

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG

Faculdade de Letras

Programa de Mestrado Profissional em Letras

CLÁUDIA RIBEIRO RODRIGUES

**INFOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA PARA ENSINO DE LEITURA E
DE ESCRITA DE TEXTOS MULTIMODAIS**

Belo Horizonte
2018

CLÁUDIA RIBEIRO RODRIGUES

**INFOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA PARA ENSINO DE LEITURA E
DE ESCRITA DE TEXTOS MULTIMODAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2018

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

R696i

Rodrigues, Cláudia Ribeiro.

Infografia como estratégia para ensino de leitura e de escrita de textos multimodais [manuscrito] / Cláudia Ribeiro Rodrigues. – 2018.

208 f., enc. : il., grafs., p&b., color.

Orientadora: Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. Leitura – Teses. 4. Produção de textos – Teses. 5. Interdisciplinaridade – Teses. 6. Tecnologia educacional – Teses. I. Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

INFOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA PARA ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA DE TEXTOS MULTIMODAIS

CLÁUDIA RIBEIRO RODRIGUES

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 07 de fevereiro de 2018, pela banca constituída pelos membros:

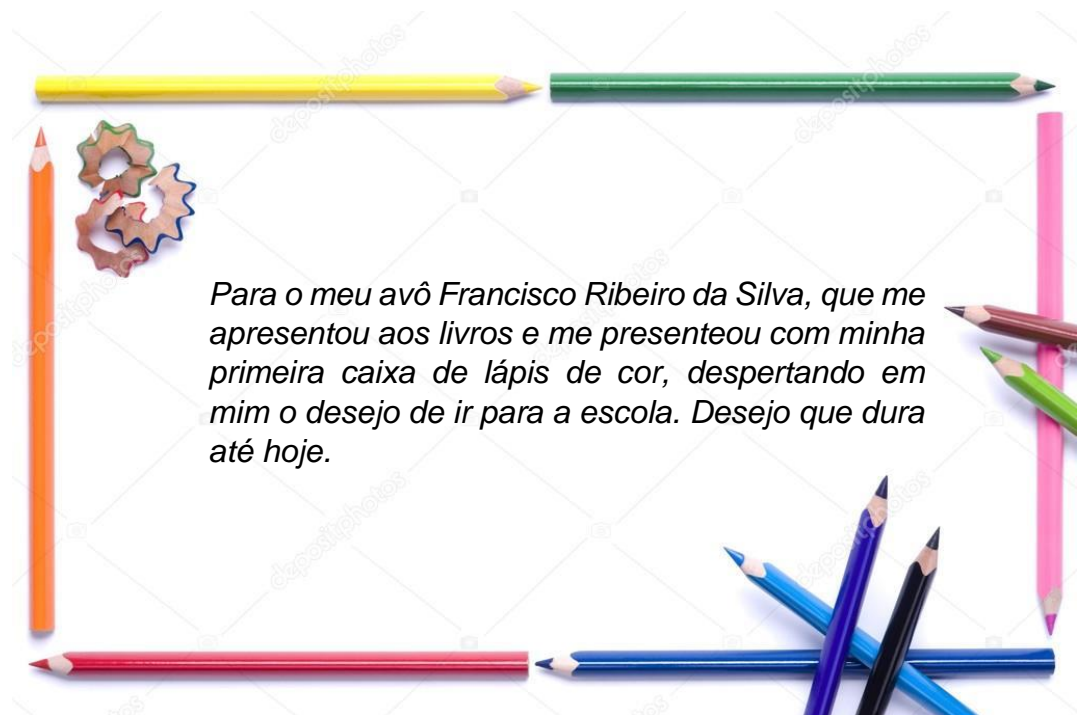

Prof. Elzimar Goettenauer de Marins Costa - Orientador

UFMG

Prof. Cristiano Silva de Barros
UFMG


Prof. Ana Elisa Ferreira Ribeiro
CEFET/MG

Belo Horizonte, 7 de fevereiro de 2018.



Para o meu avô Francisco Ribeiro da Silva, que me apresentou aos livros e me presenteou com minha primeira caixa de lápis de cor, despertando em mim o desejo de ir para a escola. Desejo que dura até hoje.

AGRADECIMENTOS

Meus eternos agradecimentos àqueles que me deram a oportunidade de possuir os títulos dos quais mais me orgulho:

Filha do Francisco e da Geni, meus primeiros mestres;

Irmã da Carina, da Érica e do Robert, meus primeiros aluninhos;

Tia do Matheus, da Bruna, do Lucas e do Gabriel, que são meu recreio;

Noiva do Túlio, um título que aceitei por todo amor, apoio e incentivo sempre recebidos;

Orientanda da Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa, sempre solícita, ética, atenciosa e com quem aprendi muito;

Professora de alunos muito especiais, com quem compartilho e aprendo todos os dias e que são a fonte de inspiração e de desejo de ser uma professora cada vez melhor para eles.

Agradeço imensamente ainda:

A Deus, pela vocação, persistência e iluminação.

A todos os professores do Profletras, minha eterna gratidão por todo conhecimento compartilhado;

A coordenação do Profletras, que trabalha competentemente para assegurar a qualidade do curso, em especial, à Cacilda, sempre prestativa e generosa com todos.

A todos os colegas do Profletras, com os quais muito aprendi, em especial, aos amigos do grupo Quinteto Fantástico, que tornaram este percurso mais leve e mais especialmente ainda, à minha amiga Flávia, com quem dividi os trabalhos, os anseios, as risadas, as dúvidas, as correções.

A Universidade Federal de Minas Gerais, pela qualidade do ensino oferecido;

A Capes, pelo apoio financeiro;

Ao professor e amigo Ronaldo, que aceitou o desafio junto comigo, sempre solícito e com competência admirável.

A direção da E. M. Dona Maria Rosa, pelo apoio e ajuda durante a realização da pesquisa;

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho.



Quino

RESUMO

O avanço e a popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação implicaram mudanças expressivas nas formas de se comunicar e de fazer circular as informações. Isso suscitou mudanças significativas nos modos de ler, de produzir e de veicular os textos já que estes, cada vez mais, são constituídos por meio da articulação de diversas linguagens. As novas ferramentas de leitura e de escrita requerem sujeitos capazes de associar uma multiplicidade de semioses, tanto como leitores quanto como produtores de textos, para construir o sentido de um enunciado. Além das multimodalidades, as tecnologias permitiram uma maior aproximação entre as diversas culturas que coexistem no mundo contemporâneo e isso exige das escolas, maiores agências de letramento, práticas que contemplem as habilidades para leitura e para produção de textos multimodais de forma crítica, ética e democrática, ou seja, uma proposta de ensino voltada aos multiletramentos. Desse modo, cabe aos professores trazerem para sala de aula os textos multimodais que circulam socialmente e trabalhar com eles de maneira que os alunos adquiram as habilidades necessárias à sua leitura e à sua produção no contexto escolar e principalmente no contexto social. Nesse sentido, os projetos de letramento interdisciplinares configuram-se como um recurso bastante efetivo, visto que, além de permitirem a articulação entre os saberes, oportunizam um trabalho significativo voltados para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita com vistas ao uso social da língua. Em função disso, esta dissertação se definiu com o objetivo de desenvolver um projeto de letramento interdisciplinar voltado para a ampliação das habilidades de leitura e de escrita de textos multimodais a partir da leitura de infográficos, um gênero composto por variadas semioses, muito utilizado nos materiais didáticos e em diversas esferas da sociedade atual. Trata-se de uma pesquisa empírica, de natureza qualitativa em educação aplicada a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal localizada na cidade de Divinópolis/MG. As discussões se fundamentam nos pressupostos da teoria sociointeracionista de ensino da língua que orienta os documentos oficiais para o ensino da língua portuguesa ancorando-se na perspectiva da Análise Dialógica dos Gêneros do Discurso, de pesquisadores ligados ao Círculo de Bakhtin (1992) e na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo de Dolz e Schneuwly (2004) e colaboradores. Ainda sustentam a proposta as teorias de Dionísio (2011), Paiva (2016) e Ribeiro (2012, 2013, 2015, 2016) sobre leitura e produção de textos multimodais e infografia e ainda as concepções de Rojo (2009, 2012, 2013) sobre multiletramentos e de Kleiman (1999, 2007, 2014) sobre projetos de letramento e interdisciplinaridade. Como instrumentos de coleta de dados, recorreremos às observações feitas durante as aulas registradas em um diário de campo, às atividades geradas durante o processo, fotos e gravações em áudio. Os resultados obtidos indicam que o trabalho sistemático interdisciplinar voltado para a leitura e para a produção de infográficos contribuiu positivamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos multimodais e tornou o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo para alunos e professores.

Palavras-chave: Projeto de Letramento. Leitura e Produção. Textos Multimodais. Infografia. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The advancement and popularization of digital information and communication technologies have led to significant changes in the ways of communicating and circulating information. This has led to significant changes in the way we read, produce and convey texts as they are increasingly constituted through the articulation of several languages. The new tools of reading and writing require subjects capable of associating a multiplicity of semiosis, both as readers and as producers of texts, to construct the meaning of a statement. In addition to the multimodalities, technologies have allowed a greater approximation between the diverse cultures that coexist in the contemporary world and this requires of the schools, bigger agencies of literacy, practices that contemplate the abilities to read and to produce multimodal texts in a critical, ethical and democratic way, that is, a teaching proposal aimed at developing the multiliteracies. Thus, it is up to the teachers to bring to the classroom the multimodal texts that circulate socially and work with them so that the students acquire the skills necessary for their reading and their production in the school context and especially in the social context. In this sense, interdisciplinary literacy projects are a very effective resource, since, in addition to allowing the articulation between the knowledge, they offer a significant work focused on the development of reading and writing practices with a view to the social use of language. As a result, this dissertation was designed to develop an interdisciplinary literacy project aimed at expanding the reading and writing skills of multimodal texts based on the reading of infographics, a genre composed of several semiosis, widely used in materials and in various spheres of present-day society. This is an empirical research of a qualitative nature in education applied to a 9th grade class from Elementary School II of a municipal public school located in the city of Divinópolis/MG. The discussions are based on the presuppositions of the sociointeractionist teaching theory of the language that guides the official documents for the teaching of the Portuguese language anchoring in the perspective of the Dialogical Analysis of the Discourse Genres, of researchers linked to the Circle of Bakhtin (1992) of the Sociodiscursive Interactionism of Dolz and Schneuwly (2004) and collaborators. The theories of Dionisio (2011), Paiva (2016) and Ribeiro (2012, 2013, 2015, 2016) on reading and production of multimodal texts and infographics, as well as Rojo (2009, 2012, 2013) conceptions about multiliteracies and Kleiman (1999, 2007, 2014) on literacy projects and interdisciplinarity. As data collection instruments, we used the observations made during the lessons recorded in a field diary, the activities generated during the process, photos and audio recordings. The results indicate that systematic interdisciplinary work aimed at reading and producing infographics has contributed positively to the development of reading and multimodal text production skills and has made the teaching and learning process more meaningful for students and teachers.

Keywords: Literacy Project. Reading and Production. Multimodal Texts. Infographics. Interdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do processo do projeto interdisciplinar “Ao meu redor”	69
Figura 2 – Produção de um dos grupos baseada na proposta.....	80
Figura 3 – Produção de um dos grupos baseada na proposta.....	80
Figura 4 – <i>Print screen</i> da parte inicial do infográfico “A história dos desenhos animados”	84
Figura 5 – Infográfico Consumismo	94
Figura 6 – Esboço do infográfico do G1	117
Figura 7 – Esboço do infográfico do G2	118
Figura 8 – Esboço do infográfico do G2	118
Figura 9 – Esboço do infográfico da A3	118
Figura 10 – Esboço do infográfico da A1.....	119
Figura 11 – 2ª versão do infográfico do G2	124
Figura 12 – 2ª versão produzida pelo G1.....	125
Figura 13 – 2ª versão apresentada pela A1.....	126
Figura 14 – 2ª versão apresentada pela D2	127
Figura 15 – 2ª versão apresentada pelo G3	128
Figura 16 – 2ª versão apresentada pelo A4.....	129
Figura 17 – 2ª versão apresentada pela D1.....	129
Figura 18 – 2ª versão apresentada pela A2.....	130
Figura 19 – Escrita da A2 “Paderculano” (Padre Herculano)	131
Figura 20 – 3ª versão apresentada pelo G3.....	132
Figura 21 – 3ª versão apresentada pelo G2.....	133
Figura 22 – 3ª versão apresentada pela A1.....	134
Figura 23 – 3ª versão apresentada pela A3.....	135
Figura 24 – 3ª versão apresentada pela D2	135
Figura 25 – 3ª versão apresentada pela D1	136
Figura 26 – Versão digital do infográfico do G2	139
Figura 27 – Versão digital do infográfico da A3	139
Figura 28 – Versão digital do infográfico produzido pela D1	140
Figura 29 – Produção parcial do infográfico digital da A1.....	141
Figura 30 – Produção parcial do infográfico da D2	142

Figura 31 – Versão manuscrita apresentada pela A2	144
Figura 32 – Versão digital apresentada pela A2	144
Figura 33 – Versão digital do infográfico do A4.....	145
Figura 34 – Convite para o lançamento da revista	160
Figura 35 – Definição de produção de texto segundo aluno no questionário inicial ..	169
Figura 36 – Definição de produção de texto segundo o mesmo aluno no questionário final	169
Figura 37 – Alunos explicando o projeto a visitantes durante a reportagem da TV local	174
Figura 38 – Aluno concedendo depoimento à equipe organizadora do evento	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temas/habilidades avaliados nas atividades diagnósticas de leitura e escrita	78
Quadro 2 – Habilidades não dominadas pelos alunos na atividade diagnóstica de produção de texto multimodal	81
Quadro 3 – Habilidades trabalhadas na oficina de leitura 1	83
Quadro 4 – Habilidades trabalhadas na oficina de leitura 2	86
Quadro 5 – Habilidades trabalhadas na oficina de leitura 3	93
Quadro 6 – Habilidades avaliadas/desenvolvidas na oficina 1 de produção de textos multimodais	97
Quadro 7 – Relação do desenvolvimento das habilidades durante a produção dos esquemas	105
Quadro 8 – Relação do desenvolvimento das habilidades durante a produção dos resumos	109
Quadro 9 – Relação das habilidades avaliadas na produção dos infográficos com base no CBC/MG	113
Quadro 10 - Lista de verificação para correção do gênero infográfico.....	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Conceito de texto, leitura e produção de texto na fase de exploração ...	76
Gráfico 2 – Desempenho dos alunos nas habilidades trabalhadas na oficina 1	85
Gráfico 3 – Desempenho dos alunos nas habilidades trabalhadas na oficina 2	92
Gráfico 4 – Desempenho dos alunos na oficina 3	96
Gráfico 5 – Conceito de texto, leitura e produção de texto na fase de avaliação	169

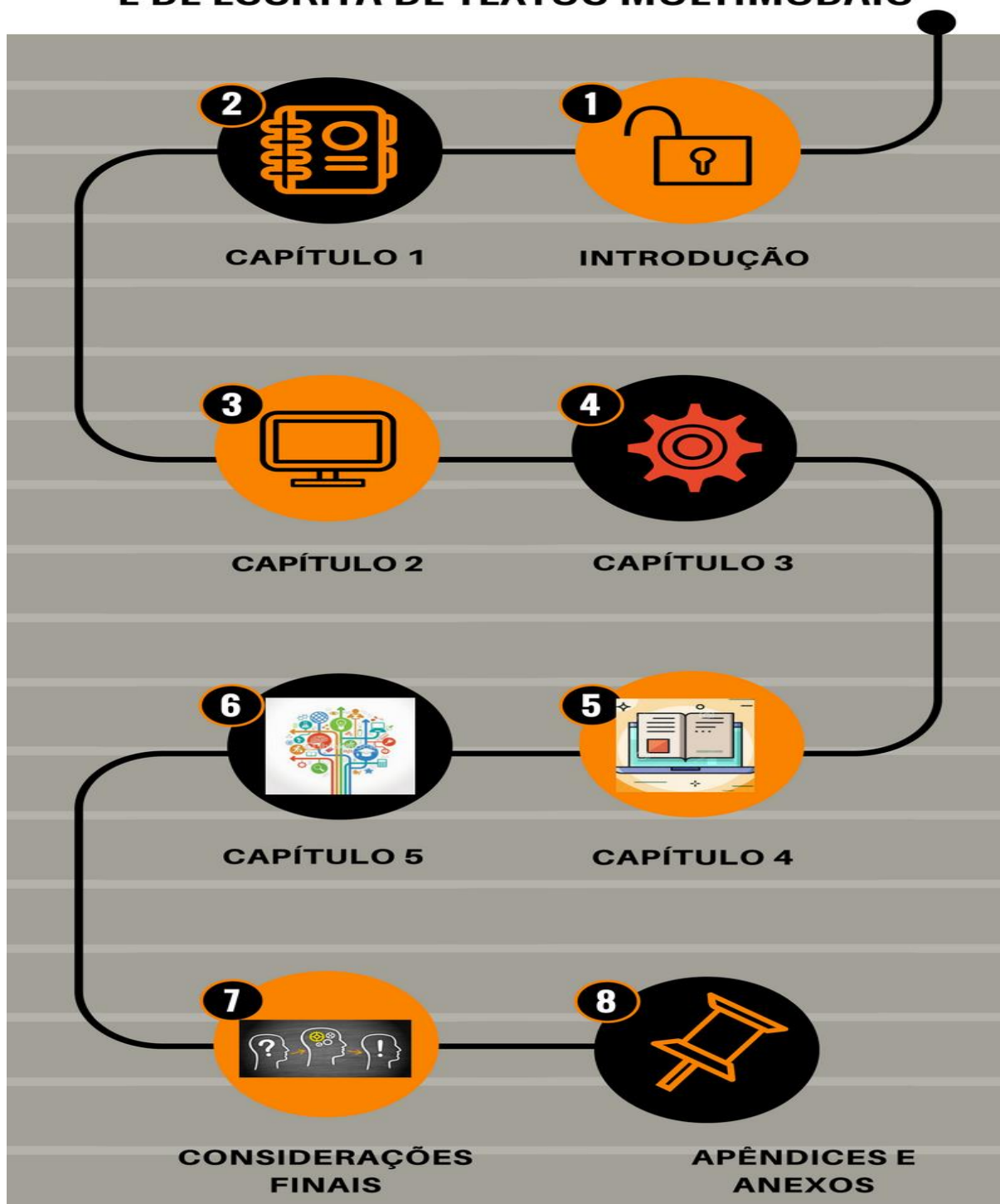
SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: PRINCÍPIOS NORTEADORES	22
1.1 Projeto de letramento: Ao meu redor	23
1.2 O ensino na perspectiva de projetos de letramento	24
1.3 Alfabetização e Letramento	26
1.4 Concepção sociointeracionista de língua	29
1.5 Texto, gênero, discurso	30
1.6 Leitura e escrita: práticas sociais indissociáveis	34
1.7 Interdisciplinaridade	40
CAPÍTULO 2: O ENSINO DE LÍNGUA NA ERA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	43
2.1 Multiletramentos.....	43
2.2 Multimodalidade.....	48
2.3 Textos expositivos: artigo expositivo, esquema, resumo, infográfico.....	53
2.4 Retextualização	57
CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
3.1 A pesquisa qualitativa	61
3.2 Geração de dados	62
3.3 A professora pesquisadora	62
3.4 Os sujeitos da pesquisa	62
3.5 Etapas da pesquisa	63
CAPÍTULO 4: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS	75
4.1 A fase exploratória	75
4.2 A fase de intervenção: oficinas de leitura de textos multimodais	82
4.3 A fase de intervenção: oficinas de produção de textos multimodais	97

CAPÍTULO 5: PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR.....	112
5.1 A produção dos infográficos	112
5.1.1 A primeira versão	116
5.1.2 A segunda versão	123
5.1.3 A terceira versão	132
5.1.4 A versão digital	136
5.1.5 Todas as versões	146
5.2 A produção da revista	156
5. 2.1 Lançamento da revista	160
5.3 Interdisciplinaridade	162
5.4 A fase de avaliação do projeto de letramento “Ao meu redor”	165
5.5 Um desdobramento	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICES	185
Apêndice I – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	186
Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	188
Apêndice III – Questionário inicial para o professor de Geografia	190
Apêndice IV – Questionário inicial para os alunos	192
Apêndice V – Avaliação final – Alunos	194
Apêndice VI – Avaliação final – Professor de Geografia.....	195
ANEXOS	196
Anexo I – Parecer Consubstanciado do COEP.....	197
Anexo II – 1ª lista de constatações sobre o gênero infográfico	202
Anexo III – 2ª lista de constatações sobre o gênero infográfico	205
Anexo IV – Atividade sobre sumarização.....	206

INFOGRAFIA

COMO ESTRATÉGIA PARA ENSINO DE LEITURA
E DE ESCRITA DE TEXTOS MULTIMODAIS



1 INTRODUÇÃO

*A língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se.
(Bakhtin, 1992, p.289)*

As diretrizes oficiais, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e a *Base Nacional Curricular Comum* (2016), defendem o trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II a partir da visão sociointeracionista da língua. De acordo com essa perspectiva de ensino, os alunos devem ser preparados para usarem a língua de forma proficiente nas mais diversas situações comunicativas. Para isso, é necessário que eles desenvolvam habilidades linguísticas e discursivas e sejam capazes de usá-las para participar da vida em sociedade, exercendo de maneira efetiva sua cidadania. Atualmente, isso demanda que eles saibam ler, compreender, produzir diferentes gêneros discursivos, orais e escritos, e dominar o uso das várias linguagens a fim de atingir os seus propósitos comunicativos.

No mundo contemporâneo dominado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, que possibilitam a produção de textos cada vez mais multimodais, os quais requerem de seus leitores uma série de habilidades de leitura para além do texto verbal, é preciso pensar como as práticas de ensino de leitura e de escrita em sala de aula podem ser direcionadas para atingir o que estabelecem os documentos oficiais para o trabalho com a língua materna. Por isso, ao pensar o ensino de leitura e de produção textual na sociedade moderna altamente tecnologizada e semiotizada, não se deve considerar apenas a linguagem verbal. É necessário chamar a atenção do aluno para a multiplicidade de linguagens cada vez mais presentes na constituição dos textos e ensiná-lo a articulá-las para que ele possa construir o sentido global do enunciado.

Nesse sentido, as discussões teóricas apontam para a necessidade de que as escolas direcionem suas práticas de ensino com vistas aos multiletramentos (ROJO, 2012), já que, além das multimodalidades, as tecnologias permitiram uma aproximação entre as diversas culturas que coexistem no mundo contemporâneo. Assim, são requeridas práticas de ensino que contemplem as habilidades para leitura e produção de textos multimodais de forma respeitosa em relação à multiculturalidade com que os alunos têm contato dentro e fora da escola. Desse modo, cabe aos professores trazerem

para sala de aula os textos multimodais que circulam socialmente e trabalhar com eles de forma que os alunos adquiram as habilidades necessárias à sua leitura e à sua produção no contexto escolar e, principalmente, no contexto social.

No entanto, a observação da realidade nos conduz à hipótese de que o trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas de textos multimodais nas escolas ainda é bastante incipiente. Tal constatação é possível ao presenciar em reuniões de conselhos de classe, na convivência com professores de todas as áreas, uma enorme insatisfação com o desempenho dos alunos em suas disciplinas, o que eles atribuem ao fato de os alunos não saberem ler e escrever. É comum ouvir frases como: “Esses meninos não sabem ler nem escrever.”; “O problema desses alunos com a Matemática é que eles não sabem Português. Daí, eles não conseguem interpretar os exercícios.”; “Esses meninos não sabem fazer nem um resumo.”; “Olhem aqui esta resposta que o aluno deu. Não tem sentido nenhum.”; “O problema está lá na alfabetização.”; “O Português é a base de tudo. Se esses alunos não sabem Português, não vão dar conta de nada”.

Quando os colegas professores falam que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II são analfabetos e não sabem ler e escrever, eles não estão se referindo à alfabetização no sentido específico do termo de domínio do sistema alfabético de escrita do português. Na verdade, eles estão se referindo à falta de habilidades dos educandos em usar a leitura e a escrita de forma competente em diferentes situações comunicativas. Por essas falas, ficam explícitas muitas das crenças que os professores têm a respeito do ensino, sendo que a principal delas é a de que o trabalho de desenvolver habilidades e competências comunicativas no aluno é único e exclusivo do professor de Língua Portuguesa. Assim, muitos não convergem suas práticas de ensino para que o aluno se desenvolva em relação ao processo de letramento e, nesse sentido, os professores que reclamam estão, em parte, infelizmente, com razão. Ao observar as produções dos alunos, nota-se que eles ainda não desenvolveram grande parte das habilidades linguísticas e discursivas que, para o nível deles, já deveriam estar em andamento ou já consolidadas. Em relação aos textos multimodais, então, que requerem habilidades específicas de leitura e escrita, a situação é a ainda pior.

