos envolvidos. Para a gravação dos vídeos contei com ajuda dos alunos, tanto com auxílio do celular, durante as filmagens, quanto com o empréstimo do aparelho pelo fato de meu encontrar-se muitas das vezes com o armazenamento cheio. Algumas das apresentações foram deletadas (não de forma intencional) no processo de organização, outras se perderam por estarem nos aparelhos de alguns alunos e por algum motivo não conseguiram enviar, ou por problemas técnicos não conseguiram armazenar.

Outra forma de coleta de dados foi uma espécie de “avaliação” da atividade desenvolvida sobre os textos multimodais. Porém, como não tínhamos muito tempo, solicitei aos alunos que enviassem um texto escrito, por *e-mail*, em forma de depoimento/relato pessoal sobre o que observaram na construção dos sentidos dos textos, como analisaram as linguagens na composição textual, entre outros aspectos que achassem convenientes compartilhar a partir das aulas trabalhadas.

Embora essa pesquisa seja pautada na epistemologia da emergência, em que “o pesquisador conta com sua própria sensibilidade teórica para gerar categorias relevantes a partir de dados” (MARQUES, 2015, p. 35), a fim de organizar metodologicamente o planejamento das aulas, optei por elaborar uma sequência didática ressaltando os aspectos investigados em sala de aula, elencando os procedimentos e expectativas planejados para as aulas. Mesmo com caráter estrutural devido à organização didática, o

caráter dessa pesquisa também recai sobre os apontamentos reflexivos que podem emergir no decorrer do processo.

Etapas da pesquisa

Para a realização desta proposta, as aulas de Língua Portuguesa foram distribuídas em três etapas: *Mobilização*, em que discorro sobre a multimodalidade em diferentes contextos de produção textual (Capítulo I), *Análise*, momento reservado à observação de notícias e que os sentidos podem emergir na leitura dos textos multimodais (Capítulo II). Na última etapa, denominada *Produção Final*, os alunos apresentaram os resultados práticos levando em conta a multissemiose dos textos multimodais com a elaboração de uma apresentação (Capítulo III). Para a realização dessas etapas foram utilizadas o total de 10 aulas de 60 minutos cada. A partir da ilustração dessas etapas, organizei minhas aulas segundo os preceitos de sequência didática, defendidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)¹.

O objeto da pesquisa consiste no estudo e análise da construção de sentido e interação crítica, de uma turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com textos multimodais e seus correspondentes modos de significação (visual, gestual, auditivo, espacial e linguístico), em especial com o gênero notícia, pertencente ao discurso jornalístico.

De acordo com os autores citados, a estrutura de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:

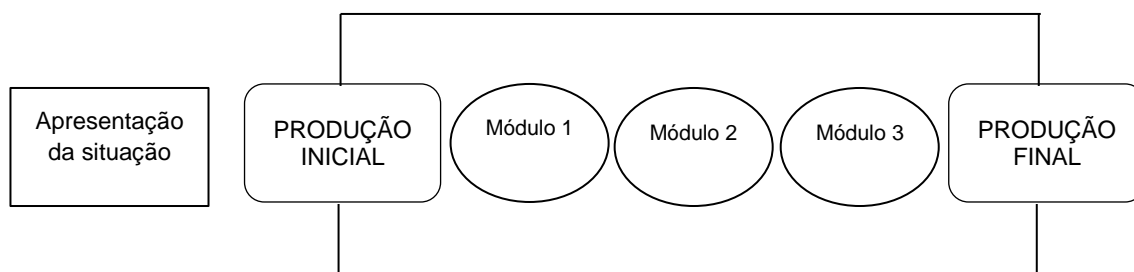
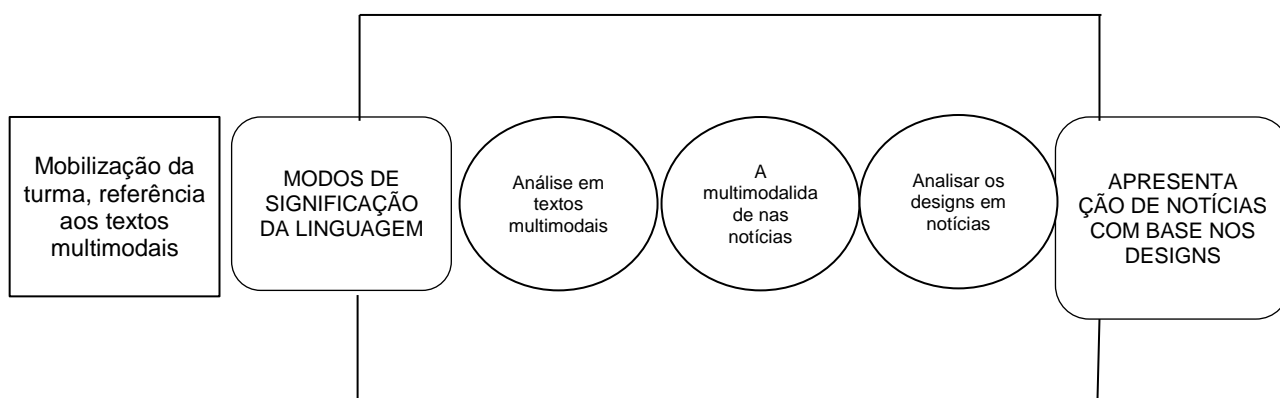


Figura 1: Esquema de sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004, p. 98)

¹ De acordo com os autores, a sequência didática consiste em trabalhar aspectos característicos de um ou mais gêneros textuais, no intuito de organizar as situações de ensino em sala de aula.

O referido esquema foi utilizado para ilustrar a sequência didática desenvolvida no contexto escolar com o estudo dos textos multimodais e o processo de construção e interação dos diversos aspectos do gênero notícia.

Em relação à estrutura modular da Figura 1, que serviu como orientação na elaboração sequencial das aulas, optei por utilizar o termo *Etapa*, em vez de *Módulo*. Essas etapas subsidiaram o desenvolvimento dos momentos de interação durante o processo de investigação das aulas. Segue a estrutura planejada de acordo com a proposta da pesquisa:



A elaboração dessa estrutura se deu no aspecto organizacional com objetivos específicos para cada etapa. Embora cada etapa tenha pressupostos planejados, muitos deles foram contemplados em mais de uma etapa e por vezes, não exatamente na sequência estabelecida. Para tanto, seguem alguns pontos de referência para a visualizar de forma mais didática o desenvolvimento das aulas.

Etapa 1: Mobilização

Apresentação inicial: mobilização da turma, referência aos textos multimodais

Neste primeiro momento, ocorreu a mobilização a respeito do assunto que foi foco de estudo, no caso os textos multimodais e as múltiplas linguagens. Para isso, houve a explicação sobre o que seria feito, os objetivos de análise dos recursos multimodais e a proposta de produção final. Nesta fase, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os objetivos e metas do trabalho devem ser claramente explicados e estabelecidos a fim de que os alunos compreendam a proposta.

Ainda na etapa de mobilização em relação às modalidades, foram apresentadas à turma, em forma de apresentação de *slides*, algumas percepções sobre a construção do sentido de exemplos de textos que circulam socialmente (cartaz, charge, tira, infográfico) e a diferença de significados que podem ser produzidos por cada indivíduo quando se levam em conta aspectos pertencentes à esfera discursiva (gênero, classe social, idade, religião, região de que faz parte, entre outros). Em seguida, foram expostas algumas imagens as quais os alunos interpretaram os sentidos produzidos, em cada um dos textos, sendo levados a se posicionar a partir dessas imagens.

Produção inicial: o texto multimodal

Na etapa referente às modalidades, alguns aspectos sobre os textos multimodais foram analisados, levando em conta os *designs*² do modo de significação dos textos. Aproveitando para situar os alunos de que os textos multimodais apresentam uma diversidade de linguagens (de modo amplo, verbal e não verbal), isto é, de modos de significação (são plurissemióticos), que se complementam e dão sentido ao texto. Para maior contextualização sobre multimodalidade, alguns exemplos expostos serviram de base para a análise primeiramente apresentados por mim, dos efeitos que os múltiplos recursos semânticos agregam aos textos multimodais.

Dessa forma, foram ressaltados os aspectos que compõem a multimodalidade, em especial no gênero notícia de jornal como imagens, cores, perspectiva da imagem, enfoques, tamanho da letra, escolha do léxico, destaque de termos, uso verbal, ordem dos termos da oração, entre outros que emergiram no processo.

Etapa 2: Análise

Construção do sentido nos textos multimodais

Como os sentidos dos textos são construídos na interação entre produtor-texto-receptor, a discussão, nessa etapa, foi despertar a sensibilidade dos alunos de como os textos são produzidos na perspectiva multimodal, enfatizando a interrelação sobre os *designs*. Tal exercício foi realizado com auxílio de textos multimodais de diversos

² Essa questão será discutida e elucidada em outro momento nesta pesquisa.

gêneros textuais (tiras, anúncios, propagandas, notícias, infográficos) projetados em *datashow* e com análise coletiva sobre os efeitos de sentido dos textos.

Os elementos do gênero notícia

Com a intenção de observar que o sentido não é dado, mas sim construído, e que são resultados de relações, opiniões e percepções, nessa etapa foram esclarecidos aos alunos aspectos relevantes presentes nas notícias jornalísticas (manchete, formato da letra, tamanho da letra/imagem, disposição do texto, foco da imagem, perspectivas, cores, léxico, lide da notícia, entre outros). Com meu auxílio, foram analisadas como as combinações de efeitos (espacial, gestual, linguística, visual) se constituem nas notícias de jornais, levando em conta os modos de significação dos *designs*, levando-os a refletir sobre como a fusão desses elementos relacionam-se e constroem significados nos textos, em especial, nas notícias.

Etapa 3: Produção Final

A leitura crítica da notícia

O foco dessa etapa concentrou-se na análise do mesmo fato noticiado em diferentes notícias e/ou jornais. O intuito dessa atividade era que os alunos comparassem os critérios de composição das notícias e inferissem sentidos dos textos, enfatizado pelo letramento crítico, no qual a preocupação está não no que o autor quis dizer, mas sim nos sentidos atribuídos pelos alunos a partir da interação crítica com o texto. O exercício foi realizado com meu auxílio, a fim de que os estudantes identificassem os elementos de composição dos *designs* e com isso, levantassem hipóteses, relacionando-os criticamente a respeito de como sentidos são produzidos a partir das escolhas de produção multimodal.

Produção final

Tendo como base as reflexões a respeito da construção de sentido e dos textos multimodais, a produção final consistiu na elaboração, feita pelos alunos, de uma apresentação comparando um mesmo assunto noticiado em diferentes fontes de jornais digitais. O objetivo dessa proposta foi de observar como os alunos, pautados nos modos de significação dos *designs*, fariam a análise e expansão crítica das notícias, escolhidas por eles na *Internet*. A reflexão e observação dos pontos desta etapa partiram da apresentação das análises realizadas pelos alunos. Concepções sobre efeitos, interpretações e ressignificações foram levados em conta a partir da análise das escolhas de léxico, imagem, enfoque, ideologia, entre outros, presentes nas notícias.

A intenção dessa produção final foi de observar como o processo de construção de sentido e de criticidade se configuraram na percepção dos alunos, a partir das linguagens presentes nos textos multimodais para os que sentidos fossem interpretados, comparados, ressignificados.

As perspectivas de educar por meio dos multiletramentos são muitas, sobretudo quando se enfocam as múltiplas linguagens. Repensar a posição do professor como detentor do saber que ensina de forma vertical é uma das formas de tornar a aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, o aluno assume uma postura mais atuante, configurando-se em uma aprendizagem de forma horizontal que possibilita diversas formas de interpretação e valoriza a observação crítica e participativa, com enfoque para os textos multimodais. Essa visão foi desenvolvida no Capítulo I para discutir os pressupostos sobre o trabalho com os multiletramentos na escola.

CAPÍTULO I

MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

P.: Pessoal, vamos ler esses textos?

A.: Mas professora, não é um texto, é uma imagem...

No início da aula sobre textos multimodais, projetei, no quadro, algumas imagens e convidei os alunos para que *lêssemos* os textos expostos. Com tom questionador, um dos alunos respondeu que não eram textos, uma vez que não havia nenhuma *palavra* para ser lida.

Neste capítulo, tenho por objetivo investigar como os sentidos são construídos e interpretados pelos alunos no processo de leitura por meio da multimodalidade em diferentes contextos de produção. O capítulo está organizado em nove subseções em que discorro a respeito da construção de sentidos e das proposições metodológicas da Pedagogia dos Multiletramentos, assim como as observações e reflexões de passagens do contexto investigativo desta pesquisa.

O quadro da epígrafe representa a concepção do meu aluno sobre o que é considerado um texto. Essa perspectiva, de que imagem não se personifica como texto, confirma a valorização da aprendizagem voltada para a tipografia, reconhecendo o texto e a produção de conhecimento por meio da escrita. Essas acepções foram o foco de pesquisa da primeira e segunda geração dos estudos sobre letramentos conforme início a discussão deste capítulo.

Para isso, considero oportuno discutir brevemente o percurso pelo qual o termo *letramento* vem sendo redefinido e apontado para novas perspectivas quanto à valorização e à emancipação revisitada do sujeito crítico. Diversos autores discorrem sobre o termo letramento, que começou a ser empregado na década de 1980, no Brasil, tendo como preocupação inicial o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. (SOARES, 1999) Dessa forma, a seguir, para situar o leitor sobre os diferentes enfoques e os vários momentos sócio-históricos, apontarei, brevemente, o que Monte Mór (2015b, 2016) vem abordando como uma proposta educacional de estudos dos letramentos, divididos em três gerações ou momentos.

A primeira geração de letramentos, conforme Monte Mór (2015b, 2016), tinha como contexto sócio-histórico a preocupação com a grande parcela da sociedade que era analfabeta, dessa forma tinha-se a necessidade de dominar a tecnologia da escrita, por meio da aprendizagem dos códigos linguísticos. Nessa ótica, Soares (1999) explica o

sentido literal da palavra letramento do inglês *literacy* que significa letra do latim *littera* e o sufixo *mento* indicando o resultado de uma ação como, por exemplo, *sofrer: sofrimento*. O sentido do termo seria, então, o resultado da aprendizagem da leitura e da escrita. Essa aquisição compactua com o sujeito de forma individual ou social o que é considerado pela autora como ser alfabetizado por conhecer e decodificar os códigos linguísticos, ou seja, o objetivo da primeira geração era no campo cognitivo.

Na segunda geração, o letramento surge como prática social no intuito de compreender como se processa o ensino dos códigos de leitura e escrita no contexto histórico-social. Nesse momento, o enfoque se deu no ensino da língua materna, voltado para a leitura. (MONTE MÓR, 2015b, 2016) Na mesma vertente, Carvalho (1998) aponta para o letramento como ponto relevante na educação. Para a autora, o professor determina a maneira de ensinar, sendo assim responsável pelas práticas habituais dos alunos, tornando-as mais significativas em relação ao “o que se ganha e o que se aprende”. O aluno-leitor passa a ser entendido em um processo social e não individual apenas na perspectiva cognitiva, isolado do contexto ao qual faz parte.

Esse entendimento também é defendido por Kleiman (2007), sobretudo a partir de situações comunicativas capazes de construir conhecimentos acerca da língua materna por meio dos gêneros textuais, em uma perspectiva funcional e de conhecimento sobre a finalidade da prática discursiva. Para a autora, as práticas letradas são responsáveis por “mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os **modelos de uso** de textos aos alunos.” (KLEIMAN, 2007, p. 16, grifo meu) Dessa forma, o letramento era visualizado como *instrumento* para melhor adequação do currículo formalizado da escola, integrando a aprendizagem do aluno de forma inclusiva no processo de conhecimento e descobrimento nas diversas formas de usar a língua escrita ou oral.

Nesse viés, o letramento ganha tonicidade funcional, uma vez que conforme Soares (1998), “para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania.” (SOARES, 1998, p. 74) Essa vertente abraçava o processo individual do aluno, não buscando alternativas mais amplas sobre valores, culturas, concepções ou críticas. Pontos esses que a terceira geração passaria a valorizar.

A terceira geração, de acordo com Monte Mór (2015b, 2016), voltou-se de forma mais ampla em relação aos aspectos de leitura e ensino da língua materna. Outras formas de letramento foram privilegiadas, com textos visuais, auditivos, explorando a multimodalidade na prática escolar. Essa proposta se deu devido à diversidade da sociedade contemporânea, – sobretudo tendo em vista o desenvolvimento tecnológico. A referida autora ressalta ainda, a preocupação da escola em integrar-se com a sociedade, assumindo uma postura de criticidade e reflexão sobre as diversas linguagens.

Nesse segmento, novos termos foram criados como os novos letramentos. Em entrevista, Monte Mór (2012) discorre sobre as percepções dos chamados “novos letramentos” no âmbito da Educação. Novas proposições, novos olhares e abordagens de leitura são destacados pela autora como sendo essenciais na aprendizagem diante do surgimento de novas formas de comunicação e uso da linguagem. O aluno de hoje não aprende como o aluno de algumas décadas atrás e os recursos tecnológicos são os principais propulsores dessa afirmativa.

A sociedade atual é regida pelo visual, pela rapidez, pela infinidade de possibilidades de comunicação e pela multimodalidade na construção dos textos. Com isso, o desenvolvimento das tecnologias digitais expandiu as práticas escolares para novas concepções de aprendizagem no contexto escolar. Maciel e Ono (2017) ilustram aspectos de uma sociedade que passa por um momento de “transição” de uma “sociedade tipográfica” para a “pós-tipográfica” ou ambas. Essa mudança se deu a partir do momento em que a escrita passou a ser desenvolvida e valorizada como forma prestigiada de comunicação. Para os autores, a sociedade desse período denominou-se como “sociedade tipográfica”. No que se refere à sociedade “pós-tipográfica”, os autores defendem a interação e ressignificação nas mais diversas modalidades textuais, amparadas pelas tecnologias digitais ou misturadas com a tipográfica. Sendo assim, a perspectiva de avaliação e elaboração das atividades ocorre de maneira ampliada e ressignificada pelos professores visto que o processo de exploração das linguagens exige muito da subjetividade e da criatividade do aluno.

Nesse sentido, os novos letramentos ressaltam para os outros campos semióticos além da escrita e da leitura pragmática e para isso, levam-se em conta aspectos socioculturais como valores, perspectivas, costumes, normas e convenções praticadas em sociedade. (MONTE MÓR, 2012)

É nesse contexto que os novos letramentos assinalam para uma nova epistemologia de letramento inserindo as mídias digitais em um processo educacional convencional pautado no impresso (DUBOC, 2012). Novas formas de letramento não legitimadas passam a fazer parte da aprendizagem como atribuição e construção de sentidos do texto. Outro fator a se analisar está nas possibilidades de leitura na atualidade frente às transformações tecnológicas, “o leitor contribui diretamente como sentido do texto lido na medida em que assume o papel de autor, publicando seus comentários ou relacionado o texto lido a outras publicações.” (BRAGA, 2013, p. 45) Nessa perspectiva, Maciel e Ono (2017) discutem sobre o ensino com enfoque na mudança de postura de algumas práticas escolares, de maneira que a relação professor-aluno ocorra de forma dialógica, considerando o aluno como agente participativo na construção do conhecimento democrático.

Partindo desse contexto, os multiletramentos surgiram em meados dos anos de 1990 a partir da preocupação de pesquisadores conhecidos como *Grupo de Nova Londres*. Esse grupo reuniu-se em Nova Londres e Connecticut (EUA) no intuito de afirmar novas propostas de ensino que envolvessem o caráter *multi* diante do surgimento dos novos letramentos. A culminância dos debates se deu com a publicação do manifesto intitulado *Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais*³, ressaltando o desenvolvimento da sociedade devido à grande diversidade de linguagens, mídias e culturas. A proposta, portanto, de novas formas de letramento abarcaria temas presentes no mundo globalizado, por isso os multiletramentos, as multilinguagens, as multiculturas. (ROJO, 2012) Além dessa perspectiva, Cope e Kalantzis (2016), ressaltaram os objetivos norteadores dessa pedagogia dos multiletramentos. Para fundamentar o que para os autores deveria nortear a aprendizagem frente às mudanças do mundo na década de 1990, o grupo de estudiosos elencou três perguntas para detalhamento das novas concepções de letramento: “por quê?”, “o quê?” e “como?”. O intuito dessas perguntas é explicado pelos autores da seguinte forma:

À pergunta “por quê?” respondemos com uma interpretação do que estava ocorrendo com a elaboração de sentidos e representação dos mundos do trabalho, da cidadania e da vida pessoal e que pudesse fazer com que reconsiderássemos nossas abordagens de ensino-aprendizagem do letramento. [...] Em resposta ao “o quê?”, falamos da necessidade de conceber a

³ GRUPO NOVA LONDRES (2000/2006 [1996]).

elaboração de sentidos como uma forma de design ou transformação ativa e dinâmica do mundo social e suas formas contemporâneas cada vez mais multimodais com os modos linguísticos, visuais, audíveis, gestuais e espaciais de sentido se tornando gradualmente mais integrados nas páticas diárias da mídia e da cultura. [...] Para a questão “como?”, nós analisamos as limitações do ensino tradicional de letramento [...] sugerimos que uma pedagogia dos multiletramentos envolveria um leque de movimentos pedagógicos, incluindo tanto a “prática situada” quanto a “instrução aberta”, mas abrangendo também a “estrutura crítica” e a “prática transformada”. (COPE e KALANTZIS, 2016, pp. 9-11)

A pedagogia dos multiletramentos propõe o desenvolvimento de habilidades que vão além do aprendizado das letras, pois perpassam pelo letramento e se relacionam nas múltiplas e diversas práticas sociais. Para esclarecer o posicionamento dessa pedagogia, Rojo (2012) expõe alguns princípios de entendimento ao que o Grupo de Nova Londres abordou como *prática situada*, *instução aberta*, *enquadramento crítico* e *prática transformada*. Para a *prática situada* tem-se a relação de textos do espaço social dos alunos com textos e *designs* pertencentes a meios de outras esferas de convivência (familiar, trabalho, igreja, entre outros). A análise “sistemática e consciente” dessa relação consiste na *instrução aberta*, momento em que os critérios de observação permitem verificar os *designs* das diversas percepções e composições da linguagem nos mais variados contextos sociais. Para a referida autora, a *instrução aberta* funciona como uma *metalinguagem* sobre os valores culturais, uma vez que é possível observar a linguagem e os *desings* no processo de produção e recepção. Já o *enquadramento crítico* ocorre no momento da interpretação desses contextos sociais e culturais. Por fim, a *prática transformada (redesign)* permite a ressignificação, a transformação do processo de interpretação, em outras palavras, a aprendizagem de forma interativa com o espaço escolar e as outras esferas da sociedade. (ROJO, 2012)

Dessa forma, a proposta da pedagogia dos multiletramentos, pelo Grupo de Nova Londres, amplia a postura de leitura conectada com o cotidiano no sentido de entender a sociedade e se enxergar dentro dela. Outro aspecto dos multiletramentos, defendidos por Cope e Kalantzis (2000) e ressaltados nas Orientações Curriculares do Ensino Médio, OCEM, está no caráter de renovação de alternativas de investigação e leitura dos textos, relacionando aspectos verbais e visuais das linguagens. Principalmente, compreender que:

1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na

escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto. (BRASIL, 2006, p. 97)

Essa visão vem ao encontro da opinião do meu aluno quando me questionou acerca da impossibilidade de uma imagem ser um texto – *não é um texto, é uma imagem* – uma vez que não havia indicativa de escrita. Tal questionamento revela a postura tradicional de apreensão textual, alicerçada na linguagem grafocêntrica. Nesse sentido, os *multiletramentos* renovam a concepção crítica dos textos, das linguagens e da construção dos sentidos ampliando o repertório das habilidades a serem desenvolvidas na escola.

Nessa perspectiva, exemplifico outro momento vivenciado neste trabalho que diz respeito à fase de *Mobilização da turma, referência aos textos multimodais*⁴, sobretudo após o “susto”, para alguns, de a imagem inicial ter sido apresentada como *texto*. Depois dessa constatação, direcionei algumas interrogações aos alunos a fim de observar se a consciência da composição textual a partir de outras linguagens, além da escrita, começava a ser constituída e entendida por eles como um texto que agrega informações, mensagens, sentidos.

*P.: Será que tudo que está num texto, todo mundo tem o mesmo entendimento? Será que texto é só aquilo **que é escrito**?*

As: Não...

P.: Será que eu posso ter um texto apenas ouvido? Ou simplesmente expresso (faço uma expressão de dúvida)? Sentido?

A1: Acho que sim.

As: Sim.

P.: Que aspectos do texto nós podemos identificar, né, que fazem parte pra que, então, eles tenham um determinado sentido?

*A1: Depende, né, professora? O **desenho**, né? Ele pode dar uma mensagem.*

*A2: A **imagem** pode mostrar uma cara de mau... tipo, já **traz uma coisa ruim**...*

P.: Isso, quantas vezes em casa, com a mãe de vocês, por exemplo, ela não precisa falar nada, apenas com o olhar dela vocês já sabem o que se passa.

As: (Risadas) Ah, é verdade...

⁴ Conforme sequência didática elaborada para aulas sobre multimodalidade, apresentação inicial: mobilização da turma, referência aos textos multimodais.

Na passagem acima, conduzi a explanação da aula a fim de verificar a compreensão dos alunos a respeito da composição dos textos. Minha intenção, nessa abordagem era a de examinar se o entendimento de texto para os alunos havia mudado após elucidar sobre como os textos se apresentam na sociedade. Dessa forma, perguntei se texto é “só aquilo que é escrito?”. Diferente da primeira aula, em que um dos alunos, intrigado, questionou-me sobre uma imagem ser um texto, observei mudanças de concepção por grande parte dos alunos, nesta etapa da pesquisa. Associo a observação dos alunos de que a imagem “pode dar uma mensagem” ou “traz uma coisa ruim...” ao fato de que houve mudança de concepção sobre as representações textuais a partir de outros tipos de linguagens não resentedas pela escrita. A abertura para novas visões acerca dos textos foram mobilizações importantes e de certo ponto até curiosas para os alunos e para mim. Verifiquei que a perspectiva dos alunos, de reconhecer apenas a escrita como prática textual e desconsiderar as diversas possibilidades de opções linguísticas, começava a mudar e se expandir para novas visões acerca de texto.

Quando dialogadas e apresentadas outras opções de manifestações da linguagem, como na passagem a seguir, analisei a mudança de concepção sobre as modalidades textuais.

*P.: Será que tudo que está num texto, todo mundo tem o mesmo entendimento? Será que texto é só aquilo **que é escrito**?*

As: Não...

