



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

---

**MARINA ALESSANDRA DE OLIVEIRA**

**TEXTOS MULTIMODAIS E INTERAÇÃO VIRTUAL:  
PROPOSTA DE INSERÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS COMO PRÁTICA DE  
LEITURA NO ENSINO DE LINGUAGENS**

---

**CAMPO GRANDE – MS  
2019**

**MARINA ALESSANDRA DE OLIVEIRA**

**TEXTOS MULTIMODAIS E INTERAÇÃO VIRTUAL:  
PROPOSTA DE INSERÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS COMO PRÁTICA DE  
LEITURA NO ENSINO DE LINGUAGENS**

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

**Área de concentração:**

Linguagem: Língua e Literatura

**Linha de Pesquisa:**

Ensino de Linguagens – Linguística Aplicada

**Orientadora:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neide de Araújo Castilho Teno.

**Bolsista:** FUNDECT/MS

**CAMPO GRANDE – MS  
2019**

O48t Oliveira, Marina Alessandra de

Textos multimodais e interação virtual: proposta de inserção dos multiletramentos como prática de leitura no ensino de linguagens / Marina Alessandra de Oliveira.

Campo Grande MS: UEMS, 2019.

116p.; 30cm.

Orientadora: Profa. Dra. Neide de Araújo Castilho Teno.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Letras - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, 2019.

1. Ensino de linguagens. 2. Prática de leitura. 3. Textos multimodais. 4. Multiletramentos. I. Título.

CDD 23. ed. 371.32

**MARINA ALESSANDRA DE OLIVEIRA**

**TEXTOS MULTIMODAIS E INTERAÇÃO VIRTUAL:  
PROPOSTA DE INSERÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS COMO PRÁTICA DE  
LEITURA NO ENSINO DE LINGUAGENS**

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

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neide de Araújo Castilho Teno – (Presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Luceli Faria Batistote – (Titular)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

---

Prof. Dr. Neurivaldo Campos Pedroso Junior – (Titular)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Beatriz Piatti – (Suplente)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elza Sabino da Silva Bueno – (Suplente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande, 15 de Março de 2019.

*A Deus!  
Pois o que seria de mim sem a sua proteção nesta jornada?*

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neide Araújo de Castilho Teno por todo o ensinamento, incentivo e paciência em compreender os percalços e obstáculos para atingir esse objetivo em minha trajetória profissional e intelectual.

À minha filha Maria Carolina que mesmo tão jovem, tem sido minha rocha e minha fortaleza, constantemente demonstrando carinho, força e indicando que sim, sempre há possibilidades.

Aos demais amigos, incentivadores, professores, colegas docentes que entenderam que existem momentos em que é preciso fazer escolhas e, nessas horas, o encorajamento, a compreensão e o incentivo são atitudes, verdadeiramente, acolhedoras.

Finalmente, à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – FUNDECT/MS pelo apoio financeiro, abrindo caminhos e oportunidades para a pesquisa no ensino de Língua Portuguesa em âmbito estadual.

“But what is literacy? Once we answer this question, the [...] teacher’s role becomes even more crucial and yet at the same time much more problematic.”

James Paul Gee.

OLIVEIRA, M. A. **Textos multimodais e interação virtual**: proposta de inserção dos multiletramentos como prática de leitura no ensino de linguagens. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

## RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, denominada de “**Textos Multimodais e Interação Virtual: Proposta de Inserção dos Multiletramentos como Prática de Leitura no Ensino de Linguagens**”, com a finalidade de analisar a prática de ensino sob o viés da leitura dos multiletramentos em espaços digitais e a representação dessa leitura na aprendizagem de linguagens. Para fundamentação da pesquisa recorreu-se a teóricos, como: Cope e Kalantzis (2000), Dionísio (2006), Freire (2004, 2005), Kress e Van Leeuwen, (2006), Menezes de Sousa (2007), New London Group (2000); Rojo (2009, 2012), Street (2012), entre outros estudiosos acerca da Gramática do design visual subsidiaram este estudo. Tendo em vista a ausência da cultura da prática de leitura de diferentes textos sob viés do multiletramento no ensino médio e a multimodalidade relacionada ao surgimento e ao avanço tecnológico e sua presença no cotidiano dos alunos, pois a modernidade tem exigido novas formas e estratégias de comunicação no ambiente escolar para chamar a atenção dos alunos, tornando assim, as aulas mais agradáveis a partir da utilização da linguagem multimodal. A investigação proposta envolve diferentes tecnologias com o propósito de incorporar metodologias mais dinâmicas e significativas. Caracterizou-se então como uma pesquisa qualitativa descritiva sob o método da pesquisa-ação de Thiollent (2007) acompanhada de instrumentos de pesquisa como observação, questionários e diário de bordo constituíram elementos da coleta de dados. Os estudos realizados contribuíram para o processo construção da leitura, valorizando a teoria dos multiletramentos aliada às Novas Tecnologias Educacionais e ao Ensino de Linguagens o que permitiu ainda a troca de experiências, entre os alunos, exigindo um acompanhamento sistemático de todas as ações realizadas e das atividades propostas que foram descritas no decorrer das análises bem como nas considerações que demonstraram os resultados finais.

**Palavras-chave:** Ensino de linguagens. Prática de leitura. Textos multimodais. Multiletramentos.

OLIVEIRA, M. A. **Multimodal Texts and virtual interaction**: proposal of insertion of the multiliteracies in the teaching of languages. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

## ABSTRACT

This research is linked to the Master's Program in Letters, from the State University of Mato Grosso do Sul, denominated "**Multimodal Texts and Virtual Interaction: Proposal of Insertion of Multiliteracies as Reading Practice in Language Teaching**", with the purpose of analyzing the practice of teaching under the bias of reading multiliteracies in digital spaces and the representation of this reading in language learning. In order to justify the research, we used theorists such as: Cope and Kalantzis (2000), Dionísio (2006), Freire (2004, 2005), Kress and Van Leeuwen, (2006), Menezes de Sousa (2000); Rojo (2009, 2012), Street (2012), among other scholars about the Grammar of visual design subsidized this study. Considering the absence of the culture of the practice of reading different texts under multilevel bias in high school and multimodality related to the emergence and technological advance and its presence in the students' daily life, since modernity has required new forms and strategies of communication in the school environment to attract the attention of students, thus making classes more enjoyable from the use of multimodal language. The proposed research involves different technologies in order to incorporate more dynamic and meaningful methodologies. It was then characterized as a descriptive qualitative research under the action-research method of Thiollent (2007) accompanied by research instruments such as observation, questionnaires and logbook were elements of data collection. The studies carried out contributed to the construction of reading process, valuing the theory of multiletrations combined with the New Educational Technologies and Language Teaching, which also allowed the exchange of experiences among students, requiring a systematic follow-up of all the actions carried out and the activities that were described during the analysis as well as in the considerations that demonstrated like final results.

**Keywords:** Teaching languages. Reading practice. Multimodal texts. Multiliteracies.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Conceitos derivados do design .....	42
<b>Figura 2</b> – Facebook no Brasil .....	59
<b>Figura 3</b> - Infográfico .....	60
<b>Figura 4</b> – Perfil do Brasileiro no Facebook .....	62
<b>Figura 5</b> – Fontes da gramática visual.....	72
<b>Figura 6</b> – Propaganda Oral-B.....	77
<b>Figura 7</b> - Multimodalidade e multiletramentos: aprendendo a ler imagens no Facebook .....	81
<b>Figura 8</b> – Imagem 1 indicada para análise .....	83
<b>Figura 9</b> – Imagem 2 indicada para análise .....	84
<b>Figura 10</b> – Imagens compartilhadas no Facebook .....	86

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Entendimento dos alunos sobre os multiletramentos.....	74
<b>Gráfico 2</b> - O sujeito se caracteriza como leitor .....	75

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Sociedade tipográfica e pós-tipográfica.....	36
<b>Quadro 2</b> - Níveis de técnicas de ensino .....	38
<b>Quadro 3</b> - As metafunções da gramática visual.....	45
<b>Quadro 4</b> - Conceitos de letramento crítico .....	48
<b>Quadro 5</b> - Categorias do letramento visual.....	82

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	18
1.1 Mudanças de paradigmas no ensino de leitura.....	18
1.2 Concepções de textos e leitura .....	27
1.3 Multiletramentos: uma abordagem de sentido .....	34
1.4 Kress e Van Leeuwen e o letramento visual .....	39
1.5 Concepção de letramento crítico .....	46
1.6 Multimodalidade como objeto de ensino .....	52
1.6.1 Multimodalidade e Tecnologias: Leitura de Texto e Imagem .....	55
1.6.2 Processo de Leitura Visual nas Redes Sociais (Facebook).....	58
<b>CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	63
2.1 Apresentação e natureza da pesquisa .....	63
2.2 Contextualização da pesquisa .....	66
2.3 Lócus da pesquisa .....	68
2.4 Instrumentos para coleta dos dados.....	69
2.5 Sujeitos coparticipantes da pesquisa .....	70
2.6 Etapas da pesquisa.....	70
<b>CAPÍTULO 3 - MOMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO: EPISÓDIOS DA MULTIMODALIDADE</b> .....	73
3.1 Seção 1- Percepções iniciais dos alunos sobre a multimodalidade.....	73
3.2 Seção 2- Leitura preliminar sobre a multimodalidade .....	76
3.3 Seção 3- Análise e interpretação da leitura das imagens .....	80
<b>CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	87
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	90
<b>APÊNDICES</b> .....	97
Apêndice 1 - Questionário.....	98
Apêndice 2 - Plano de Ações Estratégicas de Pesquisa.....	99

<b>ANEXOS</b> .....	100
Anexo 1 - Diário de bordo .....	101
Anexo 2 - Respostas dos questionários .....	106
Anexo 3 - Atividades desenvolvidas pelos alunos .....	108
Anexo 4 - Página de compartilhamento de imagens no Facebook.....	112
Anexo 5 - Depoimento dos alunos sobre Multiletramentos Multimodalidade 1.....	114
Anexo 6 - Depoimento dos alunos sobre Multiletramentos Multimodalidade 2.....	115
Anexo 7 - Depoimento da professora sobre a experiência da pesquisa.....	116

## INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte de uma pesquisa denominada **“Textos Multimodais e Interação Virtual: Proposta de Inserção dos Multiletramentos como Prática de Leitura no Ensino de Linguagens”**, vinculada ao Programa de Mestrado em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Nesta perspectiva, tem o propósito de analisar a prática de ensino sob o viés da leitura dos multiletramentos em espaços digitais e a representação dessa leitura na aprendizagem de linguagens.

Tal investigação se faz relevante ao observar que a leitura de textos monomodais já não é mais tão eficaz para compreender o mundo e as suas transformações constantes e atuais, sendo assim, trabalha a interpretação de textos multimodais por meio de vídeos, imagens virtuais, enfim, em diversos gêneros textuais presentes nas redes sociais como uma proposta que valoriza a importância da prática dos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa. Além de refletir a preocupação de professores, que atuam em sala de aula, de incluir no processo de ensino abordagens aplicadas à nova visão das teorias da pedagogia de multiletramentos difundida nos anos 90, tão discutidas na contemporaneidade.

Segundo Rojo (2012), a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL)<sup>1</sup>. Neste documento intitulado: “A Pedagogy of Multiliteracies- Designing Social Futures”, os pesquisadores questionavam como abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola, a importância da questão do plurilinguismo bem como o porquê de se propor uma pedagogia dos multiletramentos em sala de aula.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 2002), o Ensino Médio no Brasil apresentava uma prioridade de mudanças e, conseqüentemente, os eixos cognitivos do ensino acadêmico também deveriam ser reformulados. Este documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais readaptado, pela última vez em 2006, refere-se às funções “inovadoras” do ensino intermediário para a universidade, pois exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho (BRASIL, 2002, p. 5).

No entanto, as novidades quanto ao campo tecnológico são mutáveis, estão em constante evolução em comparação com a escola, a universidade, sua estrutura física e a

---

<sup>1</sup> Dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

formação docente profissional e tecnológica de seus docentes e estudantes. Trazer essa problemática para o ensino de linguagens também pode ser um caminho para nosso questionamento e discussão na tentativa de desmistificar o discurso de que o aluno da rede pública não consegue aprender durante sua trajetória até o ensino médio.

Da mesma forma que se colocam em pauta os benefícios educacionais voltados para a Tecnologia da Informação, também são abordadas, neste trabalho, quais as possíveis soluções para que essa interação virtual entre professor-aluno<sup>2</sup>, talvez a mais próxima do conceito Vigotskiano<sup>3</sup>, realmente aconteçam não só no cenário de pesquisas acadêmicas, mas também façam parte do contexto das aulas de Língua Portuguesa.

Quanto à interação por meio de mídias virtuais na educação é relevante destacar que essa é uma aprendizagem já adotada em muitas práticas situadas, inclusive na perspectiva de formação de professores que trabalham com a pedagogia de multiletramentos para transformar a sua forma de ensinar e, a partir daí, provocar em seu aluno a necessidade de analisar, refletir sobre determinado assunto, leitura, conceitos e valores dos quais a juventude está cada vez mais carente.

Em vista disso, são várias as tentativas dos educadores em conseguir com que seu aluno escreva, produza e desenvolva senso crítico capaz de questionar, indagar, argumentar, descrever um acontecimento, sobre algum tema ou situação, tanto na língua materna como em outro idioma que lhe é ensinado, no entanto, encontra-se uma dificuldade recorrente, já que os jovens estudantes apenas utilizam as redes sociais e as plataformas virtuais para diálogos curtos e diretos, com a linguagem multimodal do internetês.

A fim de que todo aluno, classe, educador possa fazer da produção de textos uma janela para o crescimento intelectual e divulgação instantânea através da internet, facilitando o surgimento de um novo sujeito, de uma inovação no processo de comunicação com o mundo à sua volta, a proposta deste trabalho vai ao encontro das pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Linha de Pesquisa de Linguística Aplicada que desenvolve estudos sobre metodologias de inserção do letramento visual como gêneros textuais baseados na pedagogia dos Multiletramentos no cotidiano dos alunos do ensino médio.

Deste modo, surge com esta pesquisa uma nova proposta de letramento digital e

---

<sup>2</sup> Relação de produção textual entre educador e educando através de redes sociais e plataformas virtuais.

<sup>3</sup> Para Vygotsky, a relação educador-educando não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento.

reescrita textual, colaborando para a formação acadêmica desse novo perfil de professores da área de Linguagens que serão profissionais da educação preparados para interagir com seus alunos utilizando os recursos e ferramentas tecnológicas da Web 2.0. O objetivo é trabalhar o ensino de linguagens com um caráter mais inovador, buscando a interação de alunos e professores aguçando sua criticidade, pois o educador não pode mais ser apenas um transmissor de conhecimento, mas sim um mediador entre o conhecimento e seus estudantes.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva em sua revisão de literatura, seguida de uma abordagem qualitativa, nesse sentido convém destacar também seu caráter multimetodológico para a coleta e análise de dados, uma vez que alicerça uma pesquisa-ação que pretende apresentar possibilidades de como o campo imagético visual das redes sociais pode influenciar e modificar o aprendizado da leitura multimodal na escola.

O presente estudo contribui para o processo de construção do perfil do professor contemporâneo, à medida que valoriza e amplia a teoria dos multiletramentos no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, que vem sendo destaque no país quanto à educação de qualidade aliada às Novas Tecnologias Educacionais, de acordo com o censo escolar de 2017 e os dados estatísticos divulgados pela Secretaria Estadual de Educação em parceria com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos (INEP), principalmente quanto à questão do ensino de linguagens e o diálogo proposto pelos vários prismas do letramento crítico.

Os avanços tecnológicos da informação têm desempenhado um papel importante no modo de agir e viver em sociedade. Grande parte da população não concebe mais sua vida sem os aparelhos eletrônicos: como celulares, notebooks, tablets entre outros. Hoje já não há mais distância para o sujeito estar informado em tempo real, não há barreiras para que o deslocamento espacial seja alcançado. Essa rapidez de comunicação pode ser sentida na crescente função das imagens presentes em diferentes contextos, principalmente nas propagandas publicitárias.

Os livros didáticos e as mídias digitais estão recheados de edição de imagens, textos mediados por instrumentos computacionais, com a presença de muitos recursos semióticos o que tem provocado, no ensino de leitura, uma reorganização da prática do professor e um olhar mais atento a esses materiais. O reconhecimento desse avanço tecnológico é considerado por MONTE MOR (2015), quando expõe que o aumento dos meios de informação, em qualquer espaço, apresenta-se como um desafio para o sistema educacional que precisa estar atento a essa nova demanda de ensino.

Diante desse cenário observa-se a necessidade de um sujeito letrado digital, ou seja, possibilitar aos alunos um conhecimento cultural que considere as transformações tecnológicas e culturais pelas quais a sociedade atual está passando. E esse contexto exige a inovação da prática de ensino frente a essas novas tecnologias educacionais. Conseqüentemente a escola “se constitui como uma das instituições que precisam repensar essas transformações, pois, em geral, opera com práticas de letramento, centradas exclusivamente na escrita, que, em geral, não refletem essas mudanças” (LIMA; PINHEIRO, 2015, p. 210). A revitalização do ensino e reavaliação das práticas são temas presentes no cotidiano educacional para responder às reivindicações dessa nova era digital, como uma forma mais dinâmica de se inter-relacionar com os usos das tecnologias da informação que surgem na atualidade.

Todavia, se, por um lado, o contexto social encontra-se polvilhado de diferentes linguagens, múltiplos modos de olhar o texto, com as tecnologias cada vez mais presentes, por outro, não podemos afirmar que, no contexto educacional, os multiletramentos em espaços digitais são bem compreendidos para conceber os novos letramentos. Dessa forma, este estudo se volta para os multiletramentos em espaços digitais direcionados à leitura de imagens e textos multimodais no âmbito escolar.

Sobre o caráter investigativo deste trabalho, a prática acontece no ensino médio de uma escola do interior do estado, como forma de melhorar e transformar a própria prática da professora-pesquisadora, assim com os resultados obtidos nas avaliações externas, colocando em evidência o próprio fazer pedagógico, e em exercício a proposta de ação e reação dos aprendizes (alunos e professores) no momento de observação, percepção e participação do processo de transformação das aulas, dos eventos metodológicos e de ampliação de sua visão em relação às concepções de texto, imagem, gêneros multimodais e multiletramentos nas redes sociais e em sala de aula. Esse processo de crescimento e de aprendizado mútuo, visando a autorreflexão, a transformação de si, da sua própria prática para transformar o olhar em relação ao seu fazer e ao fazer do outro é o que sintetiza o contexto do olhar “crítico” desta pesquisa.

Com esta visão de impactar mudanças nos modelos do ensino e formação leitora surge este trabalho para mostrar como a cultura de convergência de diversos métodos impulsionam educadores e alunos da esfera das pesquisas em linguagem valorizarem as novas formas de leituras e assim, validá-las como práticas de sala de aula. As perspectivas com este estudo visam entender como a sociedade contemporânea nos propõe refletir e analisar as

discussões acerca do papel do professor de Língua Portuguesa perante a preocupação de estreitar laços com esse novo aluno leitor e coautor diante das redes sociais e dos diversos e múltiplos recursos digitais promovendo a leitura na cultura digital.

Para uma melhor visualização, esta pesquisa foi organizada em três capítulos, além das considerações finais, dos quais **o primeiro** versa sobre a importância da formação do leitor crítico na contemporaneidade e a necessidade de mudanças de paradigmas no ensino de leitura. De acordo com os conceitos de multiletramentos aliados à importância da multimodalidade para a compreensão das concepções de letramento crítico surge também a gramática do design visual na formação de sujeitos críticos com habilidades leitoras nos processos de práticas de leituras multimodais. O capítulo aborda ainda, a teoria da semiótica social e a prática da leitura digital contextualizada com o processo de leitura nas redes sociais, compartilhamento e aplicabilidade da multimodalidade como objeto de ensino, leitura de texto e imagem voltados às novas tecnologias.

**No segundo capítulo**, definimos os procedimentos metodológicos e os encaminhamentos a serem utilizados na investigação desta pesquisa, bem como a contextualização da pesquisa, os sujeitos colaboradores e seu *locus*, com os episódios de leituras de texto e imagens virtuais, com os alunos do ensino médio nas aulas de Língua Portuguesa e a eventos de leitura multimodal nesses momentos em sala de aula, destacando quais instrumentos serão utilizados para a descrição e coleta dos dados, por meio dos questionários respondidos de forma online, e as outras etapas dos métodos analisados.

**Já no terceiro capítulo**, configura-se a análise de dados, intitulado como “Momentos da Pesquisa-Ação”, segue a teoria de Thiollent(2007), primeiramente com um diagnóstico inicial sobre a percepção dos alunos a respeito da multimodalidade, na sequência a análise da leitura preliminar de textos multimodais e a interpretação e análise mais aprofundadas das leituras de imagens, retiradas da rede social mais acessível aos sujeitos participantes do processo .

Por último, relacionam-se nas **Considerações Finais**, os pressupostos da pesquisa, que objetivos e pretensões foram relativizados e quais respostas e resultados conseguiram ser apontados como possíveis caminhos de engajamento neste estudo. Propondo assim, as reflexões sobre a influência da pedagogia dos multiletramentos e a multimodalidade no desenvolvimento das competências de leitura e interpretação no ensino de Língua Portuguesa do ensino médio e seus impactos nas mudanças pedagógicas e metodológicas para a formação do leitor crítico na atualidade.

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Mudanças de paradigmas no ensino de leitura

É importante repensar as práticas educacionais que envolvem o ensino, as tecnologias e sua integração com o currículo, bem como situações que façam os educadores da área de linguagens, mais especificamente de Língua Portuguesa, levantarem questionamentos nas discussões sobre o papel do professor enquanto “formadores” de alunos leitores diante do contexto midiático contemporâneo.

Como os alunos leem na era digital? Por que eles perdem o hábito da leitura na contemporaneidade? Destacam-se vários motivos, porém, dentre eles, há inúmeros fatores da era tecnológica em que estão inseridos. Algumas das respostas obtidas pelos questionários respondidos nesta pesquisa consideram que os alunos a cada geração são menos leitores que as gerações anteriores, outras indicam que nunca se teve tanto acesso à informação e conseqüentemente, nunca os estudantes leram tanto quanto agora. Este capítulo procura abordar quais estratégias permeiam o trabalho docente nas aulas de Língua Portuguesa para a formação de leitores críticos diante das perspectivas de disseminação da leitura que qualifica a sociedade para a aquisição da multimodalidade como uma realidade no cotidiano da sala de aula, uma vez que a leitura impressa deve coexistir com a leitura digital.

Para compreender a questão do leitor crítico, temos que buscar em Freire (2000) a importância que o educador propicia para a leitura enquanto diálogo. A questão da leitura é tema central de seus estudos, à medida que coloca o diálogo entre os sujeitos como ponto alto de estar consciente de ser-no-mundo. Assim, aprender a ler é, antes de tudo, “alfabetizar-se para aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manifestação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 2005, p. 8-9). Esse estudioso já anunciava uma relação dinâmica da linguagem, uma vez que para ele, o contexto social e político não eram estáticos e as relações também se movimentavam para coexistir em diferentes contextos. Dessa maneira, a “compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2005, p. 10-11).

Nesse viés do diálogo, surge a importância de estudos voltados para essa perspectiva de formação leitora em um mundo repleto de multimodalidade, tecnologia e diversos gêneros de textos virtuais, apontando caminhos que norteiam como é possível o agenciamento dessa

leitura de forma mais crítica no contexto escolar que há tempos vem indicando a necessidade de novos paradigmas para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no âmbito do ensino Médio Regular, uma vez que, as práticas de letramento têm influenciado os estudos acerca do processo de modificação e evolução nas várias modalidades de leitura, já que o universo textual corrobora para que os alunos compreendam a coexistência de diversas representações de textos, inclusive na esfera digital. Assim, a leitura e a produção textual estão sempre ligadas às práticas sociais, culturais e tecnológicas que fazem parte do cotidiano do sujeito contemporâneo.

No tocante ao compromisso do educador com a prática da leitura, o papel de formar leitores tem sido apresentado como responsabilidade do professor, embora que, no contexto escolar, todos os envolvidos sejam responsáveis pelo conhecimento crítico dos sujeitos. Bordini e Aguiar (1988) buscam em seus estudos, na vivência cultural dos alunos, esclarecer a questão da formação do leitor, pois acreditam que a” formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que esse se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito”. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 17).

Ao olhar com preocupação para formação de alunos críticos, para as políticas públicas de leitura, é preciso reconhecer a importância das bibliotecas nas escolas e dos projetos de leitura como direitos do cidadão à escolarização adequada da leitura como função social na vida das pessoas. Muitos trabalhos já foram desenvolvidos, um exemplo, é o relevante estudo de Junges e Karwoski (2002), com o título *Professores das séries iniciais do ensino fundamental: alfabetizadores ou letramentadores*, este livro aborda a necessidade de investir na formação do professor como agente de letramento desde a educação infantil. Trata-se de um ensaio provocador, àquele que forma o leitor das séries iniciais do Ensino Fundamental, trazendo a importância de uma efetiva prática de leitura para a formação de cidadãos. Explicitam os autores desta obra que, ao utilizar a expressão letramentos, enfatizam a noção desse termo no (plural), o que difere de letramento, dada sua relação com o contexto social de formação de professores.

Esta pesquisa apoia-se, sobretudo, nos estudos de Rojo (2009) para discorrer sobre a necessidade de estudar as teorias envolvendo a multimodalidade com as estratégias de leitura e a construção de sentido em Língua Portuguesa e no intuito de uma prática pedagógica com possibilidades de trabalhar a visão das estratégias facilitadoras para leitura. Dessa maneira, este trabalho vem contribuir para que a área de linguagens reconheça a utilização de leituras

multimodais como alternativa inovadora na formação do leitor crítico na cultura digital. Compõe essa mesma temática o livro: *Formação do Professor Como Agente Letrador*, (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 26-28), demonstra precisão ao abordar outras estratégias de leitura em sala de aula e explicitam os protocolos de leitura por meio de uma metodologia para o ensino de leitura. As referidas autoras ainda empregam o termo “andaimagem”, como é explicitado a seguir:

[...] “andaime” ou “andaimagem” é um termo metafórico, introduzido por Bruner (1983), que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado do discurso de sala de aula (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 27).

Para falar da importância da mediação da leitura, enquanto prática pedagógica do professor, as autoras ressaltam a importância das dicas e estratégias de leitura presentes, da ajuda que se tem daquilo que se pode ver e ouvir, ou seja, dos sinais verbais e não verbais presentes na leitura. Nesse contexto, os métodos de leitura acabam fazendo uma referência de certa maneira a como devemos dar a devida importância para qualquer estudo que insiste na busca pela valorização da multimodalidade na questão da prática de leitura.

Dias (2005) salienta que para desenvolver a prática de leitura dos seus alunos faz uso de imagens em sala de aula de língua inglesa e faz um debate em seu artigo “Multimodalidade em textos de treinamento de professores de Inglês como Língua Estrangeira”, sobre a formação do professor e as competências do educador em utilizar a multimodalidade em suas aulas. Conforme propõe Dias (2005, p. 27), “mais formação continuada deve ocorrer, envolvendo a multimodalidade para que os professores possam estar mais habituados à leitura de textos com a presença de semioses.”