Acrescente-se a essas reclamações o desinteresse dos alunos pelos conteúdos curriculares, que é outra grande insatisfação manifestada por professores de todas as áreas. Grande parte da crise na educação atual advém de um tipo de ensino que não comporta mais as demandas da sociedade contemporânea nem consegue mais atingir os educandos. Trata-se de um saber fragmentado em disciplinas que trabalham conteúdos alienantes cujas conexões os alunos não conseguem apreender.

Em função dessa situação, chegou-se à questão norteadora que orienta esta pesquisa: como desenvolver habilidades linguísticas e discursivas dos alunos para leitura e produção de textos multimodais de modo que se tornem proficientes e estendam essas competências para as outras disciplinas?

Assim, diante dessas demandas do ensino e por acreditar em uma proposta de ensino que se situe além do currículo tradicional e que articule as diferentes áreas do conhecimento, propomos o desenvolvimento de um projeto de letramento articulado entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia, em que, por meio de um trabalho sistematizado com o gênero infográfico, contemple as habilidades linguísticas e discursivas de leitura e de produção de textos multimodais tão necessárias no mundo contemporâneo para que o aluno consiga atender não só as demandas escolares, mas também participar de forma crítica, ética e cidadã das diversas situações comunicativas com que se depara fora da escola.

Acreditamos que o infográfico, por ser um gênero “multimodal por excelência” (RIBEIRO, 2016, p.31), que tem grande circulação tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral, constitui um “megainstrumento” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004) para favorecer as diversas habilidades e competências necessárias exigidas para leitura e produção de textos multimodais e, assim, conduzir os alunos ao letramento, isto é, ao uso social da língua.

Portanto, o objetivo geral deste estudo foi desenvolver um projeto de letramento, de maneira interdisciplinar, que propiciasse o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas de leitura e de escrita de textos multimodais para, assim, atenderem às demandas do mundo contemporâneo. Para tanto, foram elencados os

seguintes objetivos específicos, com o intuito de levar os alunos a: compreender o contexto de produção, circulação e recepção dos textos; interpretar textos que conjugam linguagem verbal e não verbal; reconhecer e usar as relações lógico-discursivas entre as linguagens que compõem o texto: as modulações e a articulação das linguagens para construção do sentido global do texto; relacionar o gênero discursivo, suporte, variedade linguística e estilística e propósito comunicativo da interação produzir textos com construção composicional, organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção; integrar informação verbal e não verbal na produção de textos relacionando cores, imagens, setas, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto; envolver os alunos nas dinâmicas do projeto, de modo a serem eles mesmos os autores de textos verbo-visuais, transformando-os em leitores de suas próprias produções. Ainda, em relação à interdisciplinaridade, pretendíamos mostrar como o trabalho integrado entre as disciplinas contribui para melhorar o desempenho linguístico dos alunos, despertar neles um olhar mais sensível sobre a comunidade na qual vivem e valorizar e fortalecer os saberes socioculturais prévios que os alunos já possuem sobre a região onde vivem.

Creemos que o alcance desses objetivos que concorrem para a formação de leitores e produtores proficientes de textos multimodais pode contribuir para atenuar a questão problematizadora deste estudo, que, além desta introdução, foi organizado em cinco capítulos, seguidos das considerações finais e referências.

Os dois primeiros capítulos apresentam o referencial teórico que embasou esta pesquisa. No primeiro capítulo, traçamos uma discussão sobre a fundamentação teórica geral que norteia atualmente os documentos oficiais para o ensino da língua portuguesa e que, portanto, subsidiaram o projeto de letramento aqui analisado. Assim, foram discutidos os construtos teóricos de projeto de letramento, letramento, alfabetização, sociointeracionismo, texto, gênero, discurso, leitura, escrita e interdisciplinaridade. No segundo capítulo, apresentamos os conceitos de multiletramentos, multimodalidade, retextualização e os gêneros discursivos trabalhados ao longo do projeto, na perspectiva dos principais estudiosos dos assuntos que sustentam o trabalho realizado.

O terceiro capítulo destina-se a explicitar o contexto em que se deu a pesquisa e os procedimentos legais e metodológicos para a constituição, registro e análise de seu *corpus*. Portanto, apresenta a descrição das fases de desenvolvimento do projeto de letramento desenvolvido que originou os dados analisados neste estudo.

No quarto capítulo, encontram-se as análises dos dados gerados na fase exploratória, a saber, o questionário inicial e duas atividades diagnósticas, e dados parciais gerados na fase de intervenção durante as oficinas para desenvolver nos alunos as habilidades linguísticas e discursivas de leitura e de produção de textos multimodais. Todas as atividades trabalhadas nas oficinas de Língua Portuguesa encontram-se detalhadas em um Caderno de Atividades criado por mim a fim de se alcançar os objetivos desta pesquisa. Por ser um material que pode circular de forma independente, no início do caderno, é feita uma apresentação com a síntese das teorias que aparecem também ao longo deste trabalho.

O quinto capítulo refere-se aos dados gerados ainda na fase de intervenção durante o processo de produção dos infográficos bem como reflexões sobre o desenvolvimento e finalização do projeto de letramento interdisciplinar e os ganhos advindos da articulação entre os saberes. Constam também, nesta seção, os dados gerados na fase de avaliação final do projeto feita por meio de observações, conversas e questionário final.

Por último, as considerações finais apresentam as constatações e reflexões decorrentes do percurso traçado e dos resultados obtidos por meio do desenvolvimento do projeto de letramento. Constam ainda os seguintes apêndices: o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documentos necessários para a participação voluntária dos sujeitos da pesquisa; os questionários iniciais e os finais aplicados aos alunos e ao professor de Geografia. Como anexo, encontram-se o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), documento que assegura a integridade dos indivíduos participantes em pesquisas, e algumas das atividades realizadas pelos alunos durante as oficinas, e que foram escolhidas para as análises.



Capítulo 1

ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: PRINCÍPIOS NORTEADORES

Tecendo a Manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

1 ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: PRINCÍPIOS NORTEADORES

Este capítulo apresenta os conceitos basilares da fundamentação teórica norteadora dos documentos oficiais para o ensino de língua materna e que, conseqüentemente, orientaram a elaboração e a análise do projeto de letramento “Ao meu redor” abordado nesta dissertação. Em um primeiro momento, apresentarei e justificarei o projeto desenvolvido para a geração de dados bem como os objetivos de sua aplicação. Em seguida, discutirei a concepção de projeto de letramento, segundo Kleiman (2007) e Oliveira *et al.* (2011), a qual embasou o projeto em análise. Na seção seguinte, são apresentados os conceitos de alfabetização e letramento a fim de determinar as especificidades de cada um, com base em Kleiman (2005), Marcuschi (2001), Rojo (2009), Soares (2003, 2006), Tfouni (1995). Na quarta seção, apresentarei a concepção sociointeracionista da língua, postulada pelas diretrizes oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II (1998) e a Base Nacional Curricular Comum (2016), que norteiam o ensino de língua portuguesa atualmente e defendem que este se estruture a partir de gêneros discursivos com vistas ao uso social da língua. Essa seção está ancorada nos pressupostos teóricos de Antunes (2003), Bakhtin (1992), Cristóvão e Nascimento (2011), Marcuschi (2008). Posteriormente, serão discutidos os conceitos de texto, gênero e discurso com base nas teorias de Antunes (2010), Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Cavalcante (2011), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2010). Subseqüente, tecerei considerações sobre as concepções de leitura e de escrita no âmbito da perspectiva sociointeracionista de ensino da língua e na era das tecnologias digitais, com base em Antunes (2003), Coscarelli e Novais (2010), Geraldi (2012), Lopes-Rossi (2011), Paiva (2016), Ribeiro (2015), Solé (1998), Zacharias (2016). Por último, argumentarei sobre interdisciplinaridade e a premência de se repensar a estrutura curricular do ensino atual a fim de articular os saberes de modo que o processo de ensino aprendizagem se torne mais significativo tanto para os professores quanto para os alunos a fim de se alcançar as proposições das teorias apresentadas anteriormente. Para tanto, as teorias de Kleiman e Moraes (1999) e Leal (2009) fundamentarão essa discussão.

1.1 Projeto de letramento: Ao meu redor

Esta pesquisa baseia-se em um projeto de letramento que teve por objeto a elaboração de uma revista enciclopédica impressa que circulou por todo o município de Divinópolis-MG. Esta foi resultado de um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa e apresentou os textos produzidos pelos alunos do 9º ano da Escola Municipal Dona Maria Rosa, a saber: esquemas, resumos, artigos expositivos, fotografias, infográficos, sobre as paisagens, a urbanização, as culturas dos bairros onde eles moram.

Diante da necessidade de se desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas dos alunos para a leitura e a escrita de textos multimodais, foi necessário criar um projeto que além de contemplar essas demandas escolares fosse significativo para os alunos. Durante uma conversa com o professor de Geografia, surgiu então a ideia do projeto de letramento interdisciplinar “Ao meu redor” a partir da observação do comportamento dos estudantes e da escuta de reclamações recorrentes em suas falas como: a falta de infraestrutura, lazer, cultura, assistência à saúde, dos bairros onde eles moram. Percebia-se, muitas vezes, que os alunos se sentiam constrangidos ao falarem do lugar em que residem, apresentavam baixa autoestima, desinteresse pelos estudos, já que não tinham perspectiva de melhoria de vida e, assim, mostravam-se insatisfeitos com a escola, pois, segundo esses alunos, “ela não tem nada a ver com eles”. Realmente, a prática escolar tradicional não oferece um processo de ensino que leve em consideração seus conhecimentos prévios dos estudantes, seus desejos, suas reais necessidades. Desse modo, muitos deles não se envolvem com as atividades e não se dedicam aos estudos, resultando em uma relação apática e/ou conflituosa com a escola, já que a tomam como uma obrigação e não como algo significativo que possa lhes oportunizar um futuro promissor.

Assim, o projeto emergiu da necessidade de fazer com que os alunos, além de desenvolverem habilidades mencionadas anteriormente, reconhecessem o valor da região onde moram, as paisagens, a cultura, as possibilidades de lazer, compreendessem como as ações humanas podem colaborar para o desenvolvimento do lugar, enfim, sensibilizassem o olhar para os bairros em que vivem. Dessa forma,

além de levá-los a adquirir conhecimentos de maneira contextualizada, voltada para a realidade deles, seria possível provocar mudanças tanto nas atitudes dos alunos em relação às suas comunidades e mudar suas ações em busca de melhorias, cobrança das autoridades de atitudes que promovam o desenvolvimento da região.

Portanto, o projeto, além de desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas de leitura e de escrita de textos multimodais, teve como objetivo promover a aprendizagem interdisciplinar contextualizada, envolvendo a realidade social do educando no meio em que está inserido. Dessa forma, esta proposta pretendeu articular os saberes escolares entre si e com a realidade dos alunos a fim de que o processo de ensino aprendizagem se tornasse significativo tanto para eles quanto para os professores. Muitas experiências têm mostrado que um trabalho interdisciplinar voltado para o letramento dos alunos pode contribuir para a motivação dos mesmos nos processos de aprendizagem, tornando-a mais expressiva. A seguir, encontra-se a fundamentação teórica que embasou a elaboração do projeto de letramento desenvolvido e analisado nesta pesquisa.

1.2 O ensino na perspectiva de projetos de letramento

O projeto desenvolvido para gerar os dados desta pesquisa teve como embasamento a concepção de Kleiman (2007) para quem um projeto de letramento é

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2007, p.16).

Logo, é um trabalho que tem origem a partir de uma prática social e não de um conteúdo. Este não é o eixo estruturador das atividades e é ensinado em meio a um conjunto de atividades situadas em que o aluno consegue atribuir sentido ao que lhe é ensinado. Nessa perspectiva, as práticas de leitura e a escrita têm como finalidade uma prática social. Isso significa não diferenciar essas atividades de outras situações fora do ambiente escolar, ou seja, deve envolver uma “atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns” (KLEIMAN, 2007, p.5).

De acordo com a autora, um elemento importantíssimo que deve ser considerado em um projeto de letramento é a escolha dos gêneros discursivos que serão abordados. Entretanto, estes também não devem ser o eixo estruturador das atividades. O ensino de um gênero não é o objetivo de um projeto de letramento, mas o envolve, pois é o seu conhecimento que permite acesso e participação legítimos nas diversas esferas sociais. Mas, quais seriam os textos significativos para o aluno e sua comunidade quando a prática social é o elemento estruturante? Kleiman (2007, p.9) afirma que isso constitui um dos grandes desafios para o professor, pois exige uma ruptura com o currículo tradicional e “alteram a lógica tradicional de organização dos conhecimentos”.

Tornar o processo de ensino e de aprendizagem significativo para os alunos é fundamental. Para isso, a escola, principal agência de letramento, deve aliar suas práticas de ensino ao cotidiano dos alunos proporcionando-lhes acesso e participação nas práticas sociais letradas. Kleiman (2007, p.4) defende que as escolas devem “assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos”. Segundo a autora, quando se une práticas didáticas com os acontecimentos cotidianos, corre-se menos risco de envolver os alunos em atividades insignificantes e ainda os leva a compreenderem as funções dos gêneros discursivos e da escrita.

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. [...] Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p.4).

Nessa perspectiva, professores e alunos são agentes no processo de ensino e de aprendizagem e devem agir de maneira colaborativa em busca dos objetivos estabelecidos e que permitam a transformação do cotidiano e a formação cidadã. Desse modo, a elaboração de um projeto de letramento deve contribuir para o desenvolvimento cognitivo e sociodiscursivo dos alunos, de modo que se tornem leitores e produtores de textos proficientes, autônomos e éticos.

Também nessa perspectiva, Oliveira *et al.* (2011) asseguram que os projetos de letramento aproximam mais professores e alunos, teorias e práticas melhorando a relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem e ainda o modo de a comunidade se relacionar com a escola.

Com isso, queremos dizer que o desenvolvimento de projetos na escola pode ser uma alternativa de ressignificação do fazer docente e discente desde que seja pressuposto um trabalho coletivo de planejamento e execução de atividades que têm objetivos e metas compartilhadas por profissionais com diferentes formações, que oferecem a sua contribuição para, juntos e com a participação ativa dos alunos, chegarem a um ponto definido prévia e coletivamente. Além dessa ação coletiva, os projetos também podem nos aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real e isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p.20).

Para que se possam implantar práticas nas escolas dentro dessa perspectiva, há, portanto, que se entender bem do que se trata o letramento, já que, muitas das vezes, este tem sido confundido com alfabetização. Em função disso, na seção seguinte, será feita uma explanação sobre os dois termos a fim de se definir as especificidades de cada um e compreender os construtos que nortearam o projeto de letramento aplicado.

1.3 Alfabetização e Letramento

Muitos educadores, ao se referirem à falta de domínio de competências de leitura e escrita dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental II, dizem que estes são analfabetos. Há uma confusão no entendimento dos conceitos aí, já que a grande maioria dos alunos nesse nível de ensino domina satisfatoriamente o sistema alfabético de escrita e sabem ler e escrever. Portanto, alfabetizados eles são. A questão aqui é o letramento, que é conceituado por Soares (2006) como

estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2006, p.17).

Essa falta de clareza em relação a esses termos tem sua razão de ser, pois, ainda de acordo com Soares (2006), o termo letramento, oriundo da palavra inglesa *literacy*, surgiu no Brasil na década de 1980 no mesmo momento histórico dos Estados Unidos,

da França, em Portugal e na Inglaterra, porém o grau de ênfase na diferença entre ser alfabetizado e ser letrado foi diferente. Nos países desenvolvidos, o termo letramento surge com a constatação de que “a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2003, p.2). Portanto, nesses países, preservou-se a especificidade de cada um desses termos e os problemas de letramento eram tratados de forma independente dos problemas de alfabetização.

Já no Brasil, houve uma mescla inadequada entre tais conceitos e o entendimento da “necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização” (SOARES, 2003, p.3). Ainda de acordo com a autora, esse fato ocasionou a perda da especificidade da alfabetização, pois, alfabetização e letramento foram tratados como sinônimos por muitos educadores. Consequentemente, isso foi um dos fatores responsáveis pelas insuficiências no domínio do sistema alfabético de escrita que muitos alunos apresentam mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental II.

Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterada e amplamente denunciado (SOARES, 2003, p.6).

Ainda de acordo com a autora, alfabetizado é o sujeito que domina o sistema convencional de escrita. Já o sujeito letrado é aquele que desenvolve habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem produção de textos orais ou escritos. Marcuschi (2001, p.25) ainda define o indivíduo letrado como aquele “que participa de forma significativa de eventos de letramento e não aquele que faz um uso formal da escrita”. Assim, embora sejam indissociáveis, alfabetização e letramento têm suas especificidades.

[...] o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita – são tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles (SOARES, 2003, p.3).

Sobre alfabetização, Tfouni (1995, p.9), esclarece:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 1995, p.9).

Kleiman (2005) afirma que, embora esta seja uma das práticas de letramento mais importantes, a alfabetização se limita ao domínio do sistema convencional de escrita. Quanto ao letramento, a autora declara que este não é um método de ensino, mas baseia-se na imersão no mundo da leitura e da escrita; não é alfabetização, embora estejam associados; e também não se trata de habilidades ainda que exija um conjunto delas. Ela define letramento como um conjunto de práticas de uso social da leitura e da escrita que vão além das práticas escolares.

Rojo (2009) conceitua letramento como usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de alguma maneira, sendo valorizados ou não, local ou global, em diversas esferas, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. A autora ainda cita Street (1993) que, segundo ela, propõe dois enfoques do letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro seria independente do contexto social. À medida que o aluno tem contato com a leitura e a escrita no ambiente escolar, ele desenvolve gradualmente habilidades que o levam a estágios universais de desenvolvimento. Já o enfoque ideológico vê as práticas de letramento como indissociáveis das estruturas culturais e de poder da sociedade. Reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita.

Portanto, é necessário que o professor tenha claro qual é de fato a real dificuldade dos alunos, pois só assim poderá intervir de modo efetivo sobre o problema e saná-lo. Na maioria das vezes que se ouve um professor reclamar que “o aluno é analfabeto”, na verdade, ele está se referindo à falta de habilidades do educando necessárias para lidar com situações que exigem letramento.

Em função disso, na próxima seção apresentarei a concepção sociointeracionista que defende o ensino da língua materna com vistas ao seu uso social, portanto, direcionado para o letramento dos alunos, e que, dessa forma, embasou a elaboração do projeto de letramento em discussão.

1.4 Concepção sociointeracionista de língua

Desde os anos 80 do século passado, no Brasil, o ensino de Língua Portuguesa tem sido defendido dentro de uma perspectiva sociointeracionista que concebe a língua como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p.61). Antunes (2003, p.42), também defende o ensino a partir dessa concepção, pois, de acordo com a autora, “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos”. Entretanto, foi só a partir da década de 90 que se inaugurou uma nova fase de estudos da linguagem no Brasil. Pautados na perspectiva da Análise Dialógica dos Gêneros do Discurso, de pesquisadores ligados ao Círculo de Bakhtin e na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart, Dolz, Schneuwly e colaboradores, a partir de 1998, foram estabelecidos os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, (PCN), de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998).

Em função de seu aporte teórico, este documento propõe que o ensino de língua materna seja direcionado a partir da natureza dialógica e interativa da linguagem e que este se dê por meio de textos, que são “enunciados concretos e vivos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana” (BAKHTIN, 1992, p.279). Além disso, os PCN orientam que o aluno deve ser visto como sujeito no processo de ensino e de aprendizagem e que o ensino da língua deve primar pela formação de usuários competentes que consigam utilizar as diversas modalidades linguísticas. Segundo Cristóvão e Nascimento (2011), na proposta do interacionismo sociodiscursivo,

O texto é considerado uma “unidade comunicativa” porque é determinado pela atividade que o engendra, e não pelas unidades linguísticas que o constituem. Nessa perspectiva, os estudiosos da linguagem extraem os fenômenos da linguagem com vistas a esse funcionamento: as formas composicionais, a expressividade, as escolhas dos recursos lexicais e semânticos dos enunciados determinados pela interação e pela enunciação, em uma abordagem que abrange as diferentes situações de produção de textos, incluindo-se a situação escolar (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2011, p.40).

Mais recentemente, em 2016, também com base nas premissas do interacionismo sociodiscursivo, foi elaborada a *Base Nacional Curricular Comum*¹, (BNCC), que também preceitua o ensino da língua a partir do texto com vistas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas. No documento, encontra-se o seguinte trecho:

A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. O **texto** é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa [...] (BNCC, 2016, p.63).

Infere-se, portanto, que o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II deve ser vinculado às práticas de linguagem, contextualizado, feito a partir de textos, em que as práticas de leitura e a escrita tenham como finalidade uma prática social, a fim de que o aluno entenda as relações linguísticas enquanto participantes de uma unidade de sentido em um contexto maior. Assim, eles terão condições de explicar os usos gramaticais pelos efeitos discursivos que provocam no texto e perceber os aspectos enunciativos da linguagem.

Diante disso, subsequente, discutirei os conceitos de texto, de gênero e de discurso visto serem eles a base do ensino de língua materna da perspectiva sociointeracionista e, portanto, os norteadores da elaboração do projeto de letramento aplicado.

1.5 Texto, gênero, discurso

Na sociedade contemporânea, as pessoas necessitam interagir umas com as outras, seja de forma oral ou através da escrita, seja em situações corriqueiras ou em situações que exigem um maior trato com a linguagem. Essas interações acontecem por meio de textos. Estes, na perspectiva sociointeracionista, são entendidos como

¹ A Base Nacional Curricular Comum, (BNCC), foi instituída oficialmente pela resolução nº 2, de 22/12/2017, publicada no Diário Oficial, tornando-se obrigatória em todo o território nacional.

um evento comunicativo em que convergem questões de ordem linguística, cognitiva e social e resulta da interação entre os interlocutores. Qualquer produção linguística verbal, oral ou escrita, que faça uso das várias semioses, de qualquer tamanho, que faça sentido em uma situação de interação por meio comunicação humana é um texto. Como observa Cavalcante (2011):

O texto não pode ser concebido somente do ponto de vista do sistema linguístico, ou seja, privilegiando aspectos sintáticos e semânticos, em detrimento dos aspectos pragmáticos, das mais diversas situações de uso. Também não se pode pensar o texto como um objeto material, ou como uma superfície linear na qual os sentidos se acham organizados. Para tomá-lo como unidade de análise, é preciso, necessariamente, considerar mais do que sua tessitura, pois um conjunto de contextos e de conhecimentos (linguísticos, cognitivos, interacionais) está envolvido no processo da (re)construção dos sentidos que empreende durante a compreensão e a produção de um texto (CAVALCANTE, 2011, p.30).

Antunes (2010, p.17) observa que “o texto é *um tecido único*, cujo resultado global decorre exatamente de efeitos conseguidos por meio de cada um dos nós, feitos textualmente, e pressupostos contextualmente” e que, em um texto, os sentidos são expressos pela conjunção de vários fatores, a saber: “*elementos textuais*”, “*conhecimentos de mundo*”, “*unidades lexicais*” e “*unidades gramaticais em suas múltiplas categorias, relações e funções*”. Desse modo, ainda de acordo com a autora, a análise de textos deve ser feita de maneira ampla aliando “o linguístico às situações onde as interações acontecem” (ANTUNES, 2010, p.18, destaques da autora).

É em forma de textos que os gêneros discursivos se materializam, circulam nas diversas esferas da sociedade e condicionam a atividade enunciativa. “Eles são eventos linguísticos, mas não se definem por suas características: caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sociodiscursivas” (MARCUSCHI, 2010, p.31). Portanto, os gêneros do discurso são padrões sociocomunicativos constituídos sociocognitivamente para atenderem as demandas sociais e as necessidades enunciativas como informar, ensinar, persuadir, instruir, entreter, reclamar, relatar, expor, contar, divulgar, entre outras, ou seja, cada gênero possui um propósito comunicativo. “[...] os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2010, p.19). Assim, o ensino de leitura e produção de textos deve se pautar sobre os gêneros,

tanto orais quanto escritos, criando situações de comunicação em que o aluno possa vivenciar o uso real da língua. De acordo com Bakhtin (1992):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992, p.279).

Logo, para o autor, em qualquer atividade, o ser humano vai servir-se da língua e, de acordo com suas intencionalidades, realizará enunciados linguísticos de diferentes maneiras. As esferas de atividades humanas são variadas e cada uma delas produz seus gêneros discursivos a fim de atenderem as suas necessidades comunicativas. Quando Bakhtin (1992) aponta que a utilização da língua se dá através de enunciados pertencentes a uma esfera da atividade humana e que refletem os propósitos desta, os gêneros, então, são os modos como os enunciados são utilizados e são formados por um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional.