P.: Será que eu posso ter um texto apenas ouvido? Ou simplesmente expresso (faço uma expressão de dúvida)? Sentido?

A1: Acho que sim.

As: Sim.

Na passagem em que questiono se um texto pode ser ouvido, ou apenas expresso por uma expressão facial, ou simplesmente sentido, procuro direcionar o raciocínio dos meus alunos sobre as diversas outras linguagens significativas que nos rodeiam, além da escrita, e que são carregadas de sentidos. Ressaltando esses aspectos, não reduzo o estudo da língua materna apenas ao estudo pragmático e linguístico. Assim como Maciel e Ono (2017) defendem a ressignificação das linguagens por meio da multimodalidade, conferindo um caráter de conhecimento de forma não linear e fixo, relaciono as modalidades textuais de forma colaborativa e de ressignificação por meio de interpretações e percepções não só pautadas em uma lógica tipográfica, centralizadora e vertical (professor-aluno) e unilateral “autoria do aluno para o

professor”. Os referidos autores explicam que o conhecimento deve ser compartilhado de forma colaborativa e não hierarquizada como “modelos pré-estabelecidos”.

P.: Que aspectos do texto nós podemos identificar, né, que fazem parte pra que, então, eles tenham um determinado sentido?

*A1: Depende, né, professora... o **desenho**, né, ele pode dá uma mensagem.*

*A2: A **imagem** pode mostrar uma cara de mau... tipo, já **traz uma coisa ruim**...*

P.: Isso! Quantas vezes em casa, com a mãe de vocês, por exemplo, ela não precisa falar nada, apenas com o olhar dela vocês já sabem o que se passa.

As: (Risadas) Ah, é verdade...

Ao salientar a importância de entendermos as mais diversas formas de linguagens que são consideradas formas textuais, o aluno A2 infere que podemos ler a partir da expressão facial, por exemplo, quando uma imagem nos remete a uma “coisa ruim”. Observo nessa colocação a subjetividade identificada pelos repertórios culturais e discursivos que levam em conta as diferentes percepções no contexto da sala de aula. (MACIEL e ONO, 2017)

Congruente a esse entendimento, Rojo (2012) justifica a prática dos multiletramentos na escola, uma vez que são vivos e fazem uso das múltiplas ferramentas, além da escrita manual e impressa. Dessa forma, o envolvimento das propostas escolares extrapola os indicativos da sala de aula e ampliam as noções de texto e discurso, assim como auxiliam na construção dos sentidos e na atuação protagonista do aluno, sem contar nas práticas metodológicas rumo a uma educação pluralista.

Para socializar com outros textos, projetei outras novas imagens em *slides*, entre elas, destaco a seguinte figura:



Figura 2. Disponível em: <http://sampleinterviewquestion.com/master-job-interview-body-language/>

Sobre a figura acima, evidencio a finalidade de observar a percepção dos alunos a respeito do processo de formação textual e as inúmeras possibilidades de composição, além da escrita, represento como ocorreu a sondagem:

P.: Há alguma palavra nesse texto?

A1.: Não.

P.: Quem que tá falando aqui para que possamos interpretar uma mensagem?

As.: O corpo fala...

P.: Mesmo sem a escrita?

*A3.: A gente consegue entender que eles **estão expressando algo**.*

*A2.: Sim, **porque a gente sente...***

Nessa investigação, interpreto que os sentidos do texto vão além da reprodução verbal. O sentido do texto constrói-se na inferência, sobretudo da linguagem visual, ressaltando percepções que se referem ao olhar sobre o que muitas vezes o outro não vê. A partir do momento em que o aluno diz “O corpo fala”, “estão expressando algo”, “A gente sente”, a noção textual está no estímulo visual que as imagens provocaram no momento da leitura. Para essa constatação, Cope e Kalantzis (2016) ressaltam que as linguagens contemporâneas, que integram outros modos de linguagem de forma ativa e dinâmica, se solidificam como textos produtores de sentidos diversos.

Dessa forma, considero a importância em instigar e propiciar aos alunos outros ângulos de leitura e interpretação somados às percepções individuais que incluam as práticas de letramento na construção dos sentidos. A ideia de *multi* e da pluralidade de significados desvela-se além do que está previsto ou programado no currículo, permite inovações nas formas de ensinar e produzir conhecimento por meio de posicionamentos e expansão dos repertórios culturais.

Nesse sentido, a ideia de *multi*, *trans* e *plural* surge nos estudos de linguagens na intenção de reconfigurar o processo de ensinar, tendo em vista o currículo e o papel social que a escola desempenha, diante da velocidade de comunicação e de novas perspectivas de aprendizado e conhecimento (MONTE MÓR, 2015a).

Em se tratando do prefixo *multi* relaciona-se a variedade de formas de conhecimentos, no entanto, ao que se refere aos multiletramentos, Rojo (2012) estabelece diferença entre *letramentos múltiplos* e *multiletramentos* salientando que este representa os valores semióticos e culturais da sociedade enquanto aquele demonstra a diversidade de práticas letradas no âmbito social.

A designação de *trans*, segundo Monte Mór (2015a), “comunica a via de mão dupla, a noção de transporte, de fluxo, comumente percebida nas comunicações, nas relações culturais, linguísticas e sociais”. Nesse seguimento, busca formas não estáticas de representação da linguagem realizando uma travessia entre as normas de convenções tradicionais e a expressão dinâmica do pensamento.

No que se refere ao que é *plural*, aspectos como desigualdade são levados em conta no processo de educação. Cada indivíduo aprende de forma diferenciada, evidenciando o ensino de forma pluralista e levando em conta a heterogeneidade como um fator social real em situações reais. Tais apontamentos também são discutidos por Monte Mór (ibid) com base em Cope e Kalantzis (2000), assumindo uma postura do plural como inclusão e interação do processo de construção do conhecimento à medida que a promoção de oportunidades emerge e quebra paradigmas alicerçados na educação.

Nesse sentido, o *multi*, *trans* e *plural* completam-se e entrelaçam-se nas práticas dos multiletramentos como ações múltiplas de construção do conhecimento tendo como abordagem a formação crítica, reflexiva e cidadã do aluno, respeitando a pluralidade, a ressignificação dos sentidos e os valores multissemióticos do texto.

Ancoradas às concepções Rojo (2012), Cani e Coscarelli (2016) advogam sobre os multiletramentos para uma educação plural, abrindo caminhos para a incorporação de diversas possibilidades de participação dos alunos, atendendo a diferentes formas de pensar e interagir no contexto escolar. Segundo Cani e Coscarelli (2016, p. 23), a “incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação.”. Nessa perspectiva, os multiletramentos suscitam possibilidades de ensino e de reflexões das múltiplas formas de aprendizado nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, fazer uso dos textos multimodais, das mídias, dos modos e das culturas nas aulas da língua materna para a construção dos sentidos é uma postura inevitável no que tange a Pedagogia dos Multiletramentos. Conforme observações de Monte Mór (2015), essas perspectivas de aprendizagem podem gerar desconforto ou desestabilização para os professores em relação a novas posturas de condução nas práticas de estudo de língua e das linguagens, no entanto, a autora reforça a relevância em expandir as possibilidades de leitura, tendo em vista as concepções dos letramentos.

1. Letramento crítico na sala de aula

No que se refere aos letramentos⁵, existem várias perspectivas sobre o letramento crítico. A prática dos novos letramentos⁶ tem procurado direcionar a aprendizagem de forma plural quanto aos aspectos críticos e sociais de um texto. Nesse viés, Monte Mór (2013) assinala para a prática dos letramentos críticos ressaltando aspectos de *crítico* na educação e para isso, especifica o termo sobre cultura e crítica na sociedade globalizada e destaca duas visões a cerca da palavra **crítico**:

Um dos mais frequentes associa o desenvolvimento crítico com a escolaridade, tendo como premissa a ideia de que a crítica se situa em patamares altos da escala de estudos. O outro remete à capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem, capacidade esta que não se atrela necessariamente aos altos níveis de escolarização. (MONTE MÓR, 2013, p. 33)

A partir dessas reflexões a autora observa que por mais que a criticidade seja identificada por alguns autores ao grau de escolaridade ou conhecimento específico na área (como obras de arte ou literária), a palavra *crítica*, a que o letramento crítico está direcionado, situa-se para a leitura e para a interpretação que se realiza à medida que os sentidos são construídos e compreendidos de acordo com o contexto histórico e sociocultural. Dessa forma, a crítica estaria ligada à ruptura do hermenêutico⁷, a desestabilização do processo tradicional de leitura e interpretação, ocasionando o que Monte Mór (2013) denominou como *crise-crítica*. Em outras palavras, novos sentidos e visões são possíveis para a percepção crítica do aluno a partir da desconstrução e renegociação de aspectos que levam ao questionamento, à reflexão, à indagação e interação social, ainda mais se levados pela prática dos multiletramentos e dos novos letramentos.

Sendo assim, há outras formas de ver o mundo, outras possibilidades de leitura além das já explícitas em um texto ou em determinado contexto. Duboc (2015a) corrobora com essa visão quando fala sobre as “brechas” na sala de sala. Essas brechas representam momentos em que é possível dar voz ao letramento crítico por meio da

⁵ Segundo Mattos (2011), o termo *letramento* passa a ser usado no plural porque passa a ser visto como “conjunto plural de práticas sociais”. (p. 60)

⁶ Novas formas de letramentos e de construção de sentido, tendo em vista as diversas transformações tecnológicas a que a sociedade vem passando. (DUBOC, 2012)

⁷ Para os autores Maciel e Takaki (2015), *habitus hermenêutico* está relacionado a novas visões das que já estão previstas ou ditas como únicas verdades. Abre-se, então, outras possibilidades de interpretação ou questionamentos a um dado texto.

provocação e reflexão dos alunos, articulando leituras não apenas de constatação, mas sim de problematização e busca de envolvimento social do aluno quanto cidadão.

No viés do letramento crítico, Duboc (2015a) traça uma concepção de currículo dividido em “tradicional” e “pós-moderno”, esclarecendo que o “pós-moderno” refere-se a um currículo que não despreza o tradicional, modificando-o, mas sim que “expande, interrompe, perturba, problematiza esses resquícios de currículo tradicional quando encontramos brechas para assim fazê-lo.” (DUBOC, 2015a, p. 218) Dessa forma, a autora classifica o currículo tradicional com vistas à homogeneidade, objetividade, prescrição e constatação por organizarem-se de forma padronizada sem levar em conta as diferentes formas de pensar e se posicionar diante de questões que muitas vezes são generalizadas, pragmáticas e não propiciam mais de uma perspectiva. Por outro lado, a visão do currículo pós-moderno é redefinida a partir de aspectos como heterogeneidade, subjetividade, contextualização e problematização.

Assim, o letramento crítico não se configura como conhecimento estável, com sentido pronto e dirigido; pelo contrário, nas chamadas “brechas” durante as aulas, é possível inserir discussões que incluem o aluno como cidadão que além de constatar questões explícitas no texto, aprender sobre aspectos linguísticos referentes à gramática, passará também a se questionar, a se colocar no lugar do outro, analisar os fatos por diferentes percepções, entender a gramática de forma articulada com o texto e, compreender que os valores e sentidos presentes em um dado texto não são únicos e nem fixos.

Nesse pensamento, as linguagens se configuram como propulsoras do dialogismo entre as modalidades e o leitor que sente indagado pelo(s) sentido(s) do texto. Considerando que os textos não são neutros, uma vez que refletem as ações sociais, dessa forma, “as práticas de letramento são o percurso de uma ação social”. (MONTE MÓR, 2013, p. 42) Partindo dessa lógica, considerada pela teoria do letramento crítico, o desenvolvimento das percepções e dos significados construídos pelo leitor configuram-se em um processo de desconstrução, construção e/ou renegociação sentidos. Em vista disso, selecionei uma passagem, considerada por Duboc (2015) como “brechas” durante as aulas. A autora define essas “brechas” referindo-se às situações de interação, reflexão, conversa e desentabilização entre o que pode emergir de conhecimentos nos momentos atribuídos às concepções de leitura. Como exemplo de uma situação vivenciada no decorrer da investigação desta pesquisa, segue abaixo uma das charges que serviu como motivação para análise dos efeitos

construídos pelos alunos acerca do texto na fase do *Etapa 1: construção do sentido nos textos multimodais*.



Figura 3: Disponível em: <http://jornalpequeno.blog.br/caju/2017/03/21/se-carne-e-fraca-vamos-sorrir/>

(...)

P.: Como vocês visualizam essa imagem, tendo como base a fala do açougueiro e do cliente?

A1: As pessoas são os produtos, professora.

P.: Como que vocês entendem isso?

A2: Tá fazendo uma crítica, tipo assim, o povo tá morrendo e também perdendo cada vez mais....

P.: Olha que interessante, por que você pensa isso, o que o povo está perdendo cada vez mais?

A1: Tem gente morta, é o povo que tá sofrendo...

P.: Podemos associar essa charge a algum fato atual?

A2: Tem essas reformas, né...

P.: Isso mesmo, a reforma da previdência que está tramitando, certo?

(...)

Na análise da passagem acima, observei que muitos alunos estabeleceram uma relação dialógica com o texto multimodal, processando os sentidos do texto a partir de posicionamentos que partiram deles, das práticas pessoais e sociais como no caso da associação à que a população brasileira está “perdendo cada vez mais (direitos)”, “O povo tá sofrendo” e ao fato de relacionar o texto à “reforma da previdência”, muito debatida e comentada nos jornais e demais esferas sociais no período da realização dessa atividade (agosto de 2017).

Nesses momentos de articulação das linguagens, identifiquei a emergência crítica sobre a(s) percepção(ões) do sujeito. A “brecha” proposta nesse exemplo demonstra procedimentos didáticos voltados a uma aprendizagem significativa e que exige do aluno leitor um posicionamento de reflexão, de subjetividade, de contextualização, de problematização e, principalmente, de heterogeneidade⁸. Duboc (2015a) menciona os conhecimentos como não sendo únicos e estáveis, faz referência a diversas temáticas encontradas nos livros didáticos e que são utilizadas como uma “verdade absoluta”, não expandindo para outras perspectivas ou criando outras possibilidades de diálogo com o texto.

No mesmo contexto de pensamento, Janks (2016, p. 31), menciona que o “nosso mundo é construído na e pela linguagem, ela molda nossa compreensão dele, associada ao nosso senso de um eu particular e dos outros.” O letramento crítico integra o diálogo individual e reflexivo, relacionado leitor-obra-contexto, emergindo assim, opiniões e pensamentos que podem ser considerados válidos no processo de aprendizagem, uma vez que os sentidos, as visões passam a ser discutidas, formuladas, reformuladas, garantindo a aprendizagem de mão dupla. Esse pensamento recai também aos pressupostos de Duboc (2015a) quando expande o letramento crítico a o que chamou de *Conexões locais e globais*. Explicando expressão no viés da criticidade, a *conexão* está relacionada aos sentidos atribuídos ao texto, que podem ser vinculados a situações *locais* ou *globais*. No caso da interpretação em inferir “essas reformas”, em menção à Reforma Previdenciária, o *local* influenciou na formulação do posicionamento e na interpretação do aluno.

O processo de construção textual é munido por escolhas pelo produtor de texto que sinalizam ao leitor como veiculará os efeitos utilizados para a obtenção de significados: “O povo tá sofrendo”, “perdendo cada vez mais direitos”, “reforma da previdência”. Dessa forma, Janks (2016, p. 24) contextualiza:

O que essas escolhas significam? Mais que tudo, sinalizam que os textos escritos e falados são construídos com base num leque de possíveis opções linguísticas. Algo que tenha sido construído pode igualmente ser desconstruído. Esse processo de desfazer e desconstruir o texto aumenta nossa consciência a respeito das escolhas que o enunciador faz. Toda escolha situa, no primeiro plano, o que foi selecionado e esconde ou oculta aquilo que não o foi. Se focalizarmos as seleções, teremos oportunidade de observá-las e pensar sobre seus efeitos.

⁸ Heterogeneidade está no sentido de não haver uma uniformidade como resposta, uma única visão acerca de um dado texto ou contexto. Outros sentidos podem emergir por meio dos questionamentos.

A autora discorre sobre como os sentidos emergem a partir da observação e integração entre leitor e texto, imbuído de percepções explícitas, implícitas, sociais, históricas, culturais, entre outras. O “*Design*, por sua vez, nos permite falar sobre como vamos selecionar e organizar toda a gama de signos na construção de sentidos incluídos nos textos: palavras, leiaute, imagens, cores, fontes, movimento, som e outros mais.” (JANKS, 2016, pp. 35-46) As referidas considerações foram observadas e levadas em conta na *Etapa 1: construção do sentido nos textos multimodais* (referenciado na sequência didática) que consiste na análise e interpretação dos textos multimodais, de forma coletiva, tendo em vista os modos de composição linguística dos *designs*.

O conceito de *design* é referenciado por Janks (2016), por “fazer e moldar textos”, em outras palavras, assim como Cope e Kalantzis (2000), os *designs* contribuem na elaboração e composição dos elementos linguísticos do texto. Para abordar o letramento crítico como objetivo de levantar questionamentos, posicionamentos e discutir algumas situações que desenvolvam nos alunos o senso de cidadania, de interpretação e interação com o meio social, trouxe a figura abaixo como ponto de reflexão:

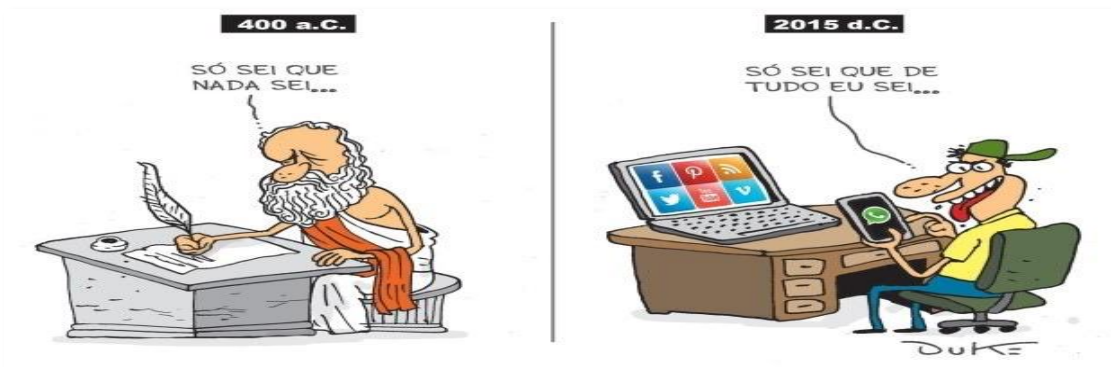


Figura 4: Disponível em: www.wilsonvieira.net.br

(...)

P.: O que vocês percebem de oposição primeiramente entre as duas imagens?

A3: Um é bem **antigo** e o outro é **moderno**.

P.: Antigo e moderno, por quê?

A1.: Um tem notebook e outro tem um papel com pena.

P.: O que isso significa pra você em relação à data e em relação à imagem?

A1.: Que hoje em dia tem Internet, vários processos, pra você saber várias coisas.

A3.: É, daí, fica sabendo sobre várias pessoas.

P.: Nos desenhos que estão na tela do notebook e do celular, por exemplo, o que dá pra gente entender?

As.: Que tem as redes sociais, Internet, WhatsApp, Facebook, Twitter... que a gente tá conectado a tudo.

A1.: É tudo muito rápido.

P.: Ah, e essa questão de tudo estar tão ao nosso alcance, o que pode ocorrer na sociedade, pra vocês?

A2.: Inclusive **tem outra perspectiva**, se você analisar aí também pode dizer que as pessoas hoje em dia por ser mais informadas, às vezes, as pessoas se **sentem superiores às outras e saem falando...**

P.: Olha que **legal essa perspectiva** do A2 ...

A3.: É, e tem gente que fica de olho na vida dos artistas, vive outro mundo.

A4: Ah, mas o segundo tá bem **mais feliz!**

(...)

Analisando essa passagem, em que os alunos apreendem as dimensões das linguagens dispostas e estabelecem comparações, elencando sinais contextuais e sociais, ressalto o ponto de vista de Duboc (2015a) e Menezes de Souza (2011) ao discutirem o letramento crítico como fundamentos de verdades que são pertinentes a cada indivíduo. Os fatores do contexto sócio-histórico tanto de nós mesmos quanto do outro são aspectos a serem observados no tange a uma postura de aprendizagem com letramento crítico. Quando emerge um sentido não esperado, nem pronto para a análise do texto multimodal, como no caso do aluno que diz “Inclusive tem outra perspectiva, se você analisar aí também pode dizer que as pessoas hoje em dia por ser mais informadas, às vezes, as pessoas se sentem superiores às outras e saem falando...” É nesse sentido que Menezes de Souza (2011), com base em Freire (2005)⁹ estabelece a relação de interferência sobre “escutar nós mesmos ouvindo o outro”. Os sentidos não estão prontos e acabados, a interpretação emergiu de um contexto inesperado pelo aluno com vistas a uma percepção dele sobre o texto lido.

Outro ponto relevante correu entre a concepção de *antigo*, relacionando o papel sobre a mesa do primeiro quadro e o *moderno*, segundo quadro, com a presença do *notebook*. Nessa visão observo que a ideia de antigo se deu pela presença do papel e da pena, mas não em referência ao filósofo Sócrates, autor da célebre frase “Só sei que nada sei”. Interpreto essa associação ao que Menezes de Souza (2011, p. 139) representa como letramento crítico redefinido, a “leitura como *dissenso*, conflitante: **divergência** entre produtores de significação”, em outras palavras, a interpretação do aluno traduziu as experiências e práticas sociais do cotidiano do aluno, divergindo da concepção que eu esperava sobre o texto. Reforço, dessa forma, o que Rocha e Maciel (2013) discutem

⁹ Freire, P. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

sobre o sentido do texto como passível de diversas associações e interpretação, uma vez que é produto das vivências em sociedade, e sendo assim, o sentido não é único e fixo. Considero essa relação também à perspectiva de Monte Mór (2013) em que a

crise-crítica tem relação direta com um processo de ruptura de um padrão tradicional ou do andamento regular de um determinado raciocínio, ou no rompimento e abertura do que ele denomina círculo interpretativo (...) levando à compreensão de que os sentidos são construídos em seus contextos sociais, culturais e históricos. Com base nessa premissa, novas possibilidades interpretativas podem ser criadas frente aos sentidos que são ensinados ou passados de geração em geração (MONTE MÓR, 2013, pp. 38-39).

Nesse contexto, para a autora, *crítica* está relacionada às possibilidades de reconstrução e ressignificação do texto e não no conhecimento elaborado e aprofundado sobre o tema. Nesse sentido, a partir da análise do aluno, houve um *rompimento* do ciclo interpretativo, visto que emergiu um novo sentido, além do eu havia previsto. Os conhecimentos construídos historicamente ou em sociedade influenciam as apropriações do texto. Possivelmente, o aluno não conhecia o filósofo em questão, Sócrates, ou talvez não conhecesse a frase épica “Só sei que nada sei”, ou muito provavelmente não relacionou essas possibilidades, ou apenas observou outras alternativas de construção de sentido. Entretanto, não é por questões como essas que o aluno não possui criticidade, Monte Mór (2013) associa a o termo *crítico* a levantamentos e percepções que emergem na análise e na reflexão do texto.

Em vista disso, relaciono outras percepções dos alunos como a compreensão de que “a gente tá conectado a tudo” e que “está mais feliz” a levantamentos reinterpretativos em relação aos recursos disponíveis das mídias, o que para o aluno seria sinônimo de felicidade na sociedade atual. Dessas interpretações a primeira observação de que “a gente”, eles, os adolescentes, interagem com as redes sociais e demais formas *on-line* era esperada e prevista, dado o público e as atividades da sociedade contemporânea. Já a interpretação de que “está mais feliz”, remeteu-me a uma reflexão da visão dos alunos acerca da sociedade e dos valores arraigados. Para os alunos, estar conectado à *Internet* é sinônimo de felicidade. Essa apreensão emergiu nesse processo, fato que considero relevante uma vez que a influência da sociedade é um ponto considerável na construção dos sentidos dos textos. Remetendo ao que Menezes de Souza (2011) traz como olhar para si para entender o *Outro*. As

interpretações compactuam entre autor e leitor que carrega expectativas e associações individuais, e por conta disso, o resultado da produção de sentidos de um texto é sempre único.

Nesse viés interpretativo, Menezes de Souza (*ibid*) delimita algumas comparações entre o *letramento crítico tradicional* e o *letramento crítico redefinido*. Segundo o quadro a seguir:

Letramento Crítico Tradicional	Letramento Crítico Redefinido
<p>Enfoque no contexto e nas condições de produção da <i>escritura</i> do texto e do autor:</p> <p>Como o Outro produziu a significação?</p> <p>Qual é esse significado (certo)?</p> <p>Todas as leituras de um mesmo texto são homogêneas, iguais.</p> <p>Poder dividido entre dominante e oprimido (Visão marxista).</p> <p>Leitura como <i>consenso</i>: convergência entre leitores.</p> <p><i>Porque o outro escreveu assim? Por que o outro diz X e quer dizer Y</i></p>	<p>Enfoque no contexto e na <i>produção de significação</i> (leitura/escritura; autor/leitor):</p> <p>Como o Eu (do autor e do leitor) produz a significação.</p> <p>Qual a diferença entre contexto de produção da escritura e da leitura do texto</p> <p>A percepção da significação no texto nunca pode ser final ou certa, mas sempre passível de ser re-interpretada.</p> <p>As leituras/escrituras de um mesmo texto só poderão ser semelhantes (nunca iguais) se forem produzidas por leitores/autores de comunidades sócio-históricas semelhantes</p> <p>Poder distribuído entre todos, porém de formas desiguais (Foucault).</p> <p>Leitura como <i>dissenso</i>, conflitante: divergência entre produtores de significação.</p> <p><i>Porque eu entendi / ele entendeu assim? Porque eu acho / ele acha isso natural / óbvio / inaceitável? Porque eu acho que ele quer dizer X?</i></p>

Figura 5: Tabela sobre Letramento Crítico Tradicional e Letramento Crítico Redefinido. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 139)

A analogia entre as visões de leitura de Menezes de Souza (2011) amplia as concepções de empoderamento e voz do *Eu* leitor. A preocupação do que o *Outro* quis dizer no texto não é o ponto relevante, podendo emergir sob diferentes ângulos, sem necessariamente levar em conta interpretações pragmáticas e desprovidas de

envolvimento e interação com o universo textual. No entanto, ressalta a produção de sentidos produzidos pelo leitor não como um “ato aleatório e voluntarioso de indivíduos independentes”, mas como uma soma de aspectos relevantes na sociedade que moldam as inferências produzidas por cada leitor. Essas associações refletiram na interpretação e justaposição às possíveis leituras de um texto, como no caso da análise da tira (Figura 4).