Ferraz e Castro (2016) em seu artigo “Ação Docente na Utilização de Textos Multimodais no Ensino de Português Língua Estrangeira: uma análise crítico-discursiva”, analisam como os docentes de Português, como segunda língua, utilizam textos multimodais presentes em materiais didáticos dessa área. Os recortes analisados por esses estudiosos mostram a organização e a sistematização do trabalho com textos multimodais, que ficam visíveis a alguns estereótipos a serem reforçados por meio dos materiais didáticos. São dados que nos fazem pensar na importância da formação de professor, incluindo temas referentes à teoria da multimodalidade “para o trabalho com textos e contribui para o ensino reflexivo crítico de português como segunda língua no que tange à prática docente” (FERRAZ;

CASTRO, 2016, p. 141).

Não é mais possível deixar de considerar, na formação de professor, a importância da leitura dos recursos multimodais, as informações que esses signos semióticos transmitem. Conhecer estratégias, teorias que fazem uso consciente da multimodalidade transcendem os muros da escola, ganham os *outdoors*, e cada vez mais os sujeitos estão expostos a textos com imagens. Conforme explicita Vieira (2007, p. 6), “o texto pós-moderno acresce à necessidade de utilizar mais do que uma articulada composição de frases e de períodos. Carecem de imagens e até mesmo de sons [...] que se entrelaçam para construir os novos sentidos exigidos pelos textos contemporâneos”. A presença da multimodalidade nos estudos linguísticos e na formação de professores considera novas metodologias para o ensino de línguas.

Ainda com as mudanças paradigmáticas da leitura, recorremos a Rojo (2009) para entender sobre os letramentos definidos por ela como “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita, ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentido” (ROJO, 2008, p. 582). Tal conceituação reforça a ideia de que não se pode mais se concretizar um ensino de Língua Portuguesa que apenas valorize o texto escrito puramente verbal, o que acontece com mais frequência nas salas de aula na educação básica no Brasil, como reforça a autora no fragmento na sequência:

[...] a multissemiótica que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO, 2008, p. 584).

Os PCN de Língua Portuguesa, (BRASIL, 1998), apresentam concepções acerca do ensino de leitura e elucidam alguns aspectos sobre os objetivos da multimodalidade no ensino de Língua Portuguesa:

[...]é necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para os aspectos que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua (BRASIL, 1998, p. 61).

Para especificar essas modalidades do ensino de Língua Portuguesa, já na versão que amplia as práticas educacionais no Ensino Médio, em 2006, surgiram algumas complementações com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006). Nesses documentos, já nas páginas 17 e 18, ao que compete à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, seguindo os preceitos previstos na LDBEN/96 (BRASIL, 1996) consideram que essa etapa deve ser o aprofundamento do aprendizado adquirido durante o Ensino Fundamental, preconizando a intensificação dos conhecimentos, o que torna o aluno capaz de demonstrar habilidades, como:

- (I) avançar em níveis mais complexos de estudos;
- (II) integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;
- (III) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (BRASIL, 2006, p.17-18).

É, então, considerável retomar constantemente a análise do contexto discente atual, ao identificar que as preferências dos alunos leitores já não contemplam apenas a leitura tradicional, os cânones literários ou os textos do livro didático. À vista disso, são considerados leitores fora do padrão convencional, contraventores, pois optam por outros gêneros ou formas de ler “diversos textos”:

Observando as escolhas dos jovens fora do ambiente escolar, podemos constatar uma desordem própria da construção do repertório de leitura dos adolescentes. Estudos recentes apontam as práticas de leitura dos jovens fundadas numa recusa dos cânones da literatura, tornando-se experiências livres de sistemas de valores ou de controles externos. Essas leituras, por se darem de forma desordenada e quase aleatória. (PETRUCCI, 1999, p. 222).

É propício afirmar que existe uma contradição entre o que a escola oferece como leitura e o que os alunos encontram e escolhem ler fora do âmbito escolar, ou seja, aquilo que as aulas de Língua Portuguesa não contemplam, porém, textos multimodais estão disponíveis nas plataformas e redes sociais. Este tipo de gênero textual está acessível na maioria do tempo, com um clique ou num deslize de tela dos smartphones abre uma variedade de textos virtuais, os quais os alunos consideram como a leitura de sua preferência, por ser muito mais palpável, mesmo que no mundo digital.

A todo momento da leitura virtual, aparecem hipertextos que direcionam a aquisição de mais conhecimentos, o conceito dos tipos de links virtuais convergem para o significado do

que é hipertexto. Para Levy, pode ser definido assim:

Hipertexto: “é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a sua maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular”. (LÉVY,1993, p. 33).

No entanto, há uma possibilidade de estreitar tais disparidades quanto ao conceito de leitura e formação do leitor, promovendo novos paradigmas para a formação de um aluno leitor mais crítico, conhecedor dessa convergência de culturas e diversas modalidades de textos e meios de acesso à leitura, porque essa viabilidade vai ao encontro das expectativas e teorias acerca dos multiletramentos.

Observando o contexto, surge essa definição de multiletramentos, segundo Rojo e Almeida (2012), que pode ser entendida como:

Pedagogia dos Multiletramentos<sup>4</sup> é justamente pensar que para essa juventude, inclusive para o trabalho, para a cidadania em geral, não é mais o impresso padrão que vai funcionar unicamente. Essas mídias, portanto, têm que ser incorporadas efetivamente, todas elas, tvs, rádios, essas mídias de massas, mas sobretudo as digitais incorporadas na prática escolar diária. Então, eles vão propor uma pedagogia para a formação, isso lá em 1996, portanto, já há muitos anos atrás. A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas (ROJO; ALMEIDA, 2012, p. 28-29).

Em outras palavras, essa definição destaca que a multimodalidade dos diversos gêneros digitais precisa estar inserida no cotidiano escolar, uma vez que faz parte do contexto do educando. Essa multiplicidade de linguagens textuais coexistem nas aulas de Língua Portuguesa, a proposta da pesquisa reconhece como inadiável o trabalho com textos multimodais na área de linguagens e tecnologias como propõem as demais pesquisas desenvolvidas na área de linguística aplicada.

O fito da pesquisa em pauta é oportunizar conhecimento para que os alunos “possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos)”

---

<sup>4</sup> Entrevista concedida ao GRAM (Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia, da Universidade Federal do Ceará), em 2013, disponível em <http://bit.ly/2hLsOxL>- acesso em 03/02/2018 às 19h50min.

(ROJO, 2009, p. 107), com a devida valorização e incorporação desta prática “aos multiletramentos e aos letramentos multissemióticos” (ROJO, 2009, p. 107) em sala de aula, sobretudo, no ensino de Língua Portuguesa quanto à leitura e análise de textos.

No entanto, para que o docente possa ter essa visão de aliar as técnicas de leitura utilizadas em sala de aula à leitura que os estudantes já priorizam através das mídias digitais, redes sociais, como *What's App* e o *Facebook*, é necessário que amplie os conhecimentos sobre o conceito de leitura sociocognitivo-interacional em que a interação entre autor, texto e leitor não evidencie a interpretação ensinada, uma vez que se afirma, de acordo com Koch (2003), contemporâneo é oportunizar situações que dialoguem processos de construção e ressignificação com a evolução do pensamento crítico desse aluno por meio de leitura alinear em espaços diversos uma vez que a compreensão é algo que não pode ser ensinado. Nesse caso o perfil do professor de apropriação cognitiva em que aconteça um evento de interação entre leitores e textos imagéticos. Assim, segundo a autora, o processo de produção de sentidos acontece não apenas “com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo” (KOCH, 2003, p. 17).

Ainda segundo Koch e Elias (2006, p. 11), “há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação”. Nesse novo enfoque dado pela proposição da leitura sociocognitivo-interacional, nos estudos linguísticos, o entendimento dos sujeitos é priorizado, ou seja, o que realmente importa quando se procura um sentido em uma imagem, em um texto, em uma cena, é a interação texto-sujeitos, o diálogo entre tais sujeitos, porque é através dessa situação interacionista que surgirão novas formas de ver na leitura. O objetivo então seria produzir diferentes sentidos, sem preconizar a existência de um mais ou menos certo, mais correto ou menos correto, pois cada sujeito tem uma leitura de mundo, uma visão, e essa situação de leitura torna-se um processo linguístico, como reforça a autora:

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

Sob esse viés da visão interacional (dialógica) do processo de leitura no qual cada indivíduo é tido como um construtor de seu próprio papel social, e como construtor social deve ser visto como cidadão ativo, protagonista dessa interação nas produções de interação entre autor e texto, leitor e coautor nessa trajetória de construção de significado. O que é abordado nessa concepção de leitura é a mudança dos modelos pré-estabelecidos de língua e linguagem diversos do que se trabalhava com Língua Portuguesa da forma tradicional de metodologia na leitura e análise textual. Então, o que se pode depreender é que não existe uma fórmula pronta e perfeita, mas que para a formação de um leitor crítico, os professores precisam avaliar e analisar a sua prática pedagógica em sala de aula e quais são as possíveis interferências sócio-culturais-comunicativas que estão transformando a forma dos alunos entenderem o mundo à sua volta, assim, o professor de língua portuguesa tende tornar-se um investigador do seu próprio fazer, segundo Kumaravadivelu (1994):

It also promotes the ability of teachers to know how to develop a reflective approach to their own teaching, how to analyze and evaluate their own teaching practice, how to initiate change in their classroom, and how to monitor the effects of such changes (Richards, 1991; Wallace, 1991). In short, promoting teacher autonomy means enabling and empowering teachers to theorize from their practice and practice what they have theorized (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 11).<sup>5</sup>

A concepção que emerge quanto às mudanças nos paradigmas no ensino de leitura amplia a ideia de que a pedagogia dos letramentos represente uma forma diversificada e transgressora de modificar a atuação de professores e alunos nas práticas com análise de textos nas aulas de Língua Portuguesa.

É o que afirma Pennycook (2001, p. 101), quando retoma a pedagogia do letramento, desenvolvida por Freire (2005), na visão Freiriana, letrar baseia-se na premissa de aprender a ler o outro se lendo, e assim “aprender a ler o mundo”.

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2005, p. 8;11).

---

<sup>5</sup> Também promove a capacidade dos professores de saber como desenvolver uma abordagem reflexiva de seu próprio ensino, como analisar e avaliar sua própria prática de ensino, como iniciar a mudança em sua sala de aula e como monitorar os efeitos de tais mudanças (Richards, 1991; Wallace, 1991). Em suma, promover a autonomia dos professores significa capacitar e capacitar os professores a teorizar a partir de sua prática e praticar o que eles teorizaram (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 11, tradução nossa).

Pois, o mundo dos alunos, hoje, baseia-se também nas relações interativas pelo mundo virtual, que é o que os professores necessitam compreender: que o foco de leitura na contemporaneidade converge com a leitura virtual ou digital, para os jovens, cada vez mais dinâmica e acessível. Freire e Donaldo (1990) retomam que, para o professor, o ato de aprender representa:

[...] construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. Essa constatação não está relacionada somente ao aluno, pois sabemos que o professor tem de estar sempre adquirindo novos aprendizados, lançando-se a novos saberes (FREIRE; DONALDO, 1990, p. 39).

E talvez essa necessidade de conscientização docente de se aproximar da prática de leitura dos adolescentes, pode indicar uma “prática transgressora” Pennycook (2006), com a perspectiva de trabalhar de forma mais próxima da realidade e do contexto do leitor pós-moderno significa que é preciso ter um novo olhar para os modelos de leitura e estabelecer em sua prática uma quebra de paradigmas, que só tem a beneficiar os envolvidos no processo de desconstrução da aprendizagem, com a oportunidade de contemplar diferentes habilidades leitoras mais voltadas para o atual contexto, vistas como um desafio.

Sendo assim, o professor que desenvolve a percepção de mudança nos paradigmas de leitura, de certa forma seja um transgressor, como reforça Pennycook (2006) em seu artigo: “Uma lingüística aplicada transgressiva”:

Mais especificamente, dentro do domínio de teorias transgressivas, estou interessado em relacionar os conceitos de translocalização, como modo de pensar a inter-relação do local dentro do global; transculturação, como modo de pensar a cultura e os processos de interação cultural que permitem uma fluidez de relações; transmodalidade, como modo o uso da linguagem como localizado dentro de modos múltiplos de difusão semiótica; transtextualização, como modo de pensar signos atravessando contextos; tradução, como modo de pensar o significado como ato de interpretação que atravessa fronteiras de modos de compreender; transformação, como uma nova maneira de pensar a mudança constante na direção de todos os modos de significado e interpretação (PENNYCOOK, 2006, p. 76-77).

O que o autor reafirma é que o professor necessita reconhecer a necessidade de “transgredir”, ou seja, abordar e validar diferentes modos de pensar e repensar a leitura multimodal como formas de atravessar, quebrar e ultrapassar formas convencionais do ensino de linguagens. Portanto, a leitura crítica vem como elemento essencial perante as novas

formas midiáticas de leitura, a globalização e as formas de produção e recepção de textos e como trabalhar isso nas aulas de Língua Portuguesa, propiciando ao sujeito uma evolução em sua postura crítica social, capaz de identificar as razões, as condições e intenções por trás de uma imagem, texto, enunciado, competências/habilidades fundamentais para o aluno que sai do Ensino Médio. Assim, a prática de leitura por meio dos multiletramentos, vem se tornando uma prática indispensável no século XXI no âmbito educacional, principalmente, na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, conforme reitera o documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

[...] 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, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem (BRASIL, 2006, p. 97).

Em outras palavras, é preciso adequar ações educativas leitoras capazes de incluir a pedagogia dos multiletramentos com o objetivo de despertar, no indivíduo, a consciência de que é inaceitável se acomodar como um ser passivo e estático frente a uma sociedade tão ativa e em transformação constante como a que estamos inseridos na contemporaneidade.

## 1.2 Concepções de textos e leitura

Os estudos em Linguística Aplicada, nas últimas décadas, ampliaram o campo de pesquisa para diversos objetos de investigação sobre o ato de ler, os quais demonstram uma maior preocupação com aspectos sociais. Para Pennycook (2008, p. 68-69):

É comum, [...], reconhecer a importância de questões políticas (desigualdades, pobreza, racismo etc.), mas argumentar que essas questões não têm nada a ver com interesses acadêmicos ou da LA, ou [...] que não há como decidir entre posições opostas do ponto de vista ético e político (PENNYCOOK, 2008, p. 68-69).

As palavras do autor indicam que o fazer pesquisa em Linguística Aplicada na contemporaneidade vai além das investigações dos processos educacionais de ensino de línguas. Na medida que, alcança o campo social das transformações culturais e de suas consequências para os espaços que lidam com cultura, educação e linguagens na sociedade

pós-moderna. Pennycook (2008, p. 83) salienta ainda que a Linguística voltada para os aspectos sociais “está sempre engajada em práticas problematizadoras”.

E é nesse sentido que o presente estudo se volta para a possibilidade de novas abordagens que visam a discussão e as agências para as concepções de textos e de leitura nas aulas de Língua Portuguesa no espaço das redes sociais, espaço virtual mais dinâmico e híbrido, em que os alunos conseguem desenvolver habilidades mais repletas de sentidos e significados com amplos recursos de multimodalidades que não encontram na sala de aula. Isso reforça, de certa forma, a afirmação de que a Linguística se tornou, simultaneamente às novas tecnologias educacionais, uma área repleta de hibridismo que corroboram com os anseios dos professores que se preocupam com a formação de alunos críticos e leitores. E é no campo de coexistência de gêneros textuais híbridos e multimodais que esta pesquisa pretende focar sua investigação, pois segundo Moita Lopes e Rojo (2008):

Estamos diante de uma formulação de LA bem distante daquela centrada num ensino e aprendizagem de línguas e que, ao começar a se espriar para outros contextos, aumenta consideravelmente seus tópicos de investigação, assim como o apelo de natureza interdisciplinar para teorizá-los. Mas, no final do século XX e no início do século XXI, as mudanças tecnológicas, culturais, econômicas e históricas vivenciadas iniciam um processo de ebulição nas Ciências Sociais e nas Humanidades, que começam a chegar a LA (MOITA LOPES; ROJO, 2008, p. 18).

Todos têm conhecimento da importância da leitura para o desenvolvimento intelectual e crítico dos indivíduos, no entanto, é imprescindível considerar vários tipos e conceitos de leitura, principalmente no contexto em que estão inseridos os alunos de nosso tempo, eles estão a todo momento em contato com diversos tipos de textos, que requerem novas habilidades leitoras, porque ler no mundo digital não compreende apenas a decodificação de símbolos, há, sobretudo, uma necessidade de interação que vem a ultrapassar as limitações linguísticas e interpretativas dos livros didáticos convencionais. Sendo assim, a leitura, uma forma de interagir com o outro, de instigar a dúvida, de estimular a fusão de mundos diferentes, de refletir acerca da realidade ou da fantasia em diferentes temáticas, todas essas contribuições leitoras é que conseguem tornar um cidadão capaz de entender as transformações à sua volta e promover a reflexão em um leitor deveras crítico. Mas então, quais concepções de leitura disponibilizam caminhos para uma abordagem mais voltada para a pedagogia dos multiletramentos e inserção de interpretações de textos multimodais em sala de aula para o ensino de língua portuguesa na atualidade?

De acordo com a visão Bakhtiniana, a leitura nos permite sempre o caminho de um texto para outros, elaborando outros sentidos e significados, seja nas experiências vivenciadas, nos diálogos com outros textos (intertextualidade) ou até mesmo em conflitos com o próprio conhecimento. Segundo Bakhtin “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam se confrontados, em um plano de sentido, acabam em relação dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 323).

Esta visão de Bakhtin se complementa nos PCN, cujos conceitos de leitura aparecem descritos dessa forma: “[...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível obter proficiência leitora [...]” (BRASIL, 1998, p. 69), ou seja, há uma relação que aborda a leitura como uma atividade em que se lê, interpreta e compreende com objetivos pré-determinados, como a identificação do tema, ou a intenção do autor quando produziu o texto, geralmente nas atividades em sala de aula são trabalhadas questões de verificação automática, em que se pesquisa sobre a vida e obra do autor e a partir de predefinições ou abordagens direcionadas, faz-se uma análise textual, outras vezes o texto definitivamente “morre” ali, quando apenas se enfoca na gramática ou até mesmo no vocabulário, no campo semântico e sintático.

Seguindo a trajetória pela busca que melhor contempla as concepções de leitura multimodal e de análise virtual na contemporaneidade, encontra-se a afirmação de Rojo (2002), ao considerar que “a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2002, p.02). Para a autora, o ato de ler define-se por um meio de construção de sentidos em que se valida informações, questiona-se diversas interpretações por meio de análise linguística e do discurso, dependendo do contexto em que estão inseridas tanto para quem lê, como para quem escreve, quanto para quem ressignificar tal leitura a seu modo. Essa visão de leitura na escola é comprovada nas considerações de Rojo (2002):

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, SARESP, SAEB, PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual (ROJO, 2002, p. 4).

Dessa forma, é necessário repensar o contexto do ensino de leitura, pois a convergência de textos e imagens em infinitas formas virtuais atraem a atenção e o interesse dos alunos, os gêneros textuais que evidenciam as multimodalidades não são compatíveis com os recursos que estão disponíveis ao trabalho do professor e não contemplam a realidade dos estudantes, bem como de toda a sociedade do século XXI. Em outras palavras, o indivíduo que entra em sala de aula hoje tem fácil acesso às comunidades virtuais, canais de filmes como Netflix, You Tube, redes sociais de interação como Facebook, Twitter, What's app, com textos de diferentes gêneros disponibilizados na internet em detrimento das atividades de interpretação de textos encontrados no livro didático ou na sala de aula convencional.

Ou seja, os textos contemporâneos e, sobretudo, a inserção de imagens de vários modos para representação do contexto social na atualidade provocam transformações nas formas de leitura e escrita contemporânea. O que indica que existem constantes desafios que envolvem as teorias de letramento, a formação dos educadores e o contexto de ensino aprendizagem nas escolas. Não obstante, é fato que emergem como novidades outros gêneros textuais ou discursivos, tais como: Chat's, Blogs, Tweets, Posts, Memes, Gifs que são compartilhados a todo instante, ultrapassando os ambientes digitais, influenciam autores, pesquisadores e professores a utilizarem tais mídias em seus roteiros didáticos. Nesse sentido, Rojo (2017, p. 1) afirma:

Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, tweets, posts, ezines, funclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multisssemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade (ROJO, 2017, p. 1).

Segundo a autora, a adoção de novos e múltiplos letramentos representam a composição e superposição de figuras, vídeos, cenas, fotografias, imagens e várias outras possibilidades de análises semióticas e multimodais, que ampliam as significações e os vários modos de compreensão em que os leitores podem ver, interpretar, analisar e sintetizar sob vários prismas. Dentro dessa perspectiva, Rojo (2017) diz:

São modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam (ROJO, 2017, p. 1).

Analisando as afirmações da autora, é possível estabelecer alguns questionamentos em relação ao ensino de leitura sobre os aspectos dos gêneros multimodais. Por exemplo, se eles estão inseridos, como aparecem presentes no cotidiano escolar? Então, é necessário discutir a formação dos leitores na contemporaneidade, principalmente de sua capacidade crítica de ver e ler o mundo através das lentes multimodais dos multiletramentos, que estabelece a importância de saber compreender, ler e inferir diferentes sentidos para uma imagem, em que os leitores de imagens, na era digital, assumem um papel significativo, pois esse tipo de letramento da gramática visual é que constituem as formas de representação da realidade social no mundo tecnológico e digital atual, daí a contribuição dos gêneros multimodais para o ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Nesse sentido, é relevante que se discuta sobre caminhos que visem à formação do leitor crítico, principalmente no que se refere à leitura de imagens. Sobre este tema, Dionísio (2005) aponta que uma leitura de texto multimodal requer diferentes modalidades de representação, ao dizer que “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos empregando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, etc.” Ou seja, em um mundo virtual são várias as semioses que possibilitam o surgimento de um novo gênero, compartilhando as mais diversas formas de ressignificação de sentidos, muitas vezes mais carregados de interpretações e possibilidades de análises que o texto puramente escrito.

A exploração dos campos das imagens repleta de multimodalidade pode ser encontrada nas proposições feitas na publicação: “Reading images: the grammar of visual design”, por Kress e Van Leeuwen em 1996, com o objetivo de estabelecer as diferenças entre a análise de textos que priorizam apenas a escrita e os textos com representações semióticas, pois com a evolução das novas tecnologias a análise das multimodalidades que estabelecem relações nas redes sociais entre textos verbais e textos visuais têm ganhado notabilidade quanto ao compartilhamento de informações. E nesse novo direcionamento da multimodalidade, segundo Dionísio (2005, p. 161) “a multimodalidade é vista como um traço constitutivo do texto escrito e falado”.

Por outro lado, o conceito de textos com diferentes formas de serem representados e analisados foram denominados como “Teoria da Semiótica Social” por Kress e Van Leeuwen (1996) e também indicam os caminhos para a abordagem de leituras que valorizem diferentes e mais atuais contextos sociais. Dionísio (2005) assegura que todo texto é multimodal e as ações que praticamos no nosso dia a dia também são multimodais. Para comprovar isso, o

autor baseia-se em quatro conceitos fundamentais para definir o papel da multimodalidade, são eles:

- As ações sociais são fenômenos multimodais;
- Gêneros textuais orais e escritos são multimodais;
- O grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo;
- Há novas formas de interação entre leitor e o texto, resultantes das estreita relação entre discurso e as inovações tecnológicas.

Para a autora, a multimodalidade acontece quando há a utilização de no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações (DIONÍSIO, 2005, p. 160-161).

De acordo com Paulo Freire, o contexto social do aprendizado da leitura move-se à medida que o ser em si evolui, como “eu” no mundo: “Primeiro, a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da palavra mundo” (FREIRE, 2008, p. 12). Em seu livro *A Importância Do Ato De Ler*, Freire já previa um conceito semelhante à multimodalidade engajada com a inserção e entendimento do que viria a ser na contemporaneidade essa adoção, ou essa necessidade de fazer saber ler mediante os novos rumos que a sociedade tem sido confrontada:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos (FREIRE, 2008, p. 12).

Hoje, porém, os textos também são imagens que representam tudo isso: sons, cores, emoções sentimentos e retratos dessa realidade antes vistas apenas pela imaginação do que se lia nas grafias dos pensamentos, atualmente se reproduz todas essas sensações por meio dos recursos midiáticos disponibilizados a qualquer cidadão do mundo. E tanto alunos e professores precisam entender que o ato de ler pressupõe conhecimento do eu diante do mundo, e esta visão de mundo deve ser ampliada pela multimodalidade da leitura. Desse

modo, as escolas devem ter a preocupação de viabilizar situações de apropriação por parte dos alunos dos mais diversos aspectos em que estão inseridos o processo de elaboração de textos, reconhecendo a leitura como tudo que vai além do texto verbal, ou seja, é também uma prática social de elementos múltiplos de ressignificação e concepção de sentidos.

Sinalizando que a finalidade das aulas de Língua Portuguesa seja a de despertar nos alunos a capacidade reflexiva necessária como habilidade capaz de mudar a realidade que os contornos e condições sociais que os limitam por diversas vezes, como reforça Coscarelli e Novais (2010, p. 41), de que se torna necessário compreender a leitura “como um processo dinâmico, não previsível, não linear e que implica auto-organização, diferenciado para cada sujeito e a cada situação de leitura, devendo ser verificado em suas probabilidades e propriedades emergentes”.

Todavia, para a formação da criticidade e da proficiência leitora, os estudantes necessitam de todo um envolvimento com inovações pedagógicas e metodológicas que embasem e valorizem os multiletramentos como alicerce no trabalho voltado para a inserção das multimodalidades no cotidiano escolar de docentes e discentes aprendizes. Para Freire (2004):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 2004, p. 46).

Ao mesmo tempo em que o autor constata a importância da leitura como experiência transformadora e única, ele também indica como o papel dos agentes desse processo precisa ser repensado, recriando as condições para o fazer linguístico social. E é com essa perspectiva de inovação e aperfeiçoamento por meio da investigação da própria prática que esta pesquisa corrobora, no sentido de mensurar até que ponto as práticas de leituras multimodais, sob o viés dos multiletramentos, são ou estão inseridas no entendimento de alunos do Ensino Médio, sobretudo, nas aulas de Língua Portuguesa da escola em que está sendo desenvolvido o trabalho apresentado como forma de autoquestionamento, até mesmo como método de autoavaliação em que os questionamentos são direcionados ao fazer pedagógico da pesquisadora e dos alunos que colaboraram com a possibilidade da leitura em outros aspectos.

### 1.3 Multiletramentos: uma abordagem de sentido

A escola contemporânea carece de pesquisas que contemplem um panorama das práticas multiletradas, para isso, é necessário conscientizar os atores do processo educacional a investigarem e a buscarem incentivos que estimulem a reflexão da realidade e das possibilidades de inserir atividades de análises, tanto semióticas como multimodais em sala de aula. Conforme Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 7-8):

[...] As práticas de letramento são as formas culturais gerais de utilização da língua escrita que as pessoas lançam mão em suas vidas. No sentido mais simples, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. Contudo, as práticas não são unidades de comportamento observáveis porque elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Isso inclui a consciência do letramento das pessoas, as construções do letramento e os discursos de letramento, como as pessoas falam sobre o letramento e o compreendem.