O tema se refere ao objeto do discurso. Logo, o conteúdo temático é o assunto de que vai tratar o enunciado em questão e envolve também o valor e a apreciação do enunciatador na predicação que realiza sobre o tema para colocar em circulação uma ideologia sobre o assunto. O estilo caracteriza-se pela seleção dos elementos da língua, em todos os níveis (lexicais, gramaticais, fraseológicos) e também de elementos não verbais para cumprir a vontade enunciativa do autor, ou seja, para fazer ecoar a predicação que se quer sobre o tema. Já a construção composicional compreende os modos de início, desenvolvimento e acabamento dos textos e se refere aos níveis mais macros dos mesmos (formato, coerência global, coesão). Também contribui para cumprir a vontade enunciativa do autor, pois o modo como organiza o texto também colabora para veicular a ideologia que se deseja.

Ao apontar que os gêneros do discurso têm características “relativamente estáveis”, Bakhtin (1992, p.279) admite que eles podem sofrer alterações com o passar do tempo

e é o que acontece, pois eles estão imbricados às práticas sociais de modo que modificações nestas implicam em mudanças naqueles. Como as sociedades se desenvolvem, novas demandas comunicativas surgem e acarretam alterações em maior ou menor grau nos gêneros existentes e surgimento ou desaparecimento de alguns deles. Isso depende muito do domínio discursivo a que eles pertencem. Há esferas que admitem uma maior flexibilidade dos gêneros e, assim, maior variação de estilo e mudanças mais profundas, como é o caso da esfera literária. Já outras, como a esfera jurídica, são mais rígidas nesse sentido e as modificações sofridas ao longo do tempo pelos gêneros pertencentes a ela são bem sutis. As novas tecnologias de comunicação também favorecem a rápida evolução dos textos que circulam no ambiente digital. Assim, muitos gêneros surgem, são reconfigurados, desaparecem em uma frequência muito maior que os impressos.

A perspectiva bakhtiniana acerca dos gêneros do discurso se caracteriza, então, por relacionar a comunicação humana, que é feita através de gêneros, às influências sociais para atender a objetivos específicos das esferas sociais existentes nas culturas, regulando, organizando e significando a interação. Portanto, o texto é a unidade máxima de funcionamento de uma língua e opera em contextos comunicativos sociointeracionistas. Constitui a materialização dos gêneros discursivos e concretiza, ao mesmo tempo, os elementos de sua estabilidade e os de sua flexibilidade, assim como o que o discurso quer veicular. Este, por sua vez, “é aquilo que um texto produz ao se manifestar em uma instância discursiva” (MARCUSCHI, 2010, p.25).

Seguindo a linha bakhtiniana, Dolz e Schneuwly (2004, p.142) defendem uma proposta de ensino de leitura e escrita baseada na noção de gênero do discurso e afirmam que “para tornar possível a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros”. Ainda de acordo com esses autores, “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, p.74). A fim de orientarem um trabalho mais efetivo com os gêneros em sala de aula, os autores genebrinos agruparam os gêneros, orais e escritos, em cinco sequências tipológicas: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever. Para isso, levaram em conta três critérios, a saber: as finalidades

do ambiente escolar e extraescolar; as distinções tipológicas que determinam os gêneros; a homogeneidade em relação às formas de linguagens de gêneros afins.

A partir desse agrupamento, Dolz e Schneuwly (2004) propõem, ainda, um trabalho sistemático dos gêneros chamado de progressão em espiral. Isso significa que os gêneros devem ser trabalhados e retomados ao longo dos anos escolares de acordo com níveis de complexidade pertinentes à etapa de escolarização, acrescentando-se novas perspectivas e novos conteúdos às sequências didáticas. Estas são sugeridas pelos autores como estratégias de ensino dos gêneros que consistem em “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar determinada prática de linguagem” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.51).

Assim, cabe à escola fornecer ao aluno um gradativo processo de aprendizagem que leve em conta os mais variados gêneros, sendo esses últimos o meio e o fim da própria atividade comunicativa. “A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p.103). Portanto, é assim, em situações de comunicação que a linguagem deve ser trabalhada em sala de aula, pois só dessa forma o aluno tem condições de se constituir enquanto sujeito em práticas sociais de leitura e de escrita e não ser apenas um indivíduo alfabetizado ou um mero conhecedor das regras gramaticais, mas sim um sujeito letrado capaz de fazer o uso social de sua língua.

Na seção seguinte apresento os referenciais teóricos e uma reflexão sobre leitura e escrita a fim de se compreender como podem ser trabalhados esses dois processos em sala de aula na perspectiva sociointeracionista e na era das novas tecnologias, visto que foram essas concepções que nortearam a aplicação do projeto de letramento analisado nesta pesquisa.

1.6 Leitura e escrita: práticas sociais indissociáveis

Em relação à leitura e à escrita, os documentos oficiais de Língua Portuguesa atribuem-lhes o papel de atividades de construção e elaboração de sentido e preconizam a formação de leitores e produtores de texto proficientes, que consigam construir significados a partir de diferentes gêneros discursivos e de diferentes

linguagens. Para isso, propõem uma abordagem que envolva a leitura e a escrita, dando a estas o papel de atividades articuladas e complementares. Entende-se que, quando a leitura considera o contexto de produção do texto, contribui para a formação de um leitor crítico. No âmbito da visão sociointeracionista da língua, a leitura e escrita encontram-se cada vez mais imbricadas e são fundamentais para a construção de um leitor produtor enquanto sujeito social capaz de se posicionar e interferir no meio em que vive. Assim, constituem mecanismos importantes para a criação da cidadania.

O processo de leitura deve considerar o contexto social e suas implicações, o enunciador e sua intenção discursiva, a esfera social e ideológica ao qual está vinculado, o suporte em que é enunciado. Portanto, esse processo não deve ser entendido apenas como a decodificação dos signos, embora também a envolva, tanto de signos linguísticos quanto de não linguísticos que se materializam nos textos. A leitura deve ser principalmente entendida como um instrumento de aprendizagem. Assim, torna-se um meio valioso para a apropriação do conhecimento oferecido pelos textos em que, além de compreender os seus sentidos, o aluno faça associação entre o que leu e seus conhecimentos de mundo. Conforme afirma Solé (1998):

Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p.23).

Em consonância com a autora, Coscarelli e Novais (2010) afirmam que ler

[...] é um processo de integração de várias operações. Ler envolve desde a percepção de elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos, imprescindíveis à construção de sentido (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p.36).

Nesse processo, o professor deve agir como um facilitador, um mediador da aprendizagem e levar os alunos a formular hipóteses, fazer antecipações, estabelecer conjecturas e inferências, compreender os elementos de textualização, perceber os elementos linguísticos e discursos característicos de cada gênero bem como os efeitos de sentido gerados por eles. Além dos aspectos cognitivos e individuais da leitura, esta deve ser abordada em seus aspectos dialógicos para que o aluno entenda

a situação de comunicação, isto é, o contexto de produção, recepção e circulação dos textos e, assim, entenda que estes são atividades sociais contextualizadas. Enfim, as práticas de ensino de leitura devem convergir para o desenvolvimento de uma visão global do texto.

Segundo Lopes-Rossi (2011, p.71), essa é uma prática possível “por meio projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social”. Nesse sentido, é lícito ressaltar que isso não é responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa. Todos os educadores, de todos os níveis e disciplinas deveriam ser preparados para direcionarem suas práticas de ensino a fim de que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para se tornarem leitores proficientes.

Quanto à produção de texto, como já foi dito, documentos oficiais orientam a articulação entre a leitura e a escrita para a promoção de atividades didáticas. Assim, as práticas de leitura devem corroborar para que o aluno se torne sujeito de sua fala e de sua escrita de maneira adequada à situação comunicativa em que ele se encontrar. Desse modo, o ensino da escrita deve acontecer através de uma intervenção didática ordenada, planejada e norteada por gêneros que, conforme Dolz e Schneuwly (2004, p.64) são “megainstrumentos que fornecem suporte para atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”. Do contrário, corre-se o risco de tornar essa atividade sem sentido e artificial, conforme alerta Geraldi (2012).

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto)? (GERALDI, 2012, p. 65).

A concepção sociointeracionista defende que, ao produzir um texto, os alunos precisam estar cientes sobre o que escrever, por que escrever, com que intenção escrever, para quem e em que circunstâncias, pois só de posse do conhecimento sobre o assunto, a situação de interação, o público-alvo, eles conseguirão definir qual o gênero e a linguagem mais adequados para atenderem o propósito comunicativo daquela situação. Nesse sentido, afirma Antunes (2003):

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2003, p.45).

Portanto, desenvolver proficiência e autonomia dos alunos na produção de textos é outro grande objetivo para o qual todas as práticas de ensino devem estar voltadas. Todos os professores devem trabalhar para despertar a habilidade de escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o contexto de produção, circulação e recepção dos textos. Os alunos precisam entender que, quando escrevem, assumem a posição de locutores e que seu interlocutor não é somente o professor que irá ler, corrigir e avaliar seus textos. Daí a necessidade de contextualizar a situação de produção para eles. É preciso que os alunos escrevam para atingir os propósitos e o público-alvo da situação comunicativa que se apresenta e enxerguem o professor como um dos leitores que irá cooperar para a produção de sentidos de seus textos. Importante reafirmar que a escrita é uma habilidade que deve ser desenvolvida em harmonia com a leitura. Ambas constituem questões para todas as disciplinas, uma vez que são indispensáveis para a formação do estudante, já que são habilidades das quais ele dependerá em todas as áreas.

Desse modo, cabe uma reflexão: o que é ler e escrever na sociedade contemporânea cada vez mais dominada pelas TDICs, tecnologias digitais de informação e comunicação? A ampliação das ferramentas de leitura e de escrita acarretou uma revolução nos meios de se interagir por meio da linguagem, pois elas aumentaram as possibilidades de circulação de mensagens e ainda oportunizaram o surgimento de novos gêneros cada vez mais multimodais. Assim, ler e escrever tornou-se um complexo processo de orquestração das linguagens em que tudo deve ser considerado para a construção dos sentidos do texto: palavras, imagens estáticas e em movimento, cores, sons, leiaute, cortes, tipografia, entre outros. Além disso, com a popularização cada vez mais crescente das novas tecnologias, pessoas comuns ganharam o poder de editar textos, o que gera novos modos de escrever e exige delas habilidades de empregar as ferramentas adequadamente para cumprir suas vontades enunciativas.

Em função disso, na BNCC (2016), foi apresentado o conceito de texto em que se contemplam as multimodalidades, definição que não se encontra nos PCN de 1998.

No documento mais recente, lê-se:

O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam (BNCC, 2016, p.63).

De acordo com Zacharias (2016),

A leitura, nessa dimensão, não se restringe exclusivamente à escrita alfabética, uma vez que outras habilidades serão necessárias para interpretar, compreender e significar elementos verbais e não verbais característicos dos textos e mídias que se integram aos já existentes (ZACHARIAS, 2016, p.17).

Ainda de acordo com a autora, “às complexas tarefas exigidas na leitura do impresso somam-se outras quando nos colocamos diante de textos digitais” (ZACHARIAS, 2016, p.21). Isso tem exigido dos leitores e produtores de textos o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas nessas áreas para que possam participar de maneira cidadã do mundo que os circunda. Ler e escrever na era digital requer uma série de letramentos que envolvem aspectos multimodais e culturais, dos quais a escola não pode se eximir de dar condições aos alunos de desenvolvê-los. As práticas de ensino de leitura e de escrita não podem contemplar apenas o texto verbal. É preciso mostrar aos educandos os diversos modos de significar. Em relação à leitura, Paiva (2016) afirma que

[...] a leitura de imagens pode e deve ser objeto de ensino por duas razões. Primeiramente porque existem regularidades e tipificações no curso de processamento da leitura das informações pelos leitores de textos imagéticos que podem ser sistematizadas para o ensino. Segundo, porque parece faltar àquele leitor com menos experiência em eventos de letramento com textos imagéticos a habilidade complexa de relacionar informações não verbais e ainda, quando necessária, relacioná-las com outras informações verbais. Essa habilidade é imprescindível [...] para ler diferentes outros textos visuais informativos encontrados sobremaneira no cotidiano dos leitores na contemporaneidade, publicados em *sites*, portais, aplicativos, revistas e jornais (PAIVA, 2016, p.46).

Ainda nesse sentido, em relação à escrita, Ribeiro (2015) declara que

em uma paisagem comunicacional em que é possível empregar muitos recursos tecnológicos e obter diversos efeitos, em muitas modulações de linguagem, é importante pensar a produção de textos em níveis de modalidades cada vez mais expressivos (RIBEIRO, 2015, p.112).

A autora ainda sustenta que a escola precisa propor uma reflexão prática sobre a escrita e ampliar o “poder semiótico” (KRESS, 2003, *apud* RIBEIRO, 2015) dos alunos que consiste no “poder que temos de lidar com signos, produzir sentido, manejar linguagens, mais que apenas palavras, inclusive, tanto para ler quanto para escrever” (RIBEIRO, 2015, p.114). Diante disso, as escolas, enquanto maiores agências de letramento, devem propiciar condições aos educandos de se apropriarem desse poder de ler e escrever no mundo contemporâneo. Não se pode mais ter uma prática focada apenas no texto verbal. As atividades de leitura e escrita devem ser realizadas pelos alunos de maneira consciente, de forma que entendam que “a composição do gênero - em todos os seus aspectos verbais e não verbais – [...] é planejada de acordo sua função social e com um propósito comunicativo” (LOPES-ROSSI, 2011, p.71).

Para que os sujeitos tenham condições de ler e escrever de acordo com as demandas atuais, é preciso que as escolas assegurem o acesso ao “poder semiótico” e este, conforme afirma Ribeiro (2015), não é dado pelo computador. As tecnologias apenas fornecem os recursos necessários para estabelecer a interação com os textos, mas é preciso saber o que se quer produzir, ter consciência do processo, do manejo das linguagens. “Escrever hoje [...] é ter a chance de manejar mais ferramentas para ampliar nossas formas de expressão [...]” (RIBEIRO, 2015, p.122).

Portanto, são as escolas que devem dar essa chance aos educandos, a chance de se tornarem sujeitos leitores e produtores de textos multimodais de diversos gêneros discursivos. Nesse sentido, não se pode atribuir a apenas ao professor da disciplina de Língua Portuguesa a responsabilidade por desenvolver as habilidades de leitura e de escrita. Estas podem e devem ser o eixo estruturador de projetos em todas as disciplinas já que perpassam por todas elas. Diante disso, na seção seguinte, discutirei a interdisciplinaridade e a necessidade de se direcionar as práticas de ensino nesse sentido tal como foi o projeto de letramento desenvolvido.

1.7 Interdisciplinaridade

Para que a aprendizagem possa se consolidar na contemporaneidade diante do que foi exposto anteriormente, o modelo curricular que separa as disciplinas como blocos monolíticos, isoladas, sem conexão entre si, ofertando um saber fragmentado já não atende mais às demandas educacionais. Apenas resulta em professores frustrados, que não se reconhecem no produto de seu trabalho, pois sentem que seus ensinamentos não fazem e não farão diferença na vida de seus alunos. Estes, por sua vez, são alvos de uma escola que não os prepara para atuar no mundo em que estão inseridos e sim para a passividade, não veem sentido no que aprendem já que não conseguem estabelecer relações e construções nas práticas de aprendizagem. Isso é resultado de práticas pedagógicas desintegradas entre as disciplinas em que cada professor desenvolve solitariamente seu trabalho em sua sala de aula. O ensino, na maioria de nossas escolas, ainda é marcado pela fragmentação do conhecimento, pela falta de articulação entre os saberes e as ciências. Assim, o aluno não consegue perceber o sentido do que lhe é ensinado, uma vez que os conhecimentos que lhe são apresentados não estão em sintonia com a vida e as necessidades dele.

Esse fracasso no processo de ensino e de aprendizagem é resultado de uma formação do professor que se realizou dentro de uma concepção fragmentada de educação, de um currículo compartimentado. Isso justifica a insegurança e a resistência de muitos educadores a realizarem um trabalho coletivo e atribuírem apenas ao professor de Língua Portuguesa o papel de trabalhar a leitura, a escrita, o desenvolvimento de atividades de linguagem que permitem ao aluno a aquisição de habilidades linguísticas e discursivas. De acordo com Kleiman e Moraes (1999),

Trabalhar coletivamente exige uma mudança de mentalidade que supere o individualismo tão peculiar à nossa cultura ocidental e tão arraigado no currículo estritamente disciplinar, com seu conhecimento fragmentado. O trabalho que nós propomos visa superar o individualismo que permite caracterizar o problema do aluno que não lê como problema de um outro professor ou de uma outra disciplina e se fundamenta na formação de um leitor que, ao tentar entender um objeto construído na interface de múltiplos conhecimentos, necessitará articulá-los para o exercício efetivo da prática social, atravessando, no processo, as fronteiras entre as disciplinas (KLEIMAN; MORAES, 1999, p.43).

Partindo da premissa de que não faz sentido atribuir apenas ao professor de línguas o trabalho de desenvolver competências comunicativas nos educandos e de que todo professor é formador e responsável pela introdução do aluno nas práticas de uso da escrita na sociedade, é que se pretende mostrar como o trabalho interdisciplinar que se opõe à fragmentação e à linearidade do conhecimento pode contribuir para amenizar a atual crise pela qual passa a educação. O processo de ensino e de aprendizagem torna-se mais autêntico e adquire maior valor para os educandos quando os currículos são organizados de modo que os conteúdos se aproximem da vida cotidiana deles “em lugar de pacotes de assuntos arrumados” (Kleiman; Moraes, 1999, p.27). Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar é fundamental, pois, ao estabelecer conexões entre os diferentes saberes, estes adquirem seu verdadeiro valor, pois os alunos conseguem relacioná-los às suas realidades e passam a ter uma visão mais positiva da escola. Ainda, dentro desse contexto, afirma Leal (2009):

Não se está tratando aqui de algo novo, mas de algo que sempre incomodou a ciência e que vem polarizando a história da produção do conhecimento e dos modelos de ensino nas instituições escolares e de formação. Estamos diante de um novo paradigma, presente na pós-modernidade, a necessidade de um metaponto de vista que garanta ver o todo, mesmo contando com as partes e que as partes possam me levar ao todo. O pensamento complexo possui uma dialética dinâmica, uma vez que compreende a importância das partes, mas não aceita que o sujeito de conhecimento fique preso aos pedaços do conhecimento, mas possa articular vários deles, para melhor conhecer (LEAL, 2009, p.3).

Assim, diante desse quadro educacional, no qual em grande parte de nossas escolas predomina um trabalho desarticulado entre professores, desinteresse dos alunos que saem do Ensino Fundamental sem estarem aptos a conviverem em um mundo multiletrado, o principal desafio das escolas é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de fazer conexões entre os vários saberes que lhes são apresentados por diversas disciplinas, pois apenas quando os alunos estabelecem relações entre conceitos, fatos e objetos a aprendizagem se concretiza.

No capítulo seguinte, serão apresentadas as concepções e discussões sobre os aportes teóricos para o ensino de língua na era das tecnologias digitais de informação e comunicação e que orientaram a parte do projeto de letramento voltada para a leitura e produção de textos multimodais.



CAPÍTULO 2

O ENSINO DE LÍNGUA NA ERA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Pela Internet

*Criar meu web site
Fazer minha homepage
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje*

*Que veleje nesse informar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé
[...]*

*Eu quero entrar na rede
Promover um debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut
[...]*

*Eu quero entrar na rede para contactar
Os lares do Nepal, os bares do Gabão
Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
Que lá na praça Onze
Tem um videopôquer para se jogar*

Gilberto Gil

2 O ENSINO DE LÍNGUA NA ERA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Neste capítulo, discutirei os conceitos que nortearam o projeto de letramento desenvolvido no que se refere ao ensino de língua na era das novas tecnologias de informação e comunicação, TDICs, e à parte de leitura e produção de textos multimodais. Primeiro, apresentarei o conceito de multiletramentos e a necessidade de implementação de pedagogias voltadas para esse fim, embasando-me nas teorias de Kleiman (1999, 2014) e Rojo (2012, 2013). Logo após, fundamentada por Dionísio (2011), Kleiman (2007), Kress e van Leeuwen (1996), Ribeiro (2012, 2013), Rodrigues (2012) e Rojo (2009, 2017), discutirei o conceito de multimodalidade bem como a demanda de práticas pedagógicas voltadas para sua exploração. Em seguida, apresentarei os gêneros que serão trabalhados com os alunos, a saber, o artigo expositivo, o resumo, o esquema e o infográfico expondo suas características, função sociocomunicativa, composição estrutural e a relevância do seu ensino com base em Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Cavalcante (2012), Dolz e Schneuwly (2004), Machado (2010), Paiva (2009, 2016) e Ribeiro (2016). Por fim, na última seção, será apresentado o conceito de retextualização e suas implicações para o trabalho com a leitura e a escrita, tendo como base as teorias de Benfica (2016), Marcuschi (2001, 2008) e Matencio (2002, 2003).

2.1 Multiletramentos

Na perspectiva de ensino sociointeracionista da língua, há também que se considerar novos letramentos que apontam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita, uso da língua/linguagem em sociedades letradas. As práticas letradas que fazem uso de diferentes mídias e usam múltiplas linguagens, inclusive aquelas que circulam nas mais diversas culturas presentes no cotidiano dos educandos e não são valorizadas ou lhes são atribuídas um valor menor em função de sua origem popular. Com o advento das novas tecnologias, as demandas sociais aumentaram e requerem cidadãos cada vez mais letrados que tenham familiaridade com os diversos usos da leitura e da escrita no cotidiano. Kleiman (1999) alerta que

Tecnologias como a televisão, o cinema, o rádio, o computador não têm usurpado o lugar privilegiado da palavra escrita; pelo contrário, eles aumentaram as demandas de leitura feitas aos cidadãos para se integrarem na sociedade contemporânea, pois o indivíduo que pode fazer uso de todas as vantagens de uma tecnologia como o computador, por exemplo, é aquele indivíduo que é leitor (e que escreve). (KLEIMAN, 1999, p. 92)

Assim, em 1996, um grupo de pesquisadores, que se tornou conhecido como Grupo Nova Londres, GNL, passou a defender uma pedagogia dos multiletramentos. Segundo esses estudiosos, práticas nesse sentido devem contemplar os novos letramentos emergentes na sociedade atual culturalmente diversificada e envolver a multiculturalidade das sociedades globalizadas e a multimodalidade de textos pelos quais a multiculturalidade se comunica. De acordo com Rojo (2012),

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p.13, destaques da autora).

Os pesquisadores do GNL já apontavam para a necessidade de a escola tomar para si os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea e tornar a

concepção de letramento muito mais ampla do que aquela que em geral embasa o trabalho escolar, e propõem o ensino de multiletramentos, isto é, a inclusão no currículo de todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos - linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual - inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo (KLEIMAN, 2014, p.81).

Contemplar essa multiplicidade de culturas dos alunos que se manifesta por meio de diversas linguagens e colocá-las em diálogo com os outros tipos de manifestações culturais é um meio de ampliar o universo cultural deles sem fazê-lo de modo impositivo e de ajudá-los a atribuir sentido ao que a escola lhes ensina. Assim, é preciso incluir nas práticas escolares gêneros que, embora considerados de menos prestígio, fazem parte do cotidiano dos alunos. Conforme Rojo (2013, p.14), uma educação linguística adequada na contemporaneidade, segundo a pedagogia dos multiletramentos, deve “trazer aos alunos projetos (*designs*) de futuro que considerem três dimensões: a *diversidade produtiva* (no âmbito do trabalho), o *pluralismo cívico*

(no âmbito da cidadania) e *as identidades multifacetadas* (no âmbito da vida pessoal) (ROJO, 2013, p.14, destaques da autora).

Entretanto, enquanto o mundo evolui tecnologicamente todos os dias, acarretando cada vez mais a produção de textos multimodais, as instituições de ensino permanecem estagnadas e, em muitas delas, os recursos de que o professor dispõe são apenas o livro didático, o quadro e o giz. Em se tratando de tecnologia, as escolas ainda estão muito defasadas, primeiro por não disporem de recursos tecnológicos ou tê-los de forma insuficiente e, segundo, porque ainda há muitos educadores que enxergam os celulares, videogames, computadores como os grandes responsáveis pelo desinteresse dos alunos. E realmente eles o são se não forem direcionados para serem usados também como instrumentos pedagógicos. Porém, se os alunos forem bem orientados e o professor ousar incluir em sua prática o uso desses recursos, certamente ele terá resultados bem mais satisfatórios.