Como resultado a essas renegociações e à inserção de outros valores ao texto, a apropriação de sentidos terá outros enfoques do que somente a percepção da intenção do autor ou o que o texto diz. O texto diz algo, mas o que ele diz para o *Eu* quanto leitor que traz consigo experiências, preferências, envolvimento ou estranhamento na reelaboração de um significado do texto – “as pessoas se sentem superiores às outras”. Interpreto essa percepção do meu aluno a “percepção da significação no texto nunca pode ser final ou certa, mas sempre passível de ser re-interpretada.”, uma vez que emerge de forma subjetiva, porque ele entendeu assim.

Mais do que propriamente se apropriar de um texto, o letramento crítico tem como parâmetro essa visão de mundo individual associado com valores sócio-históricos. A produção de significado de um texto envolve diversos aspectos que limitam os sentidos ou permitem a transcendência das informações e mensagens nele contidas. Essa abordagem do estudo da linguagem viabiliza a formação de leitores mais atentos com o que o *Eu/leitor* tem para contribuir com o texto no sentido de tornar relevante o que se traz consigo de “bagagem” e de que forma ela contribuirá para uma pluralidade de interpretações.

As Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM – também reconhecem o ensino por meio do letramento crítico, tendo em vista a linguagem como prática social. O estudo em sala de aula é visualizado no âmbito da leitura crítica e do letramento crítico. Ambos são destacados como importantes no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, no se que refere ao letramento crítico há a defesa de uma prática que viabilize o senso crítico voltando-se para o *Eu* inserindo-o no contexto em que foi escrito. De outra maneira, o letramento crítico investiga a apreensão das interpretações do *Eu/leitor*, que, diferente da leitura crítica, a qual tem por objetivo investigar os motivos do *autor*, o letramento crítico instiga para *outras* possibilidades que podem suscitar acerca da recontextualização do texto lido.

As observações de Rocha e Maciel (2015) ao analisar o ensino de línguas no viés do letramento crítico ampliam as concepções das práticas metodológicas na escola.

Os autores discutem sobre as políticas linguísticas e educacionais atreladas a um sistema hegemônico tendo em vista o ensino de línguas isolado, marcando o conhecimento como válido e não válido de acordo com uma “política altamente prescritiva e autoritária.” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 14) Nessa abordagem, os referidos autores salientam possibilidades mais democráticas no ensino de línguas, confrontando saberes, opiniões e verdades ditas como absolutas no sentido de valorizar o conhecimento que também pode ser adquirido de formas não tão configuradas ou canônicas. Para isso, defendem o processo de educação de

(...) forma mais justa e por uma participação social crítica através da educação, que não se evidenciem saturadas por visões que contraditoriamente estejam fundadas no discurso da ordem e da uniformidade e em um modelo social pautado pela oposição dualista (...). Nessa direção, podemos perceber a urgência, também no campo da educação linguística, da pesquisa e da formação docente, de buscarmos paradigmas outros, que nos possibilitem enxergar o mundo por lentes mais plurais, que acatem a complexidade e a contradição, a descontinuidade e a incompletude como formas também válidas de nos relacionarmos com o mundo e produzirmos conhecimento. (ROCHA; MACIEL, 2015, pp. 18-19)

Maciel e Ono (2017) argumentam sobre a postura dos profissionais da educação na contemporaneidade quanto a metodologias mais horizontais no sentido do aluno também fazer parte da construção do próprio conhecimento. Para os referidos autores, situações em que o professor ensina e o aluno aprende, sem interferência ou deslocamento de posições precisam ser “desaprendidas”. Para tanto, a concepção de aula e do papel do professor podem ser expandidas para práticas de estudos voltadas para os multiletramentos e do letramento crítico.

À vista disso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio também posicionam-se de acordo com os pressupostos do ensinar a partir do letramento crítico:

Ao se assumir tal abordagem, conseqüentemente também se assume que a reflexão a ser empreendida não pode limitar-se à seleção de recursos, pois é preciso buscar entender, também, por que os sujeitos fazem determinadas escolhas e, mais do que isso, os múltiplos efeitos que se podem produzir a partir de tais escolhas. (BRASIL, 2006, p. 29)

Essas alegações acerca do letramento crítico remetem-me à reflexão de que minhas aulas devem abrir espaço ou, como defendido por Duboc (2015a), encontrar “brechas” no currículo, a fim de propiciar, por meio da reflexão crítica, valores,

opiniões e visões de mundo de forma a explorar a interpretação como valorização do pensamento e posicionamento do indivíduo que passa a ver no texto e a si mesmo de formas diferentes tanto em um contexto individual, coletivo ou global.

1.2 As linguagens e a construção dos sentidos

As linguagens, sobretudo da era digital, adquiriram formatos inovadores quanto à diversidade dos elementos que as compõem. Cores, tamanhos, imagens, efeitos, disposições, entre outros aspectos, representam e assinalam para diversas possibilidades de elaboração textual. Dessa forma, “não há uma resposta única, visto que a relação *palavra–imagem* não é tão simples. Precisamos, inicialmente, decidir de que ângulo iremos olhar para esta relação e com que finalidade”. (DIONISIO, 2014, p. 14) Para tanto, a multimodalidade instiga perspectivas particulares do leitor em relação ao processo de construção de sentidos texto que se sobrepõem a apenas analisar aspectos linguísticos.

Nessa visão, outras ferramentas, além da impressa tipografada, emergem na construção dos sentidos. Os textos multimodais estão presentes nas práticas sociais geradas pelas combinações midiáticas estabelecidas por aspectos multissemióticos – som, imagem, entonação (ROJO, 2012; COPE e KALANTZIS, 2000, 2016), entre outros – extrapolando, assim, o texto impresso e intermediando diversas outras habilidades de produção de sentido e interação crítica com o texto.

Em vista disso, as inovações da pós-modernidade colaboram com diversas possibilidades de explorar as linguagens, acarretando “mudanças significativas nos modos de ler e produzir textos” (BRAGA, 2013, p.41), considerando que não só o verbal e o impresso se configuram como aprendizagem significativa e de caráter atuante, uma vez que “estamos todos imersos em enunciados multissemióticos e hipertextuais”. Novas práticas de produção e letramento são indispensáveis e, nesse viés, os multiletramentos ganham espaço para que o ensino-aprendizagem atinja proporções desafiadoras, colaborativas, interativas por meio de novas ferramentas que permitem a atuação do aluno protagonista no processo de construção do conhecimento. (ROJO, 2012)

Por esse viés, direciono minha análise a uma imagem utilizada na etapa de *produção inicial* da sequência didática, um dos momentos de mobilização dos alunos

quanto aos aspectos multimodais dos textos. A partir da imagem de um anúncio publicitário, extraído da *Internet*, observei que sentidos seriam construídos, quais interpretações seriam associadas às linguagens dispostas no anúncio, mesmo antes de discutir sobre os modos de significação dos textos multimodais, tendo em vista os *designs* (Figura 7), conforme excerto que segue:



Figura 6: Disponível em: <http://inibindo-o-real.blogspot.com.br/2012/05/anuncio-do-bis.html>

(...)

P.: O que temos em primeiro plano nessa imagem?

A1.: Alguém de boca aberta.

P.: Como assim? Por quê?

A3.: Tá com **vontade de sempre querer mais...**

P.: O que mais poderia significar essa boca aberta?

A3.: Que tá comendo o chocolate.

P.: E essa repetição “fechada, aberta”, o que vocês entendem disso?

As: Ah, **é o que a gente faz com a boca pra comer o chocolate, a gente abre e fecha a boca.**

P.: Levando em conta o nome do chocolate do anúncio, o que vocês acham que tem a ver essa imagem... as palavras?

A4: Ela **tá admirada** com o chocolate.

P.: Admirada! Hum, legal, o que mais? Olhando para o nome do chocolate (mostro o nome na imagem)...

A3: Ela **quer bis!**

(...)

P.: Esse anúncio fez uso apenas da escrita?

A1.: Não. **Da imagem...**

A4.: Da **expressão...**

(...)

P.: E sobre a pontuação utilizada entre a repetição das palavras: “aberta”, ponto, “fechada”? Por que será que foi utilizado esse ponto?

(Silêncio).

P.: Como é chamado esse sinal de pontuação?

As: **Ponto final.**

P.: Qual é a função desse sinal? Então **que sentido traz pra vocês o uso desse ponto** entre essas palavras?

A1: *É pra finalizar.*
A4: *O ponto é toda vez que ela **fecha** a boca!*
(...)

As escolhas por qual linguagem analisar em primeiro plano e as associações de discurso e contexto ocorrem de forma construtiva e pessoal. Essas acepções são ilustradas na análise do anúncio publicitário da Figura 6. Quando apresentei o anúncio para os alunos e perguntei o que viam em primeiro plano, responderam ser “Alguém de boca aberta”, simplesmente, não demonstrando, de início, uma reinterpretação entre as linguagens e discurso. A partir do momento em que interagi com as linguagens presentes no texto (imagens, disposição das palavras, expressões), questionando-os sobre que sentidos poderiam inferir para o porquê da “boca aberta”, alguns alunos respondem que é “vontade de sempre querer mais”, “o que a gente faz com a boca pra comer o chocolate”. Essa percepção já era um indicativo de que começavam a interagir com o texto de uma forma não tão tradicional sobre o que o anúncio queria dizer.

Esse tipo de construção dos sentidos é articulado na multimodalidade por meio da combinação de recursos semióticos que vão além da leitura e a escrita tradicional, pois devido às mídias digitais, em textos na *Internet*, por exemplo, o leitor tem a autoridade de realizar a leitura de acordo com que causar mais interesse. Essa leitura, segundo Kress (2003), não segue necessariamente uma conduta linear da esquerda para a direita ou de cima para baixo.

Ao perguntar que relação havia entre o nome do chocolate anunciado e a imagem disponível, a aluna inferiu que “Ela tá admirada com o chocolate.” Importante destacar que eu esperava ouvir em relação ao nome do produto, “Bis”, era uma interpretação associada ao fato de o consumidor querer repetir inúmeras vezes o produto (pedir *bis*). No entanto, nessa leitura a aluna construiu um sentido que não era o esperado por mim naquele momento. Esse processo configura-se no que Menezes de Souza (2011) traz “Como o Eu (do autor e do leitor) produz a significação” e como Cope e Kalantzis (2000) representam os modos de significação e atribuição de sentido, por meio dos chamados *designs*. Destaco ainda, a ruptura do *habitus* hermenêutico, uma vez que emergiu uma nova interpretação ao que eu presumia ouvir como possível interpretação. (MONTE MOR, 2013; MACIEL, 2014)

O *design* consiste na concepção dinâmica da linguagem em que o leitor é o *designer* de sentidos por meio de dimensões que variam conforme o contexto sociocultural e ideológico. (BARBOSA-SILVA, 2015) Nesse sentido, ao perguntar aos

alunos o que representava para eles a pontuação utilizada entre as palavras “aberta” e “fechada”, analisei, inicialmente, que não conseguiram manifestar uma lógica ou construir um sentido. Observei a necessidade de um momento de agenciamento crítico, aliado a particularidades, como no caso, a finalidade do uso da pontuação. No entanto, priorizando a “ênfase ao texto e não à gramática” (DUBOC, 2015a, p. 211) que pôde auxiliar o desenvolvimento de percepções e de sentidos, o que ocorreu quando um dos alunos relacionou a função do sinal de pontuação ao momento em que a boca do anúncio *fecha*, representando a degustação do chocolate, como ocorreu no fragmento:

P.: Como é chamado esse sinal de pontuação?

As: Ponto final.

*P.: Qual é a função desse sinal? Então, **que sentido traz pra vocês o uso desse ponto** entre essas palavras?*

A1: É pra finalizar.

*A4: O ponto é toda vez que ela **fecha** a boca!*

(...)

Ainda remetendo-me à observação do aluno, quando relaciona a função do ponto final à imagem e, conjuntamente, ao movimento de *abrir e fechar a boca*, identifiquei o que Duboc (2015a) define como “brechas” na sala de aula, uma vez que com o intuito de emergir a criticidade e o posicionamento dos alunos, aproveitei o texto em discussão para ressaltar aspectos pertinentes à publicidade e manipulação do mercado de consumo. A partir desse apontamento, ainda sobre a Figura 6, emergiram pontos relevantes por parte dos alunos como na situação a seguir:

*P.: Em termos de propaganda, **como vocês percebem a construção desse anúncio?** Ele convence? Usa boas estratégias?*

As: Convence.

P.: Por quê?

*A3: Por que **você olha a imagem e dá vontade de comer o doce**, a boca aberta...*

*A1: É, professora, eles mostram **como sendo uma delícia pra gente**.*

P.: E isso é muito comum na mídia? Nas propagandas?

As: Sim.

*P.: Tudo que a gente **vê nas propagandas é verdade?***

*A3: Não, porque às vezes você compra algo que **vê na tevê e tipo, vai comê ou quando pega assim, não é nada daquilo**.*

*A2: É **tudo enganação**.*

*A4: Verdade, prô, na maioria das vezes **não é nada daquilo** que a gente viu...*

P.: Como assim? O que acontece?

*A4: Ah, você vai lá e... tá vê... por exemplo, o lanche do McDonald's e quando chega, **não é nada daquilo... a gente se engana!***

P.: Por quê?

*A4: **Eles enganam a gente!***

P.: Eles quem?

As: Os comerciais, a tevê, as imagens...

(...)

Identifico nos fragmentos “É tudo enganação”, “Eles enganam a gente excerto”, “Os comerciais, a tevê, as imagens...” um momento de deslocamento, de reflexão e de entendimento das linguagens da nossa sociedade. Nesse sentido, mais que dialogar sobre aspectos linguísticos presentes no texto, os alunos inferiram intenções do papel da publicidade e como ela, muitas vezes, se manifesta nas propagandas “por exemplo, o lanche do McDonald’s e quando chega, não é nada daquilo”. Assim, diferentes formas de pensar sobre a linguagem e o que ela nos exterioriza são pontos que contribuem na formação crítica e cidadã do aluno. (ROCHA; MACIEL, 2015) Nessas aberturas para questionamentos, analisei que os alunos tiveram a percepção de que a imagem trazia um apelo para o leitor/consumidor “Por que você olha a imagem e dá vontade de comer o doce, a boca aberta...”, “É, professora, eles mostram como sendo uma delícia pra gente.” Associo essas observações à problematização e contextualização dos sentidos que o anúncio estimulou, conforme defendido por Duboc (2015a) sobre a contribuição que as aulas de língua podem representar quando expandimos nossas aulas para além do livro didático.

Esses questionamentos propostos nas brechas atingem o ponto nevrálgico do currículo tradicional, porque, ao fazê-lo, estamos automaticamente incluindo em nossas aulas a heterogeneidade, a subjetividade, a contextualização e a problematização (...) abrimos uma possibilidade maior para a construção de sentidos para além do livro didático, articulando saberes escolares a questões sociais, econômicas, culturais e ideológicas, além de contribuir para uma formação ética e responsável de nossos alunos. (DUBOC, 2015a, p. 217)

Reflito sobre as considerações da autora, recontextualizando para as aulas de Língua Portuguesa como espaço para articular outras questões pertinentes quanto à formação do aluno. Como observado pela referida autora, durante as aulas, podemos estabelecer momentos de abordagens e reflexões com nossos alunos. Não se trata de abolir procedimentos tradicionais de aprendizagem da língua, muito menos o livro didático, mas Duboc (ibid) propõe que a construção de sentidos, por meio do letramento crítico, seja contemplada em situações que permitam estimular a percepção de uma leitura que se expande e ao mesmo tempo interioriza, sobretudo porque parte de princípios, visões, culturas, contextos sócio-históricos.

1.3 Os *designs* na produção dos sentidos

Depois da reunião do Grupo de Nova Londres¹⁰, em 1994, novas práticas associadas ao que chamavam de “pedagogia dos multiletramentos” foram associadas às abordagens do ensino-aprendizagem e publicadas posteriores como a do New London Group (1996) e Cope & Kalantzis (2000). O grupo de teóricos buscava relacionar as mudanças em que o mundo passava às novas formas de letramento, valorizando as linguagens sociais e integrando-as aos diferentes discursos da contemporaneidade.

Entre as variadas concepções de linguagens, principalmente ao que tange aos textos multimodais, Cope e Kalantzis (2000) definiram os *modos de significação* da multimodalidade. Nesta definição apresentam aspectos da linguagem que enfatizam a aprendizagem não apenas voltada para a escrita, mas para meios que envolvem além do linguístico, o visual, o áudio, o gestual, o espacial e que são responsáveis pelo processo de produção de sentido (*meaning-maker*¹¹).

A representação dos discursos dentro de uma língua é a valorização dos mais variados textos de uma sociedade que lida com a velocidade da *Internet* e com o desenvolvimento da tecnologia. Dessa forma, Cope e Kalantzis (2016, p. 10) fundamentam o enfoque aos textos multimodais e da construção dos sentidos uma vez que

falamos da necessidade de conceber a elaboração de sentidos como uma forma de design ou transformação ativa e dinâmica do mundo social e suas formas contemporâneas cada vez mais multimodais, com os modos linguísticos, visuais, audíveis, gestuais espaciais de sentido se tornando gradualmente mais integrados nas práticas diárias da mídia e da cultura.

Ao olhar um cartaz de cinema, uma charge, uma notícia de jornal, por exemplo, nos deparamos com modos de significação linguísticos que muitas vezes não são valorizados na sala de aula, sobretudo nas aulas de língua materna. O que os referidos autores trazem como observações na construção desses textos é que outros

¹⁰ Referência ao encontro de alguns teóricos da área da linguística, como Coutney Cazden, Bil Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, James Paul Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata, em Nova Londres, Connecticut (EUA).

¹¹ *Meaning-maker*, para os teóricos Cope e Kalantzis (2009), é o processo no qual ocorre a atribuição/construção de sentido, passando a agente e não simples receptor de habilidades e competências.

aspectos, de igual importância do verbal, também sejam incorporados no processo de construção dos sentidos.

Na fase inicial desta pesquisa, denominada *Apresentação inicial: mobilização da turma, referência aos textos multimodais*, observei junto aos alunos, como as linguagens podem ser representadas nos mais variados contextos de produção textual e de composição da linguagem. Seguindo o gráfico *Multimodal* apresentado por Cope e Kalantzis (2000), demonstrei logo abaixo, elucidei algumas questões relacionadas a cada tipo de linguagem, salientadas pelos autores, a fim de refletirmos coletivamente a respeito das várias representações textuais. Outro ponto relevante, no contexto desta pesquisa, foi o de observar como a apropriação desse conhecimento iria contribuir ou não, para questões emergentes no decorrer das aulas que seriam trabalhadas sobre os textos multimodais e construção dos sentidos.

Os modos de significação dos textos multimodais representados pelo gráfico abaixo, são alguns apontamentos que serviram como auxílio e reflexão para lentes mais plurais quanto à elaboração e leitura de textos presentes no meio social. Segue, abaixo, o modelo apresentado aos alunos para discussão e análise.

Mais adiante, neste trabalho, elucido cada uma das linguagens, trazendo as experiências das aulas ministradas no decorrer da pesquisa.

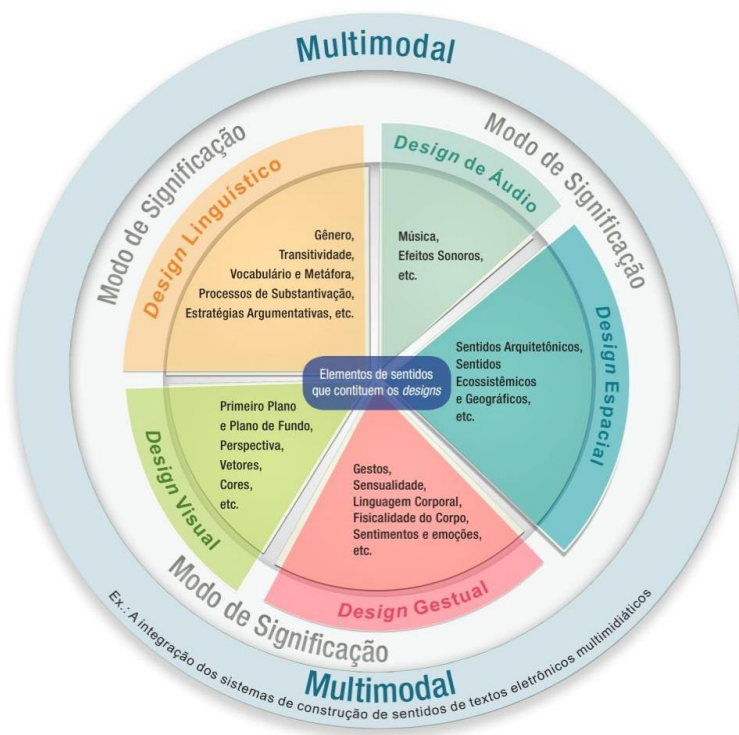


Figura 7: Gramática do *design* multimodal. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 26, traduzida)

O que se pode observar a respeito da representação multimodal é que as diferentes modalidades se entrelaçam na ação comunicativa na sociedade contemporânea, interferindo na construção e concepção de sentidos. Essa resignificação é o resultado da negociação criativa dos recursos disponíveis como o *linguístico, visual, gestual, auditivo e espacial*. O intuito da exploração das linguagens, segundo a Figura 7, foi de refletir com os alunos sobre a consciência da composição dos textos multimodais.

Como os textos multimodais são configurados por linguagens e tecnologias que vão além da linguística, vale considerar como somos influenciados por essas linguagens e como as lemos, ou, quais estratégias são usadas no processo de compreensão dos textos que nos cercam no cotidiano. Sobretudo, como esses textos interagem na composição dos recursos multimodais para então, aliados ao que os alunos já sabem, trazerem novas leituras, sentidos e compreensão de um determinado texto.

A didatização da reflexão do gráfico da teoria dos *designs* foi realizada como forma de auxílio e conhecimento dos modos de composição dos textos por meio das mais variadas linguagens. Dessa forma, os alunos partiriam de uma acepção mais clara, que lhes proporcionassem mais criticidade acerca dos textos multimodais. Contudo, mesmo com o entendimento de que não devemos limitar as leituras a aspectos prontos, fragmentados ou de forma padronizada, delimito cada *design* de acordo com o que explanei em sala de aula no percurso desta pesquisa.

1.3.1. O linguístico

Para Cope e Kalantzis (2000), é a partir do *design* linguístico que fazemos as escolhas da linguagem discursiva, do tempo e modo verbal, escolha do léxico, do uso da transitividade verbal de acordo com a intenção e o contexto comunicativo, estabelecendo o elo gramatical dos efeitos produzidos no texto.

Dessa forma, a organização do *design* linguístico define os sentidos que pretendemos exprimir, levantando perspectivas, relações, comparações, inferindo situações por meio das situações gerenciadas pelo uso da linguagem verbal e pelas informações de efeito produzidas não só pelos aspectos gramaticais, mas sim por toda a influência de valores que lhe são atribuídos na composição textual.

O *design* linguístico é visto como o responsável pelo uso da língua e o mais explorado nas aulas de língua materna. Esse fato se dá pela questão de muitos professores ainda privilegiarem a escrita e o ensino de linguagem apenas ao uso gramatical. Estudar a gramática é importante, todavia, entender os aspectos funcionais da linguagem escrita é uma forma de tornar o aluno em um indivíduo que consiga fazer uso da própria língua em diversos contextos comunicativos.

Remetendo-me às aulas que nortearam esta pesquisa, na fase em que apresentei aos alunos exemplos de textos multimodais, projetei a charge abaixo e fiz a seguinte pergunta à turma: O que vocês entendem, nessa charge, a partir da fala do menino?



Figura 8. Disponível em: <http://www.ivancabral.com/2011/07/charge-do-dia-brasil-sem-miseria.html>

Ao responder a minha pergunta, um dos alunos disse:

A1: Ele quer ir para um lugar melhor.

P.: Por quê?

A1: Ele quer ir para um lugar sem miséria e no Brasil tá feio.

P.: O que que fortalece a mensagem do menino? Que palavra usada, escolhida, nos mostra a vontade mesmo do menino?

As: Dineylandia.

P.: Disneylandia! Mas por quê? O que tem a ver?

A2: Todo mundo quer ir pra Disneylandia... mas aí ele desistiu, porque ele é pobre... e escolheu o lugar melhor...

A3: É, e ele quer ficar onde ele vai viver melhor e que vai ser mais real que a Disneylandia...

P.: E se colocássemos outra palavra no lugar de Disneylandia, outro lugar, outro substantivo, por exemplo, teria o mesmo sentido na charge?

As: Não...

A1: Ah, só se fosse, sei lá, deixa eu vê, um lugar que todo mundo quer ir também...

P.: Se fosse aqui no Brasil, teria um lugar pra indicar?

(...)

Observo no excerto acima como a multimodalidade, mesmo quando voltada para a análise da língua, nos mostra um trajeto mais significativo para o aluno. Nesse exemplo os alunos interagiram com o texto, interpretando e identificando aspectos de escolha de registro, o que se percebeu pela identificação da palavra “Disneylandia”, remetendo-se ao “sonho” que muitas crianças têm em conhecer a Disney, “Todo mundo quer ir pra Disneylandia...” Nesse sentido, esse termo levantou concepções tanto do uso do vocabulário, sobretudo quando sugiro a substituição por outra palavra de mesmo valor semântico ou morfológico, como também ressaltou uma realidade brasileira de desigualdades sociais e desejo de renovação, “mas aí ele desistiu, porque ele é pobre... e escolheu o lugar melhor...” Considerando assim, o que Cope e Kalantzis (2000) referem-se a uma leitura não apenas linguística, mas sim de construção de sentidos, “É, e ele quer ficar onde ele vai viver melhor e que vai ser mais real que a Disneylandia...” Nessa leitura o aluno relacionou aspectos situados na imagem, representando personagens humildes, por meio das roupas remendadas, ausência de calçado, entre outros, à fala do menino e à escrita no muro sobre o “Brasil sem miséria”. Dessa forma, Janks (2016) afirma que os *designs* não se estabelecem isoladamente, por serem multimodais, compactuam nos sentidos por meio da organização e seleção de palavras, imagens, cores, entre outros e refletem nas escolhas de produção dos textos.