De acordo com essa concepção, é necessário entender a importância da leitura como prática social na construção da identidade de cada indivíduo. Esta noção da escolarização e de seus objetivos é defendida por Rojo (2009) em seu livro: *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, em que ela coaduna com as afirmações citadas acima, como podemos observar na fala da autora na justificativa de quais são os atuais objetivos da escola contemporânea: "defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática" (ROJO, 2009, p. 11).

Continua a estudiosa explicitando que aderir aos multiletramentos como uma forma de leitura social poderia ser uma expectativa de esperança aos problemas mais questionados quanto ao desinteresse dos alunos bem como a dificuldade em demonstrar proficiência leitora em muitos casos do dia a dia dos muitos ambientes escolares estudados em determinadas situações de frustração docente, diante das inovações pós modernas das Tecnologias de Informação:

Para além de nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares em relação a propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como

alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas (ROJO, 2009, p. 35).

Além dessas perspectivas quanto à abordagem de sentidos dos multiletramentos, apresenta-se também a visão de Takaki (2012), quando dialoga com as propostas leitoras nas esferas educacionais que estabeleçam possíveis quebras ou desconstruções com padrões preestabelecidos para a compreensão de mundo cada vez mais acomodadas e limitadoras dispostas nos ambientes escolares em oposição ao universo mais amplo dos estudantes que consideram o mundo virtual infinitamente mais atrativo e democrático que qualquer livro didático ou texto verbal comumente escrito aqueles que são tradicionalmente utilizados para obter respostas prontas e instigadas por seus interlocutores nos processos de leitura e compreensão didáticas:

[...] Mais do que tentar responder a essas perguntas, os projetos sobre novos letramentos propõem que estes cidadãos das próprias escolas tenham uma prática pedagógica de leitura que rompa com: 1) os legados coloniais europeizantes; 2) com positivismos e binarismos centrados na rigidez de dominante e dominado; 3) com a crença do sujeito uno e passivo; 4) barreiras outras que os impeçam de promover mudanças coletivas no nível individual, contagiando, assim, as esferas públicas (TAKAKI, 2012, p. 46).

Sendo assim, quando os pesquisadores da área de Linguística Aplicada retomam e ampliam o pensamento de Rojo, sobre as possibilidades emergentes de leitura se torna possível fazer uma análise mais crítica do papel do professor, acreditando ser coerente adotar uma visão mais interacionista e social do ato de ler. Como denota a afirmação da autora a seguir:

[...] são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio (vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação). São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas de análise crítica[...] (ROJO; ALMEIDA, 2012, p. 21).

De acordo com a citação de Rojo, existem diversas formas de exemplificar como as linguagens podem ser representadas. São, portanto, várias maneiras de construção de sentidos, os quais se configuram modalidades distintas e atrativas. É também o que propõe Maciel e Ono (2017) em seu artigo *Desaprendendo Para Aprender: Questionamentos Sobre e Para a Formação Docente*, que discute sobre o papel da escola e a construção de sentido dos textos

multimodais:

Com o advento da escrita, no entanto, as diferentes modalidades de construção de sentidos, segundo Gee e Hayes (2011) sofreram um congelamento. A partir de então, a escola tem dado destaque a essa modalidade nos seus processos de letramentos. Neste sentido, salientamos que a perspectiva grafocêntrica se pauta em uma epistemologia que considera a representação do conhecimento estável, fixo e linear, a partir de uma lógica tipográfica... (MACIEL; ONO, 2017, p. 7).

Maciel e Ono (2017) retomam a questão dos textos grafocêntricos e sua estabilidade fixa e com estruturas lineares, como uma consequência da descoberta da escrita. No entanto, seguindo os princípios da teoria da convergência, o que existe, atualmente, é a possibilidade de coexistência em que vários textos de diferentes gêneros com as novas tecnologias, leituras digitais e a Cibercultura<sup>6</sup> corroboram para a visão de uma sociedade que está caminhando para uma era posterior aos textos puramente tipográficos. Segundo, os mesmos autores, há na literatura de Duboc (2015) um exemplo que demonstra os dois campos, tanto o tipográfico como o pós-tipográfico, indicando ainda a mistura de ambas as perspectivas, ou seja, de que forma se propõe o trabalho com abordagens de sentido mais amplo e condizente com as perspectivas dos multiletramentos e análise múltiplas das linguagens, e de acordo com esses modos de representação e ou semioses.

É possível ver, no quadro a seguir, as diferenças entre o letramento convencional e os novos letramentos.

**Quadro 1** - Sociedade tipográfica e pós-tipográfica

Sociedade Tipográfica (LETRAMENTO CONVENCIONAL)	Sociedade pós-tipográfica (NOVOS LETRAMENTOS)
Centralização	Distribuição
Concentração	Compartilhamento
Autoria individual	Autoria colaborativa
Esfera privada	Esfera pública
Normatização	Experimentação

Fonte: Duboc (2015, p. 668).

<sup>6</sup> A Cibercultura é a relação entre as tecnologias de comunicação, informação e a cultura, emergentes a partir da convergência informatização/telecomunicação na década de 1970. Trata-se de uma nova relação entre tecnologias e a sociabilidade, configurando a cultura contemporânea (LEMOS, 2002).

O quadro aponta as características da sociedade tipográfica e pós tipográfica, no entanto, Duboc (2015) também ressalta na obra intitulada “Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos”, que grande parte dos textos são veiculados na internet, nas redes sociais, em sua maioria, são textos híbridos, sejam eles verbais ou não verbais, curtos ou imagens que retratam várias temáticas a serem refletidas, discutidas e até mesmo ao serem compartilhadas são, de fato, ressignificadas de acordo com o pensamento de quem lê, reproduz tal texto na digitalidade. Pode se dizer então que existem novas práticas de abordagens de “meaning making” para a leitura e compreensão de textos virtuais, o que coaduna com uma nova forma ver e ler o texto em ambientes virtuais, e estes, não podem ser desconsiderados dentro do processo de ensino aprendizagem, principalmente na área de linguagens.

Assim, quando se faz alusão à multiplicidade de abordagens de sentidos, a confluência de culturas, o autor García-Canclini (1997, p. 19) destaca que “as produções culturais atuais são marcadas por textos híbridos, oriundos de diferentes letramentos e de diferentes campos.” Ou seja, as coexistências abrem possibilidades para inovações nas formas do leitor se comunicar, passando de um papel estático e imóvel para assumir um protagonismo de leitor e coautor desses espaços virtuais repletos de hibridismo e multimodalidades.

No entanto, essa coexistência de modelos metodológicos de ensino de leitura não considera que as técnicas até então utilizadas estão no caminho errado, ou que não existe uma conceituação ou pré definição do que é certo ou não no que está sendo realizado nas aulas de Língua Portuguesa. Porém, verifica-se a emergente elaboração de outras maneiras de mostrar que apesar de haver um padrão de ensino de leitura, outras possibilidades podem adotar formas complementares de trabalhar os textos com mais amplitude.

Os alunos concluintes do Ensino Médio devem ser, portanto capazes, de reconhecer e diferenciar a variedade dos gêneros textuais na contemporaneidade, a linguagem da internet, os locais em que são veiculados tais textos, e a real intenção de seus autores e coautores. Pois, à medida que são compartilhados, viralizados, reescritos, enfim, os textos nos ambientes virtuais adotam a perspectiva do Design, do Redesign, se remodelando e se reformulando de acordo com a sua real intenção de atingir ou chamar atenção do público leitor.

Partindo de tal princípio, podemos apresentar as categorias adotadas por Cope e Kalantzis (2001), que abordam práticas dos multiletramentos como níveis de técnicas de ensino aprendizagem de leitura pelo Design. Os autores utilizam tais categorias para

apresentar os níveis e técnicas de ensino que seguem as etapas de prática situada até a prática transformadora, ou seja, o nível de experimentação até o de aplicação, conforme disposto no quadro a seguir:

**Quadro 2** - Níveis de técnicas de ensino

Multiletramentos		Aprendendo pelo <i>Design</i>	
<b>Prática Situada</b>	A imersão na experiência e a utilização dos <i>Designs</i> disponíveis.	<b>Experimentação</b>	O conhecido – aprendizes refletem suas próprias experiências, interesses e perspectivas. O novo – aprendizes absorvem ou assimilam algo que não é familiar; eles são imersos em novas situações ou conteúdos.
<b>Sob Instrução</b>	O sistema analítico e o entendimento consciente dos significados dos <i>designs</i> e processos dos <i>designs</i> .	<b>Conceituando</b>	<i>Nomeando</i> – aprendizes agrupam as coisas em categorias, classificando termos e definindo eles. <i>Com a teoria</i> – aprendizes fazem generalizações usando conceitos, e conectam termos em mapas conceituais ou teorias.
<b>Recorte Crítico</b>	Interpretando os contextos sociais e culturais, onde os estudantes veem criticamente os tópicos em relação ao seu contexto.	<b>Analisando</b>	<i>Funcionalidade</i> – aprendizes analisam conexões lógicas, causa e efeito, estrutura e função. <i>Criticamente</i> – aprendizes avaliam suas próprias perspectivas e de outros, interesses e motivações.
<b>Prática Transformada</b>	A transferência na prática de <i>meaning making</i> , a qual faz o significado transformado fazer sentido em outros contextos.	<b>Aplicando</b>	<i>Adequadamente</i> – aprendizes aplicam o que aprenderam com situações do mundo real e testam sua validade. <i>Criativamente</i> – aprendizes fazem uma intervenção no mundo, sendo inovadora e criativa, ou transferem seus aprendizados para diferentes contextos.

**Fonte:** Adaptado de Cope e Kalantzis (2000).

O quadro demonstra as fases de análises semióticas e multimodais dentro do contexto de “práticas situadas”<sup>7</sup>, estas, podem ser vistas como um local em que os indivíduos representam múltiplos olhares e diferentes funções de suas vivências e nesse caráter observa-se a ênfase da utilização de textos multimodais em âmbitos tecnológicos, além da capacidade de interagir e passar de um leitor passivo para um colaborador ativo na produção de

<sup>7</sup> Prática situada é definida por Dionísio (2007, p. 3) como um “envolvimento em ‘práticas situadas’, que se entendem como práticas significativas dentro de diversas ‘comunidades de prática’ (WENGER, 1998) e onde os sujeitos podem desempenhar múltiplos e diferenciados papéis, baseados nas suas experiências e conhecimentos prévios. A este nível é dado particular destaque ao uso de textos que se podem caracterizar como multimodais e a variadas tecnologias e suportes do escrito específicas das actuais paisagens semióticas. Deste modo, a produção e o ‘consumo’ do conhecimento estão sempre interligados, não havendo fronteiras entre eles. Quer isto dizer que os jovens não são apenas consumidores de conhecimento, mas agentes activos na sua produção”.

conhecimento na digitalidade.

Contudo a preocupação de entender os novos aspectos dos diversos letramentos, seja com a Teoria Social do Letramento, os Letramentos Críticos, os Letramentos Digitais e os Letramentos Visuais, tais vertentes indicam a mesma intenção que é ampliar os conceitos de leitura e escrita em vários contextos diversificados, em plataformas virtuais de aprendizagem, em redes sociais, sendo reconhecida como um dos principais desafios para dinamizar a realidade dos estudantes e professores que atuam como protagonistas nesse processo de ensino aprendizagem.

Uma vez que, incorporada como inovação ao estudo de leitura dos gêneros virtuais em sala de aula pode significar o tão sonhado envolvimento dos contextos que circundam questões de ideologia, conflitos sobre hegemonia e a tentativa de quebrar velhos paradigmas do ensino de leitura sob aquele tão conhecido viés tradicional, viés este que há muito tempo deixou de contemplar o contexto social e digital dos alunos na atualidade.

#### 1.4 Kress e Van Leeuwen e o letramento visual

A tendência de trabalhar com uma perspectiva mais voltada para outras concepções de linguagens vem sendo acolhida há muito tempo pelos professores de Língua Portuguesa, sobretudo no âmbito do Ensino Médio Regular, é o que reafirma Rojo e Almeida (2012):

Nesse caso, é preciso desenvolver nos alunos competências voltadas para o domínio de práticas letradas em relação à linguagem em suas variadas combinações. Os multiletramentos exigem e incentivam a preparação de um aluno crítico, autônomo, sujeito de sua aprendizagem, e criador de sentido. O aprendiz tem que aprender a interagir em ambientes interativos cujos textos são multissemióticos. Uma das habilidades para interagir nesses ambientes é ter conhecimentos sobre os modos semióticos e entender que a escolha com base na combinação de imagens, sons e/ou palavras depende de propósitos e contextos definidos. Assim, são essenciais novas práticas, tanto de produção quanto de análise crítica (ROJO; ALMEIDA, 2012, p. 152).

No entanto, é necessário transcender de conceitos como linguagem verbal, não verbal e mista, que devem coexistir com a linguagem da multimodalidade que contempla mais o engajamento do ensino com as tecnologias e recursos da digitalidade contemporânea juntamente com seus gêneros textuais dispostos em suportes cada vez mais diversos.

De acordo com a Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006, p. 34), que dispõe acerca da inclusão digital e seu uso com as novas tecnologias,

Sob essa lógica, pretende-se que o estudante veja a fala e a escrita como modalidades de uso da língua complementares e interativas, sobretudo quando se levam em conta práticas de linguagem nascidas na/da tecnologia digital, que também permitem a recorrência *on-line* desses dois tipos de modalidade. Não se pode perder de vista, no entanto, em razão dos compromissos gerais de formação da etapa de término da educação básica anteriormente expressos, que as práticas sociais de uso da língua escrita devem receber destaque na orientação do trabalho escolar, em razão do valor social e histórico que têm em nossa sociedade (BRASIL, 2006, p. 34).

Resultando em reflexão crítica quando o aluno passa a diferenciar as diferentes linguagens existentes no mundo virtual, o indivíduo reconhece o fenômeno do “Letramento Digital” como compreensão das habilidades de leitura e escrita como práticas sociais, como afirma Moita Lopes (2010):

Mas como entender os novos letramentos digitais como práticas sociais situadas? Justamente por que tais letramentos envolvem a participação colaborativa de atores sociais localizados sócio-histórico-culturalmente na construção conjunta de significados, mediada por instrumentos multisemióticos (textos, imagens, vídeos, sons etc.), em comunidades de práticas no mundo digital [...] (MOITA LOPES, 2010, p. 398).

Lopes (2010) reitera que os letramentos digitais são práticas sociais situadas conforme os modos pelos quais os suportes tecnológicos disponíveis na “tela” do computador são utilizados pelos leitores nas comunidades, nas redes e ambientes digitais.

Já nos estudos mais atuais relativos à reformulação da nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 478), observa-se uma ênfase ao efetivo trabalho com os multiletramentos, textos multimodais como recursos imprescindíveis para as aulas de Língua Portuguesa. Ressalta, ainda, o referido documento que “para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área define que os campos de atuação social são um dos seus principais eixos organizadores”:

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente (BRASIL, 2018, p. 478).

A partir dessa orientação, o documento propõe que os alunos tenham oportunidade

de vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), pois toda essa prática vinculada ao ensino proporciona enriquecimento cultural, práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. Registra ainda o documento que nessa perspectiva, o ensino propõe ir além da modalidade escrita e incluir na educação escolar, a cultura digital, os “multiletramentos, os novos letramentos”, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 478).

Como forma de chamar a atenção para a necessidade de promover com os alunos a produção de textos de diversos gêneros que contemplem a multimodalidade presente na atualidade, a reformulação da BNCC (BRASIL, 2018) prevê que nas aulas de Linguagens se utilizem mais estas práticas em que coexistam várias mídias ou tecnologias com o propósito de oportunizar meios para a construção de sentidos de uma forma mais inovadora e diferenciada, mais voltada ao contexto em que estão inseridos os estudantes.

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, vídeominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taggear, seguir/ ser seguido, remidiar<sup>8</sup>, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transforma as próprias mídias e seus usos e potencializa novas possibilidades de construção de sentidos (BRASIL, 2018, p. 479).

O conhecimento desses conceitos citados no fragmento do documento em análise são extremamente importantes nos processos de leitura e imprescindíveis de serem incorporados em estratégias de vivências em ambientes escolares, diante da grande influência multimodal nos acontecimentos comunicativos da chamada pós-modernidade, uma vez que, a sociedade tecnológica passou a exigir dos indivíduos, participantes dessas situações, novas habilidades ou competências leitoras. Contemplando esta visão de letramento crítico e multimodalidade inseridos no ensino, a figura apresentada na sequência contém resumidamente conceitos para

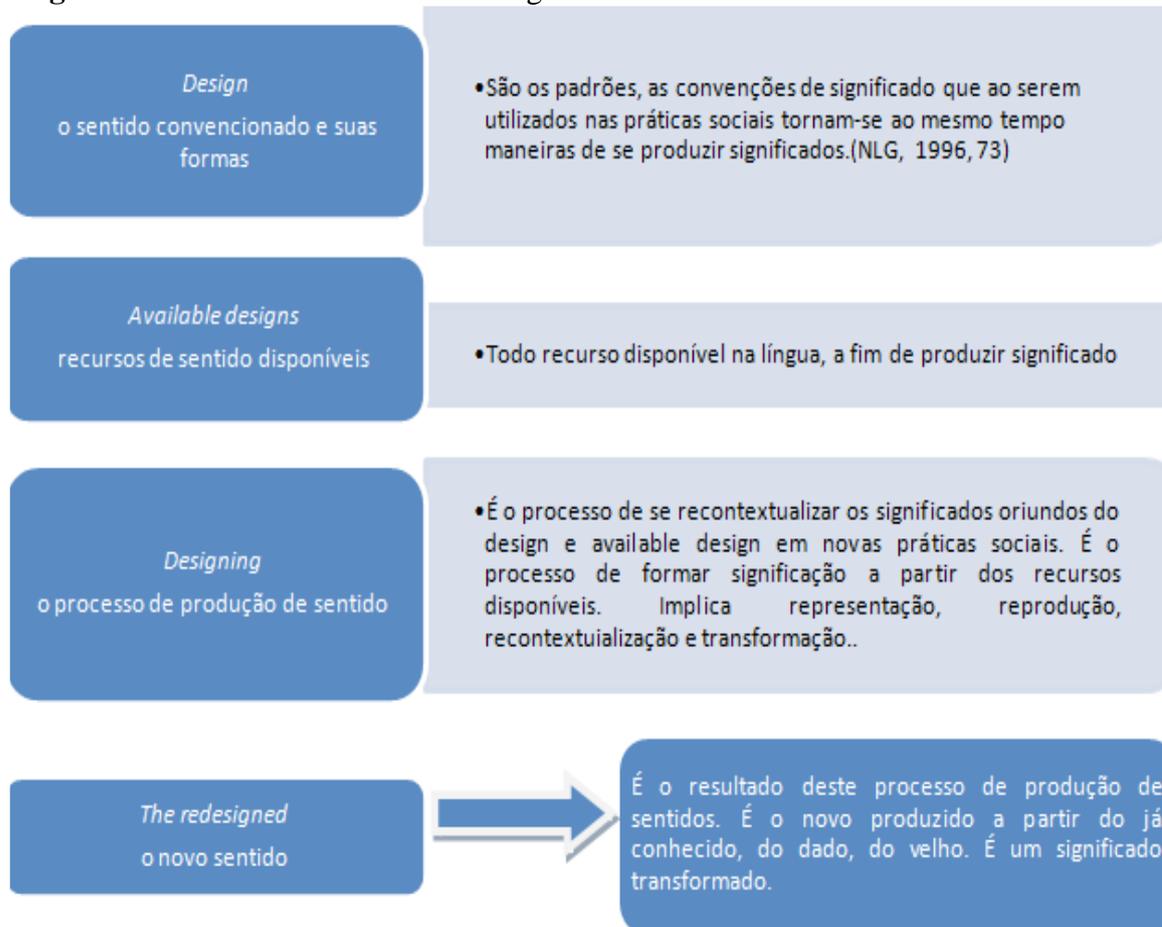
---

<sup>8</sup> Remidição é o processo pelo qual um gênero ou enunciado migra de uma mídia a outra. Esse processo acelerou-se tanto na *Web 2.0* que provocou um funcionamento transmídia, isto é, um processo em que artefatos culturais (e comerciais) passam sucessivamente através das diversas mídias, incentivando o consumo, de tal forma que um mesmo personagem famoso está em livros, no cinema, na TV, em chaveiros, camisetas, mochilas e até em garrafinhas de água mineral.

o trabalho com a metodologia dos multiletramentos.

Nela se delineiam os principais aspectos abordados por Cazden et al. (1996, p. 77) e que podem ser utilizados na prática com análises ou eventos multimodais:

**Figura 1** - Conceitos derivados do design



**Fonte:** Cazden et al. (1996, p. 77)

Seguindo a mesma perspectiva teórica, de análise do design, de Cazden et al. (1996) surgiria, aproximadamente, dez anos depois com Kress e Van Leeuwen (2006): o “Letramento Visual” ou a teoria da “Gramática do Design Visual”, conhecida como (GDV), que reconhece e amplia as perspectivas sobre a importância de analisar textos, imagens ou figuras do ponto de vista do caráter imagético visual, e esta teoria é a que será descrita neste capítulo.

A denominação de “Letramento Visual”, segundo, Kress e Van Leeuwen (2006), está ligada às novas práticas de leitura e escrita multimodais que possibilitam habilidades de aquisição de informações visuais, compreendendo sentidos, ampliando significados e

remidiando ou seja, replicando imagens por meio da internet e estes aspectos do “Letramento Visual” devem estar presentes em âmbitos escolares, pois a escola deve fornecer aos alunos e aos professores a formação e o preparo adequados para as exigências sociais da atualidade que reivindicam diferentes potencialidades leitoras.

Neste sentido, Oliveira (2006, p. 12) afirma:

[...] de coadjuvante nos textos escritos, a representação visual começa a tomar ares de ator principal. O que antes era apenas um adendo ao texto verbal, hoje se mostra um formato instrucional com possibilidades pedagógicas tão eficazes quanto o texto linear, dotado de vida própria e capaz de recriar, representar, reproduzir e transformar a realidade por si, segundo parâmetros comunicativos específicos.

O autor, no fragmento anterior, intensifica a ideia de que a imagem ou texto visual deve deixar de ser um elemento meramente ilustrativo ao texto escrito. Uma vez que a maioria das imagens que circulam nas redes sociais constituem textos que induzem ao conhecimento dos letramentos visuais, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), esta realidade contemporânea provoca a relevante necessidade de entender todos os processos que envolvem os letramentos visuais.

Dionísio (2006) reforça essa afirmação indicando que imagem e escrita se articulam para compor o sentido dos textos, pois o letramento da escrita relacionado à técnica do letramento da imagem, do signo visual contribui no sentido de estabelecer habilidades de desenvolver práticas sociais em espaços imagéticos capazes de reproduzir temáticas e contextos que permitam discussões e situações que envolvam aprendizado relevante, relacionado aos multiletramentos e aos modos de analisar um texto visual refletindo aspectos do mundo contemporâneo, social e cultural em que estamos inseridos.

A definição de letramento visual vem da habilidade de ler imagens que decorrem das práticas sociais, até mesmo porque existem situações e sentidos que podem ser representados apenas pelo imagético e é devido a essa concepção que o letramento visual é tão importante quanto o letramento escrito na contemporaneidade em que estão inseridos os alunos das aulas de linguagens, diante desse cenário midiático e virtual em que a linguagem não verbal diz, às vezes, muito mais e com mais rapidez que a linguagem verbal.

No entanto, existe uma oposição entre os autores que defendem a teoria da Gramática Visual, de um lado Barthes (1977, p. 39), defendia que os sentidos das imagens não estariam sempre condicionados aos textos verbais, para ele, as imagens relacionavam-se

com os textos de formas diferentes, valorizando a polissemia, “todas as imagens são polissêmicas, pois em uma cadeia flutuante de significados, o leitor pode escolher uns e ignorar outros”, mas por outro lado, para Kress e Leeuwen (1996, p. 3), os textos visuais são mensagens organizadas e estruturadas em si mesmas, “conectada ao texto verbal, mas de forma alguma dependente dele como se concebia antes.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 13).

[...] We believe that visual communication is coming to be less and less the domain of specialists, and more and more crucial in the domains of public communication. Inevitably this will lead to new, and more rules, and to more formal, normative teaching. Not being ‘visually literate’ will begin to attract social sanctions. ‘Visual literacy’ will begin to be a matter of survival, especially in the workplace. [...]<sup>9</sup>

O foco que centraliza as preocupações para a importância de desenvolver as competências necessárias para interpretar e compreender a textualidade imagética visual culminou com estudos e pesquisas que contextualizam as imagens a partir de uma gramática particular, a teoria da **Gramática Visual (GV)** e suas concepções acerca da Multimodalidade baseadas nas fundamentações de Kress e Van Leeuwen(2006) e Michael Halliday(1994).

Com o intuito de estabelecer, assim como existe na sintaxe da linguagem verbal, uma estrutura organizacional da Gramática do Design Visual, ou seja, da linguagem não verbal, das imagens, esses estudiosos Kress e Van Leeuwen (2006), basearam se na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday utilizando três funções ou composições visuais: a ideacional, a interpessoal e a textual, essas três se relacionam e produzem sentidos indicando objetivos para a comunicação. Descrevendo as suas representações: **Ideacional** – representa as experiências do mundo exterior e interior; **Interpessoal** – expressa as interações sociais; **Textual** – caracteriza a estrutura e o formato do texto.

Cada uma das metafunções acima descrevem Gramática do Design Visual (GDV) e indicam os processos de compreensão que determinam, segundo seus autores, as propostas pedagógicas adotadas para entender uma imagem como texto que constitui e constrói sentidos promovendo questionamentos, sugestões e possibilidades que, sem dúvida, devem ser levadas

---

<sup>9</sup> Acreditamos que a comunicação visual está se tornando um campo cada vez menos de especialistas e cada vez mais crucial à comunicação pública. Isso inevitavelmente leva ao surgimento de novas regras mais formais de ensino. Não ser letrado em comunicação visual poderá acarretar sanções sociais. Dominar o chamado letramento visual será uma questão de sobrevivência, especialmente nos locais de trabalho (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 13, tradução nossa).

e suscitadas em sala de aula.

De acordo com Vieira (2007, p. 55) “a gramática visual [...] pode orientar tanto a análise de uma pintura quanto de um layout de uma revista, assim como de uma tirinha ou de um gráfico científico. [...] esta gramática analisa o design contemporâneo das culturas ocidentais [...]”.

Baseados nessas teorias defendidas por esses teóricos, o quadro a seguir representa uma estrutura didática para melhor entendermos as etapas das funções da Gramática Visual:

### Quadro 3 - As metafunções da gramática visual

Halliday	Kress & van Leeuwen	Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica, em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe que esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL	
INTERPESSOAL	INTERATIVA	Responsável pela relação entre os participantes é analisada dentro de uma função denominada de função interativa (Kress & van Leeuwen, 2006), onde recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”.
TEXTUAL	COMPOSICIONAL	Responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para análise das imagens de Kress e van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos através da “distribuição do valor informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”.

Fonte: Fernandes e Almeida (2008, p. 12).