Fora da escola, os alunos têm acesso às novas tecnologias, às redes sociais, e este processo não tende a retroceder. Devido aos avanços e à disponibilidade da tecnologia, eles têm cada vez mais acesso ao mundo digital e este está repleto de informações que chegam sob diversas linguagens: palavras, vídeos, áudios, imagens. Nossos educandos são de uma geração de nativos que cresceu em contato com essas novas tecnologias, convive com elas desde a infância e estão em contato com um mundo cada vez mais audiovisual.

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

Então por que os alunos não conseguem desenvolver habilidades de leitura e de produção textual se têm contato com esse mundo letrado desde pequenos? Para tanto, é preciso que eles sejam instruídos a lidarem de forma produtiva com essa tecnologia e a escola pode aproveitar bem essa situação para despertar neles as habilidades necessárias para que se tornem analistas críticos capazes de transformar os conteúdos em algo significativo para eles.

As práticas de ensino devem convergir para que o aluno se torne letrado na contemporaneidade. Isso significa que as escolas precisam tornar os materiais tecnológicos acessíveis aos alunos. Não só ensiná-los a usar as tecnologias, mas instrumentalizá-los com as condições necessárias para criar estratégias de acesso às informações e darem sentido a elas. Deve-se levar o aluno a refletir e a compreender a intenção da combinação de linguagens.

O processo de apropriação de uma tecnologia ou de algum outro recurso midiático — o acesso — depende das estratégias forjadas pelos próprios sujeitos para fazer uso do material. A disponibilidade diz respeito apenas às condições materiais existentes; sem uma construção individual, o recurso disponível é inutilizável. Há muitas instituições que têm muitos recursos disponíveis, aos quais, no entanto poucos têm acesso (KLEIMAN, 2014, p.76).

A pessoa que domina a modalidade icônica adquire mais autonomia porque tem mais controle dos efeitos de seu uso. Além disso, o letramento visual permite maior acesso e participação no mundo globalizado, pois esta é uma linguagem universal. “De fato, os elementos imagéticos na comunicação internacional fortalecem as possibilidades de participação no mundo globalizado, apesar das barreiras linguísticas” (KLEIMAN, 2014, p.82). Quanto mais acesso e contato com textos multimodais, mais oportunidades o sujeito tem de questionar o discurso dominante. A escola precisa instrumentalizar o aluno para o desenvolvimento desse senso crítico para que ele consiga sobreviver na contemporaneidade.

Quando a capacidade de interpretar e expressar-se por meio da modalidade visual icônica é desenvolvida, são desenvolvidos critérios que vão além tanto das nossas capacidades intuitivas ou inatas, comuns a todos, para interpretar imagens quanto dos gostos individuais e das preferências pessoais condicionadas pelo contexto, pelo modismo, por restrições socioeconômicas. O conhecimento propicia interpretações baseadas num sentido de adequação e prazer estéticos e, por sua vez, esse nível de desenvolvimento cria autonomia, pois envolve tanto o domínio da modalidade, quanto o controle dos efeitos que ela é capaz de produzir. Quanto menos passivos e mais participativos os fruidores de textos multimodais e intersemióticos (dos multiletramentos), maiores as possibilidades de que a réplica à linguagem icônica envolva o uso da “inteligência visual” (DONDIS, 1973) no lugar da intuição maleável e passível de manipulação por aqueles que detêm o ‘discurso autoritário’ ou de ‘autoridade’ (BAKHTIN, 2004) (KLEIMAN, 2014, p.82).

O letramento para a contemporaneidade envolve também o respeito a multiculturalidade presente na sociedade atual e que chega às escolas. Portanto, é necessário que se inclua nos currículos essa variedade de culturas, cada vez mais

acessíveis devidos à expansão das novas tecnologias, de modo que os alunos tomem conhecimento delas de maneira respeitosa, crítica, ética, democrática. “Ser contemporâneo é ouvir o que o outro quer e aproveitar a flexibilidade de novos modos de ser e significar para propiciar as condições para que o aluno satisfaça seu desejo” (KLEIMAN, 2014, p.83).

Nesse sentido, de acordo com Rojo (2012), uma pedagogia dos multiletramentos é necessária para transformar o aluno de consumidor acrítico em analista crítico. Para que a escola possibilite aos alunos participarem de práticas sociais de leitura e escrita de forma ética, crítica e democrática, é preciso que leve em conta os multiletramentos e deixe de ignorar os letramentos locais, colocando-os em contato com aqueles que são valorizados pela sociedade. Também é preciso sair do método tradicional que contempla a palavra escrita e ampliar a noção de letramentos para o campo das outras linguagens que estão cada vez mais presentes nos textos devido aos avanços tecnológicos. Assim, pode-se levar os alunos a perceberem o trato ético dos discursos nos textos.

Para que isso se efetive, são requeridas práticas situadas; instrução aberta; enquadramento crítico; prática transformada para tornar o aluno usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e agente. Uma pedagogia voltada para esse sentido deve partir de práticas que considerem os letramentos, as culturas de referência dos alunos, os gêneros conhecidos por eles e que trazem para dentro da escola e relacioná-los com outras culturas, outras esferas sociais. A instrução aberta consiste em uma análise crítica e consciente das práticas dos alunos e dos demais processos de produção e recepção a fim de avaliar os seus modos de significação, suas representações, seus valores. Por meio desse enquadramento crítico, além de levar os alunos a compreender e produzir diferentes enunciados, de diversas culturas e linguagens, é possível fazê-los compreender o pluralismo cultural de forma crítica, ética, respeitosa.

Portanto, novas ferramentas e novas práticas educacionais fazem-se necessárias para que se possa atingir esse propósito. Além dos instrumentos de escrita manual e impressa, os alunos precisam dominar tecnologias de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. Esse domínio, não se refere apenas manuseio, mas

também à compreensão. As escolas precisam tornar os materiais tecnológicos acessíveis aos alunos. Não só ensinar a usar as tecnologias, mas direcionar os alunos para criar estratégias de acesso às informações e condições de darem sentido a elas. Deve-se levar o aluno a refletir e compreender a intenção da combinação de linguagens uma vez que isso lhe oportuniza maiores condições de acesso e participação no mundo globalizado.

Na seção seguinte apresento o conceito de multimodalidade e a premência de direcionar as práticas de ensino de leitura e de escrita, que foi o objetivo central do projeto de letramento desenvolvido e em discussão.

2.2 Multimodalidade

A multimodalidade ganhou evidência com Kress & van Leeuwen (1996), no campo epistemológico da Semiótica Social, quando, em 1996, os autores apresentaram “A gramática de design visual²”. Segundo eles, “[...] estruturas visuais produzem significados assim como as estruturas linguísticas e apontam para diferentes interpretações de experiências e diferentes formas de interação social³” (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, p.2, tradução nossa). Portanto, os autores defendem que as estruturas visuais, assim como as verbais, expressam significados extraídos de fontes culturais comuns e que o sentido de textos constituídos por diversas semioses somente se constitui pela articulação entre elas e não isoladamente em cada uma delas.

A multimodalidade pode ser definida como a hibridização de materiais semióticos na elaboração de textos. Estes, cada vez mais, têm sido elaborados por meio da mescla das várias linguagens: palavras, sons, cores, setas, imagens estáticas e em movimento e a maneira como elas são combinadas, de acordo com Rodrigues *et al.* (2012, p.131), “podem reforçar umas às outras (dizer a mesma coisa de diferentes

² *The Grammar of Visual Design.*

³ “[...] *visual structures realize meanings as linguistic structures do also and there by point to different interpretations of experience and different forms of social interaction* (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, p.2).

maneiras), podem complementar e podem ainda ser hierarquicamente ordenadas”. Sobre textos multimodais, Rojo (2017) 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. 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).

Também nesse sentido, Ribeiro (2013) defende que todos os textos, inclusive aqueles que se valem apenas da escrita, são multimodais, pois as cores e os tamanhos usados nas letras, a diagramação do texto, tudo é significativo.

Todo texto carrega em si um projeto de inscrição, isto é, ele é planejado, em diversas camadas modais (palavra, imagem, diagramação, etc.) e sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem multimodal. Um texto é o resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdos, mas de formas de dizer. Há, neles, o produto da costura de intenções, sentidos, linguagens e propiciamentos tecnológicos (RIBEIRO, 2013, p.21).

Essa perspectiva acentua o que preconiza Dionisio (2011) ao afirmar que “Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção dos sentidos do texto”. A autora ressalta que é

Importante mencionar que ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também a própria gráfica do texto no papel ou na tela do computador (DIONISIO, 2011, p.141).

A autora chama atenção ainda para o fato de que a multimodalidade se encontra presente em textos orais e escritos:

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

Essas ideias ratificam o que asseguram Kress e van Leeuwen (1996):

Um texto falado não é apenas verbal, mas também visual, combinando com os modos de comunicação 'não verbais', tais como expressão facial, gestos, postura e outras formas de autoapresentação. Da mesma forma, um texto escrito envolve mais de uma linguagem: está escrito em alguma coisa, em algum material [...] e é escrito com alguma coisa [...]; com letras formadas em sistemas influenciados por considerações estéticas, psicológicas, pragmáticas e outros; e com um leiaute imposto à substância material, quer na página, na tela do computador ou numa placa de latão polido⁴ (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, p.39, tradução nossa).

Ribeiro (2016) chama a atenção para o fato de que a multimodalidade já era uma preocupação do Grupo Nova Londres, em 1996, quando apresentou a proposta da pedagogia dos multiletramentos, em que o *design* era o aspecto central. “O design do texto e do discurso surgia como uma preocupação importante, uma vez que a oferta de mídias e objetos de ler se ampliava e, mais que isso, se diversificava em dispositivos e modos de produção” (RIBEIRO, 2016, p.32). Portanto, o grupo já previa que a multimodalidade se ampliaria e faria cada vez mais parte do cotidiano das sociedades como de fato tem ocorrido.

Texto, leiaute, imagens e gráficos se articulam, de forma a constituir um design que pauta o dia a dia da nossa sociedade. Cada vez mais, essa multimodalidade se evidencia, não apenas porque se deseja informar o leitor (influenciá-lo, convencê-lo e mesmo confundir-lo) mas também porque os recursos técnicos capazes de imprimir (ou publicar) imagens, textos e cores foram se aperfeiçoando, especialmente no século XX (RIBEIRO, 2016, p. 33).

De acordo com Dionisio (2011), as novas tecnologias de comunicação oportunizaram o surgimento de novos meios de interação e implicaram uma revisão nas concepções sobre o processamento textual e nas práticas de ensino já que os elementos não verbais passaram a se articular com os verbais para constituir o sentido dos enunciados e deixaram de apresentar um caráter meramente ilustrativo e, muitas das vezes, os textos não verbais concentram e sistematizam o que é dito pelos textos verbais.

⁴ *A spoken text is not just verbal but also visual, combining with 'non-verbal' modes of communication such as facial expression, gesture, posture and other forms of self - presentation. A written text, similarly, involves more than language: it is written on something, on some material [...] and it is written with something [...]; with letters formed in systems influenced by aesthetic, psychological, pragmatic and other considerations; and with a layout imposed on the material substance, whether on the page, the computer screen or a polished brass plaque* (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, p.39).

As várias possibilidades de utilização da língua proporcionadas pelo desenvolvimento cada vez mais acelerado das TDICs afetam diretamente o processo de ensino e de aprendizagem e a educação não pode ignorar isso e desconsiderar o caráter multimodal dos textos com os quais os alunos lidam diariamente e trabalhar a leitura e a escrita apenas como codificação e decodificação da língua. São necessários letramentos multissemióticos que proporcionem “conhecimentos e capacidades relativas a outros meios semióticos (...) cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design, etc.” (ROJO, 2009, p.107). Se essas múltiplas semioses se encontram imbricadas nos textos que circulam na sociedade e os alunos têm acesso a eles, é preciso pensar esses processos não como ações aleatórias, mas como ações planejadas e articuladas para atenderem determinados propósitos discursivos.

Em relação à leitura de textos multimodais, Kress & van Leeuwen (1996) afirmam que, na maioria das vezes, acredita-se que ver é mais fácil que ler. Entretanto, a leitura de imagens não deve ser entendida como um processo automático, natural, sem dificuldades. Ler imagens tem suas especificidades, mas não é um processo menos complexo que ler um texto verbal. No texto visual, leiautes, cores, planos, símbolos, posições não são aleatórios. Eles produzem significado sozinhos, mas o sentido advém da relação do conjunto de linguagens usadas. Portanto, o processo de significação se dá de forma multimodal.

Nesse sentido, o letramento digital é uma demanda no processo de ensino e de aprendizagem, pois é preciso ampliar os leques de possibilidades tanto para ler quanto para escrever também em ambiente digital. “Quanto mais amplo o *sistema de mídias*, maiores serão as possibilidades de ler, escrever e atuar por meio da escrita” (RIBEIRO, 2012, p.40). Com a expansão da rede mundial de computadores, a leitura e a produção textual ganharam novas proporções, novas características e ampliou-se a maneira de interação com e sobre a linguagem e entre os interlocutores de um texto.

Portanto, a escola não pode ignorar essas novas demandas e os professores precisam empreender suas práticas de ensino de modo que os alunos não só compreendam os textos multimodais como também sejam capazes de produzi-los de

modo consciente a fim de atingirem seus propósitos comunicativos. Uma das maneiras de conseguir isso é tornando os materiais tecnológicos acessíveis aos alunos. Não só ensinar a usar as tecnologias, mas direcionar os alunos para criar estratégias de acesso às informações e condições de darem sentido a elas. Deve-se levar o aluno a refletir e compreender a intenção da combinação de linguagens.

Quanto mais acesso e contato com textos multimodais, mais oportunidades o sujeito tem de questionar o discurso dominante. A escola precisa instrumentalizar o aluno para o desenvolvimento desse senso crítico para que ele consiga sobreviver na contemporaneidade. O professor, enquanto agente de letramento, precisa ter uma atitude responsiva e propor atividades que mostrem na prática cotidiana do aluno a teoria abordada. Deve fornecer material, modelos, que conduzam o aluno, por meio do letramento digital, ao letramento crítico.

Subsequente, há uma exposição sobre os gêneros discursivos abordados ao longo do trabalho realizado. Conforme já mencionado, Kleiman (2007), ao defender que o projeto de letramento deve partir de uma prática social e não de um conteúdo, assegura também que o ensino de um gênero não deve ser objeto de ensino nesse tipo de projeto, mas a autora afirma que a escolha dos gêneros discursivos a serem trabalhados é um fator importantíssimo, já que conhecê-los confere ao aluno poder de acesso e participação nas diversas esferas sociais. Assim, um projeto de letramento envolve a leitura e a produção de textos cujos gêneros são determinados à medida que o projeto se desenvolve.

A princípio, já era previsto que, ao longo do projeto, seria necessário trabalhar as “características relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1992, p.279) dos gêneros artigo expositivo e infográfico, já que, desde o início, havia um projeto de comunicação bem definido que era a produção da revista enciclopédica em que se pretendia publicar esses dois gêneros que seriam produzidos pelos alunos. No decorrer do desenvolvimento do projeto, porém, diante da falta de habilidade dos alunos em escrever de forma sucinta, foram necessários trabalhar com os gêneros esquema e resumo. Assim, os gêneros contemplados com maior ênfase foram os de sequência tipológica expositiva, a saber, artigo expositivo, esquema, resumo e infográfico, cujas características e funções estão expostas na próxima seção.

2.3 Textos expositivos: artigo expositivo, esquema, resumo, infográfico

Como este trabalho tratará do contexto de produção, circulação e recepção do discurso expositivo com o gênero artigo expositivo e da retextualização do mesmo em resumo, esquema e infográfico, faz-se necessária uma discussão sobre a sequência tipológica expositiva bem como sobre os gêneros discursivos em questão.

Todo texto é constituído por sequências tipológicas que, segundo Bronckart (1999) são unidades estruturais relativamente autônomas que se organizam em fases e estas podem combinar com outras proposições que, por sua vez, são as unidades de sentido do texto. Cavalcante (2012, p.62) afirma que “o agrupamento de proposições constitui blocos que formam subunidades semânticas, ou seja, as fases de organizações maiores que são as sequências textuais”. Cada uma possui uma forma de composição específica e propósitos comunicativos diversificados: narrar, descrever, argumentar, orientar, explicar. Ainda de acordo com a autora, geralmente, os textos apresentam “heterogeneidade composicional” (CAVALCANTE, 2012, p.62), pois um mesmo texto pode apresentar diferentes sequências tipológicas. Entretanto, uma delas é a dominante. Para reconhecê-la é preciso “considerar qual é o gênero do discurso a que o texto pertence e quais são os propósitos enunciativos envolvidos” (CAVALCANTE, 2012, p.63).

No caso dos gêneros a serem trabalhados nesse projeto, a sequência tipológica predominante é a expositiva, já que todos têm por finalidade a transmissão e a construção de saberes visando apresentar informações acerca de um objeto ou fato específico. Assim, em suas estruturas, é comum encontrar definições, descrições, comparações, enumerações, contrastes. Esse tipo de texto pode ser direcionado ao público em geral ou a especialistas. Disso dependerá o nível de informatividade e também o da linguagem adotada. Normalmente, apresenta-se uma linguagem clara, objetiva, concisa.

Com base nessas distinções dos aspectos tipológicos e ainda em outros critérios como a finalidade sociocomunicativa e a relativa homogeneidade quanto às capacidades de linguagem dominantes, Dolz e Schneuwly (2004, p.60-61)

propuseram cinco agrupamentos de gêneros discursivos⁵. Um deles contempla a sequência expositiva. Dentre os gêneros elencados nessa sequência, encontram-se o artigo expositivo, chamado pelos autores de “artigo enciclopédico”, o “resumo de textos expositivos e explicativos”. Apesar de os gêneros esquema e infográfico não aparecerem listados pelos autores, pode-se considerá-los como pertencentes a sequência expositiva uma vez que a finalidade e a relativa homogeneidade dos mesmos quanto à capacidade de linguagem dominante permitem fazê-lo. Também, os pesquisadores genebrinos afirmam que os agrupamentos por eles definidos não são estanques e os sinais de reticências deixados por eles após cada listagem de gêneros ratifica essa ideia.

A estrutura de um artigo expositivo inclui, normalmente, um conceito central com amplo leque de informações complementares. Cavalcante (2012, p.69) afirma que textos de sequência expositiva, a qual ela se refere como “sequência explicativa”, apresentam quatro fases: “constatação inicial”, “problematização”, “resolução”, “conclusão/avaliação” e têm como propósito responder a questões visando mostrar as razões e informações sobre algo. São encontrados em enciclopédias, livros didáticos, revistas e sites especializados.

O esquema consiste em uma síntese das ideias centrais de um texto, organizadas por meio de palavras-chave cuja visualização remete aos principais tópicos do texto e permite adquirir grande quantidade de conhecimentos. Sua estrutura pode se apresentar de modo linear, horizontal e vertical, piramidal ou sistematizada em quadros. Além disso, pode combinar diversas semioses: símbolos, números, palavras, ícones, setas. O importante é que a linguagem seja clara e objetiva.

Já o resumo é um gênero que também tem a finalidade de sintetizar objetivamente um outro texto apresentando seus pontos essenciais, porém sua estrutura composicional é construída por meio de períodos e parágrafos. Trata-se de uma retextualização de um texto-base que recupera o seu conteúdo de maneira concisa e equivale a ele em termos de informatividade, porém, apesar de ser produzido com

⁵ Dolz e Schneuwly (2004), na verdade, falam de gêneros textuais. Aqui será adotada a nomenclatura gêneros discursivos, para padronizar, sem entrar na discussão das possíveis diferenças de abordagem teórico-metodológica implicadas na adoção de uma perspectiva mais discursiva ou mais textual.

base em outro texto, o resumo precisa ser autônomo em relação a ele. Em seus estudos sobre esse gênero, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2010) afirmam que

[...] o resumo é visto como um texto autônomo, com conteúdo específico [...] com objetivo definido [...] com uma restrição em relação ao enunciador [...] e ainda com uma restrição em relação a seu plano global [...], configurando-se aí a possibilidade de que o resumo possa ser identificado, de direito, como um gênero (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2010, p.154-155).

Essa prática exige grande esforço cognitivo, uma vez que exige habilidades como: leitura, entendimento global do texto, capacidade de sumarização, escrita. Constitui uma ferramenta útil para estudo, assimilação e compreensão de textos escritos e também orais, pois possibilita a percepção dos pontos chave do texto.

Os infográficos são gêneros com representações verbo-visuais explicativas sobre determinado tema. É usado quando o conteúdo textual precisa ser explicado de modo mais dinâmico, como no jornalismo e em manuais técnicos, educativos ou científicos, “sob o pressuposto de que tornam a informação mais compreensível, isto é, apresentam informações de maneira mais acessível” (RIBEIRO, 2012, p.45).

Paiva (2011, p.2) esclarece que não há consenso na linguística em relação à classificação do infográfico, que é entendido por alguns como “uma representação gráfica complementar a outro gênero” e, para outros, trata-se de um gênero discursivo independente, porém, ainda segundo o autor, “é fato que se trata de um texto de uso relevante na sociedade atual e merecedor de estudos, ainda muito incipientes, no campo da comunicação e da linguística” (PAIVA, 2011, p.2). Assim, em seus estudos, Paiva (2009) propõe duas categorias de infográficos:

Primeiro, o infográfico jornalístico, que é utilizado para complementar a informação veiculada em uma notícia ou reportagem e geralmente explica um fato trazido nesses textos com propósito de explicar como ele funciona, como aconteceu ou age. Segundo, por outro lado, há circunstâncias em que o infográfico é didático, pois possui caráter didático, ao apresentar-se sem o acompanhamento de uma reportagem ou notícia (PAIVA, 2009, p.3668).

Nesse gênero, pode-se utilizar a combinação de fotografia, desenho, ícones, palavras, cores e, em conjunto com as tecnologias digitais, ainda se pode associar vídeos e sons. Por isso, de acordo com Ribeiro (2016, p.31), o infográfico “é um texto multimodal por excelência, já que seu planejamento se constrói com, pelo menos,

palavras e imagens em um leiaute (na *web*, é possível agregar som, movimento, etc.)". Sobre essa questão, Paiva (2009) afirma:

Postulamos que as modalidades verbal e visual no infográfico se integram, pois informar apenas com imagens estáticas é limitado e informar apenas com palavras compromete informações que seriam mais bem expressas por recursos imagéticos [...] (PAIVA, 2009, p.3668).

A infografia ganhou destaque não só nos meios de comunicação. Nas salas de aula, os infográficos auxiliam, com sucesso, nos processos de leitura, reflexão crítica e produção de textos e estão presentes em diversos livros didáticos de todas as disciplinas. Isso tem impacto evidente nos leitores, pois tem exigido de nossos alunos, cada vez mais, maior competência na capacidade de leitura e apresentação de conhecimento crítico em relação aos diversos assuntos abordados. Portanto, as práticas de ensino não podem ficar alheias a esse fato e precisam estar voltadas para auxiliar os alunos a compreender e produzir essa multimodalidade, pois não adianta o aluno ter acesso à informação se não consegue compreendê-la por não possuir habilidades leitoras para articular as várias semioses e construir o sentido global do texto. Na atual sociedade tecnologizada, globalizada e diversificada, os sujeitos, tanto autor quanto leitor, precisam desenvolver capacidades de ler, interpretar, posicionar-se, de criar estratégias de acesso às informações e condições de dar sentido a elas. Logo, deve-se levar os alunos a refletirem e compreenderem a intenção de uma combinação de linguagens, pois que isso lhes oportuniza maiores condições de acesso e participação no mundo globalizado.

Na verdade, todo o trabalho com os gêneros aqui apresentados tem por objetivo levar os alunos a descobrirem meios de acessar, processar e usar as informações que lhes são apresentadas não só em sala de aula, mas em qualquer esfera social em que eles circulam. As produções contemporâneas colocam novos desafios tanto para os alunos quanto para os professores. Estes precisam ensinar aqueles a integrar linguagens para que possam compreender o sentido global dos textos com que se deparam no cotidiano. Essas novas formas de produção, configuração e circulação dos enunciados requerem práticas de ensino aprendizagem interdisciplinares e voltadas para os multiletramentos.

Na próxima seção, tecerei considerações a respeito do processo de retextualização, estratégia usada durante o projeto de letramento, em que os alunos retextualizaram artigos expositivos em esquemas e resumos a fim de desenvolver a habilidade de escrever sinteticamente.

2.4 Retextualização

A retextualização é um recurso didático eficiente por se tratar de uma atividade que envolve leitura e produção de textos. Isso favorece a criação de oportunidades para o aluno entrar em contato com diversos gêneros textuais e refletir sobre a estrutura dos mesmos, além de propiciar diversas maneiras de abordar os conteúdos de modo interdisciplinar visto que essas duas atividades perpassam por todas as disciplinas. De acordo com Matencio (2003)

[...] textualizar é agenciar recursos languageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade (MATENCIO, 2003, p.3-4).