1.3.2 O visual

O *design visual* envolve recursos tanto verbais quanto imagéticos, sendo assim, exige habilidades de leitura que identifiquem elementos consideráveis para compor a comunicação, a organização e a ordenação de um texto. (COPE; KALANTZIS, 2000)

Outro viés, a que se refere ao visual, está na constante difusão de imagens, filmes, jogos, sites, entre outros na sociedade contemporânea. Esse contexto midiático, segundo Ferraz (2015), é resultado das mudanças sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas, o que favoreceu a difusão de textos compostos por cores, tamanhos, disposições, perspectivas, texturas, vetores vistos como provocadores de sentido no leitor. A escolha de determinadas imagens são estruturas abordadas no sentido de ir além do aspecto linguístico, “podem ser vistas como uma representação mental ou material, ao mesmo tempo em que podem ser problematizadas como algo que provoca sentidos, interpretações, rupturas e mudanças em seus leitores e na sociedade.”

(FERRAZ, 2015, p. 261) Para exemplificar essa visão, trago a análise do infográfico, realizada em sala de aula, para discutir sobre o processo de escolha dos modos linguísticos e as inferências possíveis a partir deles.



Figura 9: Disponível em: <https://blogmaisbio.com.br/2013/12/04/habito-de-consumo-alimentar-brasileiro/>

(...)

P.: Pra que servem os infográficos?

As: Serve pra **mostrar melhor** as coisas.

P.: O que chama atenção de vocês nesse infográfico?

A1: Que **tem desenho**...

A2: Dá **mais detalhe**.

P.: O infográfico faz uso de quais linguagens?

A2: Tem escrita e imagem, desenho.

A3: O desenho, pro. Ele **explica com o desenho** pra gente entender melhor.

P.: O desenho associado à escrita melhora no quê, A3?

A3: Ah, acho que fica **mais fácil, menos chato**... porque assim **a gente vê**.

A4: Assim consegue chamar mais a **atenção**.

P.: Nesse texto, **vocês acham** que a abordagem sobre o assunto, que é alimentação no Brasil, **foi bem elaborada**?

As: Sim.

P.: Vocês acham que esse infográfico representa **o Brasil como um todo** em se tratando da alimentação das pessoas? (Pausa)

A1: Não.

P.: Sim ou não? Vocês falaram sim... Por que, você acha que não, A1?

A1: Porque tem gente que **não tem o que comer**...

P.: Olha que interessante... verdade, todos nós, brasileiros, temos uma dieta equilibrada, **igual a do infográfico**?

A2: Ah, não, professora, **olha lá a saladinha**... tudo **bonitinho no prato**...

P.: Vocês vejam que o infográfico não faz referência aos que não têm o básico para se alimentar... como temos em algumas regiões do país...

A2: Ou até da nossa cidade.

(...)

Nesse excerto, refleti sobre como o visual afeta a na associação dos sentidos do texto. É quase que unânime a visão da sala em relação ao entendimento que os aspectos visuais trazem aos textos verbais “mostra melhor as coisas”, “fica mais fácil, menos chato”. No entanto, essas aceções dos alunos mostraram que além da contestação inicial da composição da imagem com o texto, outras questões foram emergindo no processo de análise. A percepção da A2 a respeito da imagem que o prato apresentava, “a saladinha”, “tudo bonitinho no prato” como referência ao tipo de alimentação saudável que não é tão comum para os brasileiros em geral, e “Porque tem gente que não tem o que comer...” devido à grande desigualdade social e a falta de recursos de boa parte da população para subsidiar uma alimentação balanceada. Essa observação do aluno reafirma que “toda imagem obriga o espectador a tomar uma posição em relação a ela.” (MIZAN, 2015, p. 273) Em outras palavras, o aluno ligou as possibilidades de reinterpretção do objeto analisado, em uma situação de diálogo entre os conhecimentos individuais e efeitos utilizados nas informações do gráfico.

Outro ponto que chamou minha atenção foi o posicionamento crítico do A2. O aluno se colocou como um leitor que atribuiu sentido ao texto, tendo em vista o coletivo, o social, “Ou até da nossa cidade”. É nesse sentido que a valorização dos *designs* atua, no sentido de ampliar e reforçar o conhecimento crítico, em que Menezes de Souza (2011) afirma como “ler o outro, se lendo”, auxiliado por imagens, divisões, cores ou movimentos. Nesse caso, o aluno inferiu que os contrastes do tipo de alimentação no Brasil são identificados também na própria cidade. Essa perspectiva expande-se para o que Maciel (2013) explica como a observação do local, “nossa cidade”, interferiu na interpretação do global “Brasil sem miséria”.

1.3.3 O auditivo

O *áudio* atinge proporções de construção de sentido ao que remete aos sons. Escutar, falar, reproduzir, analisar os sons vão além de ouvir uma música para compor uma aula. A percepção dos ruídos, vozes, tons musicais chama para uma leitura que

pode ser questionada e invadida como proposta de interação e ressignificação a partir da análise dos efeitos produzidos pela sonoridade. Outro aspecto que é levantado como forma de letramento e que muitas vezes é explorado superficialmente ou apenas como pretexto para aulas de gramática.

Associo essa questão a uma pergunta proferida por mim aos alunos durante a aula sobre textos multimodais. Indaguei-os a respeito de certos recursos utilizados em filmes, principalmente em relação ao *design* auditivo: O que acontece em um filme quando ocorre uma cena muito triste, tem um velório, alguém morre...? Muitos alunos afirmaram que “toca uma música triste”, “uma trilha sonora diferente”, “fica escuro”, entre outras observações.

Outros ainda lembraram das músicas que marcam e ficam associadas a um filme específico como *Titanic*, *Missão impossível*, *Indiana Jones*, entre outros. É importante ressaltar que aproveitando essa perspectiva dos alunos, também associamos o uso da melodia, ora mais calma, ora mais forte e acelerada, de acordo com a intensidade da cena, materializando assim “as **multiplicidades de linguagens**, modos ou semioses nos textos em circulação”. (ROJO, 2012, p. 18, grifo da autora)

1.3.4 O gestual

No *design gestual* outros elementos são levados em conta na transmissão da mensagem. Pontos que envolvem além do movimento das mãos, gestos que compactuam com o contexto como, por exemplo, um simples cruzar de braços, postura corporal diante de determinadas situações, expressões faciais, entre outros. Por outro lado, na

comunicação de modo gestual a tendência é logo pensar no uso das mãos. Entretanto, a comunicação por meio de gestos envolve outros elementos. No *design gestual* são fontes de representação, além dos movimentos das mãos e dos braços, olhares e expressões da face, posturas, a sensualidade do corpo, entre outros. Esses elementos de construção de sentidos são importantes meios de comunicação de sentimentos e emoções. (BARBOSA-SILVA, 2015, p. 40)

Nesse sentido, no *design gestual* a expressividade envolvida para representar os sentimentos e as intenções na comunicação é elaborada por outro recorte, além do

verbal. Como o fator social é visto como gerador de sentido. Apresentei como ilustração aos alunos, exemplos de *emojis*, representações pictográficas, muito utilizadas por grande parte da população como forma de comunicação, uma vez que é um modelo típico de reprodução gestual.

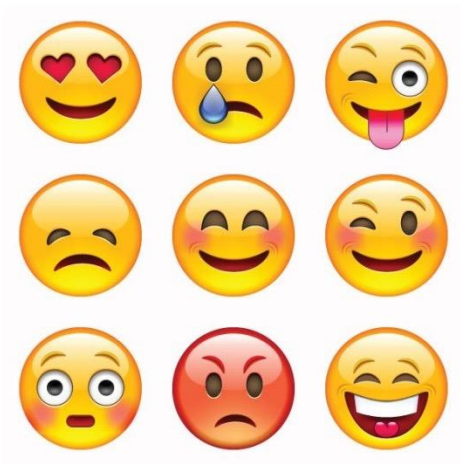


Figura 10: Disponível em:<http://time.com/4408803/how-emoji-have-completely-revolutionized-communication-from-tears-of-joy-to-bacon/>

Segue a conversa acerca da multimodalidade e sobre a Figura 10, na etapa de mobilização dos alunos quanto à diversidade de linguagens nos textos do cotidiano.

(...)

P.: *O que temos aqui embaixo (referência à figura 10)?*

As: **Emojis.**

Al: **Expressões.**

P.: *Isso, também nós temos palavras aqui?*

As: Não.

P.: *Mas, nós temos um texto. Como que eu tenho um texto? Porque a partir dessas expressões eu também trago, eu também tenho alguma significação, eu construo algum sentido por meio dessas imagens aqui também.*

(...)

P.: *... Principalmente hoje, pessoal, com o avanço tecnológico, né, as mídias, a Internet, isso abre margem pra que, pra uma imensa gama de informações, uma imensa gama de possibilidades que nós temos de nos fazer comunicar, de interagir um com o outro. Não é verdade? Quantas formas nós temos ali, na Internet de nos comunicarmos? Vamos lá... Redes sociais... O que mais?*

Ass: *WhatsApp, Snapchat, Skype...*

A multimodalidade presente nos textos das **práticas sociais** extrapola o texto impresso, esse esclarecimento fica evidente quando reforço aos alunos que “a partir dessas expressões eu também trago, eu também tenho alguma significação, eu construo

algum sentido por meio dessas imagens”. Nesse excerto, ao mencionar o avanço tecnológico, as mídias e as possibilidades de comunicação entre as pessoas, reintero também a visão de Janks (2016) de que até quando usamos a oralidade, falamos usando o corpo. Nessa intenção, interpreto minha fala como forma de intermédio entre as vivências dos alunos às linguagens sociais, salientando que as diversas **outras habilidades** de produção de sentido e interação com o texto são o resultado das escolhas de sinais de cada indivíduo para a construção de significados no texto. (JANKS, 2016)

Outro ponto a se observar, foi em relação à escolha da imagem para a discussão sobre o *design* gestual. Perguntei aos alunos o era na figura e a resposta foi imetidata: “Emojis” e “Expressões”. Associo a resposta ao que comentei com os alunos durante a aula de que “com o avanço tecnológico (...) abre margem (...) pra uma imensa gama de informações, uma imensa gama de possibilidades que nós temos de nos fazer comunicar, de interagir um com o outro” e o exemplo utilizado, no caso alguns símbolos de emojis, se deu no intuito de que os alunos relacionassem esses textos que circulam nas práticas sociais como produtores de sentido na comunicação e na composição de textos. (ROJO, 2012)

1.3.5 O espacial

Por fim, o *design espacial* pode ser visto como o ponto de articulação entre as intenções. Desde o ambiente espacial e o que o compõe são analisados e utilizados para uma determinada finalidade. Esse quesito torna-se interessante de ser abordado em sala de aula para ressaltar a leitura que se constitui de forma crítica em relação à arquitetura tanto de lugares quanto de fachadas, capas de revistas, ambientes coletivos, salas de espera, fila de caixa de supermercado, entre outros.

Em especial selecionei um cartaz sobre um filme para que os alunos observassem, principalmente, o posicionamento das personagens, vetores, iluminação e cores, estratégias de primeiro e segundo planos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) que são muito comuns na composição espacial dos textos multimodais que nos cercam, mas que muitas vezes nossos alunos não são orientados a “lerem” por intermédio de perspectivas ou cálculos visuais dos elementos dispostos no texto.

Ao apresentar a imagem da Figura 11 para os alunos, observei alguns pontos considerados importantes para que eles se atentassem à multimodalidade imbuída nos textos. Segue a figura abaixo:



Figura 11: Disponível em: <http://cinepop.com.br/liga-da-justica-parte-2-e-cancelado-121512>

A sondagem ocorreu da seguinte forma:

(...)

P.: E olha só esse exemplo aqui embaixo?

As: Liga da Justiça!

*P.: Liga da Justiça... Vocês vejam que nesse texto, **vocês veem alguma palavra?***

As: Não.

*P.: Temos apenas imagens. Só que se nós formos fazer análise aqui, né, em referência a Liga da Justiça, **quem que tá em primeiro plano, aqui?***

A1: Pra mim é o Batman.

*A2: **Superman e Batman.***

*P.: Se vocês forem olhar, olhem as **cores** que foram utilizadas pra apresentar, né, como se eles estivessem, em abertura, em ascensão... como uma entrada...*

*A2: Professora, o Superman e o Batmam **tem lugar de mais enfoque aí.***

*P.: Isso. Olhem o **plano mais claro, mais escuro, os efeitos...** Isso aqui é um dos efeitos que a gente não percebe e que no dia a dia eles estão aí, nos **textos multimodais, nas perspectivas...***

Para interagirem com a imagem selecionada, dirigi a observação de alguns enfoques específicos sobre a posição dos personagens na figura “quem que tá em primeiro plano, aqui?”, nesse sentido, a colocação/disposição dos elementos participantes na imagem configuram informações relevantes para a interpretação e jogo de sentidos, “Professora, o Superman e o Batmam tem lugar de mais enfoque aí.” Segundo Kress e VanLeeuwen (2006, p. 177, traduzido), “os valores anexados às várias ‘zonas’ da imagem: esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem” traduzem

ou direcionam para ineterpretações, assim como a “colocação em primeiro plano ou plano de fundo, tamanho, contrastes em valor total (ou cor), diferenças de nitidez, etc.” Relaciono essa visão ao que levei em conta na discussão sobre os sentidos representados e interpretados nos *designs* nas atividades propostas em sala de aula. Dessa forma, atribuo esses pontos defendidos pelos referidos autores, ressaltando aspectos presentes na figura, chamando atenção para “o plano mais claro, mais escuro (...) efeitos (...) que no dia a dia eles estão aí, nos textos multimodais, nas perspectivas...” Apreendo assim, as possibilidades de ensinar tendo em vista a concepção dos modos de significação das linguagens, prestando os valores semióticos e reconhecendo intervenções culturais e sociais.

Também nesse viés, Lemke (2010) enfatiza que as diferenças de sentidos observadas em aspectos de colocação, disposição, vetores são um pouco negligenciados pela educação. Para o autor, essas percepções, chamadas de princípios topológicos de construção do significado, contribuem na criação e interpretação a partir das diferenças que definem os textos multimodais como multissemióticos. Quando saliento sobre as cores, vetores dispostos no texto, “Se vocês forem olhar, ó, olhem as cores que foram utilizadas pra apresentar, né, como se eles estivessem em abertura, em ascensão... como uma entrada...”, a leitura perpassa o verbal explorando aspectos da subjetividade e dos detalhes, como no caso, o ângulo central da iluminação na imagem. Interpreto que esse tipo de abordagem é uma forma de renegociação dos sentidos, permitindo que a sensibilidade do aluno seja também um método de conscientização das concepções das linguagens presentes nas situações cotidianas.

1.4 Análise crítica da perspectiva dos *designs*

Embora os autores tenham apresentado perspectivas de texto que vão além do aspecto linguístico como o visual, o auditivo, o sonoro e o espacial, chamo a atenção do leitor para que não considere o processo de construção de sentido como unidades separadas. A característica do texto multimodal é a composição das linguagens. A escolha do *design*, o sentido que ele tem não pode ser tratado como um diagrama separado. (MACIEL, 2016, em aula)

Considero pertinente ressaltar cada modo de significação da linguagem, chamados de *designs*, segundo preceitos de Cope e Kalantzis (2000), no que diz respeito

ao processo de composição dos textos multimodais. No entanto, antes de qualquer *engessamento* ou *fórmula* de estudo dos textos multimodais, reflito assim como Rojo (2013), que estagnar a perspectiva das linguagens a partir de uma categorização ou formalização, não é o ideal para a aprendizagem que busca o entendimento e desenvolvimento do senso crítico.

A perspectiva de Cope e Kalantzis (2000) sobre os *designs* serviu para que eu didatizasse a análise de composição dos textos multimodais, conforme o excerto da aula de introdução referenciada como *Apresentação inicial: Mobilização da turma, referência aos textos multimodais*.

P.: Nós vamos trabalhar com a parte de construção dos sentidos. Nós vamos ver como que os textos que nos rodeiam, né, são variados, com várias linguagens, vários estilos, de várias cores, vários formatos... Como eles se compõem? A partir de que estruturas eles são elaborados? Pra fazer essa análise, nós vamos trabalhar hoje com a construção dos sentidos desses textos multimodais. Como eles se constroem, como eles são formados para dar ênfase, gerarem uma comunicação? Será que tudo que está no texto, está lá e todo mundo tem o mesmo entendimento daquele texto? Será que texto é só aquilo que é escrito?(Grifos meus)

Analiso o momento dessa explanação dialogada como uma introdução ao que realmente eu queria contemplar sobre a multimodalidade e construção de sentidos dos textos. Nessa fala, pretendia esclarecer como as múltiplas linguagens influenciam na atribuição de sentidos quando nos deparamos com os mais diversos textos, sobretudo aqueles que fazem uso de recursos variados, partindo de escolhas verbais ou não verbais.

Nessa mesma proporção de múltiplas linguagens, interrogo as concepções que o *Eu* leitor pode agregar às informações dos textos. “Será que tudo que está no texto, está lá e todo mundo tem o mesmo entendimento daquele texto”, vejo nessa interrogação uma conexão ao que mais tarde salientaria como processo de construção dos sentidos.

O gráfico representativo dos *designs* traz uma configuração bastante interessante e representativa das várias linguagens, contudo vale ressaltar que o mesmo não incorpora todas as variações da linguagem, mesmo inserido, por Cope e Kalantzis (2009), o *design* tátil e para o *design* linguístico a divisão entre o escrito e o oral (Kress, 2003), outras formas de linguagens poderiam ser contempladas como a olfativa, por exemplo. Os cheiros comunicam-se estabelecendo relações sensitivas e comunicativas

que correspondem a momentos pessoas, situações, porque há um processo de construção de significados, envolvendo situações do discurso.

Não cabe a este trabalho tecer uma crítica aos autores, uma vez que a concepção dos *designs* são pontos que auxiliaram e ampliaram muitos conceitos de linguagem e comunicação, principalmente no viés dos multiletramentos. Entendo, inclusive, como uma forma de abordarmos didaticamente visões que extrapolam o privilégio da linguagem escrita como fomentadora e articuladora dos textos.

Embora tenha didatizado a concepção de linguagens segundo Cope e Kalantzis (2000), no momento de trabalhar esses aspectos com os alunos, explanei a interrelação entre elas. Como na passagem a seguir:

“a multimodalidade presente em textos nas **práticas sociais** extrapola o texto impresso” (leitura do slide), gente, vai muito além do que eu falei pra vocês do texto escrito... “Intermediando diversas **outras habilidades** de produção de sentido e interação crítica com o texto” (leitura do slide), ou seja, o texto multimodal é aquele que **possibilita esse olhar mais crítico, analítico pra ir além do que está apenas na superfície ... tenta trazer no seu olhar, na sua leitura, outras leituras que você tem por trás daquilo.**

Às vezes a **leitura** que o Vítor vai ter **não vai ser a mesma** que a Letícia vai ter **de um mesmo texto.** (Grifos meu)

(...)

De acordo com alguns estudos (...) eles têm algumas particularidades para a sua composição (em referência aos textos multimodais). Pra isso eu trouxe pra vocês esse quadro. (...) Como que se dá o uso, o estudo, o trabalho dos textos multimodais? Nós chamamos de designs e esses são cinco designs que compõem os textos multimodais (em referência ao gráfico de Cope e Kalantzis). Olha que interessante... (Grifos meus)

A variedade de linguagens, personificadas pelos *designs*, auxiliou para que os alunos tivessem a percepção de como esse processo interage nos textos. Sobretudo, como são intencionais, mas que os sentidos podem se materializar de formas diferentes de acordo com o sujeito que faz a leitura. Percebo que quando mencionei que os “esses são cinco *designs* que compõem os textos multimodais”, não fiz referência imediata a outros não presentes no gráfico, entretanto, no decorrer da explanação, articulo essa reflexão à medida que exploro cada *design*. Nesse sentido, reflito como professora a busca por alternativas que fujam de receitas prontas para se falar em pluralidade de sentidos. Vejo no letramento crítico a abertura para a exploração sensitiva e cognitiva no processo de aprendizagem.

Antes de analisar o fragmento relacionado à Figura 12, remeto-me a algumas considerações de Jordão (2013) sobre letramento crítico e ideologia, uma vez que, para a autora, o letramento crítico ocorre em um espaço ideológico de construção e atribuição dos sentidos. Para isso, são levados em conta aspectos da sociedade e da língua que ocorrem “num processo enunciativo sempre contingente (relativo a sujeito, tempo e espaço específicos)”. (JORDÃO, 2013, p. 73) Dessa forma, as interpretações que temos são fruto de nossas experiências e conhecimentos, mas que compactuam com o contexto social, cultural e histórico. No que se refere à *ideologia*, a autora esclarece o termo

no sentido foucaultiano de *perspectiva* cultural, social, moral, ou melhor, como sendo aquele elemento mesmo do processo de construção de sentidos que permite que o processo aconteça. Ao invés de se apresentar como um “véu” que ocultaria a realidade, a ideologia funciona como sendo nossos “olhos”, aquilo mesmo que nos possibilita ver. Sem ideologia não há como construir sentidos – nossos entendimentos são baseados em nossa posicionalidade, nossa perspectiva, nosso “olhar” socialmente construído e que, assim, é sempre ideológico. (JORDÃO, 2013, p. 74)

A ideologia, defendida pela autora, consiste nas acepções pessoais aliadas às percepções de mundo e sociedade. Essa associação é considerada no momento da leitura, em que o leitor apropria-se do texto e organiza os pensamentos para que as informações apreendidas por ele sejam construídas e assim estabelecerem um diálogo entre o Eu (leitor) e o Outro (texto).

Seguindo esse pensamento, uma das abordagens feitas em sala e que considere pertinente quanto à visão ideológica e crítica do entrelaçamento das linguagens e dos modos de composição dos textos, se deu na análise da imagem abaixo, seguida pela transcrição da aula.

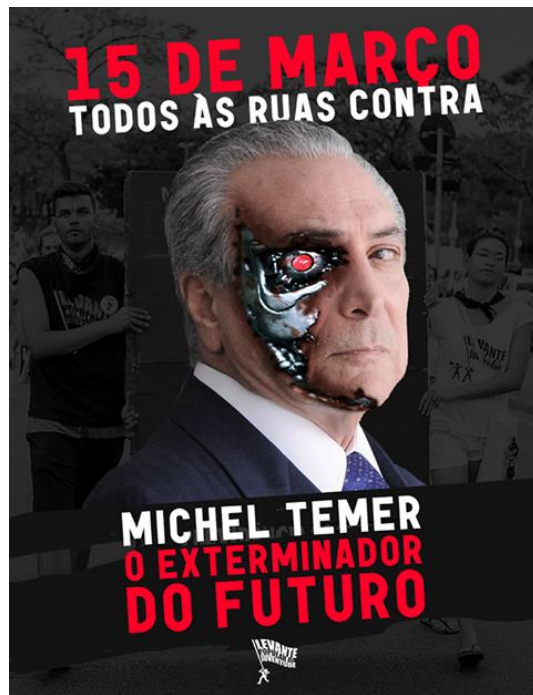


Figura 12: <http://www.portalarudabastos.com.br/2017/03/15/2315/>

(...)

P.: Nesse cartaz, precisaria ter essa parte “O Exterminador do Futuro”? Se a agente fosse ver?

A1: Mas, é uma crítica!

P.: Isso, mas por quê?

A1: A **imagem já expressa**.

A2: A **imagem pode expressar que ele tá como o personagem do Exterminador do Futuro**.

A3: Tá falando a verdade.

A2: O Exterminador do Futuro ele dá, **ressalta a entender que tá acabado com a economia do Brasil**, ou seja, ele tá exterminando o futuro das pessoas.

P.: Exatamente, e essa foi a intenção e essa é **uma das leituras, né? Poderia ter outras leituras também?** E ele extermina o futuro, **por que** ele tá exterminando o futuro?

A1: Por causa **das leis... Medidas** que ele faz...

P.: Por causa das leis... Das medidas, que medidas essas que estão em vigor agora?

A4: No **ensino**...

P.: Ah, novo Ensino Médio... o que mais?

A5: A **aposentadoria**.

P.: A aposentadoria, a previdência, né?... Tem uma outra aí, que tá em tramitação, que é a Reforma... O quê?

Ass: Trabalhista.

(...)

A1: Professora, **tem até uns jovens** aí do lado dele...

P.: Olha que legal, o A1 apontou algo aqui interessante... Olha o **primeiro plano, nós temos os designs**... Vamos analisar, nós temos o design linguístico: “Todos nas ruas contra o Exterminador do Futuro”. Olha só, utilizou um personagem conhecido, muito conhecido no cinema. No design visual o que temos em primeiro plano?

Ass: Ele, o presidente.

P.: Bem simpático?

Ass: Não.

*P.: Olha aqui, ó, a **questão da perspectiva, o espaço, né, uma cara muito séria.** E, em segundo plano, o que nós temos aqui?*

*A1: Os **jovens, pessoas.***

P.: Hum, as pessoas, os jovens, possivelmente estão fazendo o quê?

*A2: **Protesto.***

*P.: **Protestando, manifestando e mostrando, ó, eles estão, e você não vem? No dia?***

*Ass: **15 de março.***

(...)

Observo como a leitura e a interpretação individual, tendo em vista conceitos e inferências sociais, ressaltam aspectos considerados por Jordão (2016) sobre “os entendimentos dos contextos precisam ser negociados entre os participantes, explicitados e compreendidos em seus pressupostos e implicações.” Desse modo, associo a minha pergunta aos alunos se precisaria ter a frase “O Exterminador do Futuro”, naquele texto, para que entendêssemos a mensagem do autor. A resposta foi de que já na imagem (“A imagem já expressa.”, “A imagem pode expressar que ele tá como o personagem do Exterminador do Futuro”), conhecida por muitos por se tratar de um personagem famoso do cinema, havia correlação explícita com o nome do filme. Esse ponto demonstra que aspectos sociais, culturais embuídos em nós, auxiliam na constatação e atribuições dos sentidos ao lermos. (JORDÃO, 2013)

Quanto à questão da ideologia emergida pelos alunos no comentário de que “O Exterminador do Futuro (...) tá acabado com a economia do Brasil, ou seja, ele tá exterminando o futuro das pessoas.”, “Por causa das leis... Medidas que ele faz...”, analiso como a imagem do texto com a foto do presidente transfigurada com a do Exterminador do Futuro, emergiram para interpretações relacionadas com o contexto político no qual o país estava passando, frente aos projetos do governo (“Ensino Médio”, “Aposentadoria”, “Reforma trabalhista”). A esse processo de construção de sentidos, apoiado por Monte Mór (2013), observo que a partir da observação do mundo em que vivem, os alunos se reconheceram como “coautores” na compreensão do texto. Essa perspectiva aponta para os preceitos de que o “desenvolvimento da autoria representa um requisito crucial para a formação da cidadania ativa ou engajada” (MONTE MÓR, 2013, p. 45), dessa forma, o letramento crítico desenvolve um papel democrático e conscientizador na formação dos alunos e para a sociedade.