A representação do quadro possibilita a visualização da relação existente entre as funções e os autores, Além destas representações, categorias para a análise de imagens foram criadas por Kress e Van Leeuwen (2006), baseadas nas metafunções da linguagem defendidas por Halliday (1994). O emprego destas três metafunções reforçam a organização da gramática de análise das imagens: **A Metafunção Representacional; A Metafunção Interativa; A Metafunção Composicional**. Cada uma delas dispõe estruturas, relações representativas de construção de sentidos e possibilidades de diferentes ângulos de leitura.

Sendo assim, bem resumidamente, no primeiro campo, o representacional seria: analisar a relação entre os participantes do texto visual que estão representados, está baseada em subcategorias como: **Narrativo**, que inclui a ação, o mental, o verbal e a localização desses participantes. E o **Conceitual**, no qual implica na situação classificacional, ou seja, o que está explícito /implícito no texto, e se este está representado de um ponto de vista analítico ou simbólico, no aspecto sugestivo ou atributivo.

No segundo campo, o interacional seria: analisar a relação entre a imagem e o

observador, ou seja, entre texto visual e leitor, como que a imagem interage com quem está observando e como este pode interpretar este texto, se subdividindo nos elementos: contato, distância social, poder, realismo, orientação de código. No terceiro campo, o composicional seria: a análise de como diferentes elementos organizacionais aparecem no texto visual ou como qualquer mudança destes elementos podem interferir nos efeitos de sentidos construídos na imagem, suas subcategorias são: valores informacionais, moldura, e saliência, como cor, tamanho, contraste, moldura, primeiro plano, etc.

Conhecer estas categorias dimensiona o quanto precisamos transformar as práticas de letramento visual, inclusive no que se relaciona com as atividades a serem desenvolvidas com os alunos em sala de aula. Uma vez que os alunos, apesar de estar em contato com as tecnologias, com imagens e textos não verbais nas redes sociais, em ambientes virtuais ou até mesmo ao ler cartazes, tirinhas e charges, ainda é perceptível a dificuldade de observar com mais profundidade categorias desse tipo de análise.

Ademais, tantas pesquisas recentes no campo do letramento visual reforçam a preocupação com as mudanças nos modos de leitura, nos permitindo suscitar reflexões quanto ao fazer pedagógico em face dos multiletramentos, com prerrogativas de estabelecer estratégias que possam desconstruir velhos hábitos e rotinas de análise e interpretação textuais, estreitando assim os abismos que coexistem entre o mundo virtual dos alunos e as práticas de letramento ainda categoricamente utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa.

### 1.5 Concepção de letramento crítico

A definição que se tem de letramento crítico dentro do contexto educacional contempla uma série de realizações que objetivam a construção e reconstrução de sentidos: “Meaning Making”, identificando os interesses ideológicos e sistemas de poder que envolvem todo o processo de produção de um texto.

O letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade (MOTTA, 2008, p. 10).

Como este texto fora escrito, para quem ele é ou deixa de ser relevante, que tipo de consciência podem ser despertadas a partir da leitura de uma imagem, de uma propaganda,

dependendo de que meio este texto está sendo usado para ser veiculado na mídia, para a sociedade, como ele está chegando até o seu público leitor e com quais intenções. Segundo Luke e Freebody (1997):

O letramento crítico leva em consideração uma série de princípios da educação que visam o desenvolvimento das práticas do discurso e de construção de sentidos. Inclui também uma consciência de como, para que e porque, e ainda para quem, e de quem é o interesse que os textos podem funcionar em particular. Ensiná-lo é encorajar o desenvolvimento das posições e práticas leitoras alternativas para que ocorram os questionamentos e as críticas as suas funções sociais. E, ainda mais, pressupõem o desenvolvimento de estratégias para que se possa falar sobre, reescrever e contestar os textos da vida cotidiana (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 218)

Por este motivo, que é de suma importância, trabalhar com o ensino do letramento crítico no ensino médio, despertando nos estudantes questionamentos, suscitando discussões e práticas possíveis de promover o crescimento intelectual e crítico dentro dos ambientes em que circulam. Existem muitas concepções, teorias sobre o assunto: “letramento crítico”, no entanto, algumas características<sup>10</sup> podem ser elencadas como fundamentais para a compreensão dos aspectos fundamentais do letramento que envolve a criticidade.

- Abordagem ativa e desafiadora em relação a leitura e as práticas sociais.
- Análise e crítica da relação entre textos, linguagem, poder, grupos sociais e práticas sociais.
- Desconstrução da estrutura e das características do texto;
- Os textos não são considerados atemporais; universais e não-tendenciosos;
- Exploração de leitura alternativa (implica questionamento de valores subjacentes ao texto);
- Foco nas crenças e nos valores do autor do texto.
- Consideração do tempo e da cultura nos quais o texto foi construído;

De acordo com Duboc e Ferraz (2011), o letramento crítico tem relação com a pedagogia crítica de educação, de Paulo Freire, vertente teórica que tinha na emancipação do sujeito a representação de sua capacidade de ver e ler o mundo como uma forma de conquistar seu lugar na sociedade. Porém, o letramento Freiriano aborda questões de cunho mais social e o letramento crítico voltado para a área da linguística está mais direcionado com a postura

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.education.tas.gov.au/curriculum/standards/english/english/teachers/critlit#whatis> . Acesso em: 12 maio 2018.

crítica diante da leitura como uma maneira de compreender e ampliar essa visão desse mundo em sociedade para assim poder questionar os problemas sociais.

Para Souza (2011, p. 133) “a tarefa do letramento crítico seria a de desenvolver essa percepção e entendimento acerca da realidade.” Esse autor corrobora com a ideia de que as concepções de letramento passaram por transformações ao longo de muitas pesquisas e, assim, existe então na contemporaneidade uma nova forma de entender as propostas de ser um cidadão crítico em sua essência, enfim, de ler criticamente. Para melhor ilustrar essa referência, é importante a análise do quadro a seguir, em que Menezes de Souza destaca as diferenças entre estas formas de letramento crítico.

**Quadro 4** - Conceitos de letramento crítico

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

Fonte: Souza (2011).

Os estudos sobre os letramentos consideram que a capacidade crítica tem sido um dos alvos das esferas educacionais mais venerados nos últimos anos. De acordo com Monte Mor (2009), a maioria das instituições está reconhecendo a importância de priorizar as práticas sociais, principalmente, nas pesquisas do campo das linguagens como uma tentativa de estabelecer diálogo entre a universidade, as pesquisas, a academia e o estudo regular básico em suas bases como uma oportunidade de melhoria da qualidade de ensino, e isso está vinculado ao desenvolvimento da criticidade como uma das consequências da inserção dos multiletramentos na realidade da educação digital.

Nas palavras de Rojo (2009), a leitura no ambiente escolar precisa que o aluno “desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119). Não obstante, no meio escolar e acadêmico, as noções de se desenvolver criticamente no campo da linguística crítica e da pedagogia crítica estão atreladas as correntes teóricas e filosóficas que visam nos estudos sobre letramentos críticos uma nova proposta para o ensino de linguagens, segundo Monte Mor, além disso:

Nessa visão, o termo crítico é utilizado tanto na designação letramento crítico (*critical literacy*), como na nomeação de uma proposta educativa que visa promover o pensamento crítico (*critical thinking*). Pode se ponderar que em ambos os casos o referido termo representa uma redundância, considerando se que a crítica é parte inerente em ambos processos. Inclusive, muitas das dimensões do projeto voltado ao pensar criticamente coincidem com as propostas do letramento crítico (TEMPLE, 2005 apud MONTE MOR, 2013, p. 40).

Em consonância disso, Rocha e Maciel (2013, p. 20), coadunam que o Letramento Crítico se torne uma espécie de “exercício de deslocamento e ruptura, [pois] mostra-se crucial para a participação democrática, como modo de resistência a discursos e forças hegemônicas”. Esta visão de que existe uma necessidade de mudanças quanto ao letramento do leitor do ensino médio prementes advindas como consequências da globalização e dos efeitos das evoluções e novidades constantes no campo das tecnologias de informação dialogam com toda esta problemática discutida por Monte Mor (2013), que mostra a aquisição da habilidade do letramento crítico como um dos maiores desafios dos projetos educacionais da contemporaneidade:

[...] processo expansivo e de mão dupla, voltado para a sociedade de agora. Traduz-se no desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais legitimadas), de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades que despontam e se fazem conhecidas (MONTE MÓR, 2013, p. 45).

Por outro lado, apesar de compreender que as práticas de letramentos abrem caminhos que levam o indivíduo à cidadania, ao uso das práticas sociais, torna-se claramente adequado afirmar que só se chega a essa concepção por meio da prática cotidiana onde não se enxerga apenas uma forma de ensinar, um modo de enxergar, de ler e de ver o mundo, ou seja, é preciso estar o tempo todo desconstruindo padrões e modelos até então vistos como certos ou adequados, e a partir dessa visão surge a importância dos multiletramentos, da multimodalidade como de expansão desse processo de cognição ou do processo educativo, da leitura de si e do mundo. Como Andreotti (2014), retoma:

[...] a *literacia crítica* não pretende 'revelar a verdade' aos aprendentes, mas sim proporcionar uma oportunidade para que reflitam sobre o seu próprio contexto e sobre as suposições epistemológicas e ontológicas suas e dos outros: como é que acabámos por pensar/ser/sentir/agir de determinada forma e as implicações dos nossos sistemas de crenças em termos locais/globais face às relações de poder desiguais, relações sociais e distribuição de trabalho e recursos. (ANDREOTTI, 2014, p. 64).

Essa oportunidade de reflexão ultrapassa as diversas facetas do letramento, e isso faz com que esse aluno se torne um cidadão com mais consciência crítica a seu respeito ou a sua coletividade, sobre isso, Cope e Kalantzis (2012) corroboram que os multiletramentos referem-se à diversidade, tais como o letramento digital, visual, midiático, crítico, cultural, espacial, matemático, para citar alguns exemplos (COPE; KALANTZIS, 2012).

De outro ponto de vista, é possível reconhecer que os estudantes dessa chamada era digital estão passando por uma transformação da qual os modelos convencionais de escola não conseguem participar ou acompanhar. É o que afirma Kress (2006) quando fala da mudança de uma era de domínio da escrita para uma era de domínio da imagem, gerando um mundo totalmente voltado à leitura de imagem.

Essa realidade sugere ainda que os modos de leitura mudaram, segundo Cassany (2006, p. 9) atualmente lemos de outro modo, por meio de celulares, notebooks e computadores. No entanto, as instituições de ensino, em sua maioria, ainda não acompanharam tais evoluções e em contradição, as avaliações externas exigem habilidades do

Letramento Crítico para que os estudantes consigam resultados de qualidade, indicando níveis de competências leitoras, porém, com escolas tradicionais, docentes não pesquisadores, metodologias ultrapassadas, avaliações e até mesmo os exames ainda baseados na epistemologia convencional.

Considerando que um dos objetivos do Letramento Crítico, de acordo com Freire (2003), é o despertar da consciência crítica, é imprescindível discussões que no âmbito educacional valorizem a sala de aula como um lugar adequado para suscitar questionamentos e agenciamento de sentidos. E por meio do uso das tecnologias educacionais, recursos multimodais e o conhecimento da leitura de imagens, da teoria do design visual, entre outras. Isto amplia as perspectivas de praticar o exercício de ler o outro se lendo, assim como afirma, Souza (2011), as tecnologias digitais podem auxiliar na expansão da concepção de texto para imagens e para espaços físicos virtuais por meio das redes sociais.

E é nesse sentido que esta pesquisa pode emitir contribuições interessantes com exemplos de como essa prática de leitura de imagens através das redes sociais, contempla as concepções do Letramento Crítico, pois se espera que com sua utilização este projeto possa servir como uma forma de se diminuir a grande distância que existe entre o que a leitura concebida em sala de aula e aquela leitura visual que os estudantes encontram por meio da rolagem de barras do mouse ou que vislumbram no deslize do touch de seus celulares.

O maior questionamento seria se as novas competências exigidas pela sociedade digital têm relação com a leitura que se ensina nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas, e são estas mesmas que irão atender as demandas necessárias para atuar em sociedade além dos ambientes da escola. Gee (2004) destaca que, ao mudar uma prática discursiva, ou seja, uma forma de se fazer sentido, através da linguagem, seja ela verbal, não verbal ou mista, os agentes do discurso estão diferenciando a prática dos multiletramentos e isto está diretamente relacionado com a mudança de identidade dos sujeitos participantes desse processo.

[...] diferentes sociedades e subgrupos sociais possuem diferentes tipos de letramento, e tais letramentos têm diferentes efeitos mentais e sociais em seus contextos sociais e culturais. O letramento é visto como um conjunto de práticas discursivas, isto é, como formas de uso da linguagem, de fazer sentido na fala e na escrita. Essas práticas discursivas estão ligadas a visões de mundo específicas (crenças e valores) de grupos sociais ou culturais específicos. (GEE, 2004, p. 720).

E talvez esse seja, de fato, o intuito dos projetos educacionais de sucesso,

transformar a sociedade por meio da prática da leitura crítica dos multiletramentos com textos repletos de multimodalidade. Ao identificar esses desafios que cercam as lacunas entre a teoria e a prática, a sala de aula e o mundo digital, os ensinamentos de Freire (1997) vêm à tona quando se recorda que, “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se.” e os caminhos que levam a melhoria da qualidade de ensino transformam os sujeitos atuantes nesse processo como seres mais capazes de observar a si mesmo e ao mundo “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1997, p. 46), e essa visão é a que se adota para assumir as dificuldades e enfrentar as inovações que permeiam a educação como um todo.

#### 1.6 Multimodalidade como objeto de ensino

O aumento do acesso à informação e à presença das múltiplas linguagens transformaram os textos nas mais diferentes materialidades, por isso as práticas sociais já não se fazem somente por meio de palavras, outras linguagens como: cores, sinais, movimentos, gestos agregaram significados numa imagem o que configura como um evento multimodal e seus muitos modos de se apresentar, independentemente do modo como se apresentam – oral ou escrito, impresso ou digital. O significado que o sujeito atribui na sua individualidade, numa interação pode ser reconstruída diante das semioses, e esse signo que até então não havia sido compreendido, pode ser decodificado e uma outra concepção pode vir a ser efetivada. Nesse ponto “destaca se o papel da leitura como um processo de construção de novos significados como uma prática sobre os modos de ser da linguagem para entender porque ler, e entender o que o outro quis dizer” (GERALDI, 1997).

A multimodalidade presente nos espaços digitais requer propostas de ensino que implica em produções textuais redesenhada culturalmente. Estudiosos tem se dedicado a pesquisas que abordam sobre essa temática como: Dionísio e Vasconcellos (2013), que acercam-se em estudos que versam sobre a multimodalidade, a materialização de textos com múltiplas linguagens. Pode se exemplificar com os estudos que trazem como contribuição para o ensino a preocupação das mudanças da sociedade com o avanço das tecnologias de informação e comunicação e o novo modo de realizar leituras. Uma abordagem dessa natureza implica em repensar as práticas de ensino e trazer para o cotidiano da sala de aula as

questões da multimodalidade e seu papel nas situações comunicativas.

Cani e Coscarelli (2016, p. 17) em seu texto “Textos Multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas Didáticas” recorre a KRESS; VAN LEEUWEN (1998) para endossar a necessidade do professor promover discussões sobre a multimodalidade observando as “marcas constitutivas próprias em suas configurações, como intenções, cores, formatos, tamanho de fontes, sons entre outros”.

Quando considera-se que as possibilidades de analisar linguisticamente um texto podem ir além da compreensão verbal, propriamente dita, o leitor começa a enxergar sob o prisma da multimodalidade e isso implica tanto nos estudos sobre gramática visual, design e redesign, quanto na valoração da semiótica social de textos híbridos e alineares nos quais divergem múltiplos olhares de quem os lê. Assim afirma: Kress e Van Leeuwen (1998), ao levantar a perspectiva de que as estruturas visuais, podem ser associadas às estruturas linguísticas, uma vez que ambas podem indicar diferentes pontos de vista e representar assim interações virtuais por meio da tecnologia e das redes sociais em que sujeitos negociam através de suas agências a construção de sentidos (meaning making) acerca de uma realidade totalmente fragmentada:

Meanings belong to culture, rather than to specific semiotic modes. [...]. For instance, what is expressed in language through the choice between different word classes and clause structures, may, in visual communication, be expressed through the choice between different uses of colour or different compositional structures. And this will affect meaning. Expressing something verbally or visually makes a difference.<sup>11</sup> (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 2).

A literatura explica que o conceito de multimodalidade foi introduzido por Kress e Van Leeuwen (1996), estudioso no campo epistemológico da Semiótica Social, que compreende que esta epistemologia tem uma abrangência maior para entender e dar conta de todos os modos de representação contidos no texto, quer a visual, imagética. “Visual structures realize meanings as linguistic structures do also and thereby point to different interpretations of experience and different forms of social interaction” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 2).

---

<sup>11</sup> Significados pertencem à cultura, ao invés de modos semióticos específicos [...]. Por exemplo, aquilo que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor ou diferentes estruturas composicionais. E isso afetará o significado. Expressar algo verbalmente ou visualmente faz diferença (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 2, tradução nossa).

Considerando ainda, que o termo “multiletramentos” foi desenvolvido e está baseado teoricamente em como as novas tecnologias influenciam a sociedade, é importante avaliar essa abordagem multiliteraciosa bem como essas transformações têm se configurado importantes na área de Linguística Aplicada. Partindo do pressuposto da interatividade virtual e dos avanços tecnológicos e a globalização estão afetando o campo educacional.

E é justamente por este motivo que se insiste no pensamento de que a escola precisa estar voltada para as metodologias e estratégias que contemplem oportunidades de acesso à canais de comunicação, maior contato com as diversidades sociais, culturais e linguísticas, uma vez que as fronteiras entre os países e comunidades estão se tornando cada vez mais invisíveis.

Diante deste cenário que os multiletramentos associados a cognição das multimodalidades encorajam estudantes e professores a produzir significado, fazendo parte desse universo de diferentes formas de expressão or meio das quais as pessoas se reconhecem e interagem virtualmente, diante desse contexto a pedagogia dos multiletramentos se difere totalmente da pedagogia tradicional pois, esta última se baseia, muitas vezes, em ferramentas monomodais, monoculturais de aprendizagens, interpretações representadas apenas de acordo com abordagens pedagógicas, atualmente tão questionadamente ultrapassadas.

Dessa forma é de suma importância perceber que o sujeito-aprendiz contemporâneo não se comporta mais naquele molde estático e receptivo, porém assume um papel colaborativo e recriador, transformando a realidade que o contorna, assim afirma Kress (1998): “Indivíduos [que] agora são vistos como recriadores, transformadores, de conjuntos de recursos representacionais, e não mais usuários de sistemas estáveis” (KRESS, 1998, p. 77).

Tais características enfatizam o teor multimodal da leitura e de que forma que o educador precisa voltar sua atenção para a formação dos leitores na atualidade, principalmente, àqueles leitores que são constituídos a partir dos bancos escolares. Ou seja, é preciso reavaliar cada material que, na contemporaneidade, é recebido e compartilhado com os olhos de um leitor astuto e ativo que lê, compreende, utiliza e reproduz conteúdo em seus espaços digitais, mas sem ser manipulado como um leitor leigo e ingênuo, “em uma situação em que vários modos de representação são trazidos para composições textuais” (KRESS, 1998, p. 77), é esta postura que os professores leitores devem ter para com os aprendizes leitores, sempre no intuito de negociar sentidos e discutir novas possibilidades de se entender um outro contexto.

Em outras palavras, é necessário reaprender a ler para desconstruir a intenção de articular e interpretar diferentes textos, imagens e recursos semióticos, valorizando e ressignificando cores, disposição textual, planos, contextos, tipografia, tamanho da letra, enfim, todas as composições na textualidade para ampliar sentidos. Em uma comunicação, por exemplo, pode-se fazer uso de dois modos de representação: o verbal e o visual, ou seja, como uma imagem de propagando comercial utiliza a multimodalidade para interagir com o leitor. Os autores explicam que em muitos contextos ainda utilizam a multimodalidade de forma hierárquica de modos integrados mas,

Today, however, in the age of digitization, the different modes have technically become the same at some level of representation, and they can be operated by one multi-skilled person, using one interface, one mode of physical manipulation, so that he or she can ask at every point: 'Shall I express this with sound or music?' 'Shall I say this visually or verbally?' and so on. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 2).<sup>12</sup>

Com relação aos textos e a multimodalidade Kress e Van Leeuwen (2001) afirmam que há um caráter de reciprocidade de diferentes formas de construção de significados, de maneira que entre o verbal, o visual e o sonoro há uma harmonia para que o leitor possa compreender todos os modos do conjunto de representação contidos no texto.

### 1.6.1 Multimodalidade e Tecnologias: Leitura de Texto e Imagem

Uma vez que as tecnologias abrem espaços para uma nova geração de leitores de textos em redes sociais, e por isso inúmeras formas encontramos para “ler, interpretar e agenciar o mundo” (TAKAKI, 2012, p. 5). Uma vez que, o ambiente da escrita não se restringe mais ao papel, folhas avulsas, caderno ou a lousa, outros meios estão presentes possibilitando novas formas de escrita e gêneros textuais.

O contexto digital tem sido um ambiente favorável para entender sobre os possíveis usos sociais da leitura e escrita em conjunturas diferenciadas. Em tempo digitais, a leitura de textos visualizados pela internet solicita um leitor com habilidades de saber lidar com os hipertextos e considerar aqueles textos que cultivam os recursos multimodais. O leitor vai

---

<sup>12</sup> Hoje, no entanto, na era da, Digitalização, os diferentes modos tecnicamente se tornaram os mesmos em Nível de representação e podem ser operados por uma pessoa com várias. Usando uma interface, um modo de manipulação física, para que ele ou ela. Pergunte em todos os pontos: "Devo expressar isso com som ou música?" Isto visualmente ou verbalmente? E assim por diante. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 2, tradução nossa).

lidar com trajetórias que vão determinar as habilidades para ler “imagens, cores, filmes, fotografias, animações, boxes, banners, formatos e leiautes diversos” (COSCARELLI; KETSCH, 2016, p. 7). Essas mesmas estudiosas apontam para a necessidade de leitores que saibam manusear sites, blogs, propagandas, aplicativos, entre outros ambientes oriundos da tecnologia.

Rojo e Almeida (2012), em seu livro *Multiletramentos na Escola*, aponta várias estratégias de ensino, seguindo a teoria do “*New London Group*”, reforçando a “pedagogia dos multiletramentos” nos coloca diante de várias abordagens em sala de aula através de práticas situadas, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora para a aplicação do letramento crítico. Segundo a autora, a proposta didática sustentada em critérios de análise crítica é “de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidas no conceito de multiletramentos” (ROJO; ALMEIDA, 2012, p. 300).

Ao fazer eco aos ensinamentos desses pesquisadores é que se destaca a importância do professor considerar a multimodalidade como estratégia da aprendizagem da leitura de texto com imagens. Trabalhar com os multiletramentos nos remete as tecnologias e a diversidade linguística cultural, pois a presença dos recursos semióticos amplia a comunicação e a leitura, a criatividade do leitor, e o sentido de produzir novos significados.

Barton e Lee (2015, p. 94), no livro *Linguagem online: textos e práticas digitais*, traz discussões sobre práticas pedagógicas no cotidiano com diversos temas, e entre eles trata da linguagem online na educação como uma maneira de refletir na possibilidade do ensino/aprendizagem/educação, pois a “linguagem existe como um conjunto de recursos que as pessoas utilizam para criar sentido de uma forma multimodal”. Corroborando ainda que com as tecnologias digitais os textos devem ser vistos em sua totalidade de inovação e recursos, pois ganham o caráter de multimodalidade.

A leitura de textos considerando a multimodalidade não se distancia das mudanças pelas quais passa a linguagem e o envolvimento dos processos cognitivos, de maneira que o leitor passa ter habilidades para compreender esses artifícios simbólicos que compõem o texto. Essas características são mudanças que ocorrem com o advento das tecnologias digitais, por isso a competência para a leitura também envolve as práticas sociais, cujas experiências têm se modificado com o avanço das tecnologias. Portanto, ler no impresso não é o mesmo que ler na tela do computador, pois segundo (FREITAS, 2003, p. 159),

[...] o leitor seleciona um texto que reside numa reserva de informação possível, fazendo uma edição para si, uma montagem singular. Nesse sentido, seu ato de leitura é uma atualização das significações de um texto, já que a interpretação comporta também um elemento de criação pessoal. Enfim, o suporte virtual está permitindo novos tipos de leitura e escrita e pode-se até falar de uma leitura e escrita coletiva e até, também, de autoria coletiva.

Essa questão de produção escrita no contexto digital tem suscitado estudos sobre a emergência de considerar a autoria diante das novas tecnologias, uma vez que, instaura no meio social dúvidas de quem é a autoria do que é produzido. Silva (2013) salienta que com a chegada das tecnologias, na atualidade, muitas mudanças têm ocorrido no modo de lidar com os textos, tornando-os mais interativos, com o envolvimento de muitos sujeitos em espaços digitais, e conseqüentemente mais colaborativos.

Dentro desse ambiente tecnológico surge uma cultura de debates para saber quem é o autor. Essa noção de autoria, segundo Santaella (2007), fica insustentável dada a dificuldade de controlar a produção, edição e circulação dos textos no meio digital. Em todo esse meio os produtores e consumidores de textos, autores e leitores passam a constituir engajados mutuamente, quebrando assim a supremacia da autoria. Em outros termos, considerar que o multiletramento transformou o modo de olhar para o texto, que traz consigo uma nova forma de linguagem miscigenando o oral, o escrito, o imagético e o digital é imprescindível.

Como bem caracteriza Teixeira e Moura (2012, p. 56), a leitura e a escrita em espaço virtual assumem a aceitação do “Multi” no processo ensino aprendizagem na conciliação dos multiletramentos, a medida que se acolhe o [...] prefixo ‘multi’ ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita, pois essa visão envolve ainda as múltiplas linguagens, semioses e meios de comunicação social, consideradas importantes para a concepção de textos multimodais contemporâneos, a “pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação”. Esse envolvimento com as múltiplas linguagens não trata de um ato isolado no cotidiano das escolas, mas de uma emergência dos ambientes digitais e uma manifestação de usos e práticas por parte dos professores: “uso das tecnologias digitais para que os alunos e educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas” (ROJO; ALMEIDA, 2012, p. 36).

A presença do multiletramento trouxe uma diversidade de interpretações ao olhar para o texto, ou seja, é possível mencionar sobre a pluralidade do texto, tendo em vista suas

possibilidades de construções, ou seja, muitos signos. Esses “multis” se assentam na “teoria da multimodalidade” ou “semiótica”, muito usual com a alcance das tecnologias e as mídias digitais. A partir dessa pluralidade que surge a “gramática do design visual”, com elementos básicos para os estudos da multimodalidade, e então o leitor passa a visualizar uma mesma imagem, porém de ângulos e perspectivas alineares em que se valoriza cada detalhe, a posição dos elementos, as cores, o que permite analisar a intencionalidade dos discursos imagéticos.

### 1.6.2 Processo de Leitura Visual nas Redes Sociais (Facebook)

Como tem se delineado, neste trabalho, as concepções dos modos de leitura estão em constantes transformações diante dos espaços digitais repletos de multimodalidade. Uma vez que os alunos estão recorrendo gradativamente a outras vertentes de leituras fora dos convencionalidade, essas alternativas de ler e interpretar mais rápido, de maneira mais dinâmica e sempre mutável fazem relação com esta investigação. Neste contexto, registra-se a abordagem de como acontece esse processo da leitura de imagens em ambientes virtuais, delimitando a escolha da rede social: Facebook, uma preferência dos interlocutores envolvidos na presente pesquisa.