Segundo Marcuschi (2001, p.46), existem quatro possibilidades de retextualização, a saber: do texto oral para o oral; do oral para o escrito; do escrito para o oral e do escrito para o escrito. Qualquer que seja a forma escolhida, “trata-se de um processo complexo e envolve operações que interferem tanto no código como no sentido” (idem). Portanto, se o processo de retextualização permite a passagem de uma modalidade, oral ou escrita, para outra, isso significa que, nessa atividade, tanto a tipologia quanto o gênero e o propósito discursivo do texto-base podem sofrer alterações, o que poderia acarretar também mudanças na esfera de circulação e no suporte textual. Em consonância com o autor, Matencio (2002) afirma que

[...] se retextualizar é produzir um novo texto, então se pode dizer que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, porque não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo – o que seria o caso na reescrita –, mas de produzir novo texto (MATENCIO, 2002, p.112).

Assim, esta é uma atividade que exige grande esforço cognitivo por parte do aluno, mas proporciona-lhe o desenvolvimento de habilidades linguísticas-textuais-discursivas. Benfica (2003), ao discorrer sobre esse assunto assegura que:

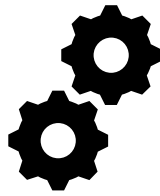
Sob esse enquadre, propor uma atividade de produção de texto que envolva retextualização como estratégia para o ensino de língua materna pode favorecer situações em que o aprendiz precisa refletir sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos, visto que tais atividades implicam realizar um movimento que engloba a organização das informações do texto (em tópicos e subtópicos), o esquema global do gênero a que pertence, seu tipo textual predominante e as sequências de que se compõe (narração, descrição, exposição, argumentação e injunção), passando pelo uso das unidades linguísticas, no trabalho de produção (uso do vocabulário, dos recursos morfossintáticos, dos mecanismos coesivos, entre outros), e pelos aspectos discursivos, que remetem ao evento de interação no qual o texto emerge (por exemplo, a construção do quadro interlocutivo, a delimitação de propósitos comunicativos, do tempo e do espaço da interação) (BENFICA, 2003, p.1).

A perspectiva sociointeracionista, postulada pelos PCN e pela BNCC, que concebe o ensino de língua como uma atividade social e interativa de base cognitiva situada em contextos comunicativos historicamente situados e defende que o ensino de língua deve se dar através de textos é bem aceita no meio educacional. Entretanto, na prática, não há muita clareza de como deve ser feito esse trabalho com o texto e muitas das vezes, além de ser entendido como instrumento de ensino apenas na disciplina de Língua Portuguesa, o trabalho com ele se reduz aos aspectos formais e estruturais do gênero ou da gramática. Esta certamente tem sua função sociocognitiva relevante uma vez que possibilita um melhor desempenho comunicativo. O que não se pode fazer é colocar a gramática como o centro do ensino, pois ela não tem finalidade em si mesma, e reduzir o estudo da língua a um conjunto de normas gramaticais, em que os textos são usados apenas para se identificar as regras de gramática. Não se trata de negar o sistema, mas de saber usá-lo naquilo que for essencial para estabelecer uma comunicação eficiente. Como alerta Marcuschi (2008),

[...] deve-se ter cuidado com a noção de competência comunicativa que não se restringe a uma dada teoria da informação ou da comunicação, mas que deve levar em conta os parâmetros mais amplos de uma etnografia da fala, uma análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral sem ignorar a cognição. É nesse contexto que se situa a questão da gramatical e todo trabalho com a língua. Trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo (MARCUSCHI, 2008, p.55).

Portanto, a base do trabalho com texto deve ser o contexto de produção, circulação e recepção dos mesmos, pois isso permite ao aluno entender a real função do estudo da língua no cotidiano dele, nos seus modos de agir e interagir. Nesse sentido, a estratégia de retextualização se mostra como uma prática eficaz, já que leva os alunos a refletirem sobre os aspectos linguísticos, discursivos e pragmáticos dos gêneros envolvidos no processo e, conseqüentemente, a perceberem o uso social da língua. Além disso, como se trata de uma atividade que envolve leitura e produção textual, práticas que perpassam por todas as disciplinas, favorece a articulação entre os saberes e torna o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo para os alunos e também para os professores.

No próximo capítulo, apresentarei os pressupostos metodológicos que fundamentaram a pesquisa desenvolvida bem como os procedimentos adotados para geração e registro dos dados e as etapas do projeto de letramento desenvolvido.



CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentarei os construtos teórico-metodológicos que estruturaram a pesquisa desenvolvida e orientaram a aplicação do projeto de letramento que gerou os dados registrados por meio de diário de campo, fotos, textos produzidos pelos alunos e de gravações em áudio. Farei uma breve descrição da escola em que a pesquisa foi feita para que se possa compreender as condições em que ela se realizou. Também serão caracterizados os sujeitos da pesquisa, apresentada a justificativa da opção por trabalhar com a turma em questão e os procedimentos legais adotados para assegurar a integridade dos alunos e a legalidade da pesquisa. Em seguida, será apresentado detalhadamente o projeto de letramento, da fase inicial para a fase de intervenção, em que argumentarei sobre o motivo de minha escolha pelo trabalho com o gênero infográfico. Também apresentarei o lançamento do produto final e sua circulação na sociedade. Por fim, descreverei como foi feita a avaliação final do projeto pelo professor de Geografia e pelos alunos.

3.1 A pesquisa qualitativa

Os dados aqui apresentados foram gerados por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação, que, de acordo com Lüdke e André (2013), caracteriza-se por apresentar cinco características, a saber:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013 p.11-13).

Bortoni-Ricardo (2008) concebe dois tipos de pesquisa em sala de aula: o positivismo e o interpretativismo, sendo este último o paradigma no qual a pesquisa qualitativa se enquadra, pois a observação do mundo e dos fenômenos que nele ocorrem está diretamente vinculada às práticas sociais dos indivíduos e aos significados que delas surgem. A autora defende que é possível o professor realizar pesquisa em sua sala de aula, na comunidade escolar em que atua. Para isso, deve começar sua investigação buscando responder a três questões fundamentais, a saber:

1. O que está acontecendo aqui?
2. O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativistas dos agentes envolvidos nessas ações?
3. Como essas ações têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade social? (BORTONI-RICARDO, 2008, p.41).

Segundo a autora, pesquisas qualitativas que se propõem a investigar o processo de aprendizagem de leitura e de escrita em sala de aula têm condições de explicar “como e por que algumas crianças avançam no processo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.35) e outras não. Ainda de acordo com a autora, na pesquisa qualitativa em educação, o que interessa é o processo e não o produto, é o detalhamento de uma situação específica e não a criação de leis universais. Do contrário, corre-se o risco de interpretar equivocadamente os dados gerados durante a pesquisa. Dessa forma, o professor pesquisador, além de se valer do conhecimento já produzido em outras pesquisas, é, essencialmente, um gerador de conhecimentos dos problemas com que se depara em sua rotina no contexto escolar. Portanto, é um pesquisador de sua própria ação e também das práticas de seus colegas.

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32-33).

3.2 Geração de dados

Os dados gerados nesta pesquisa foram registrados por meio de fotos, áudios e em um diário de campo, no qual foram registradas as observações, as falas e as atitudes dos sujeitos de pesquisa a partir do desenvolvimento de um projeto de letramento aplicado de março a outubro de 2017 na Escola Municipal Dona Maria Rosa. Essa instituição foi escolhida para o desenvolvimento da pesquisa por ser o local onde trabalho há seis anos. A escola foi fundada em 1979 e oferece Ensino Fundamental I e II à população de classe social menos privilegiada de vinte bairros das regiões

Sudoeste e Sudoeste Distante da cidade de Divinópolis-MG. Sua infraestrutura não é suficiente para atender as necessidades dos alunos, pois não possui quadra de esportes, não tem uma cantina e um refeitório adequados, o espaço destinado à biblioteca é impróprio e muitas salas de aula não têm espaço, ventilação e iluminação adequados. Também falta segurança à escola, uma vez que, diversas vezes, esta foi alvo de invasões e de furtos.

Os estudantes da Escola Municipal Dona Maria Rosa são, portanto, de famílias de baixa renda e de baixo grau de escolaridade. Em função disso e de outras questões sociais, a escola apresenta um índice significativo de rotatividade de alunos. São fatores que justificam essa situação: famílias que migram para as regiões atendidas pela escola ou vão para outras localidades em busca de empregos e melhores condições de vida; alunos que abandonam os estudos para trabalharem informalmente; encaminhamento para adoção ou recebimento de crianças pelos dois abrigos atendidos pela escola; alunos sob cautela do juizado de menores, cujos nomes aparecem registrados nos diários, mas não frequentam às aulas na escola.

3.3 A professora pesquisadora

Há 14 anos, graduei-me em Letras. Desde então, atuo na profissão que sempre quis desde criança. Com muito orgulho, sou professora de Língua Portuguesa da rede pública e leciono no Ensino Fundamental II na rede municipal de Divinópolis/MG e na rede estadual de Minas Gerais. Na escola onde desenvolvi a pesquisa, trabalho há 7 anos.

Sempre acreditei que o ensino de Língua Portuguesa deveria primar pela formação de sujeitos capazes de usar a língua efetivamente nas mais diversas situações comunicativas, garantindo-lhes o poder de participar de forma cidadã e politizada da vida em sociedade. Também, sempre pensei que esse poder poderia ser conferido aos alunos por meio do desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita. Entretanto, sentia falta de mais conhecimentos que me capacitassem para desenvolver um trabalho em sala de aula nesse sentido. Assim, decidi cursar o Mestrado Profissional em Letras, já que é objetivo do programa a capacitação de

docentes a fim de proporcionar o aumento da qualidade do ensino oferecido aos alunos do nível fundamental em relação às habilidades de leitura e de escrita.

Durante o curso, à medida que fui tomando conhecimento das teorias apresentadas nas disciplinas, optei por trabalhar com a leitura e a produção de textos multimodais, a partir da perspectiva sociointeracionista da língua, visto que, além de defenderem uma real demanda do ensino, oferecem subsídios para sustentar as crenças que tenho enquanto professora de Língua Portuguesa e direcionar minha prática em sala de aula.

3.4 Os sujeitos de pesquisa

Em função de muitos dos fatores apresentados anteriormente, o projeto iniciou-se com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental com 27 alunos e terminou com 17 alunos cuja faixa etária varia entre 14 e 16 anos. A opção por desenvolver a pesquisa nesta turma se deve a dois motivos: primeiro, porque atuo como professora de Língua Portuguesa desses alunos desde que a maioria deles cursava o 7º ano do Ensino Fundamental II; segundo, por ser a turma em que eu teria aulas geminadas e subsequentes às da disciplina de Geografia com a qual eu pretendia trabalhar interdisciplinarmente e isso facilitaria o andamento das atividades. Portanto, além dos alunos, a realização do projeto também envolveu o professor de Geografia da turma em questão. A opção por trabalhar com essa disciplina se deve à sua compatibilidade com o tema a ser desenvolvido e à disponibilidade do professor em questão que sempre se mostrou favorável a projetos interdisciplinares.

O projeto foi desenvolvido com a anuência da direção escolar, com o assentimento dos alunos e o consentimento dos responsáveis por eles. Antes da implementação do projeto, a direção da escola, o professor de Geografia, os estudantes e seus responsáveis foram cientificados sobre a pesquisa, sobre os conteúdos a serem trabalhados, seus objetivos e os do projeto bem como seus benefícios, além das gravações em áudio durante as aulas, a geração de registros, a divulgação dos resultados e a garantia do anonimato. O convite aos alunos foi feito em sala de aula e todos aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. Assim, após a leitura coletiva

do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE⁶), os alunos o assinaram. Para os responsáveis pelos alunos, foi enviado um bilhete com informes sobre a pesquisa e com esclarecimentos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE⁷). Todos eles também concordaram com a participação dos filhos enquanto sujeitos de pesquisa. O projeto bem como todos os documentos receberam o parecer consubstanciado⁸ favorável do COEP, Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Minas Gerais.

3.5 Etapas da pesquisa

Sucintamente, a pesquisa foi colocada em prática obedecendo às seguintes etapas:



⁶ Constante no apêndice I.

⁷ Constante no apêndice II.

⁸ Constante no anexo I.

A pesquisa iniciou-se com uma fase exploratória em que foram aplicados questionários iniciais⁹ para o professor de Geografia, com o objetivo de verificar a opinião dele bem como suas expectativas em relação ao trabalho interdisciplinar, e para os alunos, que, dentre outras questões como o perfil socioeconômico dos alunos e seus hábitos e perspectivas em relação aos estudos, objetivava verificar o conceito que os alunos tinham de texto, leitura e produção textual. Nessa fase, também foram aplicadas duas atividades diagnósticas, uma de leitura e outra de produção de textos multimodais, com o intuito de avaliar como eles se comportavam diante de textos multimodais, quais habilidades linguísticas e discursivas eles demonstravam ter em relação aos mesmos para, posteriormente, desenvolver um projeto de letramento de leitura e produção que contemplasse as multimodalidades e atendesse às reais necessidades dos alunos.

A primeira atividade diagnóstica foi feita em sala de aula e teve a duração de duas aulas. Consistiu na leitura de uma reportagem¹⁰, constituída de texto verbal, desenhos, gráficos, mapas, cores, ícones. Esta foi projetada em sala de aula e lida coletivamente pelos alunos. Nesse momento, não foram feitas discussões prévias sobre o texto. Sobre esse texto, os alunos responderam dez questões por escrito e individualmente. A atividade diagnóstica de produção de texto multimodal, para a qual foram dispensadas quatro aulas, foi feita logo em seguida. O comando foi para que os alunos criassem um infográfico a partir da leitura de um artigo de divulgação científica¹¹ sobre os “Tipos de Tornados”, que foi feita coletivamente em sala de aula, em que explicassem o assunto do texto de maneira mais clara para alunos de 6º ano. A atividade foi feita em grupos com seis alunos, que iniciaram a atividade em sala de aula e puderam terminá-la em casa e apresentá-la na próxima aula, que foi cinco dias após o início da produção. Não foram dados maiores comandos e foi permitido o término da atividade em casa para que, além de disponibilizar um tempo adequado para a realização da atividade, os alunos pudessem fazer uso de ambiente digital com

⁹ Constantes nos apêndices III e IV.

¹⁰ Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,ERT172821-15228-172821-3934,00.html>> Acesso em: 20 jan. 2017.

¹¹ Texto retirado da Revista Galileu, São Paulo, Globo, p. 13, nov. 2002. Disponível em: <http://galileu.globo.com/edic/107/sem_duvida2.htm> Acesso em: 07 fev. 2017.

uso de recursos tecnológicos, caso julgassem conveniente, entretanto, não foram dadas instruções nesse sentido. Todos os grupos apresentaram a atividade no dia combinado.

Feitos os diagnósticos, passou-se a fase de intervenção. Para que a leitura e a produção de textos não fossem trabalhadas de forma desarticulada entre si e em relação à vivência dos alunos foi aplicado um projeto de letramento intitulado “Ao meu redor” desenvolvido de modo interdisciplinar entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia. Conforme já explicitado no primeiro capítulo, este projeto surgiu da observação por parte dos professores de que, por morarem em bairros periféricos, em que se acentua a ausência do Poder Público e onde não há infraestrutura adequada, os alunos não reconheciam o patrimônio imaterial riquíssimo em suas comunidades. Muitos deles apresentavam baixa autoestima por se sentirem marginalizados e, conseqüentemente, não pertencentes à cidade, à sociedade e sentiam-se constrangidos ao falarem de suas vivências. Com isso, notava-se um desinteresse dos mesmos pelos estudos, já que não tinham uma perspectiva de melhoria de vida. Assim, muitos dos alunos não se envolviam com as atividades e não se dedicavam aos estudos resultando em uma relação apática e/ou conflituosa com a escola, já que a tomam como uma obrigação e não como algo significativo que possa lhes proporcionar perspectivas de um futuro promissor.

O projeto foi planejado em conjunto com o professor de Geografia, desde o tema até o produto final, que seria a revista enciclopédica para divulgar os trabalhos dos alunos. É importante ressaltar que, desde o início, os alunos foram cientificados de todas as etapas tanto da pesquisa quanto do projeto de letramento. Portanto, eles sabiam que o produto final de todo o trabalho realizado tanto para a disciplina de Geografia quanto para Língua Portuguesa culminaria na produção de uma revista enciclopédica que circularia em toda a cidade. Primeiramente, cada professor trabalhou as especificidades de sua disciplina, mas sempre articuladas com o tema do projeto.

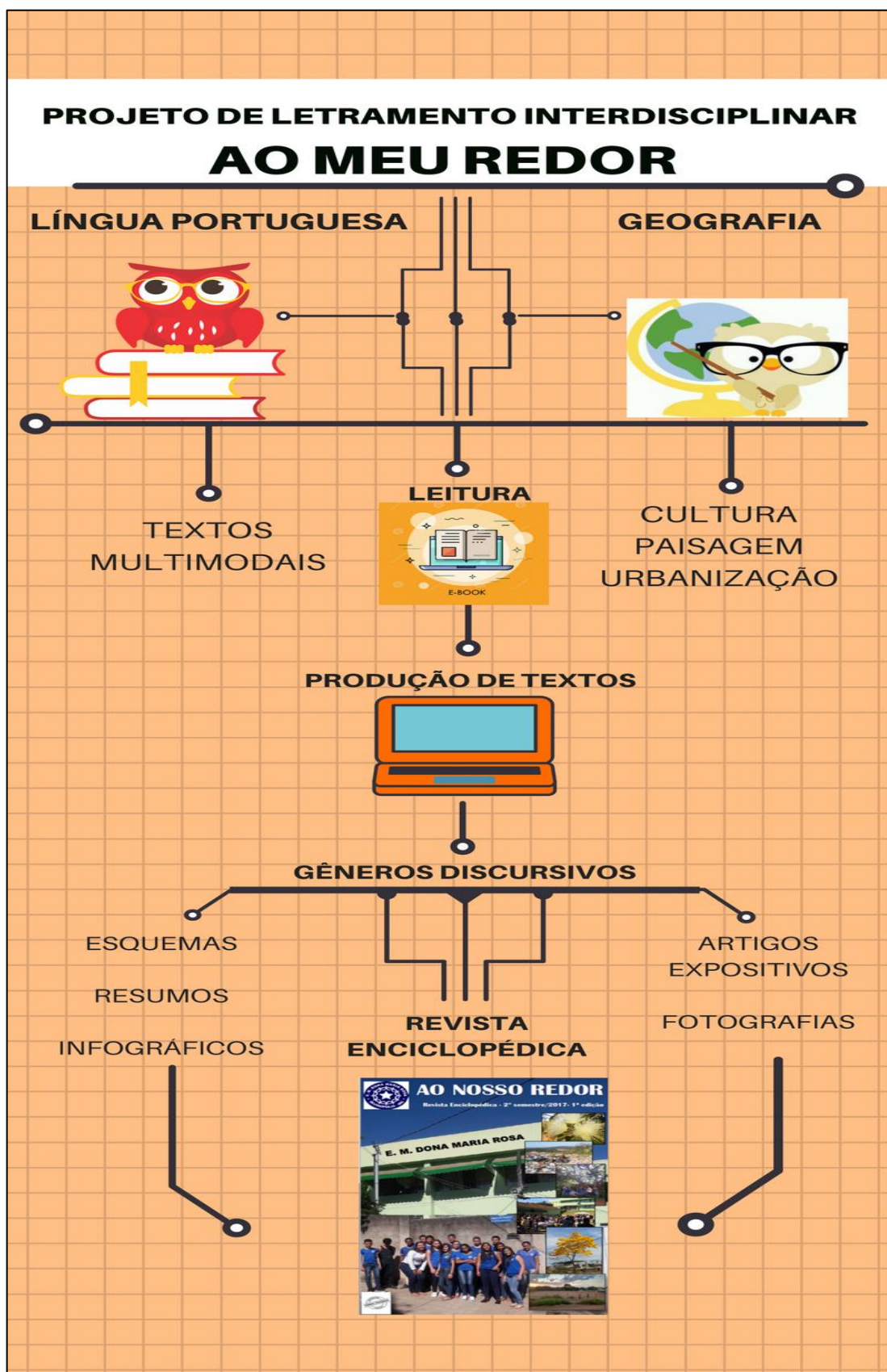
Assim, na disciplina de Geografia, após trabalhar com os conceitos de cultura, paisagem e urbanização o professor levou os alunos para uma visita a campo pelo entorno da escola em que puderam observar na prática os conceitos trabalhados em sala de aula. Em seguida, após passar um roteiro de observação participante com os

itens a serem observados e registrados, solicitou aos alunos que fizessem a pesquisa nos bairros onde moram, cujos resultados deveriam ser entregues em forma de um artigo expositivo. Como os alunos da turma em que o projeto foi desenvolvido moram em nove bairros diferentes, este foi o número de bairros pesquisados, alguns por grupos com três alunos, outros com dois integrantes e houve pesquisas feitas individualmente, já que havia bairros em que somente um dos alunos da turma morava nele. Foi dado aos alunos o prazo de um mês para realizarem a pesquisa.

Concomitantemente, em Língua Portuguesa, foram realizadas várias oficinas com o objetivo de conferir aos alunos as habilidades linguísticas e discursivas que eles demonstraram não ter domínio satisfatório durante as atividades diagnósticas e que são necessárias à leitura e à produção de textos multimodais. O trabalho realizado teve como foco o gênero infográfico. Como já mencionado, a opção por esse gênero se deve à sua natureza multimodal, à sua grande circulação na esfera escolar por meio dos materiais didáticos que tem exigido dos alunos habilidades específicas para sua compreensão e por acreditar que esse gênero, por articular diversas linguagens, principalmente imagens, é uma ferramenta capaz de facilitar a compreensão de informações complexas e, assim, contribuir favoravelmente para o processo de ensino e de aprendizagem.

O percurso do trabalho desenvolvido pelas disciplinas envolvidas pode ser assim sistematizado:

Figura 1: Síntese do projeto interdisciplinar “Ao meu redor”.



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

Para os fins deste estudo, serão apresentados e analisados apenas os dados gerados em Língua Portuguesa e os que tangem à interdisciplinaridade. Nessa disciplina, primeiramente, foram feitas oficinas para trabalhar a leitura e, posteriormente, foram desenvolvidas as oficinas de produção. Estas foram previamente formuladas, mas, no decorrer do processo, foram sendo adaptadas e reestruturadas de acordo com as demandas da turma. Assim, foram realizadas três oficinas para o trabalho com a leitura, que totalizaram 18 aulas, nas quais foram analisados sete infográficos, provenientes de diferentes fontes e esferas de circulação. Para o ensino da escrita de textos multimodais, foram trabalhadas duas oficinas que renderam por 34 aulas. Nessa etapa, além do trabalho com o gênero infográfico, foi necessário abordar outros gêneros como o esquema e o resumo a fim de que os alunos desenvolvessem a habilidade de escrever sucintamente.

Na fase seguinte, foi solicitada a produção de um infográfico com base na pesquisa sobre os bairros que os alunos já haviam feito na disciplina de Geografia. A proposta foi para que os alunos elegessem um tópico dentro da pesquisa que fosse passível de infografar e criassem um infográfico que, posteriormente, juntamente com os artigos expositivos resultantes da pesquisa sobre os bairros, integraria a revista.

Após a produção dos artigos expositivos e dos infográficos, passou-se para a confecção da revista. Nessa fase, como os oito computadores do laboratório de informática da escola haviam sido furtados nas férias de janeiro de 2017 e a escola ainda não havia conseguido repor o material, foi necessário que os professores criassem alternativas para que os alunos que não tinham acesso a computadores em casa pudessem digitar seus textos, tanto os artigos expositivos quanto os infográficos e também resumos e esquemas produzidos nas oficinas, que também integrariam a revista. Assim, durante as aulas, tanto em Geografia quanto em Língua Portuguesa, foi necessário adequar o tempo e o espaço para que um ou dois grupos digitassem os trabalhos no único notebook disponível da escola e/ou no notebook pessoal dos professores. Dessa forma, enquanto uma parte da turma se ocupava de uma atividade, os professores se desdobravam para acompanhar todo o processo e também auxiliar os alunos com dificuldades em lidar com os programas de digitação de textos. Nessa fase, dois dos alunos com maior familiaridade com programas de

digitação também foram designados para auxiliarem os colegas. Foram necessários dois meses para que se cumprisse essa etapa.

Por fim, após digitados todos os textos que integrariam a revista, passou-se para a sua produção. A proposta inicial do projeto era que os próprios alunos diagramassem a revista. Nessa etapa, a escola já havia reestruturado o laboratório de informática. Havia sete computadores disponíveis para uso, mas em nenhum deles havia programas de edição e a internet apresentava oscilações de sinal e, muitas das vezes, não funcionava. Assim, por questões técnicas e também devido à falta de habilidade dos alunos com programas de diagramação que exigiria um tempo maior do qual não se dispunha, apenas os dois alunos com prática em digitação e diagramação ficaram responsáveis pela produção da revista.