No que se refere à concepção dos modos de significação da linguagem, considero que os alunos atentaram-se para outros elementos, além do que estava em destaque na foto do presidente, a partir da observação de que “tem até uns jovens aí do lado dele...” associao às novas perspectivas dos alunos sobre as linguagens, comentadas em algumas etapas das aulas sobre texto multimodal. Nesse sentido, aproveitei a interpelação para interagir sobre os *designs* visual, gestual e o espacial: “Olha aqui, ó, a questão da perspeciva, o espaço, né, uma cara muito séria. E, em segundo plano, o que nós temos aqui?” Em referência a essa pergunta, questionei sobre que outros sentidos mais podemos dar às imagens do texto, “as pessoas, os jovens (do segundo plano da imagem), possivelmente estão fazendo o quê?” Como resposta, consideraram, pelo contexto social, como sendo um “protesto” ou manifestação. A essas intepretações, reforço a teoria de que a sociedade é repleta de ideologias na construção dos textos que se configuram por determinadas linguagens. (MONTE MÓR, 2013) Tratar dessas linguagens no entendimento de não sistematizar o ensino a fim de que não se personifiquem em quadros unificados com sentidos padronizados é um dos pontos que devem ser levados em conta no contexto escolar, sobretudo, no ensino da língua materna.

No que se relaciona como emergente neste capítulo, entre diversos fatores, posso destacar alguns momentos de discussão em sala de aula em que novas interpretações geraram momentos de “crise” para o que eu tinha como esperado como compreensão dos textos observados (Análise das Figuras 4 e 5). Quanto professora, sempre me coloco no lugar do aluno no sentido de anteceder à(s) possível(is) resposta(s) em uma determinada atividade, sobretudo quando envolve leitura e interpretação. No entanto, a atitude em esperar do aluno uma leitura crítica, fundamentada a partir do que *Eu* achava crítico no texto ou proposta, mostrou-se, ao longo deste estudo, que além da leitura crítica, há o letramento crítico com vistas à educação voltada para ressignificação das leituras entre o indivíduo e o texto. (MACIEL, 2014, 2013; JORDÃO, 2014, 2016; MONTE MÓR, 2013, MENEZES DE SOUZA, 2011)

Com isso, encerro este capítulo com a declaração de um dos alunos sobre o que observou ao longo das aulas trabalhadas com textos multimodais:

Uma das coisas que me lembro, são uma imagem que com pensamento diferente, abre **dois pensamentos** para uma mesma imagem. E também **não só dois pensamentos, mas sim vários**. Pois não é todos que comportam o mesmo pensamento perante uma imagem.

Se no início deste capítulo representei a dúvida de um aluno ao questionar como “leria” uma imagem, termino com a reflexão do mesmo aluno acerca das possibilidades de leitura em textos que se consolidam em diversas materialidades da linguagem. No caso do fragmento, o aluno constata que uma imagem pode trazer diversas interpretações “pensamentos”, uma vez que “não é todos que comportam o mesmo pensamento”, cada indivíduo ressignifica os sentidos dados ao texto, sendo ele composto por imagem ou não. Essa perspectiva responde a algumas das perguntas de direcionadas nesta pesquisa, principalmente sobre a observação na construção de sentidos do texto, pelos alunos, a partir da consciência/conhecimento sobre a multimodalidade da linguagem. Os sentidos produzidos a partir da leitura dos textos multimodais resultaram em posicionamentos que representaram aspectos de criticidade, emergindo, durante os momentos de negociação de sentidos, valores, opiniões e compreensões de que não há um conhecimento único e válido.

Essa percepção ocorreu de forma gradual. Inicialmente, os alunos aguardavam por uma resposta “certa” ou por uma interpretação dada por mim como representação de seguridade e certeza de que não responderiam “errado”. Ao longo das explicações sobre as modalidades da linguagem, os alunos sentiram-se mais confiantes e seguros quanto às leituras e as possibilidades de interpretações. Dessa forma, reflito sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir de propostas embasadas no ensino das linguagens e suas interfaces com as práticas sociais no sentido de expandir para abordagens mais democráticas de ensino de língua como formadora de cidadãos críticos, reflexivos e abertos à diversidade. (JORDÃO, 2016)

CAPÍTULO II

TEXTOS MULTIMODAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

As aulas sobre os modos de linguagem, verbal, visual, gestual, espacial, musica/sonora e o multimodal me fizeram aprender onde elas são usadas e perceber a perspectiva de que a comunicação está em todo lugar e que se faz extremamente necessária nos dias atuais, é usada a todo momento.
(Comentário do aluno)

Quando exploramos o uso das diversas linguagens nos diversos textos e contextos, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, a socialização da língua e dos recursos semióticos expande-se para questões pertinentes quanto à formação perceptiva do aluno. Nesse sentido, este capítulo visa verificar se o conhecimento das várias modalidades da linguagem possibilita a ampliação de sentidos na comparação e análise dos textos. Conforme Cani e Coscarelli (2016), momentos de discussão e abordagem sobre a multimodalidade em sala, direcionam a aprendizagem para a percepção crítica dos letramentos, em via dos *designs*, portanto, para as autoras:

Na era multimodal, o conceito de design é fundamental para uma prática reflexiva e produtiva. É preciso que os alunos percebam as varias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles. (p. 24)

Essa afirmativa converge com a importância de ressaltar na sala de aula os aspectos de composição dos textos multimodais, principalmente em se tratando de um período de diversas informações em decorrência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Ainda de acordo com as autoras, os textos multimodais são aqueles construídos por mais de uma linguagem – fotos, gestos, animações, grafismos, escrita, cor, entre outros – os quais dependerão da mídia em que serão veiculados – mídia impressa, digital, oral, verbal, corporal, auditiva – para que o processo de composição textual seja integrado e combinado para alcançar o estilo ou efeito esperado.

Pensar sobre a multimodalidade é refletir sobre a existência de maneiras distintas e ao mesmo tempo relacionadas de leituras e uso de elementos que, combinados, compactuam na representação do texto. (KRESS, 2000) Destarte, os textos multimodais (escritos, desenhados, falados, ouvidos) são permeados de materialidade de acordo com a combinação de significados que se alteram diante dessas variadas

modalidades da linguagem. As concepções de leitura e de interpretação por meio da multimodalidade organizam-se em torno de habilidades não só voltadas aos preceitos linguísticos, mas também a direções que desenvolvam o senso de criticidade e de cidadania do aluno. Partindo desse preceito, as OCEM discutem valores delineados ao que se destina à aprendizagem voltada para os letramentos e multimodalidade:

O projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania. O projeto prevê trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Procura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. (BRASIL, 2006, p. 98)

Em se tratando de valores e senso de cidadania, as OCEM apontam para reflexões sobre como as aulas de língua materna ou estrangeira, podem compactuar na direção de conceitos e perspectivas que se abrem para outros modos de pensar e interagir em sociedade. A noção de texto, nesse sentido, também se expande para diversas possibilidades de representação textual. Além disso, salienta aspectos relacionados às formas de comunicação nas atividades sociais no intuito do aluno refletir sobre as próprias considerações ou sentir-se encorajado para construir novos entendimentos para o que lê ou observa. Salientar para essas novas percepções textuais é um dos propósitos em se estimular a leitura e as alternativas de interpretações das modalidades das linguagens. Reforçando assim, a exploração dos sentidos, preceitos, ideologias, valores e conscientização do *Eu* que representa os significados emergentes nas leituras. Dessa forma, os documentos oficiais como as OCEM e PNEM assinalam para a valorização, por meio dos letramentos, do conhecimento resultante de que cada leitura processa no indivíduo, como cada leitor, levado por questões locais passa a interagir com os sentidos do texto.

Para essa ilustração, trago como exemplo duas fases desta pesquisa, distribuídas na *Etapa 2: os elementos do gênero notícia* e *Etapa 3: a leitura crítica da notícia*. O objetivo dessa fase da pesquisa era a análise coletiva entre duas notícias de jornal digital sobre o mesmo assunto. Relaciono essa atividade ao momento de

conscientização dos alunos de que os modos de significação trabalham de forma integrada, sobretudo nas notícias, a “escolha do leiaute, das cores, da hierarquia das informações desenha uma página e um discurso” (RIBEIRO, 2016, p. 34) no que se referem às combinações das linguagens (Figuras 13 e 14). Outro ponto a ser analisado coaduna à visão das OCEM à respeito da abordagem ideológica, discursiva e social a partir da interpretação observada pelos alunos durante a leitura das notícias.

Exemplo utilizado, durante a aula, para a reflexão dos aspectos multimodais e críticos das notícias:



Figura 13: <https://goo.gl/NThBN3>



Figura 14: <https://goo.gl/ELSYoT>

(...)

P.: Analisando as manchetes das duas notícias, nós percebemos diferenças no tratamento para o mesmo assunto?

As: Sim...

As: Não...

(...)

P.: Analisando o título da notícia, o que vocês entendem por “dispersar”?

A1: Ir embora.

A2: É correr.

A3: Se dividiram.

(...)

P.: O ocupar, qual sentido tem pra vocês?

A1: Tomar conta.

A2: Invadir.

P. O que vocês entendem por ocupar nessa notícia?

A2: Eles já vão entrando.

P.: Traz uma ideia positiva ou negativa de quem faz a ação?

As: Negativa, porque eles ENTRAM (ênfatisado).

P.: Vocês perceberam alguma diferença na referência entre os sujeitos da manchete?
A1: Tá aumentando, né, professora.
P.: Aumentando como?
A4: Um já mostra como traficante...
P.: E o outro, traz como?
As: Usuários de drogas.
A1: Já mostra de forma negativa, o segundo.
P.: Por que você acha isso?
A1: Porque eles pegam um lugar que não é deles e chama eles de traficante.
(Grifos meus)

A contribuição dos textos multimodais no processo de construção de sentidos ocorre pela combinação de “modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente.” (LEMKE, 2010) Em outras palavras, são textos que funcionam como engrenagens motivadoras, em que cada peça – oral, verbal, não verbal – estabelece uma função combinatória na significação.

Nesse entendimento, percebe-se a integração dos elementos não como simples adição de informação. No exemplo da notícia, diversos elementos combinam-se (a imagem, a manchete, a perspectiva espacial das fotos, entre outros) para a elaboração do texto. A mudança do léxico “dispersar” para “ocupar” já ocasiona uma mudança de compreensão na interação entre o texto e o leitor. (LEMKE, 2000) Sobre essa perspectiva, reflito sobre a proposta desta pesquisa, de interpretar como os sentidos são construídos a partir da multimodalidade e, como, a partir deles, o senso de cidadania e de criticidade podem ser desenvolvidos para compreender valores, ideologias presentes nos discursos sociais.

Inicialmente, ao perguntar para os alunos sobre as manchetes das duas notícias, se “percebemos diferenças no tratamento para o mesmo assunto?”, alguns respondem que não perceberam diferenças, outros sim, mas não os questiono de imediato. Aos poucos, instigo-os com algumas perguntas sobre o que entendem por “dispersar?” ou que diferenças analisam nas referências entre os sujeitos das manchetes. Esses questionamentos serviram como forma de instigação para verificar a inferência das situações e intenções por meio da combinação de linguagens, assim como observar o que poderia emergir de acordo com o ponto de vista deles. (MENEZES DE SOUZA, 2011, 2017; DUBOC, 2015, 2017, JORDÃO, 2016, 2017)

Quando os alunos começaram a “desmembrar” as particularidades da notícia, como o enfoque dado ao sujeito da ação e o sentido às palavras que definem o comportamento dos “usuários de drogas” que “dispersaram” pela cidade e os “traficantes” que “ocuparam” pontos da região, fica mais evidente o posicionamento e associações entre leitor e autor como construtores de sentidos no texto. (MENEZES DE SOUZA, 2011) Dessa forma, ao observar que “eles pegam um lugar que não é deles e chama eles de traficante” os sentidos se expandiram, emergindo interpretações a partir do reconhecimento acerca dos modos de significação da linguagem. Novos pontos de vista são legitimados, revalidando outras formas de leituras que compactuam também como formadora de cidadãos mais reflexivos e atentos aos textos que leem.

Diante dessas considerações, remeto-me à epígrafe e ao objetivo deste capítulo, dando eco à percepção do aluno sobre os modos de significação da linguagem e o entendimento de que a definição de texto não ocorre apenas no aspecto linguístico. Partindo disso, associo a constatação do aluno ao conhecimento dos tipos de linguagens “verbal, visual, gestual, espacial, musica/sonora e o multimodal me fizeram aprender onde elas são usadas e perceber a perspectiva de que a comunicação está em todo lugar” como um ponto relevante na ampliação de concepções sobre as possibilidades textuais a partir das diversas linguagens. Dessa forma, visualizo o ensino de Língua Portuguesa como oportunidade de aprendizagem que vai além de estudos pragmáticos ou conceituais. Essa visão não desconsidera práticas voltadas ao ensino da língua, no entanto, valoriza os momentos em que a criticidade e o desenvolvimento de habilidades de reflexão e ressignificação de textos multimodais possam ser potencializados na sala de aula. (DUBOC, 2015, 2017)

A multimodalidade ocorre nos textos a partir de alguns critérios que permitem a multissemiose visual, estabelecendo comunicação entre as informações no sentido de refletir sobre o significado das imagens, a elaboração do texto verbal, a cor, o enfoque dado a determinada parte ou ângulo privilegiado, entre outros. Dito de outra forma, essas considerações de perspectivas de leituras ampliam as opções de aprendizagem, para isso o

professor deverá conhecer tanto os gêneros de texto verbais como os multimodais (gráficos, infográficos, mapas, álbuns de fotos, vídeos etc.), para poder abordar com adequação os letramentos ou práticas de leitura/produção que sobre eles se exercem. Não lemos/produzimos da mesma forma um texto geográfico impresso com mapas ou gráficos, uma notícia de

relevância histórica que apresenta uma linha do tempo ou um verbete científico de divulgação que conta com um infográfico. No momento em que esses impressos entram em sala de aula nessas áreas/disciplinas, para a construção de conhecimentos, conceitos, competências e habilidades específicos, o professor também tem de ter em mente as propriedades multissemióticas desses textos e gêneros, para encaminhar adequadamente leituras e produções. (ROJO, 2017, p. 213)

Sobre o fragmento, o conhecimento e a interpelação do professor que conhece e estabelece abordagens de introspecção com o texto e as possíveis leituras, demonstram aberturas para práticas com vista aos multiletrados. Dessa postura, é possível estabelecer relações entre os elementos e construir sentidos a partir do esperado, do explícito até chegar ao reprojeto, ao novo, construído pelo *eu/leitor* que interage socialmente com as diversas linguagens. No entanto, nesse processo de leitura e ressignificação dos textos, as leituras e associações das linguagens podem apontar para formas não esperadas de sentidos, em que a hermenêutica se solidifique com significados não planejados pelo professor, representando, assim, o enfoque crítico gerado a partir de novas noções interpretativas. (MONTE MÓR, 2013) Sendo assim, para ilustrar o posicionamento da autora, ainda sobre as notícias das Figuras 13 e 14, ressalto o seguinte fragmento:

*P.: Em relação à **perspectiva** das imagens das notícias, o que vocês observam? Qual é o enfoque?*

A2: Mostra de longe e de perto.

P.: O que essas fotos representam para vocês em relação ao fato noticiado?

*A4: Uma é **mais detalhada, dá pra ver melhor.***

P.: Qual? Dá pra ver melhor o quê?

A4: A segunda dá pra ver melhor, porque a primeira não enxergo direito quem está no posto.

P.: Por que você acha que a primeira imagem não está tão clara?

*A2: Eles querem mostrar **como que o posto de gasolina ficou, como que tá com os caras, os usuários.***

*A4: Ah, professora, mas na segunda **tem o carro da polícia.***

*As: Pra **mostrar quem é o culpado!***

P.: Quem é o culpado do quê?

*A2: Não é que é o culpado, mas **mostra como vilão, sabe... por causa daquilo que a A4 falou, chama eles de traficantes e na outra chama de usuário.***

A comunicação visual direciona para uma nova alfabetização em que imagens, gráficos, revistas, jornais, mapas, devem ganhar espaço em busca de uma aprendizagem, conforme Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), baseada no *design* visual. Os autores também apontam (2001) para a possibilidade de desenvolvimento semiótico dos textos e

não apenas pelo viés da tecnicidade. Isso se desenvolve a partir do desenvolvimento da percepção da imagem no texto. Nos textos jornalísticos, a evidência das modalidades é percebida pelo uso intenso das linguagens. A escolha das imagens, das palavras, ângulos, enfoques, entre outros aspectos, tornam a multimodalidade dos textos jornalísticos *designs* que desejam não só “informar o leitor (influenciá-lo, convencê-lo e mesmo confundi-lo), mas também porque os recursos técnicos capazes de imprimir (ou publicar) imagens, textos e cores foram se aperfeiçoando”. (RIBEIRO, 2016, p. 33) Essa percepção aponta para o que Menezes de Souza (2011) traduz como leituras menos ingênuas e mais atuantes no sentido da criticidade que pode emergir a partir da motivação do *Eu* diante do texto e das interpretações dos elementos que o compõem. Em se tratando de *crítico* e do envolvimento do aprendiz com o que lê, Monte Mór (2013) reitera algumas observações sobre a aceção de engajamento e de reconhecimento de abordagens que podem suscitar em leituras não apenas de verificação, mas de comprometimento na construção dos sentidos. Para tanto, ressalta a

relevância de se compreender como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em suas vidas e seus cotidianos e de que há novas modalidades de leitura: visual (cinema, mídia), informática (digital), multicultural, crítica (...) a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade. Infere-se, portanto, que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza na prática educativa deve refletir a prática social, uma vez que essa orientação resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor ou pessoa. (MONTE MÓR, 2013, p. 43)

A relevância em que a referida autora aborda diz respeito às posturas de orientação frente às formas de letramento no contexto de aprendizagem. O encaminhamento da(s) leitura(s) pode direcionar a amplitude das visões dos alunos quanto aos aspectos sociais. Monte Mór (2013) salienta sobre como o envolvimento do tipo leitura realizada influenciará na atitude compreensiva e participativa do leitor. Dessa forma, compreendo nas iniciativas de instigação e explanação sobre particularidades do texto e, na pretensão de que ocorra a intermediação entre o que o aluno lê e o que constrói de sentidos, como uma alternativa de aprimorar o ensino de língua materna. Assim como Duboc (2015) advoga sobre as “brechas” durante as aulas, conforme discutido no Capítulo I, atribuo esses momentos de incitação ou estímulo para as modalidades como fatores que podem contribuir positivamente na formação de indivíduos que reflitam, reconheçam e dialoguem com as modalidades de linguagens,

compreendendo como elas se relacionam e se constroem nas mais diversas situações sociais.

Nesse sentido, quando faço referência à perspectiva das fotos nas notícias, de imediato, os alunos não as analisam de forma reflexiva e integrada ao texto, “Mostra de longe e de perto.”, partindo de pressupostos do que *o texto diz*. Por outro lado, quando começo a questionar sobre o posicionamento, ângulo e clareza das imagens, alguns alunos começam a inferir sentidos, de que eles queriam “mostrar como que o posto de gasolina ficou, como que tá com os caras, os usuários”. Demonstrando posicionamento e interpretações acerca das perspectivas das imagens e evidenciando sentidos a partir do verbal de cada manchete. (COPE e KALANTZIS, 2000, 2016; JANKS, 2016)

Em outras palavras, diferentes possibilidades podem favorecer sentidos a partir de uma composição visual que ousa com vetores, formas, cores, elementos desconectados, entre outros. “Ah, professora, mas na segunda tem o carro da polícia.”, “Pra mostrar quem é o culpado!”, “Não é que é o culpado, mas mostra como vilão”. Essas considerações demonstram que as linguagens dos textos começam a representar, organizar e estabelecer sentidos aos alunos. A percepção de “vilão” remete a uma leitura situada do aluno que ressignifica o contexto da notícia e amplia de acordo com uma avaliação pessoal e crítica. (MONTE MÓR, 2015a, 2015b; MENEZES DE SOUZA, 2011, 2017)

A partir de textos multimodais, a pedagogia dos multiletramentos vem como proposta de integração humana, aliada ao letramento crítico. Os multiletramentos vêm imbuídos de multiplicidade semiótica e cultural, questões já mencionadas neste trabalho. Nessa direção, aspectos da diversidade dos textos multimodais, que demonstram conhecimento e direcionamento, pelos professores, do uso da leitura e da escrita social, são atentados por Baptista (2016, p.68), entre eles as

(...) mudanças do contexto social-comunicativo bem como as relações de poder estabelecidas pela linguagem ou por ela orientadas, pois do contrário, se corre o risco de não preparar os alunos para as atividades comunicativas como efetivamente se realizam no complexo universo interacional do cotidiano.

A autora enfatiza sobre a importância da elaboração consciente por parte dos professores, em elaborar atividades direcionadas ao letramento crítico no espaço escolar.

Há na sociedade diversos gêneros textuais que são compostos de diversas linguagens. Um texto é um “evento construído numa orientação multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal”. (MARCUSCHI, 2008, p. 80) Trata-se de explorar a multimodalidade dos textos, uma vez que a diversidade gêneros textuais permite a interação entre texto, contexto social, histórico, cultural e o que esses aspectos representam na atribuição de sentidos de forma individualizada, ressaltando percepções de criticidade na comunicação autor-texto-leitor.

Para discorrer sobre a afinidade entre multimodalidade e multiletramentos, recorro a Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 41), ao afirmarem que

Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. Multiletrar é preciso! Multiletrar deve ocorrer no processo de aprendizagem dos conteúdos de qualquer disciplina... O processo de compreensão textual pelo qual procuramos nortear nossa prática docente se orienta pela perspectiva de que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos.

Para as autoras, o processo de entender a perspectiva dos textos multimodais vai muito além de apenas identificar as linguagens que compõem um texto (sendo verbal ou não verbal). A complementação entre os recursos utilizados (as diversas possibilidades de apresentação da linguagem) localizam e estabelecem conexões entre o leitor e os elementos textuais para resultar em interpretações consequentes dessas combinações. Esses pressupostos também foram delimitados pelo Grupo de Nova Londres em manifesto sobre a Pedagogia dos Multiletramentos voltados ao multiculturalismo e à multissemiótica das linguagens e mídia, conforme visto no Capítulo I. Nesse viés, Rojo e Barbosa (2015) delimitam outros aspectos no que tange aos multiletramentos como prática social. Para as referidas autoras, o campo da dimensão cultural/artística, envolvendo as humanidades, ciências e tecnologias herdadas pela história e a contextualização sócio-histórica em relação aos gêneros são determinantes

para o entendimento do funcionamento do texto nas mais variadas esferas. Nesse sentido, relaciono os multiletramentos e a multimodalidade como uma forma de gerenciar e entender o processo de multiplicidade dos textos em sociedade. Procurei nas etapas de observação e de oportunização, estabelecer diálogos entre os textos e as percepções sociais que cada indivíduo traz imbuído como formação pessoal. Dessa forma, quando tratamos de multiletramentos na sala de aula, penso que devemos olhar tanto para as múltiplas formas de direcionar nossas aulas com propósitos de inclusão e pluralidade, assim como direcionar para as múltiplas percepções/sentidos que cada indivíduo pode manifestar frente a textos tão diversos e multimodais da atualidade.

2.1 Ensino de língua: aspectos além da escrita

O ensino de Língua Portuguesa está relacionado diretamente e, tradicionalmente, à aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, essa associação tem sido modificada devido às constantes mudanças sociais, sobretudo no aspecto comportamental das pessoas devido às mídias disponíveis e acessíveis na *Internet*. Não somente pelas novas tecnologias, mas também pelas concepções de ensino voltadas para os letramentos. Novas posturas de aquisição da língua materna são contempladas na intenção de associar a língua à multiplicidade de recursos (sonoros, visuais, verbais, entre outros). (BRAGA, 2013) Nessa lógica, penso em como abarcar e estabelecer conexões entre as práticas linguísticas às situações de uso nos contextos cotidianos. Se a sociedade é versátil, por que insistir em aulas estagnadas, sem cor, ignorando a gama de opções que as ações sociais oferecem, principalmente, ao que se refere à expansão das concepções dos textos que circulam e estão presentes na rotina diária dos alunos.

Congruente a esse pensamento, os multiletramentos viabilizam diferentes perspectivas ante os textos multimodais, uma vez que extrapola o funcionamento esperado do texto, cria um efeito de renovação, recriação e considera outras formas de construção de sentidos e de aprendizagem. (ROJO, 2012, 2013)

Diante do caráter emergente da pesquisa, considero pertinente explicar sobre qual concepção estão amparadas as análises deste trabalho. Dessa forma, enfatizo a perspectiva dos multiletramentos representada pelo viés da multissemiose e para propostas de reflexão ante as combinações de linguagens, assim como a ampliação de concepções sobre “língua, texto, leitura, escrita e autoria”. (DUBOC, 2015, p. 669)

Em outras palavras, ao entrar em contato com textos multimodais os alunos se deparam com alternativas de negociação de sentidos e de desenvolvimento do letramento crítico. Todavia, para que o conhecimento seja explorado nesse viés, considero importante estimular os alunos sobre os aspectos das linguagens nos textos multimodais. Compartilho, portanto, um dos momentos em que dialogo com os alunos durante a aula:

A Internet, as redes sociais, os meios de comunicação nos abrem, hoje, uma gama... Um mundo muito grande de possibilidades de nos comunicarmos. Dentro dessa comunicação é que vão entrar os chamados textos multimodais, que são compostos por várias linguagens, em que uma compactua com a outra para que então elas produzam sentidos. Elas (linguagens) não estão aí meramente para ilustrar, expressar, elas trabalham em conjunto e é isso que eu quero que vocês entendam na aula de hoje. Como esses textos multimodais se unem e se agregam por várias perspectivas que estão ao nosso redor e muitas vezes nós não analisamos.

Relaciono a passagem acima a momentos de reflexão com os alunos sobre os textos presentes na sociedade e a valorização da presença de diversas linguagens, presentes em textos midiáticos (animações, vídeos, propagandas, mensagens, infográficos, músicas, videoclipes, filmes, cartazes) que extrapolam as capacidades de leitura focada na escrita e se consolidam como “engrenagens” na renegociação dos sentidos do texto. Esse posicionamento é discutido por Rojo (2017, p. 215) ao observar a necessidade dos currículos escolares começarem “incluir mais decisivamente a leitura e escrita de gêneros discursivos multissemióticos (compostos por todas essas linguagens, para significar e funcionar) e os multiletramentos e novos letramentos requeridos pelas práticas em que eles estão inseridos”. A visão de contemplar os diversos modos das linguagens volta-se para atitudes metodológicas diferenciadas quanto ao ensino da língua materna.