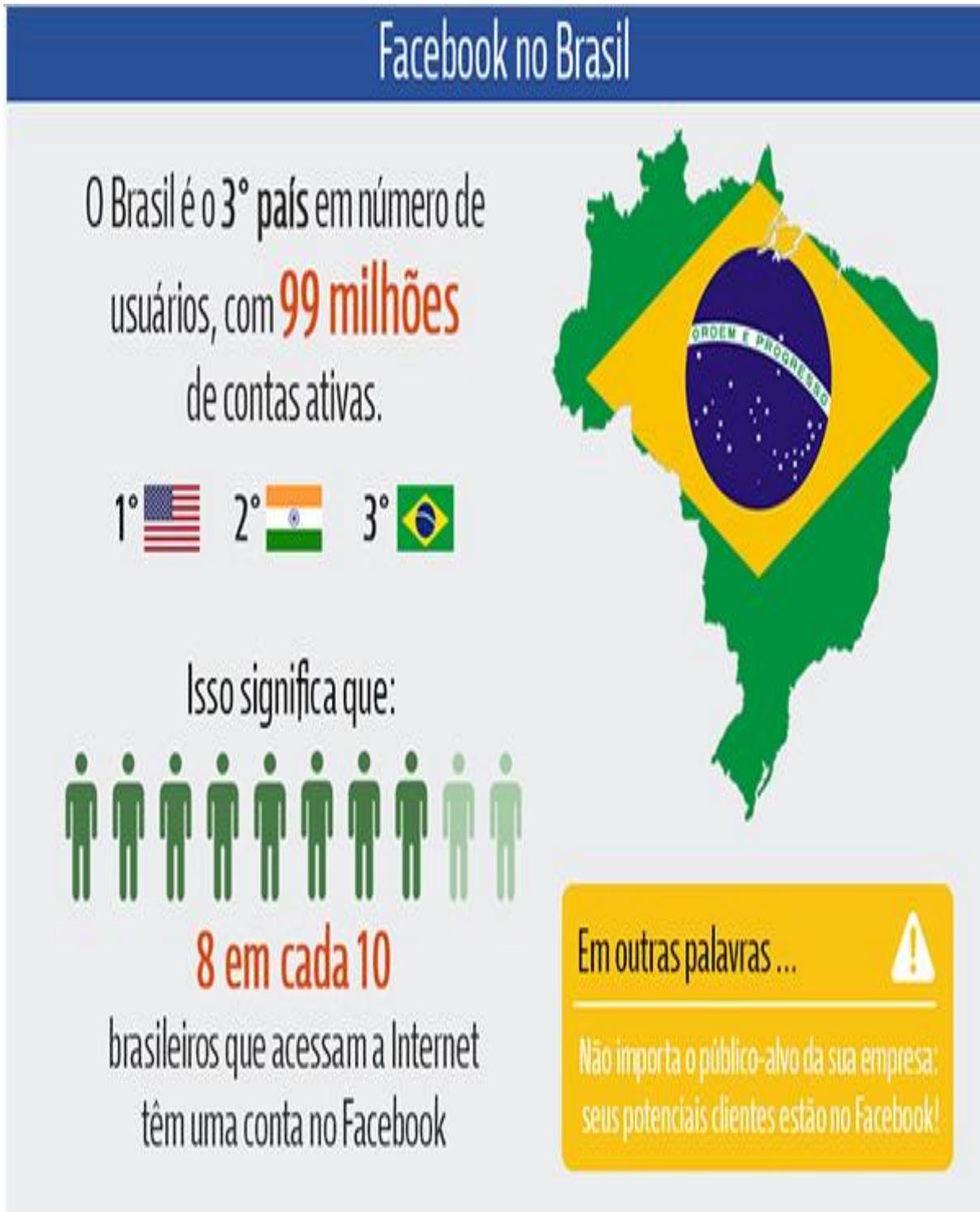
Como verificou-se denotada popularidade durante a fase de observação e diálogos com os alunos, a escolha desta rede social se deu por duas razões, especificamente, uma por atingir os sujeitos desse trabalho com mais acessibilidade, uma vez que os estudantes do segundo ano do Ensino Médio estão a todo momento em contato com a plataforma de Mark Zuckerberg. Outra pela necessidade de delimitação dos espaços virtuais a serem agenciados para a análise, compartilhamento e ressignificação de sentidos por meio das imagens a serem analisadas sobre a ótica do letramento visual.

Então, a partir da proposta do banco de imagens que foi formado com pesquisas e ideias trazidas pelos colaboradores, houve a definição de vincular às leituras temas mais ligados ao social, ao cotidiano, enfim, assuntos que fizessem parte do contexto dos leitores. O que tornou interessante a divulgação dos resultados obtidos no Facebook, de modo que todos aqueles que tivessem a conta na plataforma poderiam participar, compartilhar e mostrar para comunidade escolar, deixando as imagens neste espaço digital para que se tivesse conhecimento de como a investigação aconteceria, a temática e a relevância da participação dos alunos.

Por esta razão, ao utilizar o Facebook como meio de disponibilizar as imagens para

as leituras e análises, é preciso apresentar alguns dados sobre a plataforma de rede social acessada nos últimos anos pelos brasileiros, como traz a figura a seguir:

**Figura 2** – Facebook no Brasil



Fonte: Peron (2016).

Segundo, a figura anterior, o Brasil é o terceiro país com mais índices de utilização do "Facebook", e alguns dados sobre a leitura visual reforçam a necessidade de se trabalhar com a interpretação de imagens neste ambiente virtual em sala de aula, propondo uma reflexão inteligível deste assunto.

A leitura visual como comunicação pode ser vista como transmissão de ideias, informações e de acordo com alguns dados estatísticos de pesquisas divulgadas às pessoas tendem a lembrar 20% do que leem e apenas 10% do que ouvem, entretanto guardam em suas memórias 80% do que veem e praticam. As figuras abaixo indicam alguns desses números.

**Figura 3** - Infográfico



Fonte: Wyzowl (2018).

É preciso mensurar quão efetivo tem sido a influência das imagens nas possibilidades de leitura para os jovens na atualidade. Então, nunca se teve tanta certeza de que Confúcio, de certa forma, prevera essa era repleta de multimodalidade e tecnologia quando imaginou a seguinte frase “uma imagem vale mais que mil palavras”. Essa máxima reflete bem o contexto da construção de sentidos no mundo globalizado e tecnológico de hoje.

Na verdade, com o crescimento da grande quantidade de compartilhamentos de imagens na internet e nas redes sociais, também as de publicações de textos multimodais têm avançado, evoluído e se modificado: são vídeos, anúncios, gifs, memes, e constituem as visualizações mais acessadas no Facebook e em outros ambientes de redes sociais e conforme os anos passam, mais se ampliam as possibilidades de se realizar leituras e entendimentos e estas modalidades requerem maior atenção nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que, imprescindivelmente, fazem parte das rotinas dos estudantes.

A forma como as imagens se tornam textos digitais são inventadas, aperfeiçoadas, reproduzidas e atingem a realidade que nos cerca com uma incrível proporção, cada vez que assumem ou adquirem novas concepções de transmitir uma ideia, atingem mais diretamente as opiniões e as dimensões críticas de seus leitores, com diferentes roupagens influenciam as práticas sociais.

Toda essa dimensão do texto imagético na linha do tempo do Facebook disponibiliza uma série de questionamentos aos professores, como tentativa de estabelecer uma linha de compreensão da influência das redes sociais no comportamento leitor dos estudantes. As questões discutidas são muitas, e para a realização deste trabalho, as reflexões que mais sobressaíram envolvendo esta temática de leitura visual nas mídias sociais estão elencadas a seguir:

Quais são as transformações que as redes sociais têm provocado na sociedade?

O que é leitura? É possível ser um leitor or meio das redes sociais na internet?

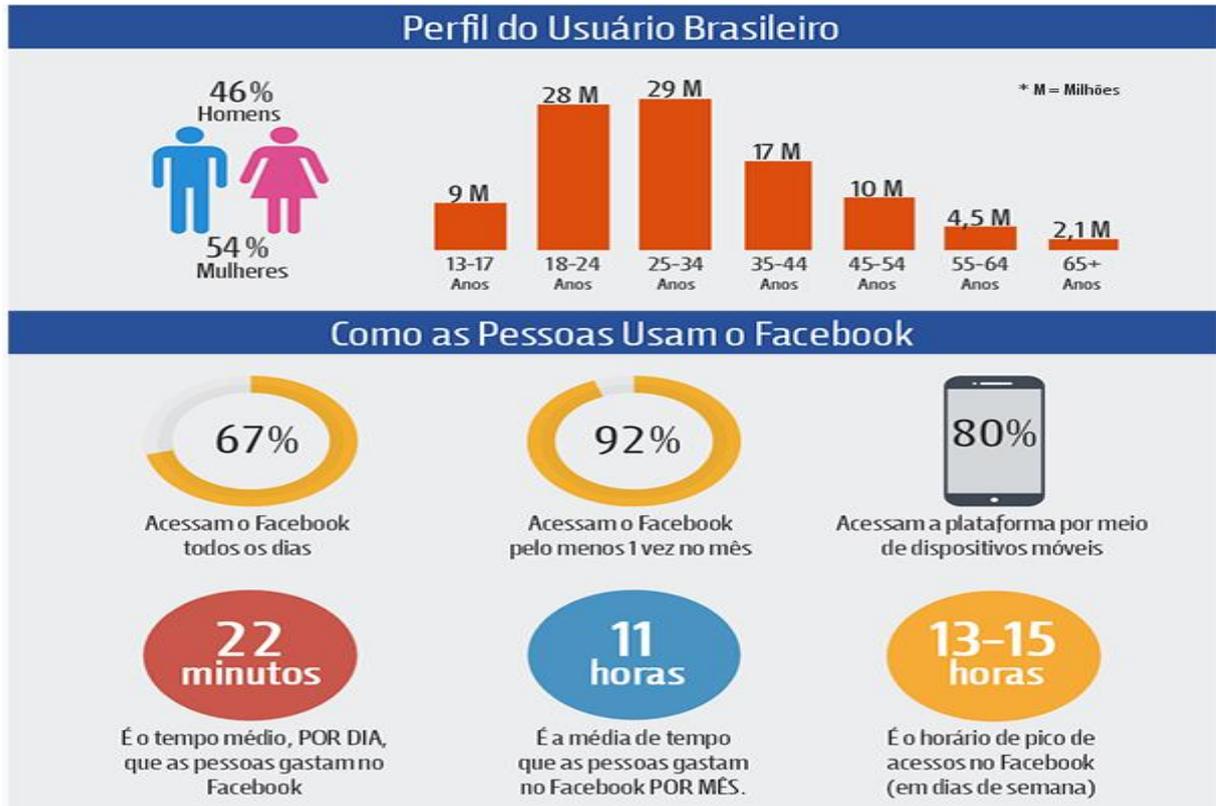
Os novos modos de leitura influenciam nos estudos? De forma positiva ou negativa?

Ao trabalhar essas perguntas com os alunos identifica-se que o modelo tradicional de educação precisa ser revisto com a leitura digital, com a utilização de tecnologias e de plataformas de aprendizagem colaborativa, ou seja, existem outras formas de leituras interativas que influenciam a aquisição do conhecimento.

Na sequência, para compreender o perfil do usuário do Facebook no Brasil, a figura apresenta informações relacionadas a faixa etária, gênero, o modo como os usuários acessam a rede social, com que frequência são feitos os acessos e os dispositivos pelos quais as pessoas

realizam o acesso, as estatísticas que definem bem quem são os internautas, foi comparada aos leitores colaboradores do trabalho realizado nesse momento da investigação, e demonstram como a faixa etária dos alunos adequa-se à proposta deste trabalho.

**Figura 4** – Perfil do Brasileiro no Facebook



Fonte: Peron (2016).

A figura demonstra que 60% dos textos visuais multimodais são mais curtidos, lidos e mais compartilhados entre os jovens estudantes pelo Facebook que os textos escritos, ou textos verbais, monomodais. Isso denota, a necessidade do letramento digital, este fenômeno, para Soares (2002), o letramento digital é a utilização do computador e da Internet de forma efetiva, praticando a leitura e escrita, não apenas de textos, mas também de imagens, símbolos, etc. Esta definição é apontada por Soares (2002, p. 152) como: “[...] certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

É inegável que o reconhecimento do poder da leitura visual exerce uma total transformação na aquisição de informações e compartilhamento de conhecimento, desse modo é necessário a descrição dos métodos de desenvolvimento desta prática pedagógica.

## CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Até o presente momento, procurou-se explicar nos capítulos anteriores as bases teóricas que sustentam esta pesquisa. Chegamos, contudo, ao momento, o qual se faz necessário explicitar os passos que compõem a metodologia, bem como a técnica utilizada para coleta dos dados, os encaminhamentos metodológicos encontrados, que nortearam os estudos sobre os Textos Multimodais e a Interação Virtual com a finalidade de investigar até que ponto a multimodalidade e os multiletramentos estão presentes no cotidiano dos alunos do Ensino Médio na rede Estadual de Ensino.

Assim, este capítulo destina-se a apresentar os caminhos delineados para o estudo, e para isso subdividimos em seis sessões: iniciamos com a apresentação sobre a pesquisa e sua natureza, percorrendo sobre a contextualização da pesquisa, seguida do Locus da pesquisa. Na sequência, é necessário discorrer sobre os instrumentos utilizados na investigação, seguido da apresentação dos sujeitos. Por fim, as etapas metodológicas do estudo.

### 2.1 Apresentação e natureza da pesquisa

Um estudo a partir de pesquisa implica, *a priori*, em uma escuta atenta e peculiar sobre determinado fenômeno. Desvendar algumas inquietações é ir a busca de um objeto de estudo, dentro de um determinado espaço, tempo histórico e pensar o caminho a percorrer, para buscar soluções dos eventuais problemas indicados em torno do objeto apresentado.

Determinados problemas apresentados, ontologicamente, estão presentes na realidade e nem sempre as pesquisas dão conta de reconhecê-los e solucioná-los completamente, porém muitos deles após percebidos podem ser amenizados. Nesse procedimento de desvelamento da realidade, é que se pensa na escolha de um caminho, de etapas, de técnicas, que orientam os estudiosos em todo seu processo de investigação, e dentre elas é possível dizer da natureza de pesquisa.

A pesquisa é definida, como o “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” Gil (2007, p. 17), desenvolvida por meio de um processo constituído de fases, apresentação e discussão dos resultados. Um conceito bastante importante para a reflexão deste estudo que reflete sobre os processos e ações ligados ao cotidiano dos alunos no Ensino Médio.

A partir desse conceito é possível pensar na natureza da pesquisa, destacando seu

caráter quantitativo, qualitativo, multimétodo e descritivo como maneira de nortear a construção do problema de pesquisa. Dentre elas, destacam-se a pesquisa qualitativa e a descritiva por caracterizar como um método de interpretação e compreensão, conforme o estudo desenvolvido. A pesquisa qualitativa é observada a partir da realidade do aluno, ou seja, contempla a realidade social e torna uma compreensão dinâmica da realidade. Acrescenta Richardson (1999), que a pesquisa qualitativa contribui em diferentes situações, especialmente em situações de caráter psicológicos, cujos dados podem ser esclarecedores na compreensão de atitudes, motivações e valores. O estudo realizado tem essas características, à medida que buscou verificar nos depoimentos dos alunos em que proporção a leitura mediada com textos multimodais contribui para o desenvolvimento da leitura.

Ensina Triviños (2008) que a pesquisa descritiva tem a finalidade de descrever os episódios e os fenômenos de uma determinada realidade, de maneira a resolver um determinado problema. A importância das pesquisas descritivas recai na sua contribuição em olhar a realidade conhecida de uma outra maneira. A coleta de dados, na pesquisa qualitativa, de acordo com Ludke e André (1986) seguem alguns passos: observação, entrevista e pesquisa ou análise documental.

A primeira, a observação, consiste em conhecer o espaço pesquisado e aproximar desse ambiente visando acercar-se do ponto de vista dos sujeitos investigados. No presente estudo, essa etapa consistiu em um diálogo com os alunos e um planejamento das ações a serem desenvolvidas. Richardson (1999), aponta esse momento propício para a observação participante, porque o pesquisador torna-se membro do estudo uma vez que interage com o grupo.

Dentro da natureza da pesquisa qualitativa, a entrevista pode constituir um método na coleta de dados. Denominada como entrevista estruturada, ela objetiva obter informações relevantes, uniformes permitindo, ser conhecida mediante tratamentos estatísticos. Triviños (2008) não descaracteriza a importância desse tipo de método, porém atribui maior relevância ao tipo de entrevista que aproxima os sujeitos de perguntas com esquemas mais livres, de maneira que não inibe o sujeito a emitir opiniões.

Ludke e André (1986) apresenta uma terceira técnica denominada de pesquisa documental, considerada neste estudo, como o diário de bordo, um documento apropriado para complementar as demais informações obtidas por outras técnicas. Não se descarta nas pesquisas qualitativas o método multimetodológicos, aquela que se apropria de vários métodos e instrumentos para coleta de dados. Foi possível ao estudo lançar mãos da

observação, análise de questionários, diário de bordo, e entrevistas com os alunos, o que o considera como um estudo multimetodológico.

Quanto ao recorte espaço temporal, recorre-se aos ensinamentos de Richardson (1999), cujo autor descreve três tipos: corte transversal, o longitudinal, recorte transversal com perspectiva longitudinal, para dialogar com os sujeitos. Então, é adequado traçar um recorte transversal com perspectiva longitudinal, pois é a que busca compreender o sujeito num determinado ponto, porém com expectativa de mudanças. Assim, o recorte foi estabelecido por alunos num determinado nível de ensino, no ensino médio, ao longo de um período, por um semestre, de uma escola pública.

A pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2008), é uma forma de realização da investigação-ação cuja finalidade é provocar mudanças dentro da própria prática. A pesquisa-ação solicita do estudiosos envolvimento tanto na prática quanto da pesquisa, de maneira que aluno e professor participe da prática cotidiana. Thiollent (2008) afirma que,

[...] a pesquisa-ação é um método ou uma estratégia dentre as formas de pesquisas qualitativas, que possui grandes possibilidades de aplicação, que agrega várias técnicas da pesquisa social, com as quais é estabelecida uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação da informação contribuindo em diversas áreas, como, por exemplo, a escolar (THIOLLENT, 2008, p. 14).

Esse mesmo estudioso considera a pesquisa-ação como uma prática de aperfeiçoamento, a todo momento e consente acompanhar as mudanças conduzindo o processo de ensino conforme a compreensão dos fatores relativos à situação da própria prática. A pesquisa-ação possibilita um trabalho coletivo, interativo entre os envolvidos. Assim, esse tipo de pesquisa envolve o pesquisador e os sujeitos participantes a cooperarem um com os outros.

O estudo realizado permitiu a troca de experiências, entre os alunos, exigiu um acompanhamento sistemático de todas as ações estipuladas e todas as atividades propostas as quais serão descritas no decorrer das análises. Pois, de acordo com Thiollent (2008) a pesquisa-ação tem como conjectura básica uma participação sistematizada do pesquisador no processo da investigação com o fito de transformar a realidade. Esse tipo de pesquisa é considerado pelos estudiosos uma importante ferramenta e estratégia adequada para assessorar os professores a melhorarem sua prática, uma vez que, proporcionam subsídios para buscar a resolução dos problemas apresentados no decorrer do estudo.

Proporcionar mudanças, segundo Barbier (2007), trata de uma das finalidades da pesquisa-ação, porque propõe uma ação deliberada de transformação da realidade, que de certa maneira, propicia um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. Continua o estudioso explicitando que na pesquisa-ação não se trabalha sobre os outros, mas sim com os outros, até porque os resultados de uma pesquisa-ação não pode ficar restrita a academia, pois:

[...] tudo isso supõe que “no ensino renovado após a pesquisa-ação se permita atingir um nível de expressão que lhe conceda o domínio d tais instrumentos essenciais a comunicação científica, e, em segundo lugar a devolução dos resultados obtidos pelo pesquisador a coletividade estudada, e não exclusivamente a confraria acadêmica. E aos detentores da cultura legitimada (BARBIER, 2007, p. 55).

A pesquisa-ação trata de um tipo de pesquisa que permite uma associação entre as teorias e as práticas, e consente ao pesquisador, a todo momento, intervir na situação de aula. Segundo Thiollent (2007) a pesquisa-ação tem duas finalidades fundamentais: o prático e o de conhecimento. Entendemos o prático como advindo da pesquisa na solução do problema em questão e este como o conhecimento motivado a partir da solução do problema. Como método, este tipo de pesquisa, adiciona vários procedimentos. No caso deste estudo, utilizamos da página do Facebook, de questionários, de interpretação e leitura de imagens, de retextualização como uma maneira de intervenção na busca de solução das dúvidas, e para organização das ações, o estudo pautou por dinâmicas de grupo e estudos coletivos na produção do conhecimento.

## 2.2 Contextualização da pesquisa

Com o objetivo contextualizar a pesquisa, esta sessão define os percursos a serem seguidos ao longo da trajetória desse estudo, as etapas que implica: a tipologia ou caráter da pesquisa, seu locus de enunciação, breve perfil do locus da pesquisa e a contextualização sócio histórica da escola onde se realizará este estudo, os instrumentos e o *Corpus* da pesquisa, além de uma proposta de leitura multimodal na sala de aula. Para compreender a contextualização, importante retomar o objetivo do estudo. O estudo surgiu e tornou pesquisa, na intenção de investigar a presença dos multiletramentos na sala de aula e os desafios de se

trabalhar com a multimodalidade com leitura com gêneros textuais virtuais<sup>13</sup>, neste caso, mais especificamente, a leitura de imagens compartilhadas pela rede social Facebook, selecionadas de um banco de imagens<sup>14</sup> selecionadas pela pesquisadora e em colaboração com os alunos.

Como professora efetiva do quadro da rede estadual de ensino, a escolha por esta temática demonstra as preocupações e os anseios de uma grande parte dos docentes da área de Língua Portuguesa, em realizar atividades de leitura utilizando a multimodalidade. Algumas indagações se fizeram presente ao iniciar o estudo: Como inserir os multiletramentos e a leitura digital de diferentes modos por meio da utilização das mídias nas escolas? O que podemos considerar inovações de práticas de ensino, passando de atividades intuitivas para a intencionalidade de melhorias da qualidade de ensino, da capacidade de inserção do Letramento crítico. Como o professor e a escola podem contribuir para a inserção dos alunos na cultura digital? Para dar respostas às indagações realizadas tornou-se necessário pensar na pesquisa como uma busca do assunto tratado, e se ele permitiria aprimorar o fazer pedagógico, o nosso olhar como professor pesquisador e quais desafios implicariam em novas reflexões e que se tornassem possíveis resultados.

Segundo Köche (1997), “o pesquisador deve propor temas que estejam ao alcance da sua capacidade ou de seu nível de conhecimento” (KÖCHE, 1997, p. 128). Desta forma, é imprescindível que a escolha do tema esteja obviamente dentro da área com a qual se trabalha ou a qual se domina compatibilizando familiaridade com o assunto. A questão da formulação da problematização, não há na literatura, um molde rígido para elaborar, porém devemos estar certos que o tema problematizado é o que norteia a pesquisa. Explica Larroyo (1975, p. 143 apud SALOMÃO, 1994, p. 197) que:

Toda investigação começa com um problema. Uma lógica da investigação tem que tomar em consideração este fato. A ciência progride porque o homem de ciência, insatisfeito, lança-se a procura de novas verdades. Assim empenhado, o pesquisador primeiro suscita e propõe questões num determinado território do saber; depois elabora um projeto ou um plano de trabalho destinado a dar resposta a seu problema [...] (LARROYO, 1975, p. 143 apud SALOMON, 1994, p. 197).

Assim, esse estudo partiu de um problema, a ausência da cultura da prática de leitura

---

<sup>13</sup> Estamos entendendo como gêneros textuais virtuais aqueles que surgem no ambiente da internet.

<sup>14</sup> Esse banco de imagens está disponível no seguinte link:

<https://www.facebook.com/groups/534167987015336/>, Material elaborado pelos sujeitos envolvidos para acessá-los sempre que necessário.

de diferentes textos sob o viés do multiletramento no ensino médio. A multimodalidade está relacionada com o avanço tecnológico e sua presença no cotidiano dos alunos e da modernidade que exige novas formas e estratégias de comunicação no ambiente escolar para chamar a atenção dos alunos, além de tornar as aulas mais agradáveis a partir da utilização da linguagem multimodal. A proposta envolve diferentes tecnologias e tem o propósito de trazer leituras diferenciadas mais dinâmicas e significativas ao contexto de sala de aula.

### 2.3 *Locus* da pesquisa

Quanto ao *locus* do estudo, concentra-se em uma escola pública estadual na cidade de Nova Andradina, Mato Grosso do Sul. Essa escola ocupa um espaço estratégico na cidade, pois oferece acessos de entrada para outros demais bairros da cidade e atende, alunos provenientes de várias partes do município, muito embora, acolhe alunos que residem nas proximidades da escola. Está localizada em um dos bairros considerado periférico, por se encontrar distante da parte central da cidade.

Essa escola oferece o Ensino Fundamental I e II, o ensino médio e a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Trata de uma escola recém reformada com estrutura física considerada adequada, climatizada em toda sua extensão, dispõe de refeitório, de sala de tecnologia, devidamente mobilhada, com acesso à internet, biblioteca, laboratório de ciências.

As benfeitorias se entendem as adequadas instalações de quadra de esporte para as atividades de Educação Física. Conta com treze salas de aula, denominadas de sala ambiente, ou seja, porque os alunos que se locomovem de um espaço para o outro e não o professor. O Projeto Pedagógico da escola tem como finalidade construir saberes que possam contribuir com a formação integral do indivíduo, primando pela formação crítica e pela inserção dos alunos no mercado de trabalho. A gestão trabalha em coerência com o que prevê as normas estaduais de educação e valoriza ações multidisciplinares voltadas em defesa do meio ambiente, por isso a escola apresenta um visual paisagismo que se destaca das demais instituições.

A opção por este espaço de trabalho deve-se ao fato da existência de turmas do Ensino Médio Regular do período matutino, e por constituir o espaço de trabalho da pesquisadora. Na escola estão matriculados em média de 1000 (mil) alunos, e no ensino médio estão matriculados 400 (quatrocentos) alunos. As características sociais dos alunos

embora diversas, grande parte dos alunos estão inseridos na cultura digital, pois quase todos possuem aparelhos celulares digitais e a escola possui internet ADSL, com restrição de acesso para todo espaço escolar, distribuída por meio de WIFI e isso faz com que os alunos tenham acesso à tecnologia digital mesmo que limitada.

#### 2.4 Instrumentos para coleta dos dados

As ferramentas de coleta utilizadas, neste estudo, foram a elaboração de questionários, observação sistemática e elaboração de um diário de bordo, com a intenção de compreender o avanço na habilidade de leitura, conseqüente o desenvolvimento da escrita e apropriação da multimodalidade, do letramento crítico e social proveniente das práticas. Considera-se a observação como um instrumento a medida que este ofereceu subsídios para familiarizar os sujeitos a proposta do estudo. Esse instrumento serviu para coletar informações orais, a respeito do cotidiano das ações sobre a utilização de textos multimodais em sala de aula, e em que área do conhecimento a prática da multimodalidade estava presente.