Após diagramada, a revista foi discutida e revisada por todos os alunos, que puderam opinar, sugerir, fazer adequações. Pronta a versão definitiva, a revista foi lançada durante o evento Festa da Família para o qual toda a comunidade é convidada para conhecer os trabalhos realizados pelos alunos durante o ano letivo. Na ocasião, foram expostos banners com o conteúdo pesquisado sobre cada bairro, o artigo e o infográfico, e cada aluno ou grupo ficou responsável por dar explicações sobre seu trabalho para os visitantes: colegas, professores da escola, pais, moradores dos bairros ao entorno da escola, equipe da Secretaria Municipal de Educação. Também, foram impressos 300 exemplares da revista que foram distribuídos para os alunos dos 9º anos, para os funcionários da escola, para alguns visitantes, e, posteriormente, enviados para os pontos comerciais com maior circulação de pessoas, como salões de beleza, barbearias, bares, mercados e postos de saúde dos bairros ao entorno da escola. Além disso, foram enviados exemplares para todas as escolas da cidade, para a biblioteca pública, para a Secretaria Municipal de Cultura e para a Câmara de Vereadores de Divinópolis.

Em síntese, na fase de intervenção, o projeto de letramento na área de Língua Portuguesa se estruturou da seguinte forma:



Etapas da fase de intervenção do projeto “Ao meu redor”, na disciplina de Língua Portuguesa.

A terceira fase da pesquisa consistiu na avaliação do projeto aplicado em que o professor de Geografia e os alunos responderam a um questionário final¹². Com os alunos, primeiramente, foi feita uma avaliação oral informalmente em que eles puderam expressar suas impressões, aprendizagens e opiniões sobre o projeto realizado. Posteriormente, foi aplicada uma avaliação por escrito em que, dentre outras questões, foram solicitadas novamente as definições de texto, leitura e produção de

¹² Constantes nos apêndices V e VI.

texto com o objetivo de averiguar se suas concepções iniciais desses termos haviam mudado após o trabalho realizado. O questionário teve ainda um espaço para que os alunos pudessem expor mais alguma observação que não fizeram durante a avaliação oral do projeto. Em relação ao questionário aplicado ao professor, o objetivo foi o de verificar se o trabalho realizado havia correspondido às expectativas dele e obter um parecer sobre o projeto.

No próximo capítulo, apresentarei os dados gerados e os resultados obtidos por meio das oficinas para desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas de leitura e de produção de textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa, que serão analisados à luz da teoria que embasa o desenvolvimento do projeto.



CAPÍTULO 4

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS

“Então essa multimodalidade não aparece apenas no infográfico não. Em propagandas, por exemplo, tem multimodalidades e com sentidos subliminares.”

Aluno M.P.

4 LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS

Neste capítulo, apresentarei detalhadamente as atividades e as habilidades trabalhadas em cada uma delas no decorrer do desenvolvimento do projeto de letramento no que se refere à fase exploratória e, parcialmente, à fase de intervenção. Farei uma análise pormenorizada dos dados gerados, procurando demonstrar como se deu o processo interlocutivo durante as atividades, já que este é o ponto de maior interesse em uma pesquisa de abordagem qualitativa. Em uma primeira seção, demonstrarei os dados gerados na fase exploratória por meio de um questionário e de duas atividades diagnósticas bem como seus resultados. Em seguida, tratarei da parte que concerne à leitura de textos multimodais expondo as três oficinas realizadas nesse intuito e os resultados advindos desse processo. Na terceira seção, apresentarei os dados referentes às duas oficinas de produção de textos multimodais que objetivam desenvolver nos alunos as habilidades necessárias a esse fim e também serão evidenciados os resultados dessa etapa. Todos os dados serão analisados à luz das teorias que embasam esta pesquisa.

4.1 A fase exploratória

A pesquisa foi iniciada com a aplicação de um questionário que, além de traçar um perfil socioeconômico dos alunos e de conhecer suas expectativas em relação aos estudos, objetivava verificar o conceito que os alunos tinham de texto, leitura e produção textual. A hipótese inicial era a de que uma das causas possíveis da problemática levantada, as dificuldades dos alunos em relação à leitura e a escrita, se devia ao fato de eles entenderem esses dois processos apenas como a codificação ou a decodificação dos signos linguísticos e conceberem texto apenas como o que é verbal, já que a cultura escolar contribui para isso. Assim, não buscavam acionar outras operações “passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos, imprescindíveis à construção de sentido” (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p.36).

As respostas obtidas ratificaram essa hipótese e o logocentrismo verbal na escola, pois, para 16 alunos, texto é somente aquele constituído por palavras escritas. Também, sobre a leitura e a escrita, para 17 alunos, ler e escrever restringe-se a codificar e decodificar palavras. Na maioria dos conceitos apresentados, há referência à palavra escrita. Um aluno mencionou a linguagem não verbal ao definir a leitura como “uma forma de interpretação do texto verbal e ilustrativo.”, mas, ao definir produção de textos, respondeu que “consiste em você criar ou transformar histórias e notícias em texto verbal.”

“Texto é um conjunto de palavras que contam uma história ou passam informações.”

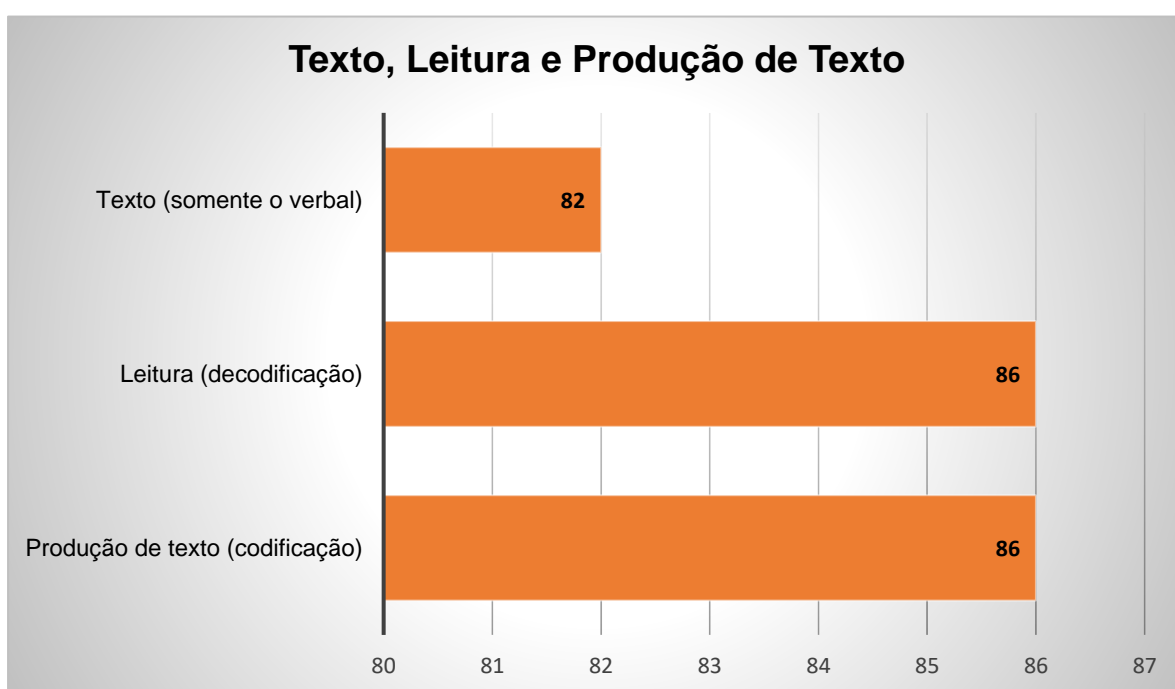
“Leitura é interpretar um texto escrito.”

“Leitura é ler contos, fábulas e poemas.”

“Produção de textos é criação de informação a ser repassada pela escrita.”

“Produção de texto é fazer um texto baseado em um tema e ler para arrumar a ortografia.”

Gráfico 1: Conceitos de texto, leitura e produção de texto na fase de exploração.



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

As respostas obtidas confirmam que as escolas, conforme afirma Ribeiro (2012), têm feito um trabalho incipiente em relação aos textos multimodais. Paiva (2016) também confirma essa situação e declara que, a partir do momento em que houve um entendimento discursivo do texto e a disseminação da linguística textual no Brasil, na década de 1980, esta passou a orientar o ensino de leitura, porém “[...] o foco é o texto verbal falado ou escrito, sem referências a unidades não verbais a partir das quais se possa produzir sentido [...]” (PAIVA, 2016, p.45). Nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, percebe-se fortemente essa concepção de texto enquanto aquele que faz uso da palavra.

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência (BRASIL, 1998, p.21).

Após essas constatações, foram aplicadas duas atividades diagnósticas, sendo uma de leitura e outra de produção de textos multimodais a fim de verificar como os alunos se comportavam diante de tais textos. As habilidades avaliadas nesse momento encontram-se listadas no quadro a seguir e fundamentaram-se no *Conteúdo Básico Comum*¹³, (CBC), de Língua Portuguesa elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2005), tendo como base os PCN, e também os estudos de Ribeiro (2012) e Paiva (2016) respectivamente sobre multimodalidade e infografia.

¹³ Os Conteúdos Básicos Comuns, CBC, consistem em propostas curriculares criadas em 2005 pelo Governo Estadual de Minas Gerais, com o intuito de estabelecer os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, conforme seu ano de escolaridade. Apesar de terem sido criadas para a rede estadual, muitas secretarias municipais de educação se valem das diretrizes do documento estadual para orientarem seus currículos.

Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf> Acesso em: 14 mar. 2017.

Quadro 1: Temas/habilidades avaliados nas atividades diagnósticas de leitura e escrita.

TEMAS/HABILIDADES AVALIADOS NAS ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS
1. PROCEDIMENTOS DE LEITURA
Identificar o tema ou o sentido global do texto.
Localizar e confrontar dados do verbal no imagético.
Inferir informações em um texto.
2. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO
Compreender o contexto de produção, circulação e recepção do texto.
Identificar a função dos textos.
Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
3. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS
Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
4. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO
Reconhecer relações lógico-discursivas entre as linguagens que compõem o texto: as modulações e a articulação das linguagens para construção do sentido global do texto.
5. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO
Reconhecer e usar recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados expositivos.

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora com base no CBC/MG (2005) e teorias de Ribeiro (2012), Paiva (2016).

A primeira atividade consistiu na leitura de uma reportagem¹⁴, constituída de texto verbal, desenhos, gráficos, mapas, cores, ícones. 16 alunos demonstraram falta de familiaridade com o tipo de atividade e dificuldades ao responderem as questões referentes ao texto. Durante a atividade, muitos alunos, ao lerem as perguntas, comentaram: “mas isso não tem no texto”, referindo-se à parte escrita. Isso, mais uma vez, demonstra que o texto, para a maioria dos alunos, consistia apenas na parte verbal e as imagens eram meras ilustrações desprovidas de informações e ratifica o que diz Paiva (2016):

A leitura de imagens, muito exigida pelos textos multimodais digitais e impressos, ainda está à margem dos trabalhos com a leitura do texto verbal [...] a ponto de o ensino da sua leitura não ser uma prática de letramento sistematizada pela escola, agência da qual se espera a promoção sistematizada de letramentos significativos (PAIVA, 2016, p.59).

¹⁴ Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,ERT172821-15228-172821-3934,00.html>> Acesso em: 20 jan. 2017.

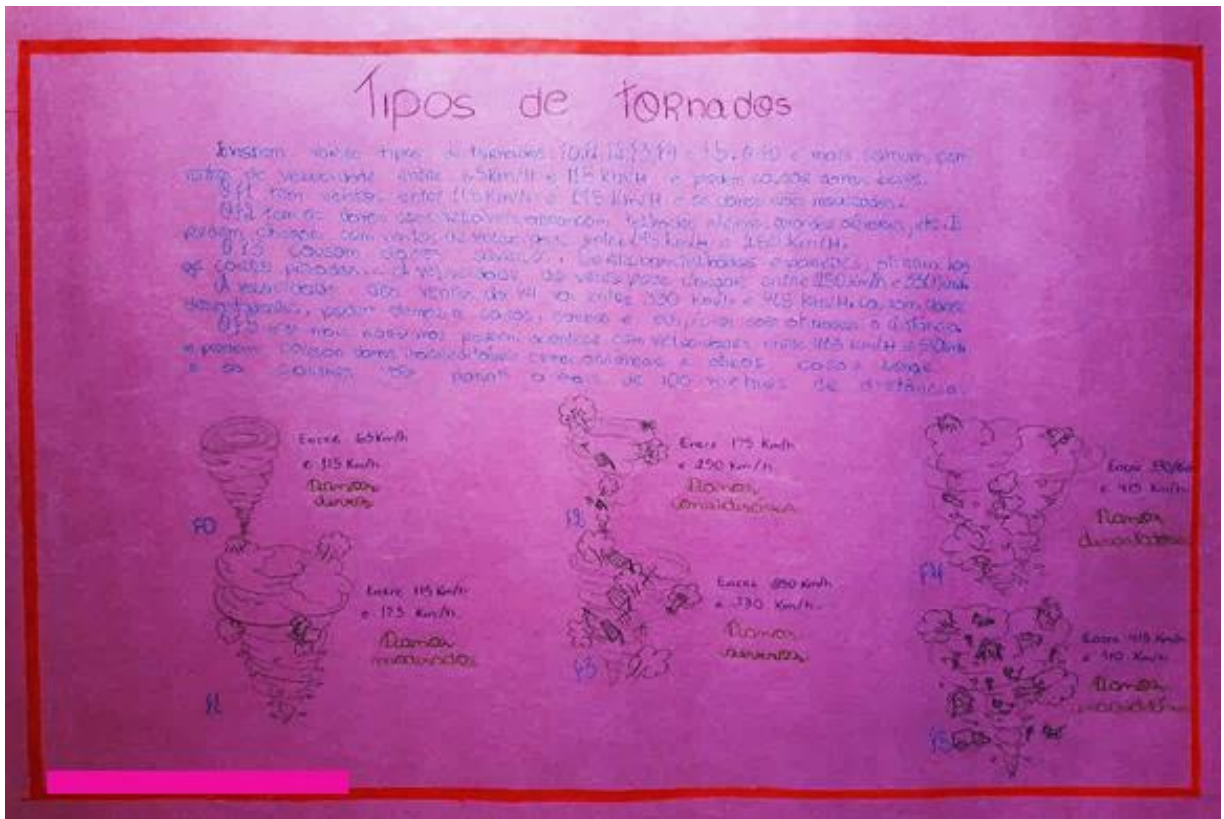
Assim, em todas as habilidades estabelecidas para a avaliação, os alunos apresentaram dificuldades, porém, a mais gritante foi a que exigia o reconhecimento das relações lógico-discursivas entre as linguagens que compõem o texto, as modulações e a articulação das linguagens, para construção do seu sentido global.

Em relação à produção escrita, após a leitura de um artigo expositivo sobre os “Tipos de Tornados¹⁵”, que foi feita coletivamente em sala de aula, e uma breve explanação sobre infografia, foi solicitado que, em grupos formados por seis integrantes, os alunos produzissem um infográfico em que explicassem de maneira mais clara o assunto do artigo para os alunos do 6º ano. A atividade foi iniciada em sala de aula e os alunos puderam terminá-la em suas casas, com a informação de que a produção seria apresentada para os colegas na próxima aula, que seria cinco dias após o início da produção. Além da questão do tempo, a estratégia de deixá-los terminar a atividade em casa pretendia verificar se eles atentariam para o uso das tecnologias digitais para a produção dos infográficos. No dia estabelecido, todos os grupos apresentaram a atividade para a turma e foram questionados sobre o processo de produção e sobre a escolha das linguagens feitas.

Todos os grupos, acredito que por terem que apresentar o trabalho para os colegas, produziram o texto em uma cartolina. Pelo que acompanhei do processo em sala de aula, pelas apresentações feitas e pelas produções dos grupos, foi possível perceber que a maioria dos alunos não atentou para aspectos fundamentais como o leiaute do texto e as modulações das linguagens. Para eles, infografar consistia em ilustrar o texto. Logo, as produções apresentadas restringiram-se a extensos textos verbais explicativos, cópias do artigo lido, que, em sua maioria, ocupavam o centro ou a parte inicial da folha acompanhados de desenhos que apenas ilustravam o verbal (figura 2). Somente um grupo apresentou um texto com características de infográfico, como um título indicativo de explicação de um evento e informações diferentes dadas por linguagens diversificadas: gráficos, palavras, desenhos (figura 3).

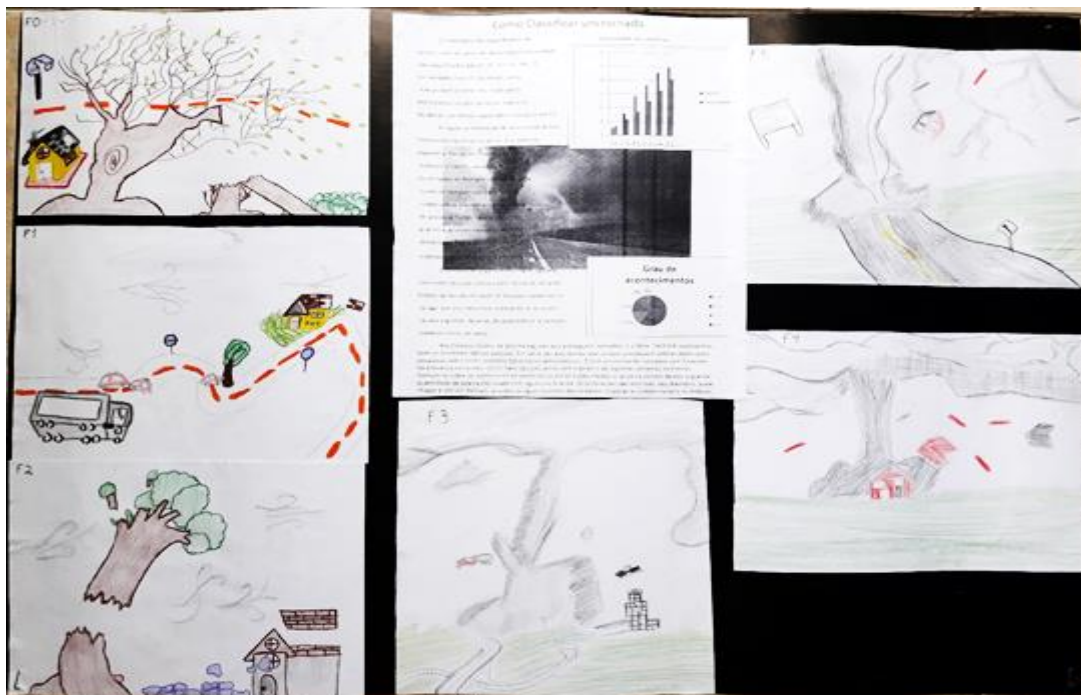
¹⁵ Texto retirado da Revista Galileu, São Paulo, Globo, p. 13, nov. 2002. Disponível em: <http://galileu.globo.com/edic/107/sem_duvida2.htm> Acesso em: 07 fev. 2017.

Figura 2: Produção de um dos grupos baseada na proposta.



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Figura 3: Produção de um dos grupos baseada na proposta.



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Dessa forma, pode-se constatar que 17 alunos não dominavam as seguintes habilidades estabelecidas para a avaliação das atividades diagnósticas:

Quadro 2: Habilidades não dominadas pelos alunos na atividade diagnóstica de produção de texto multimodal.

HABILIDADES NÃO DOMINADAS POR 17 ALUNOS NA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO:
Reconhecer e usar as características relativamente estáveis do gênero infográfico.
Reconhecer e usar o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada linguagem.
Estabelecer relação entre as linguagens do texto as quais contribuem para construção do sentido global.
Pensar visualmente.
Identificar ideias centrais e ideias secundárias do texto.
Sumarizar.

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora com base no CBC/MG (2005) e teorias de Ribeiro (2012), Paiva (2016).

Com isso, percebe-se a falta de familiaridade dos alunos com atividades que exigem letramento verbo-visual. O não verbal tende a ser visto apenas como ilustrações do texto escrito sem merecer maiores análises. Por isso a necessidade de práticas de ensino que se visem ao letramento verbo-visual dos alunos. Dionisio (2005, p.160), afirma 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”. Assim, são necessárias práticas pedagógicas que favoreçam o letramento visual, que, segundo a mesma autora, “[...] está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais” (DIONISIO, 2005, p.160).

Na próxima seção, apresentarei a fase de intervenção do projeto e relatarei o processo de desenvolvimento das oficinas de leitura de textos multimodais com foco no gênero infográfico bem como as análises dos dados e das interações ocorridas no decorrer das atividades.

4.2 A fase de intervenção: oficinas de leitura de textos multimodais

Feitos os diagnósticos iniciais, foi colocado em prática um conjunto de atividades de leitura de textos multimodais, que totalizaram três oficinas, com foco no gênero infográfico. Como já mencionado, a opção por esse gênero se deve à sua natureza multimodal, à sua grande circulação na esfera escolar por meio dos materiais didáticos e nas demais esferas sociais por meio de jornais e revistas, tanto impressos como eletrônicos, e também por auxiliarem de maneira efetiva o processo de ensino e de aprendizagem. O objetivo das oficinas foi o de desenvolver nos alunos as habilidades linguísticas e discursivas que, durante as atividades diagnósticas, eles demonstraram não ter ou tê-las de forma parcial. A primeira oficina, intitulada “Verbal X Visual”, com duração de quatro aulas, teve como objetivo o desenvolvimento de algumas das habilidades listadas no primeiro quadro, a saber:

Quadro 3: Habilidades trabalhadas na oficina de leitura 1.

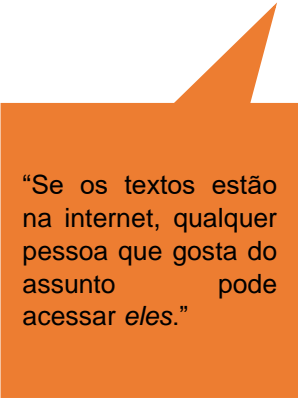
HABILIDADES TRABALHADAS NA OFICINA 1 – VERBAL X VISUAL
Compreender o contexto de produção, recepção e circulação dos textos.
Identificar o tema ou o sentido global do texto.
Localizar e confrontar dados do verbal no imagético.
Identificar a função dos textos.
Reconhecer relações lógico-discursivas entre as linguagens que compõem o texto: as modulações e a articulação das linguagens para construção do sentido global do texto.
Reconhecer e usar recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados expositivos.

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora com base no CBC/MG (2005) e teorias de Ribeiro (2012), Paiva (2016).

Essa oficina consistiu na leitura coletiva de um artigo expositivo acompanhado de um infográfico¹⁶, ambos sobre o tema desenhos animados e ambos projetados em sala de aula. Como a escola não dispunha de laboratório de informática naquele momento, foram apresentados *prints screens* das telas do site em que os textos foram veiculados na tentativa de mostrar aos alunos o contexto de circulação original deles. Após uma discussão coletiva sobre dois gêneros, os alunos responderam a questões por escrito

¹⁶ Disponível em: <<http://www.clickgratis.com.br/infograficos/televisao/historia-dos-desenhos-animados.html>> Acesso em: 12 fev. 2017.

sobre eles. Pelas discussões em sala e pelas respostas escritas, percebeu-se que grande parte da turma reconheceu o tema, apreendeu o sentido global dos textos, compreendeu satisfatoriamente a função e o contexto de produção, circulação e recepção dos textos. Em relação a esse último tópico, os alunos entraram em divergências, pois, enquanto uns afirmavam que o público-alvo eram as crianças, outros discordavam, pois, segundo estes, adultos também gostam do tema. Então, os alunos foram orientados a retornarem ao site em que os textos foram publicados e a analisarem outras publicações para, assim, chegarem a uma conclusão. Muitos alunos concluíram que o conteúdo do site era destinado ao público adolescente e que, portanto, os textos analisados também seriam. Entretanto, um dos colegas contra-argumentou: “Se os textos estão na internet, qualquer pessoa que gosta do assunto pode acessar *eles*.” Ao final, concluíram que o público-alvo dos textos seriam quaisquer pessoas que gostassem do tema “desenhos animados” e quisessem se informar sobre ele. Essas discussões revelam que os alunos começaram a despertar para a compreensão da influência do contexto de produção, recepção e circulação dos textos. Essa é uma habilidade fundamental, pois perceber as relações que o texto mantém com o mundo extralinguístico e reconhecer a situação comunicativa da interação que o envolve é essencial para a compreensão do seu sentido global.



“Se os textos estão na internet, qualquer pessoa que gosta do assunto pode acessar *eles*.”