Nessa direção, Duboc (2017, p. 675) aponta para a valorização da aprendizagem não apenas no aspecto linguístico, mas para outras habilidades de interação em que o “professor de línguas amplie seu escopo de atuação de modo a incluir as múltiplas semioses ou modalidades disponíveis”. No que diz respeito a essas considerações, Jordão (2017) e Menezes de Souza (2011) discutem sobre a concepção de letramento crítico nas aulas tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, não como um “método” de trabalho didático, mas como uma abordagem estratégica de situações dialógicas em que permitam a aprendizagem não apenas voltada para “formas linguísticas, nas estruturas gramaticais”, mas, sobretudo, para os sentidos que “estão nas

situações de uso, nos momentos concretos em que a língua é trazida à existência pelas pessoas. É preciso aprender e ensinar *procedimentos de construção de sentidos*.” (JORDÃO, 2017, p. 192) Nesse pensamento, ressalto a relevância em valorizar os aspectos emergentes de interpretação dos alunos em momentos de discussão e análise textual. No excerto acima, faço menção aos textos que circulam tanto sociedade e nas práticas sociais. Essa abordagem se deu na intenção de sinalizar aos alunos para as diversas possibilidades textuais além da escrita impressa. (DUBOC, 2017; MACIEL; ONO, 2017)

Nesse contexto, ressalto a pertinência em discutir sobre as mídias digitais como contribuição aos multiletramentos aos novos letramentos. (DUBOC, 2015, 2017; ROJO, 2017) Embora o sentido do prefixo *multi*, neste trabalho, dialogue com a Pedagogia dos Multiletramentos, que aponta para diversas formas de contemplar a aprendizagem tendo em vista as possibilidades tecnológicas disponíveis (*blog, fanfic, clipes, vídeos, aplicativos, videoclipes, redes sociais, playlist, entre outros*), o ponto de abordagem ateu-se à discussão da multissemiose dos textos multimodais e como os sentidos emergem (ou não) a partir de associações, perspectivas e ressignificações de textos multimodais pelos alunos. (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012, KRESS, 2000)

Frente ao que a perspectiva dos multiletramentos propõe, Rojo (2013) reitera o caráter expansivo da digitalidade da contemporaneidade e debate sobre a importância de que as aulas associem e integrem as tecnologias no currículo de forma crítica e reflexiva. Dessa forma, sugere atividades, “experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais”. A referida autora considera o uso das mídias, da tecnologia e das práticas de remixes¹² entre os gêneros, abordagens relevantes para a comunicação entre as diferentes linguagens e situações sociais.

Isso significa que não basta mais a escola enfatizar os letramentos da letra e os gêneros discursivos escritos e impressos da tradição e do cânone. É urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos, tais como os variados tipos de vídeos (vlog, AMV, videominuto, political remix, dentre outros) e clipes (e fanclipes), os podcasts, as postagens em

¹² Segundo Rojo e Barbosa (2015), trata-se uma produção textual com diferentes linguagens a partir de um texto considerado “original”, usando fragmentos como referência, como no caso dos memes. Já para Duboc (2015b, p. 672) é demonstrado como uma “re(montagem) que subverte o texto fonte, preservando, porém, referências a ele”. A autora ilustra como exemplo um vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=eZ3PjhUxFO8> sobre o filme *Frozen*, exposto como “paródia da Frozen”.

blogs ou em redes sociais e de mídia, os painéis (ou álbuns) fotográficos, as playlists etc. (ROJO, 2017, p. 214)

Essa perspectiva possui caráter relevante nas práticas de sala de aula, sobretudo para o desenvolvimento multissemiótico de atividades com os gêneros textuais/discursivos voltados para as novas mídias digitais. As modalidades linguísticas presentes nas tecnologias digitais contribuem para o ensino colaborativo e autônomo do aluno, uma vez que outros modos semióticos são valorizados pela escola, além da escrita impressa. A autora discute a necessidade de inserir os novos letramentos como forma de inserção social e como estratégia de aprendizagem que visem possibilidades menos tradicionais de leitura, interpretação e produção textual.

No que diz respeito a essa perspectiva, considero e reflito sobre as possibilidades de recursos didáticos e habilidades de leitura e escrita por meio das mídias digitais, sobretudo pelo desenvolvimento crítico e inovador/transformador que pode emergir por parte do aluno quando munido por novas dimensões dos textos contemporâneos inseridos nas práticas escolares. (DUBOC, 2017; ROJO, 2017) Embora este trabalho vise renegociar os sentidos a partir da leitura e interpretação que envolva a criticidade ante os textos multimodais que circulam nas práticas sociais, o foco desta pesquisa está no caráter da “multiplicidade de linguagens/multissemiose” (ROJO, 2013, p.135) no intuito de identificar, renegociar, ressignificar, reinterpretar os sentidos por meio das múltiplas linguagens e das interpretações resultante das inferências socioculturais, emergidas durante os momentos de construção de sentidos. (MENEZES DE SOUZA, 2011, 2017; DUBOC, 2017, KRESS, 2000)

Quanto a esse tipo de proposta, associo a concepção de educação com vistas ao ensino democrático pluralizado, defendida por Rocha e Maciel (2013, p.15), tendo como perspectiva “uma mudança de foco do olhar contemporâneo para as filosofias pós-modernas, pois essas desafiam as hegemonias e buscam formas alternativas para expressão e interpretação.” Essa afirmação refere-se à aprendizagem como formadora crítica a partir de situações contemporâneas em que as práticas dos multiletramentos exploram outras formas não consolidadas de ensino como atividades voltadas para a valorização das percepções e sentidos que podem emergir no decorrer de uma proposta didática. Relaciono essa reflexão ao comentário do aluno em ressignificar a o sentido da notícia a partir das modalidades textuais. A interpretação do aluno de que havia um “jogo” de intenções nas notícias (Figuras 13 e 14) idealizando um suposto “culpado”, “vilão” para o fato noticiado, evidencia “o letramento crítico, visto como um exercício

de deslocamento”. (ROCHA; MACIEL, 2015) O fato de o aluno associar o léxico das palavras “traficantes” e “usuários”, no contexto da manchete, revelou a interpretação linguística relacionada a percepções culturais/contextuais, em outras palavras, houve a inferência de que o uso da palavra *traficante* sugeria uma menção mais depreciativa que a palavra *usuário*, uma vez que a primeira remete a alguém que faz algo errado, que é “culpado”, o que, na visão do aluno, ao utilizar a palavra *usuário* soou de forma mais amena e menos hostilizada.

Essas situações de interação entre aluno e contexto social são importantes para a compreensão e formação de sujeitos mais reflexivos e participativos ante ao mundo cada vez mais globalizado. “A educação linguística e democrática vincula-se, pois, a questões de sociedade, linguagem e poder”. (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 22) Situar-se e interpretar as transformações da sociedade contemporânea é também atribuição da escola como orientadora de concepções de cidadania.

O ensino de línguas para a conscientização democrática é, dessa forma, voltado ao discurso e, assim, crítico ou transgressor. O processo educativo, nessa vertente, volta-se ao questionamento sobre como a educação trata e compreende os processos de globalização e sua relação com as desigualdades e com questões de natureza linguística, cultural, sócio-política e também, educacional. Da mesma forma, as bases transgressoras desse ensino evidenciam-se pelo ininterrupto questionamento acerca de quais interesses estão sendo servidos a partir das políticas de ensino e das práticas pedagógicas instauradas no processo. (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 23)

Nessa direção, a formação dentro da escola volta-se para o estímulo da consciência democrática, humanizadora e menos hierarquizada quanto aos aspectos metodológicos e curriculares, buscando, em um mundo tecnológico, novas formas de produzir conhecimento, além dos “tradicionalmente legitimados”. (MACIEL; ONO, 2017) Partindo dessa premissa, Duboc (2017, p. 684) compactua da mesma visão, uma vez que o ensino e, conseqüentemente o sistema avaliativo voltem-se para práticas “mais horizontais e situadas com ou sem o uso de novas tecnologias digitais na sala de aula”. Dessa forma, a proposta de uma educação voltada para a formação crítica, independente do uso ou não da digitalidade, requer a valorização dos saberes e o reconhecimento das multimodalidades dentro e fora da escola a fim de questionar valores, intenções, produzir sentidos e relacionar as linguagens como agente de ideologias e discursos.

2.2 A perspectiva crítica dos textos multimodais

Os multiletramentos e os novos letramentos abrem novas perspectivas para a educação linguística voltada para o contexto social, problematizando questões pertinentes às relações humanas, observando as relações de desigualdades, de poder e de discursos.

Essas práticas implicam na concepção de ensino no viés do letramento crítico por mediar os conteúdos a aspectos voltados para a cidadania, explorando visões acerca da própria comunidade, país ou situação social. Nesse sentido a educação linguística visa desenvolver no aluno o pensamento crítico e reflexivo como um agente “interpretador” e não como um “intérprete”, como afirma Jordão (2017). Tal preceito amplia o ensino de língua a partir da educação crítica que é sensível aos discursos, que compreende e ressignifica os sentidos do conteúdo estudado.

Em se tratando de *crítica*, Rocha, Maciel e Morgan (2017) apontam para algumas perspectivas acerca do conceito da palavra, influenciados por autores que refletem sobre a abordagem crítica correspondente à noção contextual ou de relação de poder nas relações sociais. Dessa forma, como afirmam esses autores, o ensino de línguas cumpre seu papel crítico a partir do momento em que abre espaço para discussões e práticas desprovidas de autoritarismo e verdades absolutas.

No viés da criticidade, Barthes (2007, p. 160) assinala para perspectivas de *crítico* como “discurso sobre um discurso”. Para o autor, há duas espécies de relações sobre a definição de *crítica*: “relação da linguagem crítica com a linguagem do autor observado” e “relação dessa linguagem-objeto com o mundo”. Em outras palavras, a crítica destinada à linguagem de observação do autor está voltada para a validação dos sentidos contidos no objeto observado por um sistema de apreciação “coerente” ou por análise especializada, sujeita a uma “linguagem literária”. Nesse sentido, a “tarefa crítica (esta é a única garantia de sua universalidade) é puramente formal: não consiste em “descobrir”, na obra ou no autor observados, alguma coisa de “escondido”, de “profundo”, de “secreto”, que teria passado despercebida”. (BARTHES, 2007, p. 161) A visão do autor remete-se a *crítica* como um estudo sobre um determinado assunto com função meramente metalinguística (discurso sobre o discurso), sem haver diálogo entre linguagem-objeto-mundo.

Outro ponto da perspectiva *crítica* defendida por Barthes (2007, p. 163) é visto de

modo contraditório mas autêntico, ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, histórica e existencial, totalitária e liberal (...) e por outro lado essa linguagem necessária é escolhida por todo crítico em função de uma certa organização existencial, como o *exercício* de uma função intelectual que lhe pertence particularmente, exercício no qual ele põe toda a sua “profundidade”, isto é, suas escolhas, seus prazeres, suas resistências, suas obsessões. Assim pode travar-se, no seio da obra crítica, o diálogo de duas histórias e de duas subjetividades, as do autor e as do crítico. Mas esse diálogo é egoisticamente todo desviado para o presente: a crítica não é uma “homenagem” à verdade do passado, ou a verdade do “outro”, ela é construção da inteligência de nosso tempo.

A definição de *crítica* que se desloca de propósitos exclusivos da análise do campo intelectual para o campo existencial, de reorganização de pensamentos, de observação e de introspecção com o objeto analisado está relacionada à visão de *crítico* a que este trabalho se propõe. O planejamento e as posturas didáticas em levar em conta os contextos de apropriação dos sentidos inferidos pelos alunos nas atividades propostas são considerados a partir da interação, do reconhecimento e das possíveis interpretações. (MENEZES DE SOUZA, 2011) O sentido de *crítico*, neste trabalho, está fundamentado na legitimação de conhecimentos que podem emergir no contexto do ensino e das interações que visem a “formação de sujeitos multi/transletrados que sejam capazes de manipular os diversos modos semióticos” no contexto escolar e social, “fazendo uso pleno das novas estéticas emergentes concomitantemente a uma atitude ética e crítica desses novos usos da linguagem”. (DUBOC, 2017, p. 685) Para tanto, associa o entendimento de práticas voltadas para o letramento crítico aos momentos de discussão e ruptura do *habitus* hermenêutico possibilitados pela *crise-crítica* na construção de novos sentidos e que geram o que Monte Mór (2013) discute como ruptura do círculo interpretativo.

Dessa forma, volto meu pensamento às diversas situações das quais podemos dar voz para que os alunos identifiquem-se ou não com determinado texto, imagem ou fala. O espaço das aulas propiciado ao debate, à instigação, reconhecimento, resgate ou ampliação de sentidos ainda é pouco privilegiado, principalmente, se levarmos em conta uma época em que as informações, as visões e opiniões são muito visíveis e acessíveis socialmente. Ao levantar preceitos sobre letramento crítico, Monte Mór (2013) ressalta

a expectativa do ensino na esfera social. Longe de depreciar as práticas convencionais de ensino de língua, o intuito da autora é de reafirmar a perspectiva crítica no sentido de ampliar ou promover o “pensamento crítico” frente às práticas sociais e ideológicas a que os indivíduos estão inseridos na sociedade contemporânea.

As aulas de língua, sobretudo a materna, permitem que façamos uma conexão interpelativa, estimulante e reflexiva não só sobre aspectos verbais e não verbais dos textos, mas que consigamos, como professores, aproximar nossos alunos de temas, discussões, opiniões em que eles possam articular as vivências sobre culturas, comunidade, espaço escolar e familiar. (JANKS, 2016; JORDÃO, 2016)

Desenvolver e ampliar posicionamentos ante as ideologias sociais e pessoais, considerando o que Menezes de Souza (2011, p. 129) configura como “a necessidade pedagógica de promover o afastamento das leituras ingênuas do mundo para desenvolver leituras mais críticas” é o ponto essencial que interliga o letramento crítico aos textos multimodais, tendo como desafio a Pedagogia dos Multiletramentos, conforme representação do diagrama demonstrado por Rojo e Moura (2012)

Mapa dos Multiletramentos

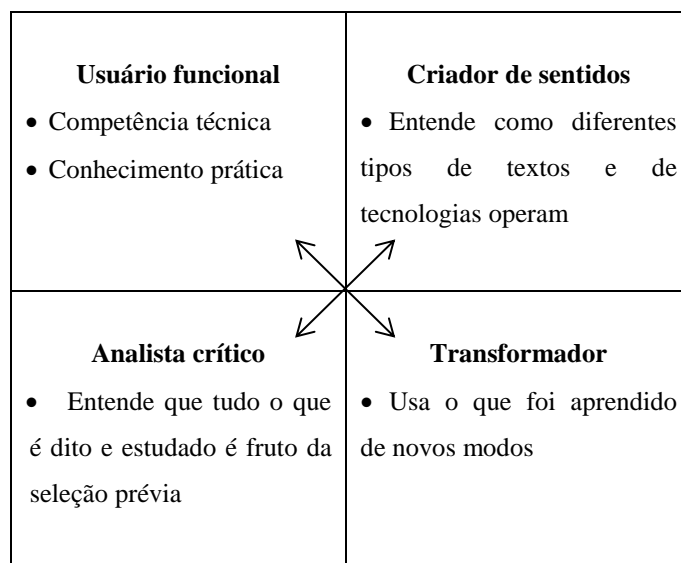


Figura 14: Mapa dos multiletramentos. (ROJO, 2012, p. 29)

A abordagem dos multiletramentos reflete sobre a heterogeneidade de textos multimodais que são veiculados em diversos suportes, viabilizando a diversidade de sentidos e leituras com vistas ao letramento crítico. Do ponto de vista de crítico, segundo Barthes (2007) e levando em conta o Mapa dos multiletramentos (ROJO,

2012), o leitor que apreende apenas o aspecto funcional, sem percepção de novos olhares, preso a questões de tecnicidade é visto como um leitor crítico formal, esterelizado a questões práticas de análise objetiva e de formação específica. Já o leitor com o olhar analista que apreende novas possibilidades de sentidos, colocando-se como parte do texto e do contexto analisado, é percebido como o crítico ideológico, que busca novas interpretações, motivado pela subjetividade e pelas reflexões emergentes durante a leitura. (BARTHES, 2007; MONTE MÓR, 2013)

Fazendo referência às Figuras 12 e 13, o aluno quanto analista crítico que é capaz de criar sentidos a partir de valores, ideologias presentes nas mais variadas linguagens, será também um indivíduo apto a transformar o conhecimento técnico funcional em novas atribuições de sentido, “Não é que é o culpado, mas mostra como vilão, sabe... por causa daquilo que a A4 falou, chama eles de traficantes e na outra chama de usuário.”, essa inferência de ideologia, percebida pelo aluno, propiciou o construção de novos sentidos tendo em vista a diversidade cultural e linguística a que os alunos estão inseridos.

A essa visão de “crítica” associada ao que Rocha, Maciel e Morgan (2017), consideram como formas de promover o conhecimento, uma vez que a interpretação dos alunos são válidas em seus contextos de interação com o texto. As associações, sentidos são consideradas no pressuposto reconsiderar, remodelar ou até mesmo buscar outras possibilidades de interação com o texto. Ocorre o que os autores trazem como a quebra da hermenêutica e abordagem crítica.

Como já comentado neste trabalho, a palavra crítico não representa a visão de um especialista em uma área específica que requer certo conhecimento e embasamento teórico sobre um determinado assunto. (BARTHES, 2007) O contexto dessa palavra vem de “crisis”, que se estabelece em momentos que o *habitus* hermenêutico se expande. Essas situações se consolidam quando o sujeito/aluno apreende as excentricidades e dialoga com o texto de forma subjetiva. O olhar diante de um texto se expande e traz novas percepções, emergindo assim o crítico. (MONTE MOR, 2015; ROCHA; MACIEL; MORGAN, 2017) Articulo esse pensamento ao relato de um dos alunos participantes da pesquisa sobre o ponto de vista a partir da análise dos textos jornalísticos:

Na minha opinião, deveríamos abordar qualquer caso com extrema delicadeza seja você um telespectador ou um júri, e não aceitar qualquer possibilidade da situação abordada assim

ampliando seus questionamentos (**Por que, quem, como etc..**) e não se isolando a apenas uma pergunta (...) Entende? Devemos ser mais mente aberta sobre tudo. (Grifo do aluno)

O parecer desse aluno ao se colocar no papel de um “telespectador” ou de um “júri”, no sentido de não fechar os olhos para outras possibilidades antes de julgar qualquer fato, demonstra como a multimodalidade, quando explorada nos mais variados sentidos, sobretudo em momentos de abertura, voltados para ouvir o que os alunos têm para falar e interagir, compatua na formação de alunos mais críticos. A noção do aluno de que devemos questionar “(Por que, quem, como etc..) e não se isolando a apenas uma pergunta”, amplia o conceito de crítico a que Monte Mór (2013) aponta como “exercício da suspeita” que pode “gerar uma crise nos sentidos ou nas visões de mundo”. (MONTE MÓR, 2013, p. 39) Em outras palavras, verifico no entendimento do aluno, que devemos nos posicionar criticamente levantando hipóteses, confrontando fontes e opiniões, seja no cotidiano ou sobre um determinado texto. Para o aluno, a oportunidade de se colocar diante dos textos analisados, representou o fato de não se preocupar se as observações acerca das notícias seriam “corretas”, o que ele evidenciou foi que “Devemos ser mais mente aberta sobre tudo”. Essa consciência destaca a relevância em se reservar momentos para a abordagem multissemiótica de textos multimodais na sala de aula.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo, além de discutir sobre os textos multimodais na concepção do letramento crítico, consistiu em observar como o *crítico*, aliado à visão das múltiplas linguagens se desenvolveu durante as aulas de abordagem dos textos multimodais. Verifiquei nas colaborações dos alunos (análise das notícias digitais e depoimento) que além da consciência da multimodalidade dos textos, emergiram interpretações e hipóteses não previstas por mim no momento da elaboração da atividade. Ressaltando assim, para novos olhares sobre a condução das minhas aulas e para o caráter emergente deste trabalho.

O próximo capítulo se ateu na análise as apresentações dos alunos a partir da proposta sugerida no *Etapa 3: a leitura crítica da notícia e na Produção final*, segundo a sequência didática.

CAPÍTULO III

UM OLHAR SITUADO PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo retomo as perguntas de pesquisa, tendo como objetivo analisar e discutir duas delas: De que maneira os sentidos dos textos multimodais são construídos / interpretados pelos alunos em notícia em suporte digital? Quais os aspectos de criticidade poderão emergir dos alunos durante os momentos de negociação de sentidos em textos jornalísticos?

Essas perguntas foram observadas na última fase da pesquisa, denominada *Produção final*. Nessa etapa, os alunos do 9º ano, tinham como sugestão a elaboração de uma apresentação, em slides, de duas notícias sobre um mesmo acontecimento. Para isso, deveriam pesquisar na *Internet*, em jornais digitais, perspectivas distintas sobre a mesma notícia, a fim de expor aos colegas aspectos multimodais presentes dos textos e dialogar sobre questões ideológicas de cada jornal em relação à tendência de cada notícia.

Para a realização dessa proposta, os alunos organizaram-se em duplas e trios para a pesquisa, elaboração dos *slides* e apresentação. Todas as etapas da preparação do trabalho foram combinadas e orientadas durante a aula, principalmente sobre a configuração da apresentação (em *slide*, notícia lado a lado). Dos trabalhos realizados, alguns foram selecionados para a análise e observação das perguntas de pesquisa deste trabalho.

Enfatizando Rocha, Maciel e Morgan (2017), esse tipo de proposta colabora para a participação mais ativa e de destaque no se refere a aprendizagem significativa. Os autores defendem a construção do conhecimento no enfoque horizontal como forma de promover a discussão, participação e democracia na aprendizagem. Conceitos mensuráveis e não contestatórios perdem a estabilidade no sentido de promover momentos de crises e de desenvolvimento da percepção do aluno.

Esta etapa da pesquisa também consiste em revisitar algumas concepções de letramento crítico. Monte Mor (2015, p.43) faz alusão à linguagem como prática social, “considerando que essa crítica remete a uma vivência social, a uma reorganização do conhecimento e a uma autoria nos sentidos construídos pelo leitor, espectador, interlocutor, pessoa, enfim, cidadão.” Entendendo-se assim que as diversas atividades, situações, textos são propensos a um momento de crise, sobretudo, quando considerados

as “relações de poder” das linguagens, as quais propiciam outras maneiras de ler, comunicar, interpretar e reconsiderar o espaço que vive, vê e interage. Para melhor situar o leitor, represento, abaixo, como orientei os alunos para a elaboração das apresentações. Para isso, sugeri e demonstrei algumas perspectivas de análise e discussão dos sentidos que as notícias¹³, aliadas por diversas linguagens, poderiam representar.

**Sociedade - São Paulo
Demolição na Cracolândia deixa
feridos e expõe autoritarismo de
Doria**



Escavadeira da prefeitura atingiu parede de pensão com moradores ainda no local

**Acidente durante operação deixa
feridos na Cracolândia**



Desabamento Cracolândia

Figura 15: <https://goo.gl/dRkPT8>

Figura 16: <https://tinyurl.com/y7voxcrz>

(...)

P.: Aqui eu coloquei o exemplo de duas notícias, porque vai ser em cima disso que a gente vai trabalhar os aspectos dos textos multimodais. Tá bom, pessoal?

*Eu mostrei pra vocês, eu espero que vocês tenham entendido esse processo de **construção de sentido do texto multimodal**, como que ele se constrói a partir dos designs, ok? Agora a gente vai analisar o texto multimodal na **notícia de jornal**. A notícia é muito interessante, porque, como eu já falei pra vocês, são alguns detalhes como uma imagem destorcida, uma troca de palavras, detalhes que podem **mudar o sentido do texto**. (...)*

Olhem esse outro exemplo: “Demolição na Cracolândia deixa feridos e expõe autoritarismo de Doria” que é o prefeito, né?

“Acidente durante operação deixa feridos na Cracolândia”(…) o que a gente percebe nessas notícias?

A1: Um tá defendendo outro tá acusando.

P.: Qual que tá defendendo?

A2: O do lado esquerdo.

P.: Defendendo o quê?

Ass: O prefeito.

¹³ As notícias apresentadas na sequência foram adaptadas para orientar na elaboração da proposta do trabalho desenvolvido. Notícias disponíveis em: <https://www.cartacapital.com.br> e <https://noticias.r7.com>.

P.: Por que vocês acham isso?

A2: Porque aqui (mostrando a notícia) desabou.

P.: Hum, DEMOLIÇÃO deixa feridos, agora aqui foi uma demolição? Aqui foi uma demolição? Aqui ocorreu um desabamento durante o trabalho. E aí, olha o enfoque da imagem (...) da escavadeira longe, já aqui mostra prestando socorro, com um zoom mais próximo. Então, vocês vejam como as notícias têm um teor muito rico na questão da multimodalidade e é aqui que eu quero que vocês percebam que...

*A1: **Por isso a gente não pode acreditar em tudo que a gente lê.***

*P.: Exatamente, A1, que a gente não deve acreditar em tudo que a gente lê, sempre nós temos que **ter um olhar crítico por trás**, olhar mais de uma fonte e, principalmente quando vocês olharem, já façam **essa comparação que vocês estão fazendo agora**, que é isso aqui que vocês vão fazer pra mim depois, tá gente, vocês vão focar um mesmo tema, uma mesma notícia em ângulos diferentes. (...)*

*A3: ... a pessoa ou jornal que tá dando a notícia, poder ter recebido uma comissão pra dá a notícia, não deixar de dar a notícia, **mas escrever com outros termos.***

P.: Mas é exatamente isso que a gente tá falando, veja só no exemplo, quando é noticiado que teve uma demolição e que por conta dessa demolição, mal-sucedida, deixou feridos, o outro, em contrapartida fala que ocorreu um desabamento. Aqui, inclusive, dá até culpado.

A passagem acima descreve um dos momentos de interlocução com os alunos, tendo em vista a orientação sobre como poderiam desenvolver o trabalho, “vai ser em cima disso que a gente vai trabalhar os aspectos dos textos multimodais”. A essa etapa do trabalho, considero a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) partindo de pressupostos de que a *Etapa de mobilização* sobre o que se espera em uma proposta, seja esclarecido e explicado para a compreensão dos objetivos.