O segundo instrumento foi a elaboração de um questionário contendo cinco questões, sendo três questões abertas e duas fechadas com a finalidade de conhecer o perfil dos alunos quanto a multimodalidade e sua relação com o e letramentos/multiletramentos, conhecer suas habilidades na leitura visual. Para coleta dos dados foi utilizado a ferramenta digital: *Google Drive*, cujas respostas foram registradas e conseqüentemente geraram gráficos que serviram para análise dos dados.

Constituíram instrumento ainda , os documentos, denominados de diários de bordo da pesquisadora que além de observadora estava atuando juntamente com os alunos, e nesse processo investigativo ressignificava a sua própria prática docente por meio da criação de diferentes métodos de leituras multimodais no que se refere a inserção dos multiletramentos no trabalho com análise sistemática de imagens encontradas na internet(redes sociais), ambientes virtuais de aprendizagem e leitura não convencionais, mas que fazem parte do cotidiano dos estudantes. Esse instrumento serviu para registrar os momentos de estudo das ações de intervenção com a leitura das imagens.

Destarte, esse estudo foi pautado na pesquisa-ação dada uma outra característica importante, a possibilidade por uma intervenção na prática pedagógica, cujo estudioso exerce a função de professor com a intenção de rever seu modo de ensinar, sua prática, com o fito de provocar mudanças e superar problemas. Para isso, as ações, o planejamento das atividades, a

intervenção foram etapas elaboradas em conjunto com os sujeitos. Acredita-se que a intervenção reflete no desenvolvimento das atividades, como fruto de um trabalho sistemático de leitura e interpretação de textos multimodais.

## 2.5 Sujeitos coparticipantes da pesquisa

Os sujeitos participativos desse estudo foram os alunos do ensino médio, jovens de faixa etária entre 14 e 16 anos, regularmente matriculados no sistema público de ensino no turno matutino. A opção por esta modalidade fundamenta-se por serem alunos em fase de concluir o ensino médio e ainda apresentarem desconhecimento da leitura de textos multimodais, embora encontrem-se em constante contato com as mídias digitais. Outro motivo que justifica a opção por essa série trata do baixo rendimento apresentado nas avaliações externas sobre a competência leitora relativa a interpretação de imagem.

Participaram das oficinas noventa alunos, aproximadamente, no entanto foram rigorosamente acompanhados as atividades de uma turma de 35 alunos que participaram da proposta de intervenção. Todos os sujeitos do estudo participam de outros projetos oferecidos pela escola, entre eles o Programa do Ensino Médio (PROEMI) que promove a extensão da carga horária, por meio do oferecimento de disciplinas eletivas e contribui para a permanência do aluno na escola.

## 2.6 Etapas da pesquisa

O estudo iniciou com uma pesquisa bibliográfica, em sua busca pela revisão da literatura que envolve análise multimodal, práticas pedagógicas por meio dos multiletramentos, gêneros textuais virtuais, digitalidade, leitura do design visual mais com uma particularidade, a leitura de imagens obtidas do locus das redes sociais, delimitada pelo Facebook. Num primeiro momento da pesquisa, o foco definido constitui-se na análise de fontes distintas sobre os mesmos temas, todavia, ao consultar autores com diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, o enfoque foi ampliando para conhecimentos sobre: o ensino de Língua Portuguesa, a concepção de leitura de texto, letramento crítico e práticas pedagógicas multiletradas.

Considerada obrigatória em quase todos os moldes de trabalhos científicos, a pesquisa bibliográfica consiste na coleta de informações a partir de textos, livros, artigos e

demais materiais de caráter científico. Esses dados são usados no estudo sob forma de citações, servindo de embasamento para o desenvolvimento do assunto pesquisado. É um método teórico e que posteriormente, levará o investigador a confrontar as informações levantadas e, a partir de então, construir as suas observações e conclusões. Köche (1997) afirma que a pesquisa bibliográfica pode ser realizada com diferentes fins:

[...] para ampliar o grau de conhecimentos em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa; b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação de hipóteses; c) para descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema (KOCHE, 1997, p. 122).

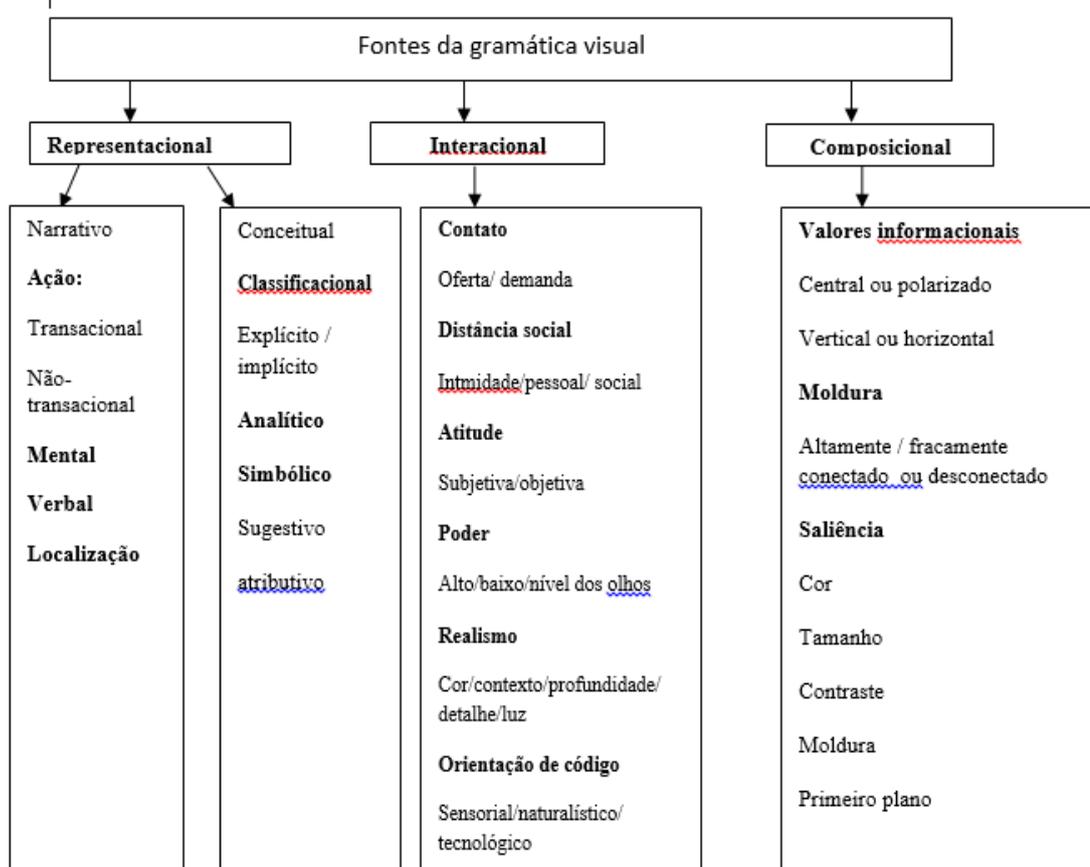
Após o momento da pesquisa bibliográfica, buscou-se a trajetória para o envolvimento efetivo no processo investigativo, ou seja a pesquisa-ação, uma vez que uma das características dessa forma de investigar, portanto, é a interferência do escritor para a mudança da realidade no meio onde se encontra seu objeto de estudo. Nesse sentido, para essa pesquisa -ação elaborou-se um plano de ações (Apêndice 2) em vista de cumprir com o projeto de investigação. Como diagnóstico foi elaborado um instrumento denominado de questionário para conhecer sobre qual concepção dos alunos do Ensino Médio tinham acerca da leitura de imagens, gramática do design visual. O teórico Kress e Van Leeuwen (2001, 2006), a Gramática do Design Visual subsidiou e ampliou as possibilidades para a inovação de práticas pedagógicas utilizando as mídias virtuais e a leitura digital voltada a pedagogia dos multiletramentos.

A primeira etapa da pesquisa foi determinada pela coleta de informações, observações, sondagem, conversa com os alunos por meio de um questionário, denominada neste estudo de: **Seção 1- Percepções iniciais dos alunos sobre a multimodalidade**. Seção destinada a analisar o questionário aplicado para conhecer a opinião dos alunos acerca da multimodalidade e sua ligação com o processo de leitura.

A segunda etapa apresenta uma sequência de atividades com leitura de imagens selecionadas. **Seção 2 - Leitura inicial dos alunos sobre a multimodalidade**. Esta seção analisa as percepções dos alunos sobre os textos multimodais e discute a importância dos textos para a formação de leitores críticos. Destaca ainda situações de compreensão sobre aspectos de leitura de imagens com base nas teorias acerca da gramática do design visual.

A terceira etapa denominada **Seção 3 - Análise das intervenções de leituras dos alunos** faz uma reflexão do que foi aprendido durante todo processo de leitura de imagens, analisando outras imagens apresentadas para este fim. Para essa nova leitura e para análise dos dados obtidos são utilizadas algumas das modalidades apresentadas por Kress e Van Leeuwen (1996, 2000) que aponta funções para a análise do sentido em imagens e textos multimodais: representacional, composicional, interacional. Esta estrutura teórica pode ser sintetizada conforme o esquema abaixo:

**Figura 5** – Fontes da gramática visual



**Fonte:** Kress e Van Leeuwen (1996).

Por sua vez, esta pesquisa restringe a análise realizada à categoria da representação narrativa porque entende-se que nas representações narrativas, os participantes são apresentados sempre envolvidos em eventos e ações, e estas categorias se mostraram mais perceptíveis aos alunos nas situações envolvendo a leitura de imagens.

## CAPÍTULO 3 - MOMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO: EPISÓDIOS DA MULTIMODALIDADE

Este capítulo se destina à organização e à análise dos dados com base nos pressupostos teóricos que fundamentam a presente pesquisa. Para organizar as análises, dividimos os momentos da pesquisa- ação em seções assim constituídas: Seção 1- Percepções iniciais dos alunos sobre a multimodalidade. 2- Leitura preliminar sobre a multimodalidade e Seção 3- Análise e interpretação da leitura das imagens.

### 3.1 Seção 1- Percepções iniciais dos alunos sobre a multimodalidade

Consideram-se percepções iniciais dos alunos, depoimentos orais e a interpretação do questionário aplicado, com o intuito de obterem conhecimento prévio sobre a experiência de leitura e a relação desta com a multimodalidade. Mais especificamente conhecer as ideias que os sujeitos têm, sobretudo, sobre textos multimodais. Nesse momento, foi apresentado um link aos alunos para que eles respondessem algumas perguntas sobre multiletramentos, esse endereço remetia ao Google Drive, onde encontrariam uma série de 3 perguntas, a primeira seria essa apresentada na tabela abaixo, do qual tabulamos os dados de acordo com as respostas abertas (ver Apêndice 1).

**Tabela 1** – Entendimento dos alunos sobre os multiletramentos

Ao indagar os alunos sobre seu conhecimento acerca dos multiletramentos, encontramos as seguintes respostas

Desconhecem	Demonstram noção	Conhecem	Relaciona com tecnologia
40 %	20 %	13,3 %	26,6%

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Conforme as respostas dos sujeitos, é possível encontrar um entendimento bem diversificado: 40% posicionam conhecer o tema, 20 % demonstram noção, 13,3 % conhecem e 26,6 % relacionam com tecnologia. Embora constituem alunos inseridos num contexto marcado pelas tecnologias com diferentes linguagens, o escore apresenta uma demonstração de desconhecimento, ou um conhecimento não suficiente para compreender o que seja a multimodalidade.

Alguns alunos mencionaram em suas respostas uma certa noção de conhecimento, à

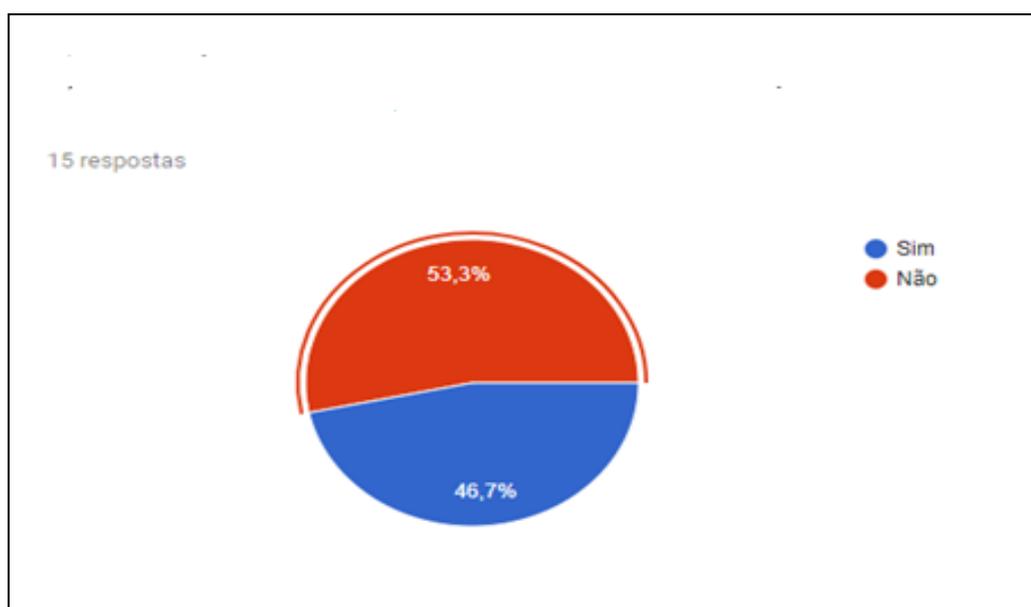
medida que mencionam ligação com as tecnologias e o ensino de línguas. Outros realizaram relação diretamente com as tecnologias e o processo de ensino de leitura e atribuição de sentido. No entanto, não basta realizar relações com a tecnologia que podem inferir conhecimento acerca da importância da multimodalidade. Kress e Van Leeuwen (2001) explicam que associação entre todos os elementos semióticos é o que proporciona o desenvolvimento de habilidades de leitura.

As respostas dos alunos trouxeram uma indagação: Os professores têm desenvolvido atividades de leitura com textos multimodais, quando os alunos não compreendem nem o que seja a multimodalidade? Denota-se a falta de entendimento dos alunos de pensar e articular as linguagens. Até porque as linguagens não verbais não foram mencionadas como importante na compreensão da leitura. Concordamos com Dionísio (2005, p. 160), quando posiciona que “na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. Portanto, temos que pensar em práticas de ensino que favoreçam o uso de textos multimodais cada vez maior.

A segunda questão está relacionada ao reconhecimento que os alunos teriam de sua capacidade leitora, se estes alunos que se encontram na 2ª série do ensino médio tem noção ou consideram-se leitores.

Ao indagar os sujeitos se consideram leitor, entre (sim ou não), o questionário obteve os seguintes escores: 53,3 % responderam que sim, enquanto 46,7 % responderam não.

**Gráfico 1** – Entendimento dos alunos sobre os multiletramentos. (Ver anêndice 2)



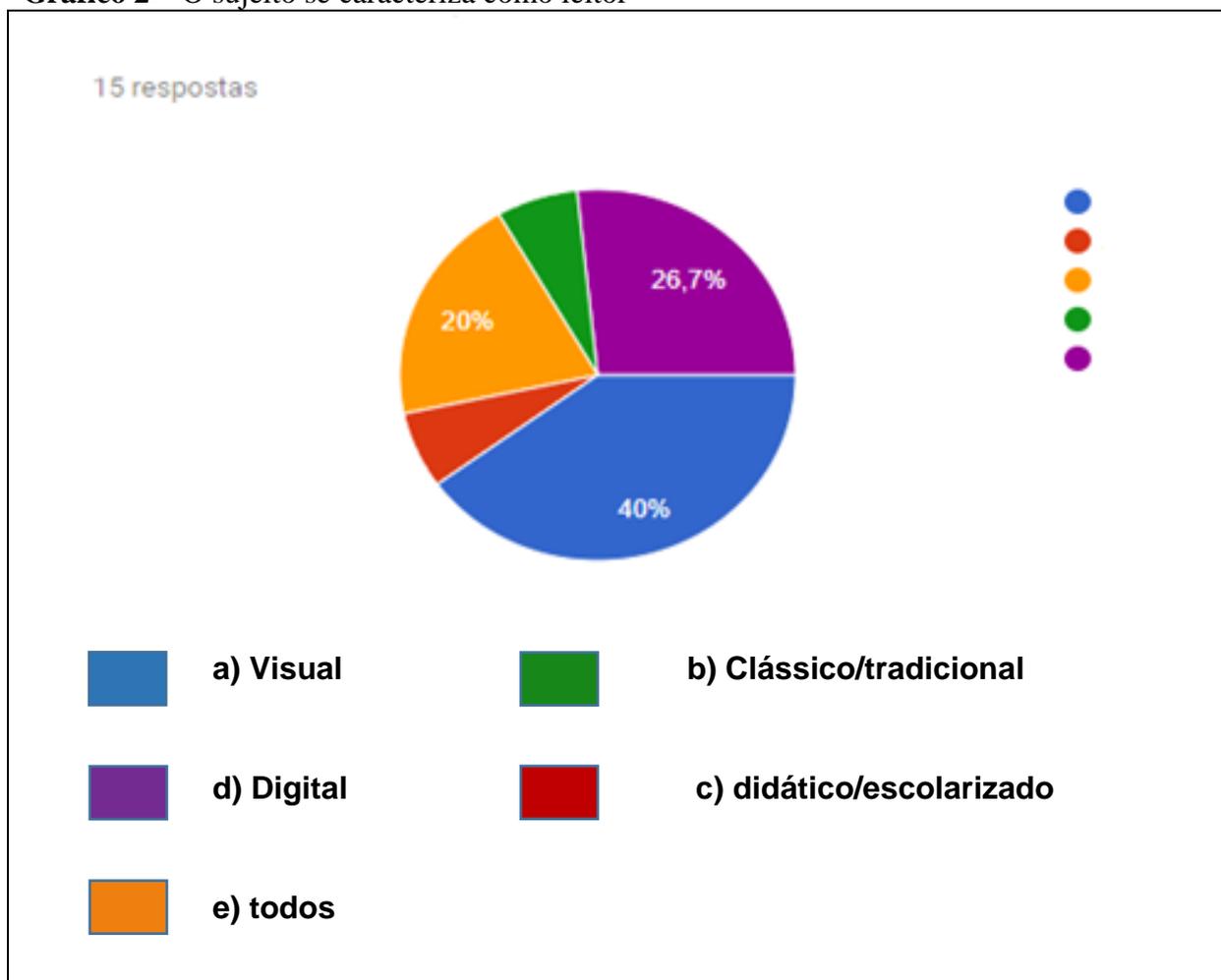
**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Com a finalidade de complementar o tipo de leitor, estendemos o questionário com uma questão objetiva contendo algumas possibilidades de reflexão quanto ao seu perfil leitor. Se o aluno posicionasse sim na pergunta anterior, em qual categoria ele se encaixaria:

- a) Visual
- b) Clássico/tradicional
- c) didático/escolarizado
- d) Digital
- e) todos.

Configurou-se, então, o seguinte gráfico gerado pela plataforma Google Drive, indicando como esse sujeito se caracteriza como leitor:

**Gráfico 2** – O sujeito se caracteriza como leitor



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

*A priori*, os dados demonstram que 40% dos participantes se reconhecem como

leitores visuais, 26,7% apresentam como leitores digitais, 20% apresentam como leitores de todos os tipos, ficando as demais porcentagens entre o clássico /tradicional e o didático escolarizado. Foi possível inferir que o leitor visual prevaleceu sobre os demais. Esse escore vem contradizer o que se posicionaram na indagação primeira à medida que depõem que desconhecem a multimodalidade. Nesse sentido, após esse momento de investigação preliminar, existe a possibilidade de retornar ao mesmo grupo de alunos colaboradores e discutir em segundo momento os resultados obtidos por meio desse questionário, analisando as próprias respostas e contradições, abordando melhor as definições e conceitos de multiletramento e textos multimodais e leitura visual.

### 3.2 Seção 2- Leitura preliminar sobre a multimodalidade

Para esta ação, propomos a leitura de um texto multimodal como tentativa de explorar a leitura, envolvendo a situação contextualizada de uma propaganda veiculada nas mídias digitais, enfatizando como é possível dar enfoque a um tema e promover discussões ressignificativas dando sentidos à leitura.

Com relação à complexidade dos estudos acerca da leitura visual proposta por Kress, Van Leeuwen (1996, 2001) e a disponibilidade do tempo e espaço, essa proposta de análise não abrange todas as categorias apresentadas a respeito da gramática visual, ficando assim neste primeiro momento limitada a imagens mais acessíveis ao entendimento dos alunos. Pois a utilização de uma imagem para cada metafunção não contemplaria o caráter preliminar desta investigação. Outro motivo para essa delimitação de imagens utilizadas seria também a preocupação com a questão dos direitos autorais para conseguir a autorização de seus suportes de veiculação na mídia, esta problemática limitou esta pesquisa apenas a seleção de imagens de acesso ao público disponíveis na Internet e mesmo assim, todas elas contêm a fonte de seu domínio, do local de onde foram retiradas para ilustrar estes episódios sobre multimodalidades.

Considerando estes aspectos de autoria digital, optou-se por incentivar os alunos a buscarem imagens do Facebook ou Pinterest, que são de domínio irrestrito, por se tratarem de redes sociais abertas e acessíveis pelo cadastro mais simples. Desta maneira, será feita uma demonstração das categorias da Gramática Visual e de quais aspectos são compreensíveis aos sujeitos envolvidos na pesquisa, voltando nossos olhares para a análise com exemplos e modelos de textos multimodais mais contextualizados com a realidade cotidiana dos alunos.

A ideia de se fomentar discussões acerca de textos imagéticos, propagandas e charges surgiram por meio das aulas de leitura, denominadas de episódios de leitura, ampliando os limites de interpretação, observação e múltiplas opiniões. Trazer uma imagem, uma propaganda para uma aula de qualquer disciplina, promove o diálogo com o caráter interdisciplinar e pode ser uma oportunidade de subsidiar os alunos para leitura considerando os diferentes signos linguísticos, ou seja, valorizando cores, superposição de imagens, linguagem escrita, tipografias, contextos de produção e reprodução, que por muitas vezes, não são postas em discussão. Essa ação preliminar estreita as lacunas entre a “Semiótica Social” e “Gramática do Design Visual”, ao entender do que se trata um texto repleto de multimodalidade. Como exemplo, quando o leitor visualiza a imagem da propaganda abaixo, que já foi trabalhada em contextos de aula de Língua Portuguesa. Como seriam as abordagens de leitura diante desta imagem?

**Figura 6** – Propaganda Oral-B



**Fonte:** Santhinon (2011).

Alguns questionamentos guiaram a leitura dos alunos nessa etapa preliminar: 1-Que tipo de texto você tem em mãos? 2-Que tipo de linguagem existe no texto? 3-Há recursos gráficos no texto? Quais? 4-Quais sentimentos, desejos e/ou necessidades estão veiculados na imagem? 5-Que elementos trazem o texto para você entender a mensagem? Cores? Tamanho? Personagens? Objetos? Fisionomia? Como exemplos de possibilidades de leitura visual, temos nesse primeiro momento:

- P: — Respondam as questões e apresentem para a turma:*
- A1: — Tem que registrar no caderno?*
- P: — Só se quiserem registrar, melhor que fosse apenas oralmente a discussão.*
- A2: — É uma anúncio ou propaganda?*
- A3: — Anúncio publicitário de uma pasta de dente...*
- A4: — Mas em casa não usamos dessa...*
- A5: — A linguagem é mista, né, Prof.? E se fosse só escrito? Não tinha graça.*
- P: — Sim. Tem a parte verbal e não verbal. Olhem as cores, como o texto é apresentado?*
- A3: — Tudo azul, azul e branco são as cores.*
- P: — Por que será?*
- A6: — Branco porque é a pasta. Já viu pasta de outra cor?*
- A7: — Tem sim, verde, rosa. Um monte de cor.*
- A8: — Olha o tamanho da mão da moça! Grande também as letra, e a embalagem.*
- P: — Sim, enorme. Esse seria chamado de Vetor no estudo da leitura visual. Chama a atenção para o produto.*
- A3: — Nossa, verdade. Pior. E o sorriso dela também. De todos. Mas ela vem na frente da imagem.*
- A4: — Todos sorrindo. Então eles dois da frente são um casal, né?*
- A9: — Os outros dois de branco atrás são os dentista?*
- P: — Percebam o apelo da imagem, dois profissionais da saúde no fundo como um suporte...*
- A10: — É. Como se tivesse dizendo, compra que fica bonito igual esses daí.*
- A1, A3, A5: — kkkk, vamos compra... será que fica mesmo, bonita desse jeito?*
- Als.: — Fica nada, tem que ir é no dentista mesmo. Eles tem dinheiro pra ir...neh?*

Ao observar a figura, e as respostas dos alunos são várias, como as conotações de sentido que podem ser apontadas, tais como: o contraste da cor azul com o branco, os personagens nas laterais são médicos odontologistas e os personagens centrais, famosos atores globais. Facilmente perceptível o sorriso perfeito e enfático deles. Conforme registrou o (A8), que foi o tamanho das letras, destacando o produto, o tamanho da mão da moça, ressaltando o slogan convidativo em caixa alta. A imagem do produto em plano frontal, centralizado apontado seguramente pela mão da representatividade feminina central na propaganda, esses dados foram percebidos por (A3/A9/A4). Quando orientados, os alunos percebem e discutem essa significação, ocorre uma agência de sentidos, promovida pelo texto visual.

Todos esses quesitos colaboram para que o “marketing” em relação àquele anúncio seja claramente apelativo, o objetivo primordial do emissor é a persuasão de seus interlocutores. Não é novidade que os textos publicitários apresentem tal finalidade, no entanto, ler o texto, considerando todos esses recursos multimodais para e com o aluno, talvez, ainda deva ser uma estratégia mais utilizada e intensificada, com o intuito de fazê-lo reconhecer a intencionalidade discursiva, os efeitos visuais e identificando as funções da linguagem explícitas que apresentam o texto, bem como seu contexto de produção na tentativa de induzir a compra deste (conforme declara o (A4/A7/A9) e de qualquer outro produto, é provável encontrar muitos leitores com capacidade leitora e percepção de mundo

suficiente para relacionar os contextos de produção com os objetivos de se influenciar por meio da imagem a aquisição de determinados produtos.

O que se deve levar em consideração não é nem tanto a intencionalidade da mensagem persuasiva, mas sobretudo, se os leitores dessas mensagens conseguem ultrapassar tais objetivos e transmitir essa percepção na leitura, compreensão e saber que existe a proposta de envolvimento no comportamento deste leitor, expectador, internauta, enfim. Quando aluno, o leitor entende que há intenções e as percebe por meio das imagens, cores, sons, layouts, (conforme o destaque de (A10)). Dá-se o processo de leitura multimodal, tão questionado, estudado e pesquisado nos últimos anos. A questão é: Que tipo de interlocutores têm essa capacidade de leitura multimodal? Quantos leitores conseguem facilmente identificar os aspectos de um texto caracterizado com multimodalidade? Que habilidades requer um bom leitor virtualmente atualizado às novas formas de produção das mídias textuais?