No que se refere às habilidades de localizar e confrontar dados do verbal no imagético e reconhecer relações lógico-discursivas entre as linguagens que compõem o texto bem como os recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados expositivos, grande parte dos alunos teve dificuldades. Para a maioria deles, o infográfico não constituía um outro texto, de um outro gênero. Era apenas uma ilustração do artigo expositivo e servia somente para facilitar a leitura, pois deixava o texto, no caso o artigo, mais atraente. Aqui ratifica-se o entendimento por parte dos alunos de que texto é somente o que é verbal, tal como exposto no questionário inicial e percebido nas atividades diagnósticas.

Em relação às linguagens usadas no infográfico, em função da discussão oral em sala de aula, os alunos se referiram apenas às palavras e imagens sem mencionarem cores ou demais linguagens. A maioria se limitou a responder que as linguagens usadas eram a verbal e a visual. Além disso, não perceberam a articulação entre o verbal e o imagético na construção do título, na representação do ano em que os desenhos se tornaram coloridos e não reconheceram os recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados expositivos.

Figura 4: *Print screen* da parte inicial do infográfico “A história dos desenhos animados”.



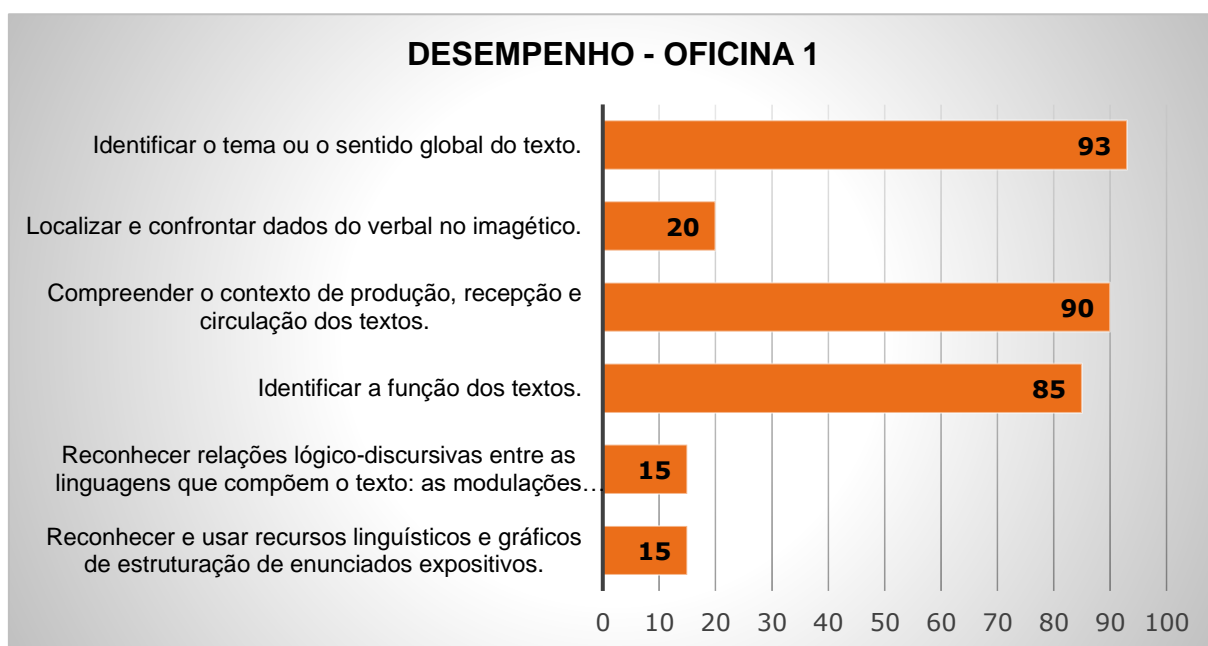
Fonte: Disponível em: <<http://www.clickgratis.com.br/infograficos/televisao/historia-dos-desenhos-animados.html>> Acesso em: 07 jul. 2017.

Com isso, percebe-se que a esses leitores faltam grande parte das habilidades analisadas, que são fundamentais para a compreensão do infográfico em questão. Conforme afirma Paiva (2016):

Para ser um infográfico, ele precisa apresentar uma unidade de significado. O seu leitor precisa relacionar as informações presentes nos diferentes modos semióticos para a produção de coerência e, conseqüentemente, para a compreensão, porque os elementos não verbais de um infográfico são sistematicamente processados pelo leitor, assim como acontece no texto verbal. O infográfico, como qualquer outro texto, precisa ser textualizado (PAIVA, 2016, p.45).

Mesmo assim, considera-se que houve avanços significativos em relação à atividade diagnóstica de leitura, conforme o gráfico abaixo produzido com base na lista de constatações feita pelos alunos.

Gráfico 2: Desempenho dos alunos nas habilidades trabalhadas na oficina 1.



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

Diante desses avanços, passou-se para a segunda oficina, intitulada “Regularidades e tipificações do gênero infográfico”, cuja duração foi de dez aulas, com o objetivo de desenvolver as habilidades em que os alunos apresentaram dificuldades tanto na avaliação diagnóstica quanto na primeira oficina. O foco nesse momento se deu sobretudo no desenvolvimento da habilidade de reconhecer as regularidades e as tipificações do gênero infográfico bem como a articulação e a modulação das

linguagens para a construção do sentido global do texto, já que, segundo Antunes (2010, p.49), analisar um texto, dentre outras coisas, envolve “descobrir o conjunto das suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que podem acontecer”. Além disso, a autora defende que

O exame de tais regularidades é o que nos permite levantar expectativas e construir modelos de como os textos são construídos e funcionam. O conhecimento desses modelos é fundamental para a ampliação de nossas competências comunicativas, uma vez que – insisto – somente nos comunicamos através de textos, nem que eles tenham apenas uma palavra (ANTUNES, 2010, p.49).

Em consonância com a autora, Paiva (2016, p.46) afirma que “existem regularidades e tipificações no curso de processamento da leitura das informações pelos leitores de textos imagéticos que podem ser sistematizadas para o ensino”. Assim, as habilidades trabalhadas nesta etapa foram:

Quadro 4: Habilidades trabalhadas na oficina de leitura 2.

HABILIDADES AVALIADAS NA OFICINA 2 – REGULARIDADES E TIPIFICAÇÕES DO GÊNERO INFOGRÁFICO
Compreender o contexto de produção, recepção e circulação dos textos. ¹⁷
Localizar e confrontar dados do verbal com o imagético.
Reconhecer as relações lógico-discursivas entre as linguagens que compõem o texto: as modulações e a articulação das linguagens para construção do sentido global do texto.
Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos linguísticos e visuais.
Identificar os aspectos e características regulares do gênero infográfico.
Reconhecer e usar recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados expositivos.

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora com base no CBC/MG (2005) e teorias de Ribeiro (2012), Paiva (2016).

Para desfazer a crença dos alunos de que o infográfico é apenas um recurso para ilustrar um outro texto, foram trabalhados sete infográficos independentes, ou seja, que não acompanham outros textos, sendo que três deles eram interativos. Os quatro

¹⁷ Essa habilidade foi trabalhada em todas as oficinas dada sua importância para compreensão dos demais itens de um texto.

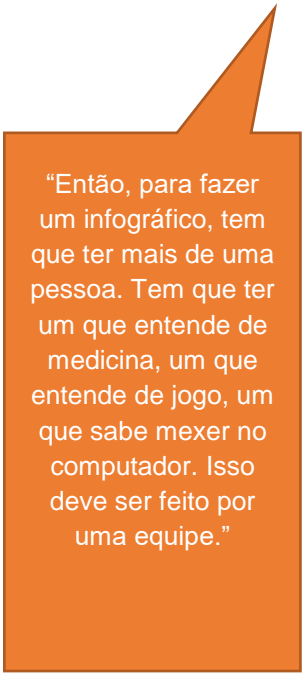
primeiros foram projetados em sala de aula, com o *print screen* da tela do site em que foram veiculados originalmente. Já os interativos, como a escola não possuía laboratório de informática naquele momento, foram acessados anteriormente em casa pelos alunos que dispunham de computador com internet. No dia do trabalho em sala de aula, foram projetados *prints screens* de várias telas dos infográficos em análise também no site de origem. Em um primeiro momento, cada infográfico foi exposto, lido e discutido separadamente e, posteriormente, eles foram confrontados a fim de que os alunos percebessem as características “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1992, p.279) do gênero e relacionassem as informações não verbais com outras informações verbais. Em seguida, os alunos elaboraram uma lista de constatações, (anexo II), sobre as observações que fizeram.

Ao final das atividades, constatou-se que houve avanços significativos nas habilidades avaliadas. Em relação ao contexto de produção, circulação e recepção, os alunos perceberam que cada infográfico, de acordo com o tema, com o propósito do autor e com os suportes e esferas de circulação, vale-se de determinados recursos para cumprir as vontades enunciativas com vistas a um determinado leitor. Um dos alunos observou que “o infográfico da Dengue¹⁸ dá até para um analfabeto ler, porque dá para entender só pelas imagens e cores.” Aqui se percebe que o aluno não tem mais o conceito de texto enquanto apenas o verbal. Ao perguntar sobre os possíveis locais de circulação, suportes e leitores do infográfico “Dengue”, entre outras respostas pertinentes, um dos alunos respondeu que o texto poderia circular em panfletos e ser entregue pelo agente de saúde dos postos de saúde da família (PSF), ao passar nas casas para fazer o controle contra a dengue. Nesse momento, um outro aluno interferiu: “Por isso que esse infográfico foi feito para ser entendido só pelas imagens, pois, em lugares muito pobres, de periferia, tem muita gente que é analfabeta, não sabe ler. Mas a dengue pode dar nesses lugares também. Então tem de fazer um texto que essas pessoas conseguem entender”.

¹⁸ Disponível em: <http://telessaude.org.br/portal/Programa/dengue/infografico.aspx> Acesso em: 30 out. 2017.

ler. Mas a dengue pode dar nesses lugares também. Então tem de fazer um texto que essas pessoas conseguem entender”. Nesse momento, o aluno demonstra compreender que o texto tem uma função social, um propósito comunicativo que determina o seu contexto de produção, sua estrutura composicional, as linguagens a serem usadas.

Em outro momento, ao analisar o infográfico interativo “As reações do cérebro durante um jogo”¹⁹, um dos alunos se manifestou: “Então, para fazer um infográfico, tem que ter mais de uma pessoa. Tem que ter um que entende de medicina, um que entende de jogo, um que sabe mexer no computador. Isso deve ser feito por uma equipe.” Outro aluno complementou: “Eles devem conversar e montar o texto juntos.” Sobre o contexto de recepção desse mesmo infográfico, os alunos observaram que não se trata de um texto para crianças, pois, segundo eles, os jogos usados como exemplo não são direcionados ao público infantil e sim para adolescentes e adultos, já que exigem jogadores mais experientes. Nota-se aqui o desenvolvimento de um processo de reflexão sobre o contexto de produção dos textos. Essa percepção é importante e desencadeia uma série de outras tantas sobre o processo de construção e circulação até a chegada ao destinatário final.



“Então, para fazer um infográfico, tem que ter mais de uma pessoa. Tem que ter um que entende de medicina, um que entende de jogo, um que sabe mexer no computador. Isso deve ser feito por uma equipe.”

Ao longo das discussões, os alunos foram instigados a perceberem o uso das várias linguagens (tamanho, cores e formato das letras, cores, gestos, expressões faciais, setas, números, símbolos, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiaute, sons) bem como os efeitos de sentido, a articulação entre elas para construção do sentido global, as modulações entre as linguagens. No infográfico “Estudo das tendências alimentares no Brasil”²⁰, os alunos foram levados a refletirem sobre o modo como as

¹⁹ Disponível em: <<http://arena.ig.com.br/2012-09-12/infografico-as-reacoes-do-cerebro-durante-o-jogo.html>> Acesso em: 30 out. 2017.

²⁰ Disponível em: <<https://blogmaisbio.com.br/2013/12/04/habito-de-consumo-alimentar-brasileiro/>> Acesso em: 30 out. 2017.

linguagens foram articuladas para cumprir o propósito comunicativo do texto. Muitos comentaram sobre o uso predominante da cor branca indicando limpeza, higiene, saúde dos alimentos saudáveis, as cores e a disposição dos alimentos aludindo à bandeira do Brasil, já que o texto trata dos hábitos alimentares dos brasileiros. Ainda, atentaram para o posicionamento do olhar sobre o prato com talheres ao lado, já pronto para ser consumido, e concluíram que essa estratégia foi usada para induzir o leitor ao consumo do prato, ou seja, a uma alimentação saudável. Ao serem questionados se, pelas informações do texto, pode-se considerar que o brasileiro possui hábitos alimentares saudáveis, a maioria disse que não porque nenhuma das porcentagens apresentadas validava tal afirmativa.

Ainda nesse momento, os alunos foram questionados sobre a escolha da imagem central do texto. “Por que um prato de salada e não uma pizza, por exemplo, que tornaria a apresentação até mais fácil, já que o gráfico apresentado foi o formato pizza?”. Após algum tempo de silêncio, uma aluna respondeu que “o uso da imagem de uma pizza iria despertar o desejo no leitor de se alimentar de forma errada e, como se tratava de um texto para ser apresentado em um evento internacional de nutrição, isso não ficaria bem.” Outro aluno complementou que “o autor usou a imagem de uma salada bonita para incentivar as pessoas a alimentarem de maneira saudável.” Desse modo, pode-se considerar que houve, nessa etapa, o desenvolvimento da habilidade que Paiva (2016) chama de

“O uso da imagem de uma pizza iria despertar o desejo no leitor de se alimentar de forma errada e, como se tratava de um texto para ser apresentado em um evento internacional de nutrição, isso não ficaria bem.”

relacionar-avaliar, pois, em textos como os infográficos, existem diversas informações em diferentes modos de apresentação como o verbal e o imagético, por exemplo, sendo preciso que o leitor saiba relacioná-las: ora relacionar informações imagéticas entre si, ora relacioná-las a informações de outros modos como o verbal. Ao mesmo tempo em que as relaciona, o leitor precisa avaliar se as articulações estabelecidas são corretas, pertinentes e adequadas a seu propósito (PAIVA, 2016, p. 49, destaque do autor).

Após uma sintetização sobre o que foi discutido a respeito do uso das multimodalidades e de suas articulações para construção do sentido do texto, um dos alunos concluiu: “Então essa multimodalidade não aparece apenas no infográfico não. Em propagandas, por exemplo, tem multimodalidades e com sentidos subliminares.”

“Então essa multimodalidade não aparece apenas no infográfico não. Em propagandas, por exemplo, tem multimodalidades e com sentidos subliminares.”

Por essas reflexões, nota-se que houve, nesta etapa do projeto, um entendimento por parte dos alunos a respeito do propósito comunicativo, do contexto de produção, circulação e recepção do texto, da articulação das linguagens para construir o sentido do texto e cumprir a vontade enunciativa do autor e essa percepção se estendeu para além do gênero trabalhado e, conseqüentemente, ampliaram-se as habilidades de leitura de textos multimodais. Essas habilidades são imprescindíveis, segundo Paiva (2016, p.46), “[...] não apenas para a leitura do infográfico, mas também para ler diferentes outros textos visuais informativos encontrados sobremaneira no cotidiano dos leitores na contemporaneidade, publicados em *sites*, portais, aplicativos, revistas e jornais”.

Em relação à linguagem verbal apresentada pelos infográficos, os alunos foram estimulados a refletirem sobre a variedade linguística usada, a sequência textual predominante, o uso de recursos linguísticos como os tempos verbais. A maior parte deles percebeu que, no gênero em questão, há o predomínio da norma padrão da língua, de forma objetiva, com sequências textuais explicativas e uso do tempo verbal presente do indicativo. Ao serem questionados sobre o porquê dessas escolhas linguísticas, houve respostas interessantes como: “O uso da norma padrão é para ficar mais fácil de traduzir. O infográfico sobre os alimentos apresentados na reunião internacional tem que ser traduzido e se usasse gírias, iria complicar”. Outro aluno acrescentou que “as pessoas que participariam do evento sobre nutrição, eram pessoas com grau de escolaridade alto. Por isso o uso da linguagem formal”.

“O uso da norma padrão é para ficar mais fácil de traduzir. O infográfico sobre os alimentos apresentados na reunião internacional tem que ser traduzido e se usasse gírias, iria complicar.”

Ainda que a concepção de norma culta esteja distorcida, a resposta ratifica a percepção desses alunos de que as opções linguísticas ao se produzir um texto são feitas de acordo o contexto de circulação e recepção dos textos. O predomínio da sequência textual explicativa se deve, de acordo com os alunos, ao objetivo do gênero infográfico que seria o de “passar informações de forma clara e objetiva”. Sobre a predominância do tempo verbal presente, os alunos concluíram que essa opção se dá pelo fato de o gênero infográfico explicar como algo é ou funciona e o verbo no presente gera o efeito de a explicação estar sempre atualizada.

Sobre a estrutura do gênero infográfico, os alunos perceberam que este apresenta algumas regularidades como título, subtítulo, margens regulares, multimodalidade, diagramação planejada para facilitar o acesso do leitor às informações. Pelas respostas dadas, é possível perceber que os alunos já se conscientizaram sobre os recursos dispensados na construção dos infográficos e que é preciso relacionar todas as linguagens envolvidas e avaliar suas articulações para se construir sentido. Em relação à estrutura dos infográficos digitais, uma observação muito pertinente feita por um dos alunos se refere ao espaço ocupado pelos textos. Ele observou que “no computador, os infográficos podem ser maiores, pois não têm de ficar do tamanho da folha.” Essa afirmativa mostra que o aluno refletiu sobre o contexto de produção e de circulação dos textos e também sobre sua diagramação, percebendo que, com as tecnologias digitais, os meios de produzir, significar um texto mudaram.

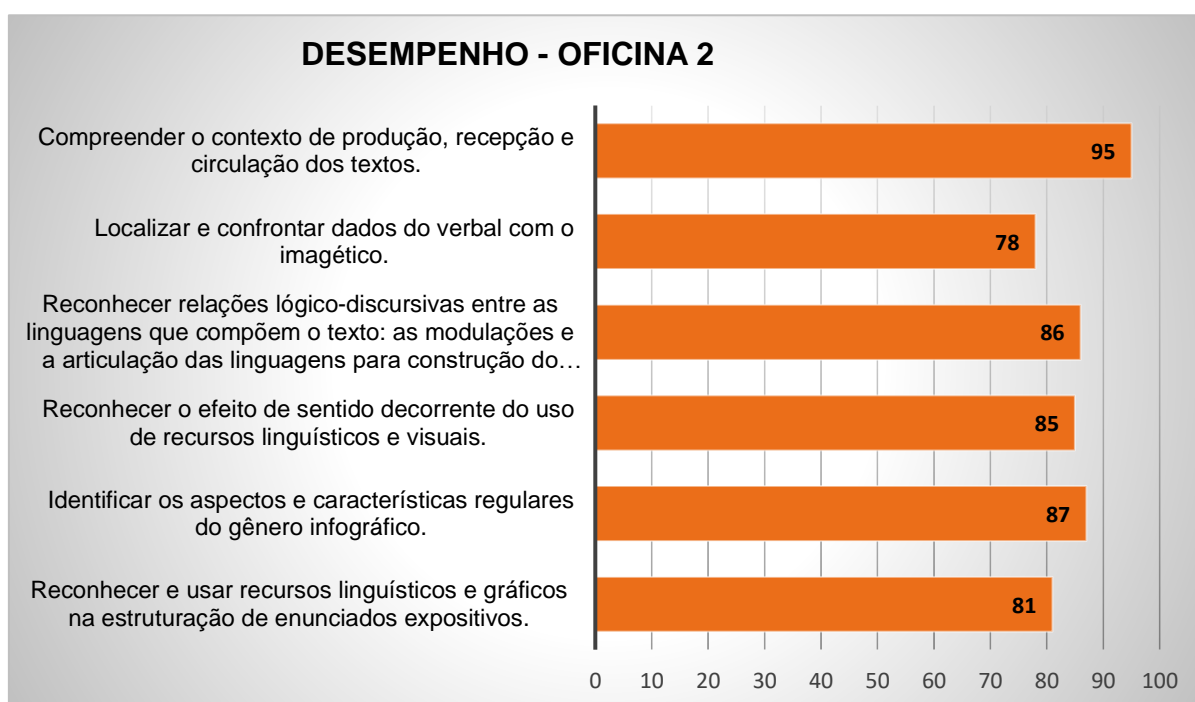
Também, durante o trabalho com os infográficos digitais e interativos, os alunos puderam ter contato com outras linguagens, sons e movimentos, e perceberem como estas se articularam com outras semioses a fim de construir o sentido global do texto. Durante a leitura do infográfico interativo “Mundo Mar²¹”, uma aluna observou que as informações dadas pelo verbal apareciam em vertical, de cima para baixo, acompanhando o movimento do mergulhador em direção ao fundo do mar. Sobre as linguagens desse texto, os alunos observaram ainda que as não verbais eram mais direcionadas para as crianças, segundo eles, devido às cores atraentes, aos

²¹ Disponível em: <<http://super.abril.com.br/multimedia/mundo-mar/mundo-mar.html>> Acesso em: 29 mar. 2017.

desenhos e por, principalmente apresentar ao final do texto uma brincadeira em que o leitor deveria descobrir três seres, que eram personagens infantis, no fundo do mar.

O gráfico a seguir, construído com base nas respostas escritas dos alunos, mostra que houve avanços significativos em relação à avaliação diagnóstica e à primeira oficina.

Gráfico 3: Desempenho dos alunos nas habilidades trabalhadas na oficina 2.



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

O avanço na aprendizagem dos alunos deve-se ao desenvolvimento da habilidade que Paiva (2016, p.49) chama de “**compreender-usar**”, pois, segundo o autor “a tarefa de ler um texto exige dos leitores a utilização do que depreenderam do texto até aquele momento da leitura, para poderem compreender outras informações que virão na sequência, e assim, agir de forma recursiva até o final da leitura” (PAIVA, 2016, p.49). Assim, acredita-se que, ao longo das oficinas, o desenvolvimento de determinadas habilidades desencadeou o surgimento de outras, levando os alunos a compreenderem de modo satisfatório a textualidade, as regularidade e tipificações do gênero infográfico.

A terceira oficina, “Relação entre textos”, compreendeu seis aulas e teve por objetivo reforçar todas as habilidades avaliadas nas duas primeiras oficinas e ainda levar os alunos a reconhecerem os infográficos tanto como gêneros discursivos independentes, como os trabalhados na segunda oficina, quanto como textos complementares de um outro texto, além da percepção do plano global, da intertextualidade, do reconhecimento e uso das estratégias de textualização do discurso expositivo, na compreensão e na produção de textos. Sistemáticamente, as habilidades avaliadas nesta etapa foram:

Quadro 5: Habilidades trabalhadas na oficina de leitura 3.

HABILIDADES AVALIADAS NA OFICINA 3 – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS
Compreender o contexto de produção, recepção e circulação dos textos.
Reconhecer relações lógico-discursivas entre as linguagens que compõem o texto: as modulações e a articulação das linguagens para construção do sentido global do texto.
Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
Reconhecer e usar recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados expositivos.

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora com base no CBC/MG (2005) e teorias de Ribeiro (2012), Paiva (2016).

Nesta oficina, foram trabalhados dois infográficos, um complementar e outro independente, que foram publicados juntamente com outros textos que tratavam do mesmo tema. Em um primeiro momento, foi lido o artigo “Arraias são animais perigosos?²²” e o infográfico complementar “Elas podem ferrar você”, que o acompanhava para levar os alunos a verificarem se o segundo texto apresentava novas informações em relação ao primeiro ou se apenas repetia os dados já fornecidos por ele. Já na segunda atividade foi trabalhado o infográfico autônomo “Consumismo” (figura 5), que na revista na qual circulou antecedeu um artigo expositivo de mesmo título. Neste momento, além da intertextualidade, os alunos foram instigados a perceberem a autonomia do infográfico, bem como a articulação dos elementos da língua, verbais e não verbais, denota o valor e a apreciação do enunciador na predicação realizada. Após as discussões, os alunos responderam a uma lista de constatações sobre os textos (anexo III).

²² Disponível em: <<https://super.abril.com.br/ciencia/arraias-sao-animais-perigosos/>> Acesso em: 12 abr. 2017.

Figura 5: Infográfico Consumismo



Fonte: IstoÉ Tudo: o livro do conhecimento. São Paulo: Três, p.174.

Pelas discussões realizadas e pelas respostas dadas por escrito, na primeira atividade, os alunos compreenderam o caráter complementar do infográfico e demonstraram perceber que, quando esse gênero acompanha outro texto, sua função não é somente a de ilustrar o conteúdo, ao contrário do que acreditavam na primeira oficina com os textos sobre “Desenhos Animados”. Além disso, consideraram que o texto visual tornou o verbal mais fácil de ser compreendido, confirmando o que

assegura Paiva (2009, p.3668) “Postulamos que as modalidades verbal e visual no infográfico se integram, pois informar apenas com imagens estáticas é limitado e informar apenas com palavras compromete informações que seriam mais bem expressas por recursos imagéticos [...]”.