Nesse sentido, em algumas observações, de forma coletiva, ressaltar aspectos de percepções multimodais presentes nas notícias, os “detalhes como uma imagem distorcida, uma troca de palavras, detalhes que podem mudar o sentido do texto”, explorando as funções e a representatividade do conjunto de linguagens frente à mensagem noticiada. Essa negociação de sentidos articuladas entre as linguagens promove em cada leitor a busca de interpretações situadas. No fragmento acima, ao serem questionados por mim sobre o que percebiam de diferente entre as duas notícias, um dos alunos respondeu que uma “defendia” e outra “acusava”, resposta a que quase toda a turma concordou. Dando margem a essa interpretação, explorei os recursos multimodais presentes nos textos, salientando a escolha dos termos linguísticos “demolição” e “acidente”, no sentido de amenizar a situação e direcionar o enfoque da notícia. Chamei a atenção para aspectos imagéticos quanto à seleção e ao

enquadramento das fotos e o que elas poderiam representar tendo em vista o teor de cada manchete. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) Essas observações acerca dos elementos visuais serviram como ponto de partida para chamar a atenção de “como as notícias têm um teor muito rico na questão da multimodalidade”. Se por um lado com esse comentário eu queria reforçar a importância de analisar os tipos de linguagens na notícia, por outro, emergiram alusões de que não devemos “acreditar em tudo que vemos” ou que uma notícia pode ser manipulada fazendo uso do que considera importante expor (... a pessoa ou jornal que tá dando a notícia, poder ter recebido uma comissão pra dá a notícia, não deixar de dar a notícia, mas escrever com outros termos.) Nesse sentido, além de apontamentos sobre multiplicidade de sentidos e análise dos elementos que compactuam para a mobilização das interpretações, pude observar, nessas considerações, a interação dos alunos, propiciando um momento de ruptura com o hermenêutico, uma vez que emergiu uma perspectiva não esperada por mim (MACIEL, 2014). Essa quebra de ciclo esperado ou interpretativo ocorreu em diversos outros momentos da investigação, discorrendo sobre as alegações de permitir que o nosso aluno tenha espaço para interagir e para problematizar questões pertinentes, desenvolvendo uma postura crítica em relação à realidade capaz de ler e se ler nos textos. (MENEZES DE SOUZA, 2011)

A próxima subseção está direcionada à análise das apresentações elaboradas pelos alunos, conforme a proposta da Etapa 3, sendo reservada à produção final. Dentre as apresentações, foram selecionados quatro exemplos para a discussão e observação dos aspectos emergentes quanto à construção dos sentidos dos textos. Cada apresentação foi intitulada de acordo com a perspectiva interpretativa abordada pelos alunos. A produção do *slide* contendo as notícias lado a lado foi de autoria dos alunos, de acordo com orientações para a elaboração do trabalho.

3.1 Aprendizagem situada: discutindo aspectos de autoridade

Início a análise acerca das produções dos alunos com a ilustração da apresentação elaborada a partir de uma notícia não muito divulgada na mídia, sobretudo nos canais de televisão aberta, contudo, a temática estava sendo muito noticiada. Tratava-se do grande fluxo de imigrantes muçulmanos fugindo dos países de origem

(meses de maio, junho de 2017). Para ilustração do trabalho, segue, abaixo, a figura com as notícias abordadas.



Figura 17: <https://goo.gl/BCCY77>



Figura 18: <https://goo.gl/ATcG3r>

Transcrição da apresentação dos alunos:

A1: E essa primeira reportagem a manchete tá falando "Imigrantes muçulmanos **INVADEM** (ênfase) cidades do Maranhão", então aqui tá colocando, **eles invadiram**, sabe... e aí, tipo durante a reportagem ele mesmo fala aqui, ó, por exemplo, tá falando que **não existe muçulmano extremista mais ou menos ou bonzinho**, essa é a ideia da mídia (...)

A2: Os muçulmanos chegaram em peso no Maranhão, por eles **terem barba grande com característica de terrorista**, é... a população **tinha muito medo deles**. Daí, tipo, **no final** que... **fala que a população começou a se familiarizar** é, com todos os estrangeiros, assim o segundo texto fala que **tão falando bem deles**.

A1: Já nessa manchete já tá falando, tipo, **eles chegaram**, eles **não invadiram**, eles **só foram**, **só chegaram**, então ele tá falando bem... (...) **já na outra ele fala mal e ainda fala invadiram**, e dá essa ideia...(...) Aí a gente botou: logo podemos observar que a primeira reportagem **a pessoa que escreveu não gosta muito dos muçulmanos no Brasil**, já na segunda a pessoa que escreveu **não tem nada contra**. Podemos então observar que na primeira notícia o site usa a

palavra “invadem” já na segunda notícia eles usam a palavra “chegam”. O que mostra que cada site tem opiniões opostas.

P.: E sobre a imagem utilizada?(...)

Al: Na segunda mostra os muçulmanos falando com as pessoas do Maranhão. E, na primeira colocaram eles na rua, rezando, tipo, um monte de gente observando lá, tipo, como se eles estivessem atrapalhado, sabe...

Em consonância com o objetivo geral desse trabalho, que é de observar os processos de construção de sentidos a partir de uma experiência didática com textos multimodais como as notícias digitais, verifico que essa apresentação refletiu sobre questões de problematização social. A observação dos alunos quanto aos aspectos linguísticos e visuais na composição da notícia, possibilitou interação e criticidade em relação à prática situada.

Quando se fala em múltiplos modos de composição textual para a construção do sentido ou inferência de discursos, não se discute o texto como um produto pronto e com sentido único. Pelo contrário, na fala do aluno que depreende que “durante a reportagem ele mesmo fala aqui, ó, por exemplo, tá falando que não existe muçulmano extremista mais ou menos ou bonzinho, essa é a ideia da mídia”, é uma referência à sutileza apreendida do texto sobre a visão estereotipada de algumas culturas ou religiões.

Aspectos ligados à questão do uso do léxico na manchete, “Imigrantes muçulmanos INVADEM (ênfase) cidades do Maranhão”, expandem para diversas de representações ideológicas e que a partir das abordagens sobre os modos de significação da linguagem, os alunos conseguiram vincular às práticas sociais. Janks (2016, p. 24) explica o significado da escolha do registro no processo de produção textual.

O que essas escolhas significam? Mais que tudo, sinalizam que os textos escritos e falados são construídos com base em um leque de possíveis opções linguísticas. Algo que tenha sido construído pode igualmente ser desconstruído. Esse processo de desfazer desconstruir o texto aumenta nossa consciência a respeito das escolhas que o enunciador faz. Toda escolha situa, no primeiro plano, o que foi selecionado e esconde ou oculta aquilo que não o foi. Se focalizarmos as seleções, teremos oportunidade de observá-las e pensar sobre seus efeitos.

Nessa perspectiva, observei como eles se posicionaram em relação à parcialidade do texto, “Aí a gente botou: logo podemos observar que a primeira reportagem a pessoa que escreveu não gosta muito dos muçulmanos no Brasil, já na segunda a pessoa que escreveu não tem nada contra.” Essa visão ressaltou elementos de que os textos “Jamais são neutros”. (JANKS, 2016) Dessa forma, quando os alunos se

posicionam “Já nessa manchete já tá falando, tipo, eles chegaram, eles não invadiram, eles só foram, só chegaram, então ele tá falando bem... (...) já na outra ele fala mal e ainda fala invadiram, e dá essa ideia...(...)”, verifico que reconheceram nas escolhas entre “invadiram” e “chegaram” a representação parcial do texto.

Outro ponto analisado se dá no aspecto visual da notícia. Os alunos aliaram outras linguagens à verbal para produzir sentido ao texto. Das imagens presentes nas notícias emergiram opiniões como “Na segunda mostra os muçulmanos falando com as pessoas do Maranhão. E, na primeira colocaram eles na rua, rezando, tipo, um monte de gente observando lá, tipo, como se eles estivessem atrapalhado”. Essa compreensão dada pelos alunos evidencia a multimodalidade dos textos além da verbal, cabendo ao leitor interpretar de forma conjunta a fusão das linguagens e construir sentidos a partir dos elementos dispostos tanto no texto quanto no contexto.

Retomo ao que Maciel (2016, em palestra) afirma sobre a imagem ser responsável por grande parte do sentido produzido no texto, o mesmo se configura no caso das imagens das notícias. O fato dos muçulmanos serem enquadrados na primeira notícia de forma aleatória, em vários ângulos, principalmente no chão, ora rezando, ora sentados com expressões vazias e um dado momento sendo motivo de curiosidade das pessoas, sendo retratados de forma desfavorável, assim como sugere a “invasão” utilizada na manchete.

No que se refere à segunda notícia, a imagem é direcionada para outra visão. Há a presença de um muçulmano, que interage tranquilamente com o que identificamos como sendo um morador local. A perspectiva da imagem motiva a outra tonicidade da notícia. A foto está bastante clara, representando um diálogo tranquilo entre os envolvidos. Quanto à expressão “Já chegaram”, percebe-se que de certa forma a chegada dos muçulmanos já era esperada, principalmente se levado em conta o contexto social em que muitos muçulmanos deixaram seus países devido à perseguição religiosa e guerras.

Os alunos conseguiram depreenderam essa visão de acolhimento aos refugiados, assim como também inferiram que a outra concepção jornalista não era muito positiva em relação aos novos imigrantes no país. Em outras palavras, “o fato de que entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto” (BRASIL, 2006, p. 21) são elementos preponderantes para despertar a sensibilidade e percepção crítica do aluno.

Sendo assim, a exploração do aspecto visual traz questões muitas vezes não planejadas, e que nos surpreendem quanto a novos sentidos. Relaciono essa concepção, por exemplo, à fala do aluno ao se manifestar com a visão de que “um monte de gente observando lá, tipo, como se eles estivessem atrapalhado”. Essa consideração inesperada pode ser associada à postura do professor quanto ao ensino democrático e menos rizomático, em que o professor se dispõe a aprender e aceitar novas interpretações e contextualizações durante as aulas. (MACIEL e ONO, 2017; ROCHA e MACIEL, 2015) Dessa forma, emergindo novas percepções por meio do pensamento crítico que interaje refletindo sobre as implicações do texto no olhar de quem escreve e, sobretudo, como as informações contidas nele refletem na construção de sentido do *Eu* leitor. (MONTE MÓR, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011)

3.2 As ideologias nas linguagens

No trabalho apresentado a seguir, observo como ocorreu o agenciamento da construção dos sentidos a partir do entendimento social vivenciado pelos alunos. A problematização trazida por eles foi definida por questões de ideologia e de vivência pessoal situadas pelas noções da formação individual diante dos “modelos ou padrões epistemológicos” não convencionais. (MONTE MÓR, 2015)

Essa constatação está apoiada pela análise da leitura e interpretações dos alunos durante o momento da apresentação dos textos abaixo.



Figura 19: <https://goo.gl/1nzE9E>

Figura 20: <https://goo.gl/nCbufu>

(...)

A1: A gente pegou aqui as notícias lá na hora, a gente escolheu uma e depois a gente ia **procurar em outro portal** e a gente leu a manchete e não dava, **não dava pra saber se era mesma notícia**. Aí a gente leu a notícia inteira que ela era gigantesca **pra daí entender que era a mesma notícia**. E aqui fala: “Adolescentes são detidos suspeitos de matar PM em assalto no Rio”. E aqui do outro lado, fala...

A2: “Dois militares e um civil são mortos no Rio somente nesta sexta”.

A1: Aqui vocês não estão vendo, mas tá dizendo que eles tão dando ênfase aqui no menino que chegou baleado no hospital. Tipo, como se os policiais fossem maus por terem reagido ao assalto. Então, eles estão defendendo de certa parte o garoto, então, ele tipo “olha ele deu um tiro no menino” **por ser policial**. E aqui mal fala direito que o menino já matou dois policiais neste caso.

(...)

P.: E em relação, pessoal (para os outros alunos), vocês também, em relação aos aspectos multimodais, ali, em relação à imagem, o que que vocês observam?

A2: Aquela foto ali destacou o comando militar, na que ela foi **morta**. Nessa não (primeira notícia) ela **aparece mais descontraída** nessa foto.

P.: **Por que vocês acham** que eles utilizaram essas imagens?

A1: Acho que essa aqui (primeira notícia) era pra deixar, **acho que mais suave** a notícia, porque aqui (segunda notícia) diz que **matou a PM, é mais impactante e ela ainda tá fardada**.

P.: A pergunta é: **vocês concordam** com o que eles estão falando (para os outros alunos), por quê? **O que vocês percebem** na ótica desses dois títulos...

A4: **Que um tá mais detalhado** que o outro.

P.: **Em que sentido** está mais detalhado?

A5: Os dois policiais morreu.

A1: É só que esse aqui (segunda notícia) está mais **destacado a policial**.

A6: Se você observar bem ele fala “dois policiais e um civil foram mortos no Rio” **aí não fala nada e encobre quem matou**. Aí o outro fala: “Adolescentes são detidos suspeitos de matar”, dá ênfase **em quem matou**.

A2: Essa notícia (segunda) não dá pra ler, mas ela tá defendendo os vagabundos e nessa aqui (primeira) não...

P.: Defendendo quem (com ênfase)?

A2: Os adolescentes.

Diante da percepção dos alunos acerca das notícias, depreendo que muitas questões levantadas por eles estiveram aliadas à visão de mundo e pela interação leitor-texto, “a gente ia procurar em outro portal e a gente leu a manchete e não dava, não dava pra saber se era mesma notícia.” Como os alunos tinham que procurar em jornais digitais notícias que abordassem ângulos distintos sobre um mesmo fato, era importante que buscassem a identificação dos textos e lessem para que a interpretação correspondesse às percepções de ideologias presentes nas notícias. Por isso, a fala do

aluno quando manifestou dificuldade em relacionar o mesmo acontecimento a manchetes tão diferentes.

Remetendo-me a esse apontamento dos alunos, associo o letramento crítico assinalado por Jordão (2016, p. 47) na ótica do posicionamento reflexivo, comparativo, conflituoso, “a partir dos quais se pode aprender novos conhecimentos e novas formas de relação com o diferente.” Nesse sentido, os alunos levantaram pressupostos comuns nos noticiários e anteviram questões pertinentes em relação ao contexto da notícia e para isso buscaram formas de construção para abstrair os posicionamentos dos textos.

Na passagem em que o aluno relaciona “eles tão dando ênfase aqui no menino que chegou baleado no hospital. Tipo, como se os policiais fossem maus por terem reagido ao assalto. Então, eles estão defendendo de certa parte o garoto, então, ele tipo ‘olha ele deu um tiro no menino’ por ser policial.”, observo uma visão condicionada ao contexto social das relações virilizadas quanto a fragilidades da relação “polícia X bandido”. No contexto analisado pelos alunos, há a percepção de menosprezo ao fato principal da notícia, que para eles, era a morte da PM. Por conseguinte, eles mostraram-se indignados pelo fato de que quem cometeu o crime, no caso o adolescente, tenha sido “poupado” no corpo da notícia, “E aqui mal fala direito que o menino já matou dois policiais neste caso”. E segundo os alunos, além de tudo a polícia foi questionada por ter atirado no adolescente “então ele tipo ‘olha ele deu um tiro no menino’ por ser policial”.

Essa análise fez com que eu refletisse sobre o que Jordão (2016, p. 44) socializa em suas observações acerca das possibilidades de leitura e interpretação como aliadas na atuação do leitor que se posiciona criticamente. Para a autora o letramento crítico

entende língua como discurso, concebendo-a como uma prática social de construção de sentidos, sentidos que são atribuídos aos textos pelos sujeitos (**em coparticipação com suas comunidades interpretativas**). Nessa concepção, textos ou quaisquer unidades de sentido, verbais **ou não-verbais, são construídos ativamente em ações interpretativas**. (Grifos meus)

Nessa vertente, destaco ainda a percepção os efeitos da análise das unidades não verbais da notícia. Em referência às imagens dos textos, os alunos consideram as informações visuais atreladas ao que cada manchete carregava. “Acho que essa aqui (primeira notícia) era pra deixar acho que mais suave a notícia, porque aqui (segunda

notícia) diz que matou a PM, é mais impactante e ela ainda tá fardada.” Na interpretação dos alunos, o fato da PM ter sido morta foi o que resultou na escolha da foto que compôs a notícia, conforme menciona o aluno, na segunda notícia a foto da policial ocupa parte da imagem, “está mais destacado a policial.”, “mais impactante e ela ainda tá fardada”.

Nesse ínterim, abro o tema da apresentação dos alunos para o restante da turma, com o seguinte questionamento: “A pergunta é: vocês concordam com o que eles estão falando (para os outros alunos), por quê? O que vocês percebem na ótica desses dois títulos...” Um dos alunos da sala faz a seguinte observação: “Se você observar bem ele fala ‘Dois policiais e um civil foram mortos no Rio’ aí não fala nada e encobre quem matou. Aí o outro fala: ‘Adolescentes são detidos suspeitos de matar’, dá ênfase em quem matou”.

Ao presenciar a análise desse aluno, refleti como o processo de composição das linguagens interagiu de forma receptiva e crítica, mesmo sem que o aluno percebesse as definições linguísticas que determinaram alguns pontos da observação que fez.

Ao mesmo tempo que houve a construção de sentido a partir da notícia, houve a apropriação de elementos tanto linguísticos como visuais – as multissemioses – para relacionar os conceitos levantados acerca dos textos. (ROJO, 2012) Entre os elementos linguísticos, por exemplo, temos a ausência do agente da passiva no título da primeira notícia (Dois policiais e um civil foram mortos no Rio), enquanto que a segunda (Adolescentes são detidos suspeitos de matar), embora também não apareça o agente da passiva, implicitamente, os alunos inferiram que a ação de “serem detidos” teria sido executada pela polícia. E outro ponto é o fato de que os “Adolescentes” sofrem a ação da locução verbal, no entanto, há também um “culpado” ou “suspeito” pelo crime, que a notícia estava enfatizando quem havia matado a policial, enquanto que a primeira encobria quem fez a ação.

Nessa abordagem, considere interessante o fato de que o ponto inicial para a análise se deu pelas perspectivas distintas das fotos de cada notícia – a primeira foto a policial com traje formal, de festa e a segunda foto, fardada –, em seguida, foram analisadas outras modalidades como a da escrita. No entanto, o que quero salientar é o “processo pelo qual os modos semióticos são selecionados, montados, projetados e utilizados a partir dos interesses do próprio autor para a composição do seu texto” (OLIVEIRA; DIAS, 2016, p. 83), nesse caso, a composição do texto construiu valores

de significação, resultando no envolvimento dos alunos como leitores produtores de sentidos.

3.3 A manipulação dos recursos modais

A perspectiva de elaboração do trabalho da Apresentação III é marcada pela escolha de uma notícia marcante e por imagens também muito fortes (uma mulher chorando desesperadamente com uma menina nos braços, sangrando). Contudo, entre imagens tão marcantes, outro elemento chama a atenção ao que remete ao intuito da mensagem a ser desenvolvida pelos alunos. Abaixo das imagens há uma frase com um alerta sobre a manipulação das imagens. A partir desse recorte, segue a explanação sobre o trabalho.



Figura 21: fonte não encontrada.

A apresentação incia-se com o enfoque do aluno na frase em destaque na imagem:

A1: Então, tá aqui embaixo, “cuidado que você pode está sendo manipulado” e a aqui fala imagem dolorosa (em referência à primeira notícia)... diz que a PM lançou uma bala de borracha contra a cabeça dessa menina aqui. Aí o outro,

*ele fala, explica que manifestantes tavam lá, acertaram, jogaram uma pedra contra a polícia, mas acabou acertando nessa menina (...) aí mostra aqui os dois com a cabeça sangrando. Você que os **dois são manipulados**, os dois manipulam de certo modo, **um manipula de forma linguística e outro com essa foto** aqui com esse PM aqui do lado (apontando para a segunda notícia). Justamente para **mostrar cada lado** que eles queriam mostrar, necessariamente nenhum dos dois pode ser verdade, pode ter sido uma terceira coisa.*

Para analisar essa apresentação, alio à perspectiva de Jordão (2016, p. 43) sobre letramento crítico na escola não como “uma metodologia de ensino voltada para resultados mesuráveis”, mas sim como uma estratégia que respeita os pressupostos de construção de sentidos. Essa visão se dá na interpretação dada pelo aluno ao iniciar a apresentação pelo alerta de manipulação e depois explica a concepção que teve da notícia enquanto manipuladora de opiniões “Você que os dois são manipulados, os dois manipulam de certo modo”. A “manipulação” inferida referiu-se, segundo o aluno, às escolhas de elaboração dos textos, “um manipula de forma linguística e outro com essa foto aqui com esse PM aqui do lado”. Associo essa observação do aluno, às etapas de aulas anteriores, uma vez que fez alusão aos modos de significação dos *designs*, “linguístico” e “visual”, conforme apresentado na Figura 7, de Cope e Kalantzis (2000).

Embora as observações realizadas pelo aluno demonstrassem o olhar ressignificado das notícias, dos ângulos de intenção tanto do discurso quanto das imagens, percebo que outras interpretações poderiam emergir dessa atividade. O visual está bastante explorado nos exemplos, o que se percebe pela expressão marcante de desespero das fotos e o enquadramento que é dado para cada notícia. O *design* espacial é percebido com a inserção do policial na segunda imagem, tal alteração altera os sentidos e abre margem para outras possibilidades de interpretação, inclusive levando-se em conta o texto verbal, assim como a proximidade da primeira imagem, dando enfoque à mulher e à menina, o que na segunda imagem já se destancia e acrescenta-se a imagem do policial. Esses apontamentos são reforçados por Kress e VanLeeuwen (2006) ao referir-se a procedimentos de perspectivas e dimensões dos elementos visuais na construção dos sentidos e que foram abordados pelos alunos, demonstrando que apropriação dessa perspectiva tornou-se um elemento complacente para a construção de sentidos acerca do textos.

Outro fator a ser analisado está na presença do *design* linguístico na construção dos sentidos observado pelo aluno, mas não desenvolvido criticamente. Ao fazer referência ao que “cada lado que eles queriam mostrar, necessariamente nenhum dos

dois pode ser verdade, pode ter sido uma terceira coisa”, não esclarece o que poderia ser a “terceira coisa”, que “lados” cada um estava mostrando, alguns aspectos de criticidade não foram totalmente observados examinados e esclarecidos pelos alunos. No entanto, essa é uma leitura que faço quanto indivíduo que promove uma análise do processo de construção de sentidos nos alunos. Essa leitura tem caráter diagnóstico, imbuída de intenções e expectativas, com olhar voltado para a investigação e para formas não tão canônicas do ensino da língua. Além dessas percepções, a lógica de que as “questões atreladas à criticidade e ao poder têm sido ainda muito pouco contempladas na literatura e no ensino de línguas” (ROCHA; MACIEL, 2016, p. 15), direciono *meu* olhar para o ensino que abre espaço para o olhar *do aluno*. Reflito, dando voz a Rocha e Maciel (2013), que minhas concepções de interpretação não são mais válidas que as do meu aluno, uma vez que a negociação dos sentidos permite um exercício de deslocamento e ruptura das práticas hegemônicas. Dessa forma, os referidos autores defendem uma política de educação linguística em que “o letramento crítico, visto como um exercício de deslocamento e ruptura, mostra-se crucial para a participação democrática, como modo de resistência a discursos e forças hegemônicas.” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 20) Nessa direção, reconheço novas posturas de ensino da língua materna, voltadas para uma educação preocupada com as possibilidades de relação do contexto social com o escolar, de forma que o professor não seja o “detentor do saber”.

3.4 Perspetivas visuais na intenção textual

Os textos da apresentação IV serviram de base para a última análise das apresentações do trabalho desenvolvido com os alunos sobre textos multimodais e construção dos sentidos. Observando que essa proposta teve por conhecimento os modos de significação das linguagens. Para tanto, segue abaixo, os textos para discussão e reflexão:



Figura 22: <https://goo.gl/KEhFmm>



Figura 23: <https://goo.gl/qtb8NK>

*A1: Professora, nesse aqui eu peguei uma notícia no Campo Grande News e no Midiamax (referência aos jornais). E... aí, eu vi que **diferenças as duas notícias têm**. É que essa aqui, as duas têm títulos diferentes e essa aqui (a primeira), é feita por L... e a outra por M... Nessa (a primeira) **tem a foto bem grande do semáforo** e fala mais sobre o semáforo e aquela (a segunda) a **foto é do trânsito** e a notícia fala sobre as obras. O subtítulo da primeira é longo e informal, mas o dessa é pequeno e formal.*

Sobre a abordagem que a aluna fez da proposta de atividade, verifiquei que o encaminhamento das análises realizadas por ela, em sua grande parte, ficou no campo da comparação da elaboração textual (imagem, tamanho da letra, perspectiva da notícia), ou seja, focado nas “diferenças as duas notícias” como “O subtítulo da primeira é longo e informal, mas o dessa é pequeno e formal”. Esses apontamentos levam ao que Menezes de Souza (2011, p. 139) trata do “Como o Outro produziu a significação?” não como Eu vejo o texto em sentido mais abrangente, amparado por significados que exteriorize o que “Eu” interpreto a partir dos elementos utilizados pelo “Outro”. Por outro lado, a percepção de que “tem a foto bem grande do semáforo e fala mais sobre o semáforo e aquela (a segunda) a foto é do trânsito e a notícia fala sobre as obras”, interinterpreto como uma expansão sobre as perspectivas das notícias. Em vista disso, a aluna teve a criticidade de observar os ângulos diferentes do mesmo fato

noticiado, contudo, com enfoques distintos. A observação se deu na atenção da aluna ao relacionar o uso de diferentes imagens/perspectivas diretamente ligadas ao que os jornais queriam priorizar como pontos centrais da notícia. Diante dessa concepção, reflito sobre a importância de desenvolvermos a reflexividade dos nossos alunos para análises que exijam maior envolvimento de interpretações entre *Eu* e o *Outro* para que os sentidos sejam (des)construídos ou ressignificados. (JORDÃO, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011)

3.5 Considerações acerca das apresentações

Em consonância às perguntas e objetivos desta pesquisa, ressignifico muitos dos conceitos e teorias abordados pelos autores estudados, assim como muitas de minhas expectativas e práticas ante as aulas investigadas.

Diante das aulas de explanação e conversação dialogada, em que discuti a respeito da construção dos sentidos frente à multimodalidade textual, observei que a construção de sentidos do texto, pelos alunos, a partir da consciência/conhecimento sobre a multimodalidade da linguagem, trouxe outras possibilidades de entendimento de texto e de linguagens, além do verbal e impresso. No início do Capítulo I, trouxe uma epígrafe em que um aluno questionava-me sobre a impossibilidade de uma imagem ser um texto, pois não havia palavras. Essa visão atentou-me para uma abordagem ampla sobre a dimensão dos textos e linguagens das ações sociais.

Nesse sentido, após algumas aulas de análise conjunta e de observações sobre a construção dos textos, em suas mais variadas apresentações das linguagens, observei de que maneira os sentidos dos textos multimodais são construídos/interpretados pelos alunos em notícia em suporte digital e, considero que diversas percepções acerca da constituição dos textos foram ressignificadas pelos alunos. Essa constatação transpareceu por meio dos trabalhos analisados neste Capítulo em que discorri sobre as percepções, associações e interpretações de questões pertinentes que emergiram na leitura das notícias.