Uma leitura dessa natureza suscita muitos questionamentos, no entanto, é imprescindível compreender que imagens, anúncios, propagandas, charges bombardeiam a mente humana a todo instante, seja em vitrines de lojas, outdoors, redes sociais, televisão. Diante disso, o mínimo que se pode esperar, é que o indivíduo aprenda a ler e ressignificar sentidos e apesar de validar a importância da multimodalidade como um dos principais instrumentos das novas tecnologias.

É preciso desconstruir discursos intencionais e para que isso ocorra, será necessário que no âmbito educacional se proponha e se discuta mais sobre a multimodalidade como objeto de ensino e compreender essa necessidade é um dos maiores desafios da sociedade atual, pois, partindo dessa premissa, os estudos de vários campos de pesquisa de linguagens, ensino, linguística aplicada, análise do discurso, enfim, deverão estar relacionados a fim de que o sujeito contemporâneo desenvolva hábitos de leitura.

Proporcionar aos alunos uma leitura coletiva foi modificar a concepção de texto, reconhecendo o caráter da textualidade com variedades de recursos multimodais, contudo para que tal processo de desconstrução ocorra é inegável que os ambientes acadêmicos, as comunidades escolares, as instituições de ensino passem a discutir mais sobre as teorias dos multiletramentos em espaços digitais como novo suporte de leitura.

No entanto, também é necessário repensar a prática educacional, as condições necessárias para que tornemos essa discussão possível, pois a era dos gêneros textuais virtuais chegou em muitos e inúmeros locais, todavia, em muitos lugares remotos como a sala de aula, ou em muitas escolas, muitos professores e alunos não possuem os recursos digitais e o acesso

mínimo necessário a esse mundo tecnológico e globalizado de que tanto discutimos na teoria.

Nessa ação preliminar de leitura, por meio das respostas dos alunos e da escuta, volta-se ao momento dos episódios para perceber que 80% dos alunos apontam a importância da imagem, porém alguns apenas conseguem explicar a ligação dela com a finalidade do texto. Importante nessa análise imagética, é perceber que embora a maioria dos alunos reconheça a importância da leitura de imagem, conforme A5(sem imagem o texto fica sem graça), ainda é necessário aperfeiçoar as habilidades dos alunos para reconhecerem os elementos visuais como papel de constituição de sentido. Logo, quanto maior for o letramento visual do aluno, maior será a competência leitora das imagens.

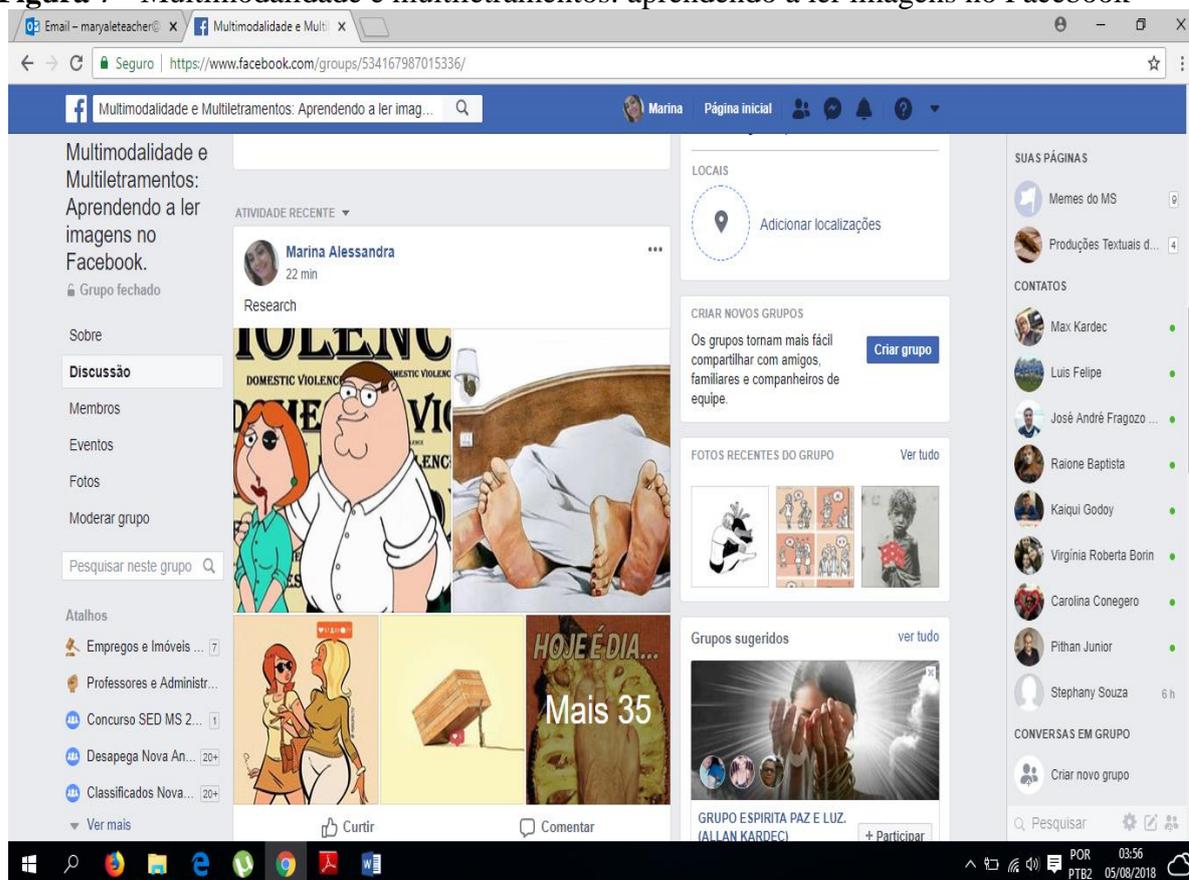
### 3.3 Seção 3- Análise e interpretação da leitura das imagens

Para os alunos realizarem a leitura, foram utilizados diferentes textos multimodais como: charges, anúncios, propagandas, para construir habilidades e competências de leitura de textos multimodalidade. Foram textos extraídos do banco de dados, agrupados pelos alunos no processo do estudo. Os textos foram apresentados em *Datashow* para facilitar a socialização.

Como a investigação deste estudo prioriza a leitura de imagens ou textos não verbais veiculados na rede social *Facebook*, num primeiro momento, foi feita uma aula, abordando alguns aspectos da leitura visual, a qual por meio do data show, a professora evidenciou a importância de saber interpretar uma imagem, trazendo alguns exemplos de fotos, pictogramas, figuras apenas não verbais, propagandas e anúncios publicitários. No final dessa aula, a professora sugeriu ao grupo que fossem por eles escolhidas algumas imagens por meio de uma pesquisa aleatória e que compartilhassem em um grupo ou comunidade no *Facebook*, criada pela pesquisadora em parceria com os estudantes de uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino.

Assim, foi disponibilizado como um banco de imagens previamente selecionados com o intuito de inserir a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (2000) no contexto das aulas de Língua Portuguesa. Os alunos, então, selecionaram as melhores figuras e compartilharam em uma comunidade denominada: “**Multimodalidade e Multiletramentos: Aprendendo a ler imagens no Facebook**”.

**Figura 7 - Multimodalidade e multiletramentos: aprendendo a ler imagens no Facebook**



Fonte: Facebook (2018)

Após as imagens estarem disponíveis para acesso de todos em qualquer ambiente, a professora propôs a discussão sobre a temática e a interpretação mais aprofundada de algumas delas seguindo os passos da análise, contemplando a gramática do design visual de Kress e Van Leeuwen (2000). Por isso, foi feita a apresentação do quadro visualizado na sequência, com a qual a professora, bem superficialmente, abordou em teoria as etapas da gramática visual e das estruturas disponíveis para se observar e realizar uma leitura do imagético visual, contemplando algumas das metafunções indicadas.

Importante ressaltar que no início da explanação, os alunos se mostraram bem resistentes, alegando não entender do que se tratava, alguns questionamentos relatados se restringiam a saber o motivo de se estudar esse contexto, se esse conteúdo não estaria relacionado na grade curricular, na sequência didática previamente apresentada pela professora de Língua Portuguesa, ou seja, os alunos aparentaram certa resistência ao novo modo de analisar figuras, imagens de uma forma diferenciada, incomodou-os de início a adaptação à novidade que estava fora da leitura comumente trabalhada no cotidiano de sala de aula.

**Quadro 5** - Categorias do letramento visual

Halliday	Kress & van Leeuwen	
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL	Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica, em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe que esteja "ali", o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
INTERPESSOAL	INTERATIVA	Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (Kress e van Leeuwen, 2006), onde recursos visuais constroem "a natureza das relações de quem vê e o que é visto"
TEXTUAL	COMPOSICIONAL	Responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para análise de imagens de Kress & van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos através da "distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem"

**Fonte:** Fernandes e Almeida (2008, p. 12).

Logo, a professora por meio de uma aula expositiva, explicou o quadro, demonstrando que a primeira coluna corresponde a Semiótica Social, de Halliday (1994), metafunções: **Ideacional, a Interpessoal e a Textual** que inspiraram e serviram de embasamento para os estudos de Kress e Van Leeuwen (2000), que adaptaram assim, suas próprias metafunções para a gramática visual, correspondendo, assim, as funções: **Representacional, a Interativa e a Composicional**, estas últimas que seriam nosso foco de aprendizagem para realizar as interpretações das imagens selecionadas.

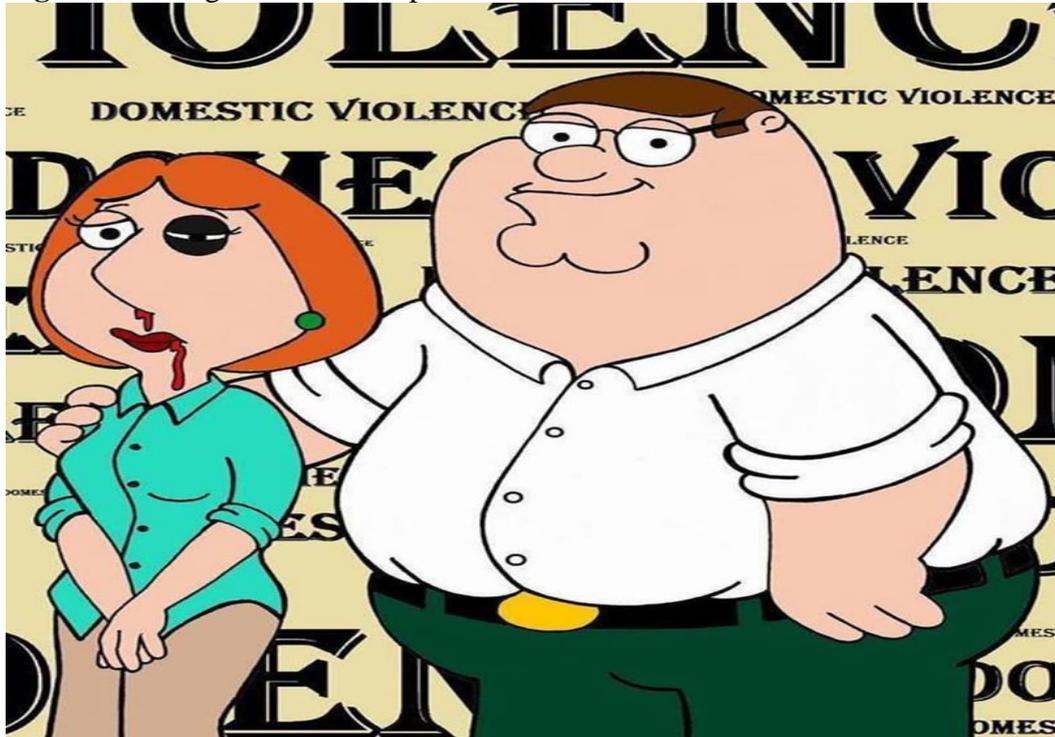
Sequencialmente, a professora diferenciou, bem resumidamente, que no primeiro campo, o **Representacional** seria analisar a relação entre os participantes do texto visual que estão ali representados, baseado em algumas subcategorias tais como: **Narrativo**, o qual inclui a ação, o mental, o verbal e a localização desses participantes. E o **Conceitual**, o qual

analisa a situação classificacional, ou seja, o que está explícito/implícito no texto, e se esse está representado de um ponto de vista analítico ou simbólico no aspecto sugestivo ou atributivo.

No segundo campo, o **Interacional** seria observar a relação entre a imagem e o observador, ou seja, entre texto visual e leitor, como que a imagem interage com quem está observando, e como esse pode interpretar este texto, subdividindo-se nos elementos: contato, distância social, poder, realismo, orientação de código. No terceiro campo, o **Composicional** seria a análise de como diferentes elementos organizacionais aparecem no texto visual ou como qualquer mudança destes elementos podem interferir nos efeitos de sentidos construídos na imagem. Suas subcategorias são: valores informacionais, moldura e saliência, como cor, tamanho, contraste, moldura, primeiro plano, entre outros.

Após este momento, os alunos, em duplas, escolheram entre eles duas imagens, daquelas disponibilizadas no grupo do *facebook* para desenvolverem a análise, segundo suas observações. Um aspecto interessante foi relevante para a escolha das imagens pelas duplas: a relação temática, as situações, personagens, enfim. Dessa forma, por amostragem, uma das duplas fizeram a escolha das imagens indicadas na sequência, e apresentaram no *datashow* para a classe e essa abordagem feita em sala de aula, é brevemente descrita a seguir:

**Figura 8** – Imagem 1 indicada para análise



Fonte: Facebook (2018).

Para analisar imagem anterior, os alunos travaram uma discussão sobre os personagens envolvidos, indicaram em uma linguagem bem própria a relação entre os participantes, marido e mulher, personagens famosos de um desenho americano, na imagem 1, é possível analisar a inferência da representação **Narrativa** das imagens, eles disseram que existe o envolvimento dos personagens em uma situação de violência, ou seja, ela pode contar ou reproduzir uma história, o ator da imagem 1, seria o homem, o marido que comete a ação, pois cometia violência doméstica contra a esposa que no caso seria a meta, quem sofre a ação.

E como é possível definir isso? Por intermédio dos vetores e marcadores, os vetores são setas imaginárias que indicam a direção dos movimentos de ação em um texto visual, nesse caso o braço do homem, mais alto e maior em tamanho com os braços por sobre os ombros da mulher. Esta é a análise **Representacional**, mas poderia ser feito uma análise na categoria **Interacional** com o leitor que seria pelos olhares de ambos os personagens, indicando, inclusive que um olho da esposa está roxo, machucado e o outro triste, desolado, além da boca sangrando. A relação de poder com os ângulos, tamanhos, e o sorriso discreto do participante masculino em detrimento dos lábios contidos e tristes da participante feminina. Conseguiram visualizar também, alguns aspectos do **Composicional** uma vez que identificaram que o tamanho dos personagens à direita são maiores, mais altos e mais coloridos que aos do lado esquerdo.

**Figura 9** – Imagem 2 indicada para análise



Fonte: Facebook (2018).

Já na imagem 2, restringiu-se apenas à análise da função descritiva, então os alunos identificaram os dois participantes, nessa imagem representada por duas figuras femininas que não interagem diretamente com os leitores e nem entre si. Na figura, uma personagem olha para o celular e a outra posicionada à esquerda, em oposição, possui um olhar vago, sem expressão, pensativa, como se estivesse desconfortável com aquela situação, fazendo uma análise no campo **Representacional**, as personagens não estabelecem contato visual, mas existe uma ação não-transacional, que permite o leitor subentender que no campo conceitual classificacional, de forma implícita, uma mulher é muçulmana e a outra de outra nacionalidade, talvez americana, mais despojada e emponderada.

As cores e os objetos, no campo **Representacional** indicam sugestão e simbolicamente atribuem as características que descrevem detalhadamente cada uma das personagens com riqueza de detalhes. Já, pela função **Interacional**, o enquadramento bem próximo indica a distância social, apesar de estarem próximas, mas bem distantes, pelas atitudes, pela indiferença apresentada no contexto. As relações de poder na imagem, estão diretamente ligadas as cores e aos objetos, o nível dos olhos e à orientação de códigos, tais como profundidade e realismo, contexto sensorial e tecnológico.

Além da nacionalidade, da indicação de gênero e caracterizar as personalidades, atribuindo às personagens, valores e padrões sociais, os alunos foram capazes de identificar o distanciamento social, as diferenças de comportamento por meio de como as personagens se posicionam, seguram seus objetos, observando que uma porta a bolsa preta como seu vestuário com receio, timidez e contida segurança, enquanto a outra deixa as bolsas coloridas dispostas e abertas no chão, sem receio.

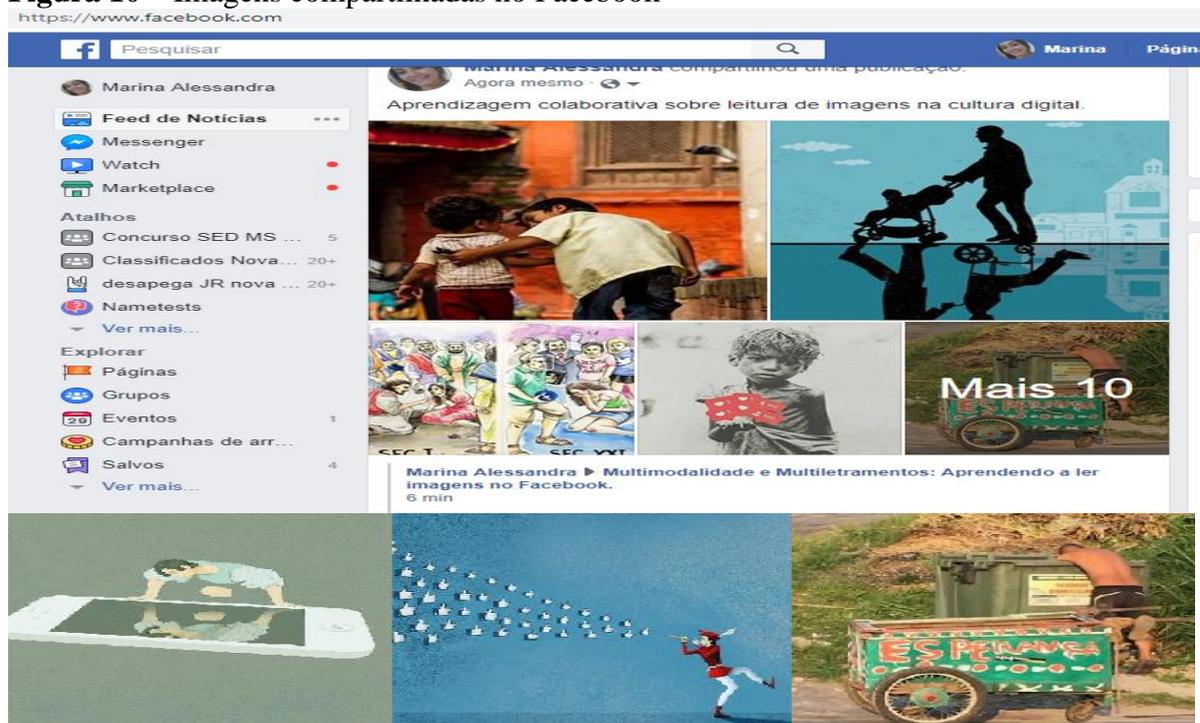
Contudo, é possível constatar que essa imagem contribui ainda com a análise **Composicional** e seus valores informacionais, como contraste de cores, uma com as pernas abertas despojadamente e a outra retraidamente fechadas, contidas, entre outras. Os alunos definiram, dessa forma, tais análises com intervenções e indagações da professora, sempre destacando a importância de se reconhecer que, assim como nos recursos e nos elementos verbais, a leitura visual possui componentes e categorias que merecem ser analisadas, pois além de fazer parte dos estudos linguísticos, capacita leitores críticos de avaliar, produzir e divulgar informações por meio das manifestações imagéticas.

Apesar de transcrever somente estas duas análises imagéticas, como exemplo, para este estudo, é relevante expor que outras imagens foram pesquisadas, discutidas e compartilhadas pelos alunos para apreciação tanto em sala de aula, como pelas redes sociais,

formando assim um banco de imagens para se realizar quando possível algumas reflexões, análises em aulas com a presença de imagens, os alunos foram incentivados a identificar os temas presentes, os contextos em que estão inseridas as figuras, os possíveis aspectos da gramática do design visual a serem discutidos e comparados.

Por conseguinte, muitos estudantes se interessaram em assistir vídeos, filmes, realizar pesquisas sobre esta temática da pesquisa, em alguns casos compartilharam em suas redes sociais, reportagens e textos com exemplos de imagens passíveis de representação multimodas, principalmente, aquelas relacionadas aos assuntos e pertencentes ao universo da tecnologia, da adolescência, da cultura digital e dos estudos relacionados às mídias virtuais e às relações sociais na contemporaneidade. Na sequência, como exemplos, algumas imagens que estão disponíveis no grupo criado no Facebook para o desenvolvimento deste estudo.

**Figura 10** – Imagens compartilhadas no Facebook



Fonte: Facebook (2018).

Desde o início de 2018, o grupo de aprendizagem colaborativa sobre leitura de imagens na cultura digital intitulado: “Multimodalidade e Multiletramentos: Aprendendo a ler imagens no Facebook, criado pelos colaboradores da pesquisa compartilha imagens e reflexões que faz pensar nas possibilidades de leitura de mundo na atualidade, e em como os gêneros textuais se modificam pela interação virtual, inserindo os multiletramentos como requisito primordial para o ensino de linguagens.

## CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento desta pesquisa foi possível dimensionar a compreensão dos alunos envolvidos neste processo acerca dos multiletramentos e como eles lidam, interpretam e interagem com textos virtuais por meio das mídias e redes sociais. É claro a ideia de que por meio da Internet, há formas variadas de interação com o mundo que resultam em diferentes formas de letramento e relações de multimodalidade em eventos de discussão em sala de aula. Assim, procurou-se com este trabalho mensurar como o contexto digital tem sido um ambiente favorável para práticas de ensino, no sentido de promover os possíveis usos sociais da leitura em conjunturas diferenciadas. Em tempos digitais, os textos imagéticos pela internet se ampliaram e o aluno convive a todo momento com a multimodalidade, o que faz a escola solicitar um tipo de leitor mais preparado, consciente, ou seja, um leitor com habilidades compreender e identificar os recursos multimodais.

Neste contexto, os textos multimodais e as imagens selecionadas neste trabalho abordaram temas sociais que fazem parte da realidade dos alunos, temas que abrangem assuntos importantes para a discussão, tais como a violência doméstica, a diversidade cultural e social, a desigualdade, temas próximos da realidade virtual dos alunos colaboradores da pesquisa. Todas as atividades direcionadas aos alunos foram retiradas de um banco de dados de imagens criado pela professora e alunos envolvidos. O espaço utilizado na rede social escolhida possibilitou a interação virtual entre a comunidade escolar e a leitura digital. As imagens foram compartilhadas nesta plataforma que ainda está disponibilizada para outras práticas futuras com a teoria da gramática do design visual e multimodalidade no ensino médio. As ferramentas digitais utilizadas como o Facebook para a visualização das imagens e Google Drive para os questionários online foram de extrema importância para o desenvolvimento deste estudo no momento da coleta e análise de dados.

A intenção seria entender por que ou como os estudantes desenvolvem ou não as habilidades e competências leitoras exigidas pelas avaliações externas, mesmo estando sempre voltados à leitura visual nas redes sociais com tantos recursos e ferramentas e diferentes mídias que envolvem diversas capacidades leitoras. E qual o diferencial, quando atuam em diferentes áreas de conhecimento, demonstrando sua formação como leitor e como ele trilha trajetórias que vão determinar as habilidades para ler “imagens, cores, filmes, fotografias, animações, boxes, banners, formatos e layouts diversos” (COSCARELLI; KETSCH, 2016, p. 7).

E por meio desta sequência investigativa, continuou-se ampliando outras perspectivas em relação a leitura digital e dos multiletramentos por meio de suas narrativas, identificando como os alunos se propõem de uma forma diferenciada, mais engajada, à realização de agenciamentos de leituras e escritas em contextos virtuais de aprendizagem colaborativa e como essas práticas são aplicadas no cotidiano de uma sala de aula, além de compreender de que forma influenciam direta ou indiretamente no desenvolvimento do pensamento crítico.

Quanto à aplicabilidade da gramática do design visual, este trabalho possibilitou uma experiência com textos visuais que envolve ampla discussão com os estudantes do ensino médio sobre o desenvolvimento de atividades que modificam os processos de leituras e destacam a necessidade de inserção do imagético visual no âmbito educacional, sobretudo, nas aulas de Língua Portuguesa. E por fim, a oportunidade de reflexão relacionada ao próprio fazer pedagógico e quanto à própria prática de ensino, o que permitiu a pesquisadora repensar em como inovar sempre, continuar estudando e analisando o contexto em que atua como professora, no sentido de buscar ferramentas que acompanhem a evolução digital.

Ou seja, é necessário mesclar os métodos tradicionais de ensino de leitura com as novas tendências digitais que se apresentam pelas “telas da tecnologia” e já fazem parte do cotidiano dos estudantes há muito tempo, ou até mesmo, apresentar essa realidade da Cibercultura também para aqueles que não conhecem, ou não têm acesso ao mundo da internet, mesmo por uma questão de justiça social, tentando igualar as potencialidades quanto ao letramento digital, essa preocupação faz parte das discussões dos professores e permeia o processo de aquisição de competências e habilidades do currículo do Ensino Médio Regular, sendo inclusive, cobradas nas avaliações externas, ENEM e Vestibulares como descritores.

Esta realidade influenciou diretamente no momento da análise de dados, com a interpretação e leitura visual das imagens nas oficinas realizadas com os alunos e principalmente na mudança das perspectivas dos professores e alunos envolvidos no processo. As imagens analisadas foram escolhidas pelos próprios alunos por meio da rede social e compartilhadas pelos mesmos como uma forma de inserir a leitura digital, utilizando as mídias na escola e fora dela, bem como enfatizando os multiletramentos como práticas de ensino, passando a responder muitos questionamentos intrínsecos tanto da professora quanto dos alunos, modificando assim a visão da professora, agora pesquisadora.

Deste modo, foi possível dimensionar o quanto as atividades de leitura utilizando a multimodalidade foram condizentes aos anseios metodológicos das práticas aliadas ao

interesse dos alunos e direcionaram para uma melhor qualidade de ensino à medida que ampliaram os conceitos de leitura visual, multiletramentos e textos multimodais. Alguns resultados foram notados durante o estudo em situações que destacaram o envolvimento dos alunos e sua disponibilidade para participar das atividades propostas como a produção do banco de imagens, a criação da página no Facebook, as respostas aos questionários e outros resultados ainda estão aparecendo, uma vez que a turma de alunos colaboradores terminaram em 2018 o terceiro ano do ensino médio. Muitos dos alunos envolvidos que agora estão no bancos das universidades, obtiveram êxito nas análises e nas oficinas desempenhadas e nos depoimentos finais expuseram entusiasmo com o trabalho e as descobertas que este nos proporcionou durante toda pesquisa-ação.

Portanto, consideramos pertinente o tema discutido neste estudo por estimular a leitura de imagens nas redes sociais como uma das práticas inovadoras de ensino, a qual passa de um mero exercício de leitura visual à prática intencional que prevê a inserção dos alunos na cultura digital por meio de atividades colaborativas de docentes da área de língua portuguesa. Na perspectiva da pesquisadora, a pesquisa permitiu o aprimoramento do seu próprio fazer pedagógico, do seu pensamento crítico enquanto educadora, ou seja, os questionamentos e as reflexões levantadas no início da trajetória acerca da leitura foram se ampliando, o que levou a conclusão de que sim, os alunos podem ler das mais diversas formas textos multimodais em sala de aula e utilizá-los como instrumento de estudo pelas redes sociais em que atuam e assim como estes que participaram da pesquisa, conseguiram ser motivados e direcionados a compreenderem a necessidade de se conhecer por meio dos multiletramentos a leitura multimodal como uma ferramenta imprescindível ao seu aprendizado e a compreensão crítica do mundo, outras práticas neste sentido podem envolver estudantes com o objetivo de valorizar e expandir os conceitos de leitura visual no ensino de linguagens, tanto no livro didático como já vem sendo trabalhado como nas mídias digitais, mais acessíveis e presentes no cotidiano de alunos e professores na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, V. Educação para a cidadania global: soft versus critical. **Sinergias: diálogos educativos para a transformação social**, Porto, n. 1, p. 57-66, dez. 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARTHES, R. *Image, music and text*. London: Fontana, 1977.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 2007.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 5 maio 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio): + (PCN+) linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf)>. Acesso em: 9 maio 2018.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes, 2016.
- CASSANY, D. **Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.

CAZDEN, C. et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000/2001. p. 153-161.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COSCARELLI, C. V.; KETSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? novas escolas + novos professores. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 7-14.

DIAS, M. L. Multimodalidade em textos de treinamento de professores de Inglês como Língua Estrangeira. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 24-35, 2005.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. B (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos e convenções visuais. Recife: Pipas Comunicação, 2007.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos e Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, Curitiba, v. 1, n. 1, 2011.

FACEBOOK. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/534167987015336/>>. Acesso em: 5 maio 2018.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Ed. UFPB, 2008. p. 11-31.

FERRAZ, J. A.; CASTRO, G. P. Ação docente na utilização de textos multimodais no ensino de português língua estrangeira: uma análise crítico-discursiva. **Revista Letra Capital**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 141-162, 2016. Disponível em:

<<http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/lcapital/article/view/8987>>. Acesso em: 5 maio 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato da ler**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2003.

FREIRE, P.; DONALDO, M. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, M. T. A. Leitura, escrita e literatura em tempos de internet. In: PAIVA, A. et al. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. v. 8, p. 155-173.

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 1997.

GEE, J. P. Oralidad y literacidad: de el pensamiento salvaje a ways with words. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M; AMES, P. (Ed.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográfica**. Perú, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

JUNGES, K. S.; KARWOSKI, A. M. Professores das séries iniciais do ensino fundamental: alfabetizadores ou letramentadores. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 1, n. 1, p. 101-104, 2002.

KARWOSKI, A. M. Interação em aulas de leitura: o discurso polifônico do professor. **Revista Ciências Humanas da Universidade de Taubaté**, Taubaté, v. 8, n. 1, p. 65-73, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

- KOCH, I. G. V. **Desvelando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2000.
- KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2006.
- KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication. In: SNYDER, I. (Ed). **Page to screen: talking literacy into electronic era**. New York: Routledge, 1998. p. 53-79.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. New York: Routledge, 1996.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front pages: (the critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A.; GARRETT, P. (Ed.). **Approaches to media discourse**. Oxford: Blackwell, 1998.
- KUMARAVADIVELU, B. The post-method condition: emerging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.
- LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LIMA, A. M. P.; PINHEIRO, R. C. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no ensino médio. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 327-354, jul./dez. 2015.
- LOPES, L. P. M. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 393-417, 2010.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing critical literacies**. Cresskill: Hampton Press, 1997.
- MACIEL, R. F.; ONO, F. T. P. Desaprendendo para aprender: questionamentos sobre e para a formação docente. In: SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F.; FORTILLI, S. C. (Org.). **Formação docente e ensino de língua portuguesa: resultados e perspectivas do/no proletras – região centro-oeste**. Sinop: Unemat, 2017. p. 7-11. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/media/files/Editora/Boneco-Livro-Santos-Maciel-e-Fortilli-final-corrigida.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. CMC, hibridismo e tradução cultural: reflexões. In: BRAGA, D. B. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas: Unicamp, 2007.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares de ensino médio**. Brasília: MEC, 2008. p. 14-56.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2015. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Foreign Languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Org.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 177-188.

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

MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. 2008. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (PDE – Língua Inglesa) – Programa de Desenvolvimento Educacional, Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf?PHPSESSID=2009051408162317>>. Acesso em: 9 maio 2018.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, [S. l.], v. 66, n. 1, p. 60-92, 2000. Disponível em: <[http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2018.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-29, jan./jun. 2006.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: LOPES, L. P. M. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006/2008.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PERON, A. **[Infonográfico] facebook marketing**: dados de 2016 da maior rede social do mundo. 2016. Disponível em: <<http://www.allanperon.com.br/facebook-marketing/>>. Acesso em: 9 maio 2018.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. p. 203-227.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: \_\_\_\_\_. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013.

ROJO, R. H. R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN's: "Ler é melhor do que estudar". In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. São Paulo: Musa, 2002. p. 31-52.

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

ROJO, R. Textos multimodais. In: FRADE, I. C. A. S. et al. (Org.). **Glossário ceale**. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 13 maio 2017.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTHINON, R. **Concurso boca a boca da Oral-B**. 2011. Disponível em: <<http://www.pdvnews.com.br/concurso-boca-a-boca-da-oral-https://goo.gl/images/m94KVa>>. Acesso em: 9 maio 2018.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-162, dez. 2002b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 130-142.

STREET, B. V. What's new in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2012.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TEIXEIRA, D. O.; MOURA, E. Chapeuzinho vermelho na cibercultura. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 73.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: ROCHA, H.; BOU MAROUN, C. R. G.; FERRAZ, J. A. (Org.). **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-33.

WYZOWL. **The power of visual communication infographic**. Disponível em: <<https://www.wyzowl.com/-power-of-visual-communication/>>. Acesso em: 9 maio 2018.

## **APÉNDICES**

## Apêndice 1 – Questionário

Gêneros Textuais e Interação Virtual: Multiletramentos e Multimo  Todas as alterações foram salvas na Google Drive 

PERGUNTAS RESPOSTAS 15

## Gêneros Textuais e Interação Virtual: Multiletramentos e Multimodalidade Ensino Médio-UEMS/CG

Este questionário foi preparado com a finalidade de obter informações, opiniões, propostas e/ou subsídios a uma pesquisa em âmbito de Mestrado em Letras, área de concentração: Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Campo Grande, com a temática: Práticas de leitura, Multimodalidade e Multiletramentos no Ensino Médio de uma escola pública estadual.

Endereço de e-mail \*

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

1) Qual é o seu entendimento de "Multiletramentos"?

Parágrafo

2) Você já refletiu sobre sua capacidade leitora, ou seja você se considera um aluno leitor \*

Sim

Não

3) Se sim, que tipo de leitor você é? \*

Visual

Clássico/Tradicional

Didático/Escolarizado

Digital

Todos

## Apêndice 2 - Plano de Ações Estratégicas de Pesquisa

<b>Seção 1 - Percepções iniciais dos alunos sobre a multimodalidade</b>	
1 etapa	Pesquisa bibliográfica, leitura sobre multimodalidade, multiletramentos, gramática do design visual, delimitação do tema, local de investigação e seus sujeitos.
2 etapa	Coleta de informações, observações, sondagem, conversa com os estudantes, por meio de um questionário disponibilizado no Google Drive (Anexo 2) , contendo 3 questões abertas e fechadas.
<b>Seção 2 - Leitura preliminar sobre a multimodalidade</b>	
3 etapa	Leitura de textos multimodais e socialização das imagens pesquisadas no face, recolha das imagens, para compor o banco de imagens. Etapa realizada no laboratório de informática, celulares, utilização da internet.
4 etapa	Sequência de atividades com a leitura das imagens selecionadas com base nas teorias(tabelas, gráficos) acerca da gramática do design visual.
<b>Seção 3 - Análise das intervenções de leituras dos alunos</b>	
5 etapa	Oficina intitulada: <b>“Multimodalidade e Multiletramentos: Aprendendo a ler imagens,”</b> denominados de instrumentos da pesquisa e produto final.
6 etapa	Continuação das leituras das imagens apresentadas. Produção de textos, registros da análise das imagens, diário de bordo e comentários pelos alunos.
7 etapa	Produção de Página de compartilhamento de imagens no Facebook, disponibilizando link para anexar à pesquisa (Anexo 4).
8 etapa	Conclusão das atividades desenvolvidas pelos alunos, depoimento dos alunos sobre leitura virtual de imagens, multiletramentos e multimodalidade e reflexão da professora acerca das práticas de leitura no ensino médio e modificação das concepções de cultura e interação virtual.

**ANEXOS**

Anexo 1 - Diário de bordo



Hoje dia 06 de setembro de 2018 a professora Marina nos apresentou o tema: "multimídia digital e multiletramento".

Não sabíamos ao certo do que se tratava tal assunto até que com a explicação da professora conseguimos compreender e refletir do que se tratava.

Logo após fizemos um questionário com as seguintes perguntas:

- Você se considera leitor?
- Qual tipo de leitor você é?
- O que você entende por multiletramento?

Em seguida foram feitas algumas leituras e análises de algumas imagens.

Gêneros Textuais e Interação Virtual: Multiletramentos e Multímedia

PERGUNTAS RESPOSTAS 15

1) Qual é o seu entendimento de "Multiletramentos"?

12 respostas

Nomeu entender e a junção da leitura e definição das diferentes linguagens aliado com as tecnologias mais recentes.

Não sei muito bem o que é, mas acredito que seja uma diversidade de linguagens, mídias, levando em consideração a cultura do aluno.

Desenvolvimento de habilidades de escrita de textos em contextos digitais.

Utilizar diferentes técnicas para desenvolvimento de leitura e escrita.

Escrita utilizando várias ferramentas.

Uso de meios digitais comuns para aprendizado da língua.

Uma educação que transcenda apenas o modelo de transmissão de conhecimento. Nessa proposta de multiletramentos, que professores e alunos produzam, adquiram habilidades condizentes com a época em que vivemos e que, computadores e internet sejam incorporados à rotina de aprendizado.

Não estudei a fundo o conceito, mas, creio que seja a junção de diversas formas de modalidades de linguagem: escrita, fala, música, imagem, teatro e distintas maneiras de produzir conhecimento e compartilhá-los como os meios tecnológicos que têm infinitas possibilidades.

Várias formas do uso de tecnologia no aprendizado.

No dia 13 de setembro de 2018, realizamos a leitura das imagens através dos celulares e redes sociais, acessando o grupo da professora no Facebook. Em seguida, realizamos atividades sobre a teoria da gramática do design visual.

Podem político (ou financeiro?)



Analisando a imagem podemos observar o código de barras dando a ideia de produto, de algo que pode ser comprado e as mãos ligadas a fios referenciam do caso fantoche, a manipulação.

Auto com as próprias mãos



Analisando a imagem podemos refletir sobre os padrões impostos pela sociedade, onde as pessoas apagam o seu verdadeiro eu, e passam a criar uma nova imagem para se encaixar

credeal

No dia 27 de setembro de 2018, foram selecionadas mais algumas imagens do Facebook, de onde foi criado o grupo por alunos do período noturno e os alunos fizeram interpretações além das que já tinham sido feitas no primeiro momento.

Logo após, foi feito o diário de bordo, onde cada aluno registrou as suas atividades que foram desenvolvidas nas oficinas.

## Anexo 2 – Respostas dos questionários

Entrada (256) - mary.29.ale@gm... x Meu Drive - Google Drive x Gêneros Textuais e Interação Virt... x

https://docs.google.com/forms/d/1z69zCSVq3vFUilL2mIMnoA6pzU0gN70HFq5fmhK7mc/edit#responses

Gêneros Textuais e Interação Virtual: Multiletramentos e Multimo Todas as alterações foram salvas no Google Drive ENVIAR

PERGUNTAS RESPOSTAS 15

1) Qual é o seu entendimento de "Multiletramentos"?

15 respostas

- No meu entender é a junção da leitura e definição das diferentes linguagens aliando com as tecnologias mais recentes.
- Nao sei muito bem o que é, mas acredito que seja uma diversidade de linguagens, mídias, levando em consideração a cultura do aluno.
- Desenvolvimento de habilidades de escrita de textos em contextos digitais.
- Utilizar diferentes técnicas para desenvolvimento de leitura e escrita.
- Escrita utilizando várias ferramentas.
- Uso de meios digitais comuns para aprendizado da língua.
- Uma educação que transcenda apenas o modelo de transmissão de conhecimento. Nessa proposta de multiletramentos, que professores e alunos produzam, adquiram habilidades condizentes com a época em que vivemos e que, computadores e internet sejam incorporados à rotina de aprendizado.
- Não estudei a fundo o conceito, mas, creio que seja a junção de diversas formas de modalidades de linguagem: escrita, fala, música, imagens, teatro e distintas maneiras de produzir conhecimento e compartilhá-los como os meios tecnológicos que têm infinitas possibilidades.
- Várias formas do uso da tecnologia no aprendizado.

Digite aqui para pesquisar

https://docs.google.com/forms/d/1z69zCSVq3vFUilL2mIMnoA6pzU0gN70HFq5fmhK7mc/edit#responses

Gêneros Textuais e Interação Virtual: Multiletramentos e Multimo Todas as alterações foram salvas no Google Drive

PERGUNTAS RESPOSTAS 15

2) Você já refletiu sobre sua capacidade leitora, ou seja, você se considera um aluno leitor?

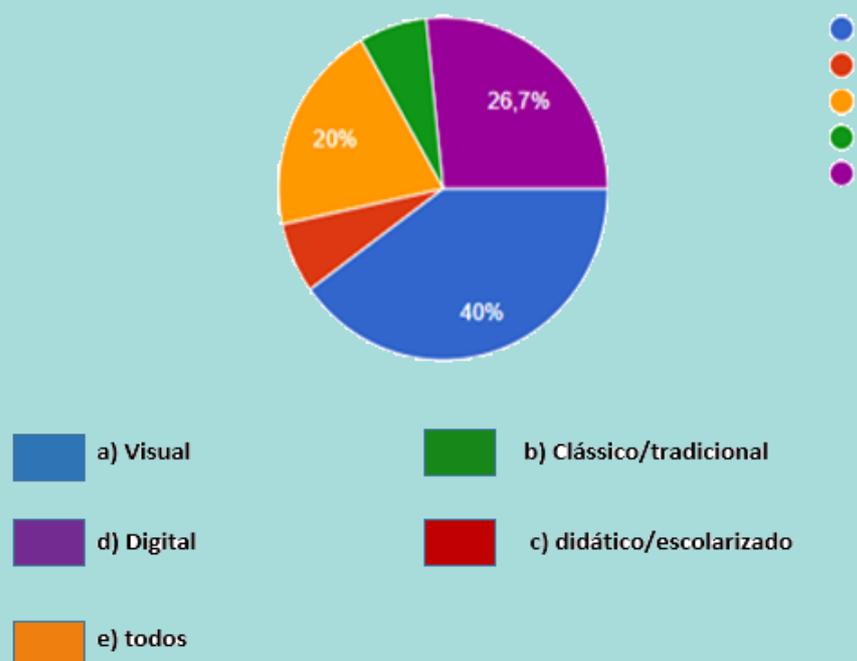
15 respostas

Resposta	Porcentagem
Sim	46,7%
Não	53,3%

3) Se sim, que tipo de leitor é você?

a) Visual      b) Clássico/tradicional      c) didático/escolarizado      d) Digital      e) todos

15 respostas



## Anexo 3 – Atividades desenvolvidas pelos alunos

## Análise preliminar de Imagem

NOME: Helena Campos Baker N: \_\_\_\_\_ DATA: 20/09/18  
 PROFESSOR: Marina Alessandra de Oliveira - SÉRIE: 2º \_\_\_\_\_

## Análise Coletiva de Propaganda



1) De acordo com as conversas acerca da Multimodalidade e da análise de imagens que tivemos, observe na propaganda acima quais aspectos que podem ser relevantes, que entendemos como características multimodais:

O texto se trata de um anúncio publicitário, onde recursos gráficos são utilizados para evidenciar o produto, como o aumento da embalagem. Já vinculados à imagem personagens famosos e de fisionomia agradável, servindo, como resultado do produto.

2) Sobre as cores, vetores, linguagem verbal e não verbal, personagens, destaque com suas palavras, o que acha interessante na propaganda acima:

As cores (azul e branco), o azul por causa da embalagem, e o branco como resultado do produto. E o destaque da embalagem pelos recursos gráficos.

## Análise da Imagem I

NOME: Isabelle N: \_\_\_\_\_ DATA: 2009/2/28  
 PROFESSOR: Marina Alessandra de Oliveira - SÉRIE: 2º \_\_\_\_\_

## Análise da Imagem I



1) De acordo com as teorias da Gramática do Design Visual, quais características merecem ser consideradas na imagem escolhida? Disserte com suas palavras.

Se fosse para dar um título a imagem seria o "O tapete da fama da violência doméstica". O texto visual mistura o verbal e o não verbal, o homem é apresentado como o marido provedor, forte, controlador e a mulher a figura menor, frágil que sofre violência, e não pode se manifestar diante da impunidade.

As cores são bem definidas, o que chama atenção é o olho vermelho igual ao formato da fivela do cinto dele, a mão dele enorme sobre os ombros dela e ela retráida.

## Análise da Imagem II

NOME: Maynara Nantes N: \_\_\_\_\_ DATA:   /  /    
 PROFESSOR: Marina Alessandra de Oliveira - SÉRIE: 2º

## Análise da Imagem II



1) De acordo com as teorias da Gramática do Design Visual, quais características merecem ser consideradas na imagem escolhida? Disserte com suas palavras.

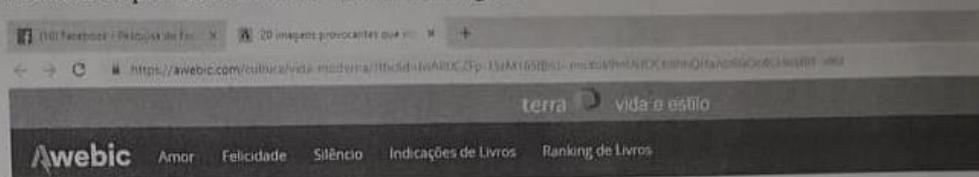
Há dois personagens, provavelmente mulheres, e de raças e idades diferentes, representam mundos opostos, entre a liberdade e a opressão.

No nível de interação, percebemos a distância social que existe entre os dois personagens, que não se veem e nem interagem. O fato é composto apenas pelo visual, enquanto uma está com cores vibrantes e chamativas a outra está toda de preto com os traços cruzados seguramente sobre. Provavelmente a de preto é muçulmana e a outra do celular seria Americana.

## Análise de Reportagem com Imagens

NOME: Maynara Nantes N:     DATA: 20/09/2018  
 PROFESSOR: Marina Alessandra de Oliveira - SÉRIE: 2º

Escolha três imagens sobre a reportagem lida e diferencie que características representam a modernidade e os temas abordados durante as aulas sobre multiletramentos e multimodalidade voltados as práticas de leitura virtual de imagens:



Cultura

## 20 imagens provocantes que ironizam a triste realidade da vida moderna

Por Redação | Atualizado em 06.02.2018

38511

O mundo mudou.

Hoje os hábitos e os costumes da sociedade — especialmente ocidental — são muito diferentes do que era no início do século 21.

O ilustrador italiano **Marco Melgrati** usou as mudanças da última década como inspiração para criar uma obra de tom provocador.

A imagem escolhida recell o título "feito com as próprias mãos", que na minha percepção é que as pessoas estão apagando seu próprio "eu" para se pintarem de uma maneira diferente, mais comumente e com os padrões impostos pela sociedade. As cores em tons claros e as das objetos em destaque é um pincel e um espelho, que denota que se pessoa não está se construindo através da sua própria identidade.

## Análise de Reportagem com Imagens

NOME: \_\_\_\_\_ N: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

PROFESSOR: Marina Alessandra de Oliveira - SÉRIE: 2º \_\_\_\_\_

Escolha três imagens sobre a reportagem lida e diferencie que características representam a modernidade e os temas abordados durante as aulas sobre multiletramentos e multimodalidade voltados as práticas de leitura virtual de imagens:



**20 imagens provocantes que ironizam a triste realidade da vida moderna**

Por Redação | Atualizado em 06.02.2018

O mundo mudou.

Hoje os hábitos e os costumes da sociedade — especialmente, ocidental — são muito diferentes do que era no início do século 21.

O ilustrador italiano **Marco Melgrati** usou as mudanças da última década como inspiração para criar uma obra de tom provocador.

A imagem escolhida tem como título "Narcisismo nas redes sociais", que retrata o egocentrismo e falsa felicidade nas redes sociais.

A falta de sensates indicada pelo corpo caído que reflete no espelho. As cores são verde, branco e bege. O celular é enorme enquanto o homem é minúsculo, pequeno.

Reflete a insegurança dos homens nas redes sociais, tentando ser o que não é.

## Anexo 4 - Página de compartilhamento de imagens no Facebook

← → ↻ <https://www.facebook.com/groups/534167987015336/>

**f** Multimodalidade e Multiletramentos: Aprendendo a ler imag... Marina Página

Multimodalidade e Multiletramentos: Aprendendo a ler imagens no Facebook.  
 Grupo público

Sobre

**Discussão**

Bate-papos

Membros

Eventos

Fotos

Moderar grupo



**MULTILITERACIES**

Entrou ▾  Notificações [Compartilhar](#) [Mais](#)

Escrever publi...  Foto/vídeo  Vídeo ao vivo [Mais](#)

NOVA ATIVIDADE ▾

 **Marina Alessandra** compartilhou um link.  
29 de janeiro às 01:37



AWEBIC.COM | POR AWEBIC

**20 imagens provocantes que ironizam a triste realidade da vida moderna**

1 comentário Visualizado por 2

 **Neide Araujo Castilho Teno** Boas imagens  
Curtir · Responder · 20 h

Pesquisar neste grupo

Atalhos

- CONVOCAÇÃO GERA...
- LOL
- Concurso SED MS ... 19
- BOO!
- OMG

## Anexo 5 - Depoimento dos alunos sobre Multiletramentos Multimodalidade 1

Faça um depoimento que demonstre suas expectativas no início do trabalho com multimodalidade, multiletramentos e práticas de leitura em sala de aula.

No início do estudo não compreendíamos muito bem do que se tratava a pesquisa da professora, com termos muito diferentes do que era estudado na escola. Mas com o passar das oficinas, entendi que multiletramento e multimodalidade estão voltados a tecnologia e a leitura através de qualquer tipo de texto, foram feitas leituras de imagens com diferentes temas, assistimos o filme "Um Lugar Silencioso", que não tinha sons, fizemos de início uma pesquisa sobre os conceitos e respondemos um questionário sobre a capacidade de leitura e multiletramentos.

## Anexo 6 - Depoimento dos alunos sobre Multiletramentos Multimodalidade 2

Faça um depoimento que demonstre seu aprendizado após a experiência do trabalho desenvolvido junto a professora de Língua portuguesa sobre multimodalidade, multiletramentos e práticas de leitura de imagens em sala de aula.

Após o estudo com leitura de imagens foi possível entender que existem várias formas de ler diferentes tipos de textos, principalmente nas redes sociais que são mais acessíveis para nós alunos pelos celulares. O grupo no "Facebook" foi feito por alunos do período noturno, mas todos tiveram acesso e as imagens virtuais foram analisadas em dupla, então esse trabalho foi diferente porque além da leitura e redes sociais. A multimodalidade são vários meios de comunicação, e multiletramento são as várias formas de ler um texto na sociedade digital de hoje.

## Anexo 7 – Depoimento da professora sobre a experiência da pesquisa

https://blogprofessoramarina.blogspot.com

## Blog Professora Marina

Sou a Professora Marina, graduada em Letras e especialista em Literaturas de Língua Portuguesa pela Faculdade Estadual de Paranavaí - FAFIPA, atual UNESPAR, Universidade Estadual do Paraná.

*Divulgarei aqui alguns de meus textos, poemas, reflexões sobre a vida, o amor, o aspecto profissional que interessarão a toda mulher independente e moderna, a toda moça romântica e sonhadora, assim como eu...*

quinta-feira, 31 de janeiro de 2019

Colaboradores

 [Marina Alessandra de Oliveira](#)

 [maryale](#)



Depoimento da professora sobre a experiência da pesquisa desenvolvida em âmbito de Mestrado em Letras, área de concentração: Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Campo Grande, com a temática: Práticas de leitura, Multimodalidade e Multiletramentos no Ensino Médio de uma escola pública estadual.



Esta pesquisa possibilitou ampliar as minhas perspectivas em relação à capacidade de leitura que os alunos podem desenvolver com diferentes modos de interação com os textos, diferentes gêneros textuais, e principalmente com relação a interpretação de imagens, vídeos e filmes, entre outros.

Apesar de ter encontrado muitos desafios e questionamentos que trouxeram à tona reflexões sobre o meu fazer pedagógico, quanto as metodologias utilizadas para despertar nos estudantes a vontade de ler e ter maior interesse nas aulas, foi possível encontrar motivação para desenvolver estratégias que permitissem a realização de um estudo com objetivos metodológicos e voltados para a realidade dos sujeitos envolvidos em todo esse processo de investigação da prática de ensino de leitura diante das novas tecnologias e da cultura digital.

Seguindo a intuição de pesquisadora e profissional muitas adaptações tiveram que ser feitas para que o trabalho fluísse e os prazos fossem cumpridos, as turmas colaborassem e a devolutiva dos alunos contribuissem efetivamente com o estudo dos multiletramentos envolvidos nas atividades de leitura de imagens.

Nesse sentido, considero a importância de poder favorecer a escola em que atuo com a percepção da realidade com a qual lidamos na atualidade, reconhecendo assim o perfil dos leitores que estamos formando e a necessidade de transformação da minha própria prática de ensino por meio da utilização das mídias sociais, apresentando assim uma proposta de inserção dos multiletramentos nas atividades de leitura textual, envolvendo a multimodalidade e o trabalho com as novidades da cultura digital, nesta pesquisa, com o intuito de propagar da análise de textos imagéticos por meio da interação virtual dos alunos, constituindo assim um aprendizado colaborativo, mais dinâmico que desenvolva o pensamento crítico e o interesse pelas novas formas de letramentos na sociedade cada vez mais digital e conectada.

Arquivo do blog

▼ 2019 (1)

▼ Janeiro (1)

[Depoimento da professora sobre a experiência da p...](#)

▶ 2016 (1)

▶ 2015 (1)

▶ 2014 (5)

▶ 2013 (7)

▶ 2008 (2)

Minha lista de blogs

 [Coletanea De Filmes](#)

 [Escola Estadual Prof.ª Nair Palácio de Souza](#)  
Resolução a partir da página 21  
Há 3 semanas

 [Linguae Textae Odýr](#)  
Há um ano

 [Projeto Produção de Texto da E.E. Marechal Rondon](#)  
Há 5 anos

 [Tiras Nacionais Sapo Brothers: Forças Armadas](#)  
Há 2 meses