Quanto aos aspectos de criticidade emergentes durante os momentos de negociação de sentidos, nas notícias digitais, notei que em grande parte os alunos identificaram e exploraram os sentidos das linguagens, expandido as visões além do que o texto quis contemplar. Outros posicionamentos emergiram, relacionando contexto,

opiniões, ideologias, percepções, entre outros quesitos de codificações para a análise crítica. Evidenciando, assim, segundo apontamentos de Monte Mór (2013), a noção de crítico social que compreende e se desloca para percepções e interpretações sobre a sociedade em que vive. Com isso, refleti sobre como nós, professores, sobretudo os que investigam as linguagens, temos em mãos possibilidades de desenvolver o pensamento para questões sociais, culturais e ideológicas, em nossas aulas.

Essas reflexões permitiram analisar como os sentidos foram construídos e interpretados pelos alunos no processo de leitura por meio da multimodalidade em diferentes contextos de produção, uma vez que o letramento crítico provoca suspeitas e releituras em tudo que lemos, vemos ou ouvimos. (DUBOC, 2015a) Essa visão, solidificou-se no decorrer das análises das apresentações I, II, III e IV, elaboradas pelos alunos, sobretudo, ao observarem os recursos multimodais utilizados na construção de aspectos de ideologias na esfera jornalística. Em diversos momentos, pontos não esperados de interpretação ou situações inferiam sentidos além dos sugeridos no texto e emergiram de forma reflexiva por meio da subjetividade e da problematização. (DUBOC, 2015a; MENEZES DE SOUZA, 2011)

Além disso, associo o conhecimento das várias modalidades à ampliação de sentidos na comparação das notícias. Embora, assim como Rojo (2013), entendo que os modos de significação das linguagens não necessitem de uma abordagem sistemática, organizada – em referência a ao modelo do sistema multimodal de Cope e Kalantzis (2000, p. 26) – por outro lado, reflito que é um ponto de partida para referenciação de efeitos de sentido não muito explorados na sala de aula (linguístico, visual, espacial, gestual e sonoro). Dessa forma, a autora atenta que essas projeções linguísticas partem “do pressuposto de que certos fenômenos de cada semiose (ritmo e intensidade na música, por exemplo) poderão estar ligados apenas a certos efeitos de sentido e não a outros”. (ROJO, 2013, p. 25) Compreendo a apreensão da autora no sentido de formalizar a organização dos textos multimodais, ou de ver como descartada “a maior parte, se não a totalidade das propostas recentes de análise dos funcionamentos e composição dos textos multissemióticos” (ROJO, 2013, p.26), o que seria uma contradição aos preceitos que a construção dos sentidos provoca em cada indivíduo. No entanto, considero que as propostas dos autores, surgidas desde o encontro do Grupo de Nova Londres, em 1996, são propulsoras para aceções mais flexíveis sobre as práticas da linguagem.

Sobre o período de investigação, descrevo alguns percalços ocorridos, como a não realização da atividade por alguns alunos (minoria), a não compreensão da proposta sugerida no sentido de explorar os sentidos das notícias, ficando apenas na explicação sobre o que o “texto diz”, o tempo de explanação e realização das apresentações, tendo em vista que o número de aulas semanais era de 3 horas-aula e outras demandas do currículo também tinham que ser cumpridas. Outro ponto considerável foi a minha inexperiência ou falta de embasamento quanto aos assuntos voltados para o letramento crítico, conhecimentos que fui aperfeiçoando nos momentos de orientações e leituras sugeridas pelo meu orientador, que foram fundamentais, para a (des)construção de perspectivas voltadas às minhas práticas e para momentos de aprendizagem que levam em conta a formação cidadã dos alunos.

Nessa lógica, como o objetivo geral deste trabalho visava observar os processos de construção de sentidos de textos multimodais a partir de uma experiência didática com notícias de suporte digital, reflito não só sobre os resultados, não mensuráveis, a que a epistemologia desta pesquisa se propôs, mas sim às questões que emergiram tanto no processo de pesquisa, análise e conhecimentos dos alunos como na abertura para novos olhares e perspectivas para o ensino voltado para a participação democrática. (MACIEL, 2013)

Considero esses apontamentos às redefinições do trabalho, uma vez que as etapas ocorridas durante as aulas não seguiram propriamente a ordem programada pela sequência didática elaborada, assim como a reelaboração das perguntas e objetivos. Embora as etapas deste trabalho tivessem como referência de organização uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), os momentos de trocas, condução das aulas, expectativas, o resultado das apresentações, entre outros fatores, não segui uma sequência engessada e hierarquizada. Ressalvando a etapa das apresentações que foram destinadas como última fase da investigação. Nesse sentido, em diversos momentos pensei em interferir nas apresentações dos alunos, uma vez que objetivava instigá-los para a expansão da criticidade, todavia contradizeria alguns objetivos da pesquisa como o de observar como os alunos se apropriariam dos aspectos de criticidade e construção de sentidos. Relaciono esse comportamento à discussão de Maciel (2014, p. 252) sobre o “pesquisador, com suas amarras resultantes de suas perspectivas teóricas, também projeta muitas expectativas dentre elas a de que pode trazer contribuições por meio de uma ação intervencionista local”. A esse posicionamento, enquanto pesquisadora, associo como uma interferência na

emancipação¹⁴ de “apontar os caminhos a serem seguidos” (MACIEL, 2014, p. 253) com vistas a um resultado esperado. Essa lógica, ascendeu para visões de ruptura do *habitus hermenêutico* na busca exata por respostas que considerava as mais sensatas e visíveis, mas que nos momentos de leitura, discussão e apresentação dos textos, outras alternativas de sentidos e visões eram concebidas pelos alunos e relacionadas ao contexto, emergindo assim, outras possibilidades de ver os textos além das que eu havia previsto. (MACIEL, 2014; MONTE MÓR 2013)

Nesse processo de ressignificação dos alunos, considero o discurso de Maciel (2014) sobre o comportamento do pesquisador ante o pesquisado. Entre as reflexões do autor de uma pesquisa realizada sobre formação de professores, destaco a visão autoavaliativa de que a postura do pesquisador, embora munido de concepções teóricas sobre as intenções da proposta, não deve estabelecer uma “relação hierárquica de crítica” no sentido de colocar “o pesquisador em uma posição privilegiada em relação às professoras”. (MACIEL, 2014, p. 259) À vista disso, recontextualizo a palavra *professoras* para *alunos*, no sentido de refletir a respeito do processo de “ouvir o outro” a partir dos conhecimentos sócio-históricos (MENEZES DE SOUZA, 2011) e observar os efeitos no resultado das construções de sentidos inferidas ao longo das aulas.

Por fim, a investigação e estudos desta pesquisa revelou-se em experiências diferenciadas e bastante receptíveis para os alunos, sobretudo na posição de emancipação na elaboração dos trabalhos. Esse pressuposto se deu pela liberdade de projetar, inferir e ressignificar os sentidos dos textos de acordo com os preceitos individuais e sociais. Ao longo das aulas foi possível observar novas posturas de participação e interação da maioria dos alunos, que se justifica no relato individual produzido por eles no término das apresentações. Reflito com isso, como propostas agenciadas pelo letramento crítico expandem noções de criticidade, direcionando a aprendizagem para a formação de indivíduos engajados e conscientes ante as práticas sociais.

¹⁴ Emancipação, segundo Maciel (2013), está no sentido de causar independência, tirando as próprias conclusões e/ou interpretações para um determinado contexto ou situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tudo depende de como vai ser interpretado aquele específico assunto,
seja um discurso de ódio ou alegria e etc..*
(Relato do A1)

*Enfim, depois desse trabalho, conclui que não devemos ler em apenas um jornal,
temos que ler em diversos jornais para poder entender
o que realmente aconteceu e dar a nossa opinião.*
(Relato do A2)

*Quando a gente olha assim, vê que temos que ser mais críticos
e olhar para o que o texto traz, a imagem o que tá escrito.*
(Relato do A3)

Considerarei relevante terminar este trabalho com alguns relatos dos alunos a respeito das observações sobre as aulas, levando em conta a multimodalidade e as possibilidades de construção dos sentidos dos textos. Analiso nesses comentários, entre outros que emergiram ao longo do processo, que o acesso a diferentes formas de aprender e dialogar com as possibilidades de leitura emancipam as atitudes dos alunos em relação aos textos, abrindo espaço para que eles se sintam confortáveis em estabelecer relações entre o que leem e o que pensam sobre a leitura.

Nesse sentido, no Capítulo I, discuto sobre os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa pelo viés da multisssemiose das linguagens frente às práticas sociais. Discorro sobre aspectos do letramento crítico aliados a percepções de *crítico* no que se refere aos sentidos atribuídos, considerando a agência entre o *Eu* leitor que percebe, reflete e se posiciona com atitude crítica diante do texto e da sociedade. (MONTE MÓR, 2013) Essas concepções foram desenvolvidas em análise de textos com os alunos tendo em vista que a “percepção da significação no texto nunca pode ser final ou certa mas sempre passível de ser re-interpretada”. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 139) Associo essas articulações às dimensões de interpretações emergidas no conjunto de fatores que leva o indivíduo a construir as próprias conclusões e, dessa forma, expandir para percepções além da lógica ou raciocínio esperado. A esse processo, abordado por Monte Mór (2013) como *crise-crítica*, devido o caráter inovador e inesperado de ressignificações de um texto, relaciono divesas situações em que me deparei com o *novo* durante as aulas, evidenciando, assim, a ruptura no *ciclo interpretativo*. Em outras palavras, atitudes minha, enquanto professora, foram revistas no sentido metodológico e didático. Faço eco às questões pertinentes discutidas por Maciel e Ono (2017) quanto à aprendizagem no enfoque horizontal, dispensando posições de hierarquia entre

professor, “detentor do saber”, e aluno, “receptor de informações”. Frente a essas observações, relaciono para novas formas de olhar para a educação com vistas à formação de professores teorizada a partir da prática, levando em conta fatores locais. (MACIEL; ONO, 2017; MONTE MÓR, 2006) Não se trata de abolir a teoria em virtude da prática, mas sim que haja uma harmonia em se considerar aspectos ligados às questões específicas da prática e, a partir disso, estabelecer um diálogo entre pontos consideráveis no que rege os fundamentos da teoria.

Pensar na educação no enfoque plural e multissemiótico, em vez de algo que é repassado, são preceitos da aprendizagem por meio dos multiletramentos. Diversos aspectos convergem ao sentido de multiletrar, inclusive os que se sobrepõem ao ensino pragmático. As perspectivas dos multiletramentos e letramento crítico possibilitam “novas formas de se participar como cidadão nos espaços públicos e até mesmo talvez novas formas de identidade e personalidade”. (COPE; KALANTZIS, 2016, p. 11) Esse pensamento corrobora com a intenção dos multiletramentos, uma vez que desafia o aluno para a problematização e envolvimento com o que está *lendo*. Essa relação foi legitimada no contexto das aulas, na construção dos sentidos a partir da comunicação dialógica entre leitor-autor-contexto. (DUBOC, 2012, 2015a, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2011)

Somados a esses pressupostos, discuto a vertente da Pedagogia dos Multiletramentos a partir da concepção dos modos de significação da linguagem, defendidos por Cope e Kalantzis (2000) por meio dos *designs* linguístico, visual, auditivo, gestual e espacial. Para tanto, revisito as concepções de cada linguagem do gráfico elaborado pelos autores. Nesse intuito, saliento como os textos se personificam socialmente por diversas formas de expressão da linguagem, além da linguística. A esse posicionamento, infiro a importância em relacionar, organizar e selecionar os elementos das linguagens dos textos multimodais para que os alunos desenvolvam capacidades de associação, renegociação de possibilidades de construção dos sentidos, posicionando-se, segundo Janks (2016), como leitores capazes de entender as escolhas de quem produz o texto com os sentidos que irão produzir. Esse tipo de apropriação ocorreu nos momentos de discussão e observação dos textos, situações transcritas ao longo dos três capítulos e relacionadas a perspectivas teóricas que, para mim, apontaram para novas direções na condução das aulas e na valorização de outras formas de conhecimento.

Relacionando os preceitos dos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa do Capítulo I, redefino, no Capítulo II, as práticas de compreensão e análise

dos textos multimodais, frente à multiplicidade de linguagens a que os textos contemporâneos se apresentam. Nesse capítulo, analiso as combinações das linguagens, sobretudo em notícias, levando em conta concepções de Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) ao que se remete às composições e perspectivas visuais. Ao discutir com os alunos a respeito das modalidades significativas na composição das notícias, saliento a posição de Lemke (2010), sobre a multimodalidade como “possibilidades de significação” no sentido de ampliar de sentidos atribuídos aos elementos (imagem, texto, disposição, enfoque, cor, léxico) presentes nos textos. A essa postura, em sala de aula, vejo como uma nova concepção das minhas práticas. A evolução das práticas sociais nos direciona para formas mais colaborativas de aprendizagem, convidando o aluno para interagir com os meios de informação e comunicação também no contexto escolar. (CANI; COSCARELLI, 2016)

Ao discutir e analisar os textos com os alunos de forma comparativa e reflexiva, verifiquei como as interpretações se redefiniram a partir da consciência das diversas linguagens e de como, combinadas, compactuaram para outras formas de ler e inferir sentidos. Nessa ótica, o letramento crítico não pode ser concebido como uma “metodologia mensurável”, mas sim como uma forma de expandir as percepções e posicionamentos individuais, tendo em vista as possibilidades de construção e renegociação dos sentidos imbuídos nos textos e imbricados nas relações sociais. (JORDÃO, 2016) Para tanto, reflito sobre como esta pesquisadora concebeu as novas concepções que emergiram a partir dos dados coletados nesta pesquisa. O conhecimento de diferentes perspectivas do ensino de língua suscitaram em os novos direcionamentos e abordagens das minhas aulas, sobretudo acerca de questões voltadas às linguagens às práticas sociais e não apenas à sistematização da língua.

No que se refere ao Capítulo III, analisei os trabalhos apresentados pelos alunos em referência aos textos multimodais, tendo como foco de observação notícias de jornais digitais. Para tanto, selecionei quatro exemplos de apresentações e discorri sobre os sentidos estabelecidos pelos alunos no ato da leitura e da inferência entre as linguagens. Jordão (2016) parte do pressuposto pós-moderno e descolonizador de que a escola é um espaço “coabitado por seres inteligentes” onde nós, professores, devemos considerar e valorizar esse fator para a realização de trabalhos em parceria,

proporcionando aos alunos a emancipação¹⁵ no sentido de promover reflexões acerca da sociedade e dos próprios conceitos e percepções.

Aliado a essa visão, Maciel (2014) traz como uma das definições de emancipação a da *desigualdade* em que o “emancipador é quem sabe mais”, associando essa consideração às práticas em sala de aula, onde o professor (emancipador) é visto como *quem sabe mais*, cabendo a ele a “missão” de emancipar os alunos. Essa perspectiva se desmistificou em vários momentos do meu trabalho, sobretudo nas apresentações provenientes da autoria dos alunos. Nessas situações, os alunos, despojados da sensação de serem emancipados, permitiram a ruptura no *habitus hermenêutico*, uma vez que partiram das próprias percepções de leituras, sem considerar uma visão correta ou errônea de interpretação.

Essas abordagens mostraram-se significativas para desenvolver outras formas de ler e interpretar textos. O letramento crítico perpassa a leitura crítica a partir do momento em que o leitor é capaz de interagir e relacionar verdades e sentidos dentro do texto. (JORDÃO, 2014) Em cada trabalho apresentado esse pensamento foi representado, ora de forma reflexiva entre leitor-texto, ora de forma mais superficial, estabilizando-se na ótica da leitura crítica das intenções do autor. (JORDÃO, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011)

Ao finalizar este trabalho, enfatizo que o ensino voltado ao letramento crítico não sinaliza para um “vale-tudo”, conforme Jordão (2016, p. 46), em que se baseia em “supostas verdades absolutas ou essencialidades ligadas à natureza das coisas e das pessoas”. Essencialmente, o letramento crítico permite que o aluno se veja como um agente no próprio aprendizado, uma vez que é possível intervir e posicionar-se ante as situações e “quadros de referência” de forma reflexiva, permitindo a construção de sentidos e valores ressignificados e até não esperados. Nesse viés, outras formas de aprendizado, além das canônicas, passam a ser consideradas na formação dos indivíduos. (ROCHA; MACIEL, 2015)

A abordagem deste trabalho, leva em conta preceitos da Linguística Aplicada no que se refere aos aspectos investigativos da linguagem em sociedade. Essa análise é desenvolvida por estudos que “envolvem investigações de problemas ligados à linguagem na vida real das pessoas”, de forma crítica e reflexiva, relacionando o uso das línguas “com outras áreas de estudos”. (TOMASELLI; LUCENA, 2017. p. 8) Assim,

¹⁵ Para ver sobre emancipação, ler Maciel (2013; 2014).

nos objetivos desta pesquisa foram consideradas questões referentes à linguagem como prática social. Concepções do ambiente da aprendizagem, abordagens, interpretações foram vistos e vinculados aos seus contextos, possibilitando o diálogo entre prática e teoria. Dessa forma, diversos momentos desta pesquisa requereram que eu adquirisse “uma postura reflexiva, crítica e politizada” (TOMASELLI; LUCENA, 2017, p. 10) ante as práticas de linguagem e observações que emergiram durante as aulas. Para tanto, procurei compreender a aprendizagem dos alunos, respeitando as particularidades no processo de escolhas e construção dos sentidos dos textos analisados.

Nesse sentido, as experiências deste trabalho resultaram em reflexões e considerações sobre as aulas de Língua Portuguesa. Preceitos relacionados à valorização do conhecimento por meio da convivência horizontal em sala de aula, em que as práticas escolares possam ser voltadas para saberes e posturas menos canônicas de aprendizado e no exercício da escuta do *Outro*. (MACIEL, 2014; MACIEL; ONO, 2017) Em consonância a essas concepções, ressalto a abordagem do letramento crítico em não “restringir ao trabalho do professor em sala de aula exclusivamente de ordem cognitiva” (JORDÃO, 2016, pp. 52-53), uma vez que ao assumirmos a postura de envolvimento quanto à formação cidadã crítico-reflexivo dos nossos alunos, assumimos, portanto, a posição de “um ser humano que interage com os outros e, ao fazê-lo, engaja-se e compromete-se”, buscando alternativas produtivas e de legitimação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, L. M. T. R. Multiletramentos, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões sobre as práticas comunicativas contemporâneas. In: BAPTISTA, L. M. T. R. (Org.) **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2016.
- BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras. In: **Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <https://goo.gl/hwVFNi>. Acesso em janeiro de 2017.
- CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.) **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes, 2016.
- CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1998.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: London, 2000.
- _____. Multiletramentos e mudanças sociais. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes, 2016.
- DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2012.
- _____. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N H.; MACIEL, R. F (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2015a.
- _____. **Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos**. In: Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 26, n. 63, pp664-687, set./dez. 2015b.
- _____. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes, 2016.
- DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Angela Paiva Dionisio (org.). Recife: Pipa Comunicação, 2014.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, Pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2013.

_____. No tabuleiro da professora tem... Letramento crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Ciefel/IEL/Unicamp: Ministério da Educação, 2005-2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge. 2006[1996].

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol.49, n. 2. Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, July/Dec. 2010[1998]. Disponível em: <https://tinyurl.com/y7sh89ku>, acesso em agosto de 2017.

MACIEL, R. F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de Línguas. In: NICOLAIDES, N. et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013.

_____. “Eu sei o que é bom pra você!” A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: EDUFAL, 2014.

_____. Por outras epistemologias de pesquisa em formação de professores. In: MARQUES, M. **Da formação continuada de professores aos momentos de tensão em sala de aula**: rizoma, emergência e letramentos. Campinas: Pontes, 2016.

MACIEL, R.; TAKAKI, N. Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas. In: JESUS, D.; MACIEL, R. (Orgs.). **Olhares Sobre Tecnologias Digitais: Linguagens, Ensino, Formação e Prática Docente**. Campinas: Pontes, 2015.

MACIEL, R. F.; ONO, F. T. P. Desaprendendo para aprender: questionamento sobre e para a formação docente. In: SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F.; FORTILLI, S. C. (Orgs.). **Formação docente e ensino de Língua Portuguesa**: resultado e perspectivas do/no Profletras – Região Centro-Oeste. Cáceres/MT: UNEMAT, 2017.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade . In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras. In: **Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/fngnvF>. Acesso em: janeiro de 2017.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

MIZAN, S. Letramento visual na mídia. In: In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2015.

_____. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ADBALA, Jr. B. **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas**. São Paulo: Editorial Boitempo, 2004. p. 113-134.

MONTE MÓR, W. **A Mediação entre a Teoria e a Prática no Ensino de Línguas Estrangeiras**. Crop (FFLCH/USP), São Paulo, v. 11, 2006.

_____. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, H. R.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Pontes, 2013.

_____. ‘Multi’, ‘Trans’ e ‘Plural’: discutindo paradigmas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2015a.

_____. Learning by Design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices, in B. Cope; M. Kalantzis (Eds) **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. Nova York: Palgrave Macmillan, pp. 186-209, 2015b.

_____. **Entrevista sobre Estudos de Letramentos**. Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel entrevista a Profa. Dra. Walkyria Monte Mór. Vídeo publicado em 23 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://goo.gl/tZL5cs>. Acesso em novembro de 2017.

_____. **As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira – MEC**. Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel entrevista a Profa. Dra. Walkyria Monte Mór. Vídeo publicado em 18 de junho de 2011. Disponível em: <https://goo.gl/TCAAPV>. Acesso em março de 2017.

MARQUES, N. **Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de uma escola pública: uma perspectiva rizomática**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

RIBERIO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA, H. R.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, H. R.; MACIEL, R. F.

(Orgs). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Pontes, 2015.

ROCHA, H. R.; MACIEL, R. F.; BRIAN, M. Critical perspectives in language education and literacies: discussing key concepts. **Revista de Letras Norte@mentos Dossiê Temático em Linguística Aplicada: horizontes multidisciplinares**. Sinop, v. 10, n. 23, p. 64-79, outubro 2017.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. Cultura digital e ensino de Língua Portuguesa. In: CERNY, Z. R. (et al.). (Orgs.). **Formação de Educadores na Cultura Digital a construção coletiva de uma proposta**. (Recurso eletrônico). Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola. 2012.

_____. **Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, 2004.

SOMERVILLE, M. Postmodern emergence. In: **International Journal of Qualitative Studies in Education**. Vol. 20, n. 2, March/April, 2007, pp. 225-243.

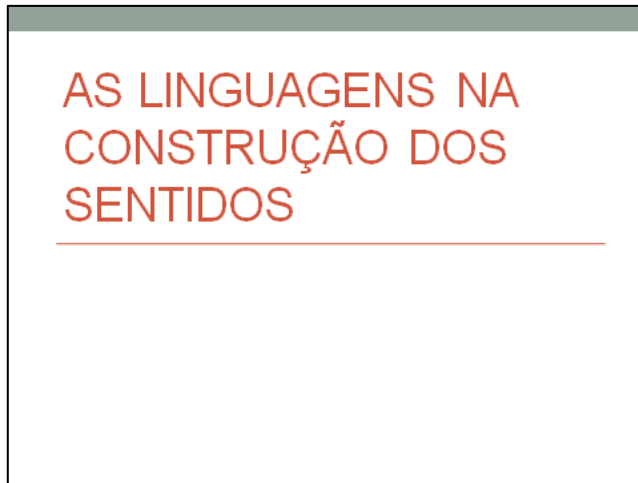
TAKAKI, N. H. **Ética pelo diálogo em meio aos letramentos: perspectivas para pesquisas de formação de alunos e professores de línguas**. Calidoscópio. Vol. 11, n. 1, jan/abr 2013, pp. 53-62.

TOMASELLI, C. K; LUCENA, M. I. P. Inovação Temática e Epistemológica: Propostas e Desafios para a Pesquisa em Linguística Aplicada Do Século XXI. **Revista Línguas e Letras**, vol. 41, n. 18. Unioeste. PR. 2017.

ANEXOS

SLIDES SOBRE TEXTOS MULTIMODAIS UTILIZADOS DURANTE AS AULAS

Slide 1



Slide 2



Slide 3



Slide 4



Slide 5



Slide 6



Slide 7

A multimodalidade instiga perspectivas **particulares** do leitor em relação ao texto.

Veja o quadro a seguir:

Slide 8



Slide 9



Slide 10



Slide 11

<p>Usuários de drogas se dispersam pelo Centro após ação policial na Cracolândia</p> <p>Grupos ocuparam posto de gasolina durante a madrugada e permaneceram na Avenida Duque de Caxias na manhã desta segunda.</p>  <p>RECÍPICO DA CRACOLÂNDIA</p> <p>São Paulo se dispersaram para locais próximos à região da Luz, após a ação realizada no domingo (21) pelas polícias Civil e Militar de São Paulo com o objetivo de acabar com o uso de drogas no local. Durante a madrugada, usuários se concentraram dentro de um posto de combustível. Eles invadiram o estabelecimento quando o posto ainda estava aberto. O comércio fica na Avenida Rio Branco, a duas quadras do antigo ponto de concentração.</p>	<p>Após megaoperação na cracolândia, traficantes e usuários ocupam outros pontos da região</p> <p>Willian Kury/Rádio Bandeirantes, Willian Kury/Rádio Bandeirantes</p>  <p>A polícia prendeu 36 pessoas durante megaoperação na cracolândia, em São Paulo, no domingo (21), mas traficantes e dependentes já ocupam outros pontos da região. Um posto de gasolina na esquina da Rua Hevelita com a Avenida Rio Branco serviu de base para venda e consumo de crack entre domingo e segunda. Depois de ser acionada 3 vezes por funcionários, a PM apareceu e dispersou o grupo, que saiu andando pelas imediações. Governo e prefeitura dizem que a ação policial foi o primeiro passo para acabar com a cracolândia e que, agora, vão se intensificar ações sociais.</p>
--	--

Slide 12

<p>Sociedade - São Paulo</p> <p>Demolição na Cracolândia deixa feridos e expõe autoritarismo de Doria</p> <p>Com o objetivo de derrubar a fachada de um prédio, prefeitura atinge pensão onde ainda estavam moradores. Ao menos três foram feridos</p>  <p>Escavadeira da prefeitura atingiu parede de pensão com moradores ainda no local</p>	<p>Acidente durante operação deixa feridos na Cracolândia</p> <p>Desabamento ocorreu durante coletiva de Doria sobre ações de reurbanização da região</p>  <p>Desabamento Cracolândia</p>
---	--