No que se refere aos textos sobre “Consumismo”, os alunos perceberam a articulação das linguagens para cumprir a vontade enunciativa do autor. Assim que viram o infográfico, comentaram sobre a imagem da mulher e o título na cor rosa. Uma das alunas disse que isso era para indicar que “as mulheres consomem mais que os homens”. Outra afirmou que os olhos fechados indicavam que ela estava “viajando”, achando bom a sensação de comprar. Outro aluno declarou que o uso das engrenagens para indicar que “uma coisa leva a outra” e observou que “a engrenagem que representa o impulso é maior que a do racional”. Ao serem questionados sobre a posição das engrenagens no leiaute do texto, responderam que estavam no lugar do cérebro mostrando que “o consumismo comanda muitas pessoas”.

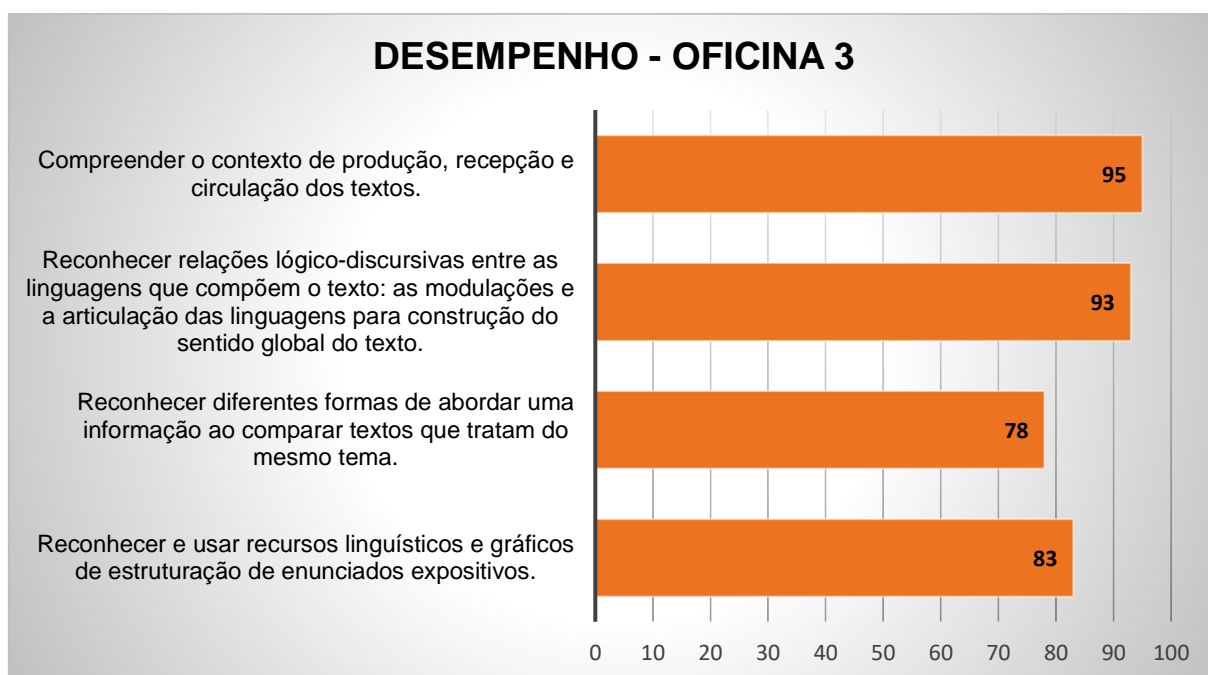
Ao serem informados de que, na revista em que os textos foram veiculados, o infográfico foi colocado antes do artigo expositivo e questionados sobre a intencionalidade dessa escolha, um dos alunos concluiu que isso se deve a intenção de “induzir os leitores a lerem o segundo texto já com uma visão de que as mulheres consomem mais”. Assim, perceberam que a relação intertextual não é somente uma relação de complementação das informações, mas um modo de direcionar o leitor a compartilhar o valor e a apreciação do enunciador implicitamente trabalhados no texto por meio da predicação feita articulando elementos verbo-visuais. Um dos alunos comentou que “esse infográfico era mais difícil de compreender”. Segundo ele, “o leitor tem que pensar mais, saber de outras coisas, como, por exemplo, que mulher tem fama de ser mais gastadeira” para, então, compreender o infográfico. Esse comentário mostra que o aluno fez uma inferência importantíssima compreendendo que o sentido de um texto não se estabelece somente pelos elementos presentes, mas também pelos extratextuais, habilidade importantíssima para a prática da leitura conforme assegura Solé (1998):

“Esse infográfico era mais difícil de compreender [...] o leitor tem que pensar mais, saber de outras coisas, como, por exemplo, que mulher tem fama de ser mais gastadeira.”

Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p.23).

O gráfico a seguir sistematiza o desempenho dos alunos na terceira oficina e mostra que, durante as duas atividades realizadas, os alunos demonstraram refletir sobre o contexto de produção, circulação e recepção dos textos, sobre a combinação das multimodalidades, sobre a diagramação textual, para formar o sentido global do texto. Além disso, reconheceram as diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema e como os recursos linguísticos e gráficos são estruturados em enunciados expositivos.

Gráfico 4: Desempenho dos alunos na oficina 3.



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

Com o trabalho realizado nas três oficinas, consideramos que os alunos entenderam que “compreender um texto é uma operação que vai além do seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que se operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas” (ANTUNES, 2010, p.31). Assim, após compreender que os alunos já haviam desenvolvido habilidades suficientes para a leitura de textos

multimodais, passamos às oficinas para desenvolver as habilidades necessárias à produção de tais textos, que eles demonstraram não dominar durante a atividade diagnóstica. O processo de realização dessas atividades bem como seus resultados estão expostos na próxima seção.

4.3 A fase de intervenção: oficinas de produção de textos multimodais

Com a realização da atividade diagnóstica sobre a produção de textos multimodais, verificou-se que aos alunos faltavam duas habilidades primordiais para que a atividade fosse realizada de forma satisfatória: pensar visualmente e escrever sinteticamente. Como já mencionado, devido a um trabalho incipiente das escolas com a leitura de imagens, é crença entre os alunos que informações somente podem ser dadas pelo verbal e que imagens são meras ilustrações. Então, é natural que, no momento de produzir um texto, isso influencie e eles se valham apenas das palavras para se expressarem. Assim, a primeira oficina para desenvolver as habilidades de produção de textos multimodais foi intitulada “Pensar visualmente” e objetivou desenvolver nos alunos a capacidade de selecionar linguagens mais adequadas para passar determinadas informações.

Quadro 6: Habilidades trabalhadas na oficina 1 de produção de textos multimodais.

HABILIDADES AVALIADAS/DESENVOLVIDAS NA OFICINA 1 DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS.
Identificar a linguagem mais adequada para expor determinadas informações.
Integrar informação verbal e não verbal na produção de textos relacionando cores, imagens, setas, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto.
Estabelecer relações lógico-discursivas entre as linguagens que compõem o texto: as modulações e a articulação das linguagens para construção do sentido global do texto.

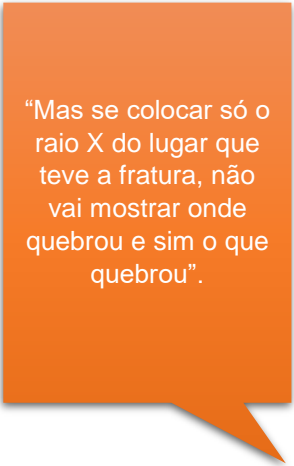
Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no CBC/MG (2005) e teorias de Ribeiro (2012), Paiva (2016).

Nessa atividade, os alunos receberam uma lista com doze informações e deveriam escolher, dentre as opções apresentadas, a melhor linguagem para representá-las visualmente (gráfico de barra ou pizza, mapa, linha do tempo, *storyboards*, diagrama...). Em seguida, eles deveriam apontar outras possibilidades também eficazes para representar visualmente uma das informações. Posteriormente, cada

aluno escolheu uma das informações para representá-la visualmente, ou por uma das opções apresentadas ou pela outra que ele indicou. Em outro momento, as produções foram socializadas e os alunos explicaram suas escolhas.

Neste momento, houve discussões entre os alunos que discordavam quanto à escolha dos modos de representar cada informação. Uma das divergências foi em relação à maneira de representar as duas informações a seguir: 1) Número de jovens que usam celular na escola; 2) Número de jovens que usam celular na escola aumentou em relação ao ano passado. Todos os alunos concordaram que o melhor meio seria um gráfico, no entanto, discordaram quanto ao tipo de gráfico que seria mais adequado para cada situação. A maioria defendia que o gráfico pizza representava melhor a primeira situação, enquanto o gráfico de barras era mais apropriado para representar a segunda informação. Já alguns alunos defendiam o contrário. Então, cada uma das informações foi representada no quadro pelos dois modos. Nesse momento, um dos alunos que fazia parte da maioria observou que o gráfico tipo pizza não era o mais adequado para a segunda situação, uma vez que, no gráfico em barras, essa informação seria apreendida mais facilmente tanto pela posição linear das barras representando os anos quanto pela altura das barras que já remeteriam ao aumento progressivo de um ano para o outro. Não houve contra-argumentações. Esse raciocínio revela que esse aluno e os demais, os que concordavam e os que não concordavam com ele, já que estes não contra-argumentaram, perceberam que a linguagem não verbal, além de significar, deve ser modulada e articulada, no caso do gênero infográfico, para passar a informação de modo claro e objetivo.

Ainda nessa atividade, na parte em que os alunos deveriam apontar um outro modo de representar visualmente determinada informação, um aluno propôs que para “Mostrar onde foi a fratura de um jogador de futebol”, além do mapa do corpo humano, poderia ser mostrada também por um desenho com efeito raio X. Nesse instante, outro aluno questionou: “Mas se colocar só o raio X do lugar que teve a fratura, não vai mostrar onde quebrou e sim o que quebrou”. O que o aluno quis



“Mas se colocar só o raio X do lugar que teve a fratura, não vai mostrar onde quebrou e sim o que quebrou”.

dizer foi que haveria uma mudança no foco dado à informação. Esta foi uma observação bastante pertinente, uma vez que o aluno mostrou estar ciente de que a escolha por determinada linguagem deve ser feita com base no objetivo do texto.

Também, quando outro aluno indicou o diagrama com organograma hierárquico vertical como outra possibilidade para representar os períodos históricos, os colegas comentaram que “até podia ser, mas que a linha do tempo representava melhor e seria mais fácil para o leitor compreender”. Isso confirma que os alunos passaram a pensar visualmente e perceberem que as informações não são dadas apenas pelo verbal. Elas podem ser representadas por linguagens mais eficazes e estas também precisam ser pensadas, pois cada uma representa melhor um determinado tipo de informação. Dessa maneira, nota-se um progresso bastante significativo em relação à atividade diagnóstica, já que, nela, os alunos entendiam as informações visuais apenas como ilustrações do texto escrito.

Acredito que esse avanço se deve também às oficinas de leitura em que os alunos puderam perceber como as linguagens são escolhidas e mobilizadas a fim de cumprirem os propósitos comunicativos do enunciador. Como afirma Antunes (2010, p.51), “Evidentemente, nossas atividades de fala e de escrita também ganham com a prática da análise, pois, por ela, passamos a entender melhor certos aspectos cognitivos, linguísticos, textuais e pragmáticos envolvidos em nossas interações verbais”. Assim, acredito que o trabalho desenvolvido caminha para cumprir o que assegura Ribeiro (2015, p.112) ao afirmar que, com a atual “paisagem comunicacional [...] é importante pensar a produção de textos em níveis de modalidades cada vez mais expressivos” e proporcionar aos alunos o “poder semiótico”, que consiste no “poder de produzir e disseminar sentidos” (KRESS, 2003, p.17, *apud* RIBEIRO, 2015, p.114).

A segunda oficina, intitulada “Escrever sinteticamente”, compreendeu 20 aulas e foi elaborada a fim de desenvolver nos alunos a habilidade de escrever de forma clara e objetiva, já que, na atividade diagnóstica, demonstraram não ter domínio dessa prática. Essa dificuldade também foi relatada no questionário respondido no início desta pesquisa pelo professor de Geografia. Quando questionado sobre a existência

e a natureza das dificuldades dos alunos em relação aos gêneros que ele trabalha, respondeu: “As dificuldades existem. Possivelmente oriundas de defasagens. Porém esta dificuldade é muito subjetiva. Não obedece a padrão. Mas se fosse necessário determinar uma sobre as demais, seria a de fazer resumos. Ou seja, captar aquilo que de mais essencial um texto amplo oferece é a maior das dificuldades”.

Então, para sanar ou amenizar esta falta de habilidades dos alunos em apreender a essência dos textos e escrevê-la de forma sintética, foram elaboradas quatro atividades. Na primeira, eles deveriam identificar as ideias centrais e secundárias de textos de sequência textual predominantemente expositiva. Após passar as instruções e dar um prazo para que os alunos fizessem individualmente a questão, percebi que eles estavam com grandes dificuldades em selecionar qual era a informação central dos textos e, conseqüentemente, quais eram as secundárias tal qual na atividade diagnóstica. Assim, foi preciso fazer leituras coletivas dos textos e discuti-los instigando os alunos a identificarem o tema, relacionarem as informações e depreenderem qual era a principal e quais eram complementares. Portanto, a atividade precisou ser feita coletivamente a fim de começar a despertar nos alunos a habilidade de escrever de maneira clara e objetiva.

Na segunda atividade, foram trabalhadas técnicas de sumarização, conforme propõe Machado (2004) e os alunos deveriam sumarizar pequenos trechos expositivos de modo que condensassem o conteúdo de cada um e indicarem a técnica usada. Foi permitido que os alunos discutissem entre eles as atividades para que eu pudesse acompanhar os raciocínios desenvolvidos. Assim, tanto pelas discussões ouvidas e questionamentos feitos por eles quanto pela parte escrita, pude constatar que muitos alunos já haviam avançado na habilidade trabalhada. Durante a atividade, enquanto discutiam entre eles a melhor técnica a ser usada, percebi que identificavam informações repetidas ou conteúdos que poderiam ser inferidas pelo que já havia sido exposto e ainda perceberam que exemplos e justificativas poderiam ser apagados sem comprometer o sentido e a informatividade dos textos. Ao final da atividade, quando foram apresentados os conteúdos sumarizados, (anexo IV), pude constatar que 17 alunos conseguiram realizar a atividade de modo satisfatório.

Assim, passou-se para a terceira atividade que consistiu em retextualizações de artigos expositivos para esquema e para resumo. Para isso, primeiramente, estes dois últimos gêneros foram apresentados a fim de que os alunos conhecessem suas “características relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1992, p.279) e, posteriormente foram produzidos em conjunto com os alunos. A atividade foi feita a partir do texto “Consumismo” trabalhado na terceira oficina de leitura.

A quarta atividade também consistiu na retextualização de artigos expositivos em resumos. Foram selecionados três artigos expositivos, cada um com um tema diferente: cultura, paisagem urbanização, em virtude da articulação do trabalho com a disciplina de Geografia. Após a leitura coletiva dos três textos, a turma foi dividida em três grupos. Cada um ficou responsável por retextualizar um dos artigos para o gênero esquema. Para tanto, foram orientados a usarem as técnicas aprendidas anteriormente: identificar as ideias centrais e secundárias, sumarizar e criar três palavras-chave para cada parágrafo do texto. Em seguida, deveriam produzir os esquemas organizando objetivamente as informações essenciais de modo que o leitor pudesse visualizar com mais clareza as relações entre as ideias.

Feitas as primeiras versões dos esquemas, estas foram projetadas e discutidas em sala de aula. Cada grupo apresentou e justificou sua produção e todas elas foram avaliadas oralmente por toda a turma que fez considerações sobre a relevância das informações apresentadas, sobre o modo como a relação entre as ideias foi demonstrada. Em todos os três esquemas produzidos, os alunos avaliaram que eles apresentavam as características do gênero e que houve uma compreensão global do texto-base, já que apresentaram as informações principais. Porém, os textos indicavam ainda dificuldades em sintetizar o conteúdo por meio de palavras-chave, já que muitos apresentavam longos períodos. Além disso, eles perceberam que muitos colegas tiveram dificuldades em hierarquizar as informações e estabelecer corretamente as relações entre elas, já que, em muitas situações, as setas que indicavam a conexão entre o conteúdo não estavam corretas. Além disso, os próprios colegas alertaram para as convenções da escrita, já que em alguns trechos encontravam-se desvios quanto à ortografia e à acentuação.

Sendo assim, após as primeiras análises, os grupos se reuniram novamente para discutirem e produzirem a segunda versão dos esquemas. Nesta foi possível perceber evoluções em relação à capacidade de escrever sinteticamente e de hierarquizar adequadamente as informações. Entretanto, dois grupos ainda apresentaram suas produções com algumas inadequações como supressão de dados relevantes ou informações desnecessárias. Desse modo, foi feita uma discussão com esses dois grupos sobre as deficiências de cada texto e eles foram orientados a fazerem as terceiras versões. Estas, por sua vez, além de se adequarem às características do gênero esquema, apresentaram-se de forma clara e objetiva.

Após os grupos apresentarem o esquema satisfatoriamente, foi proposta uma versão digital no programa *Word*²³, já que o *software* oferece bastantes recursos para esquematizar informações. Conforme já dito, as práticas de ensino devem convergir para que o aluno se torne letrado na contemporaneidade e uma das condições para isso é, além de tornar os materiais tecnológicos acessíveis aos alunos, instrumentalizá-los com as condições necessárias para criar estratégias de acesso às informações e darem sentido a elas e refletir e compreender a intenção da combinação de linguagens, pois, conforme Kleiman (2014, p.76) “sem uma construção individual, o recurso disponível é inutilizável”.

Como a escola não dispunha de laboratório de informática, foi levado para a sala de aula o *notebook* da escola. Assim, os grupos se revezaram para a produção digital dos textos. Durante essa etapa, para minha surpresa, constatei que muitos dos alunos não tinham qualquer domínio das ferramentas do programa e não sabiam comandos simples como inserir letras maiúsculas, mudar a cor ou o tamanho das letras, justificar o texto, entre outros. Dessa maneira, foi preciso que eu e dois alunos mais familiarizados com o programa auxiliássemos no processo.

Nessa etapa, apesar dessa falta de domínio dos recursos do programa, notou-se que os alunos fizeram uso das habilidades desenvolvidas nas oficinas de leitura para o

²³ O **Microsoft Word** é um processador de texto produzido pela Microsoft. Foi criado por Richard Brodie para computadores IBM PC com o sistema operacional DOS em 1983. Mais tarde foram criadas versões para o Apple Macintosh (1984), SCO UNIX e Microsoft Windows (1989). Faz parte do conjunto de aplicativos Microsoft Office. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Word> Acesso em: 07 nov. 2017.

reconhecimento das multimodalidades e de suas articulações para a construção do sentido do texto. Mesmo os alunos que não estavam produzindo diretamente no computador, ao verem as possibilidades de leiaute, de cores, setas, oferecidas pelo *Word*, opinaram sobre o melhor meio de esquematizar as informações. Durante a digitação do esquema sobre o texto “Cultura”, uma aluna sugeriu o uso de setas largas para indicar informações primárias e de setas finas para as secundárias. Já uma aluna do outro grupo que esquematizou o texto “Paisagem” sugeriu que essa derivação fosse mostrada por meio da degradação de cores. No esquema sobre “Urbanização”, o grupo se valeu tanto do tamanho e tipo das letras e das setas quanto das cores para mostrar tanto a hierarquização quanto a relação entre as informações.

Isso mostra que os alunos, além de desenvolverem a habilidade de escrever sucintamente, pensaram visualmente e ainda articularam linguagens para construção do sentido global do texto, pois, mesmo que as ferramentas digitais tenham facilitado o processo, eles pensaram e estabeleceram as representações mais adequadas para as informações.

Nesse momento, foi decidido que os esquemas e resumos também integrariam a revista enciclopédica, em função dos resultados satisfatórios obtidos e também por conterem os conceitos básicos que ajudariam no entendimento dos artigos expositivos sobre os bairros feitos na disciplina de Geografia.

A seguir, encontram-se as etapas do processo de retextualização feito pelo grupo responsável pelo texto “Cultura”, visto que ele representa bem como se deu o processo do trabalho feito por todos os grupos.

Texto 2

Cultura

A cultura é parte do que somos, nela está o que regula nossa convivência e nossa comunicação em sociedade.

Ao tratar do conceito de **cultura**, a sociologia se ocupa em delimitar os **aspectos aprendidos** que o ser humano, em **contato social**, adquire ao longo de sua convivência. Esses aspectos, compartilhados entre os indivíduos que fazem parte desse grupo de convívio específico, refletem especificamente a realidade social desses sujeitos. Característicos como a **língua**, **modo de se vestir** em ocasiões específicas são algumas características que podem ser determinadas por uma cultura que acaba por ter como função possibilitar a cooperação e a comunicação entre aqueles que dela fazem parte.

A cultura possui tanto aspectos **tangíveis** - objetos ou símbolos que fazem parte do seu conteúdo - quanto **intangíveis** - ideias, normas que regulam o comportamento, formas de religiosidade. Esses aspectos constroem a realidade social dividida por aqueles que a integram, dando forma à relação e estabelecendo **valores e normas**.

Esses valores são características que são consideradas **desejáveis** ou **indesejáveis** no comportamento dos indivíduos que fazem parte de uma cultura, como por exemplo o princípio da honestidade que é visto como característico extremamente desejável em nossa sociedade.

As normas são um conjunto de regras formadas a partir dos valores de uma cultura, que servem para regular o comportamento daqueles que dela fazem parte. O valor do princípio da honestidade faz com que a desonestidade seja condenada dentro dos limites convencionados pelos integrantes dessa cultura, competindo de demais integrantes a estridência do que é estipulado como "honesto".

Cultura e diferença

As normas e os valores possuem grandes variações nas diferentes culturas que observamos. Em algumas culturas, como no Japão, o **valor da educação** é tão forte que fazer em exames escolares é visto como uma **vergonha** honrada para a família do estudante. Existe, então, a norma de que estudar e ter bom desempenho acadêmico é uma das mais importantes tarefas de um jovem japonês e a **preocupação** com esse valor exerce sobre ele é tão forte que há um grande número de suicídios relacionados a falhas escolares. Para nós, no entanto, a ideia do suicídio motivado por uma falha escolar parece ser loucura.

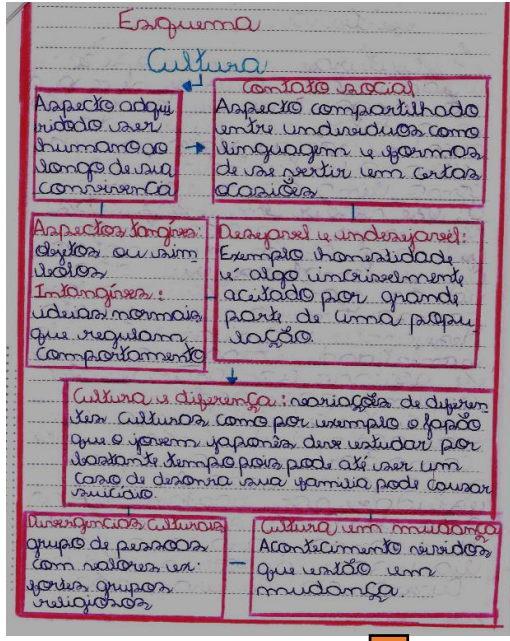
Mesmo dentro de uma mesma sociedade podem existir **divergências culturais**. Alguns grupos, ou pessoas, podem ter fortes valores baseados em crenças religiosas, enquanto outros preferem a busca do progresso científico para compreender o mundo. A diversidade cultural é um fato em nossa realidade globalizada, onde o contato entre o que consideramos familiar e o que consideramos estranho é comum. Ideias diferentes, comportamentos, contatos com línguas estrangeiras ou com a culinária de outras culturas tornam-se tão comuns em nosso dia a dia que **mal sabemos** para pensar no impacto que sofremos diariamente, seja na adoção de expressões de línguas estrangeiras ou na incorporação de alimentos exóticos em nossa rotina alimentar.

Cultura em mudança

Uma cultura **não é estática**, ela está em constante mudança de acordo com os acontecimentos vividos por seus integrantes. Valores que possuíam força no passado se entrelaçam no novo contexto vivido pelas novas gerações, a depender das novas necessidades que surgem, já que o mundo social também não é estático. **Movimentos contraculturais**, como o punk ou o rock, são exemplos claros do processo de mudança de valores culturais que algumas sociedades vivenciam do forma generalizada.

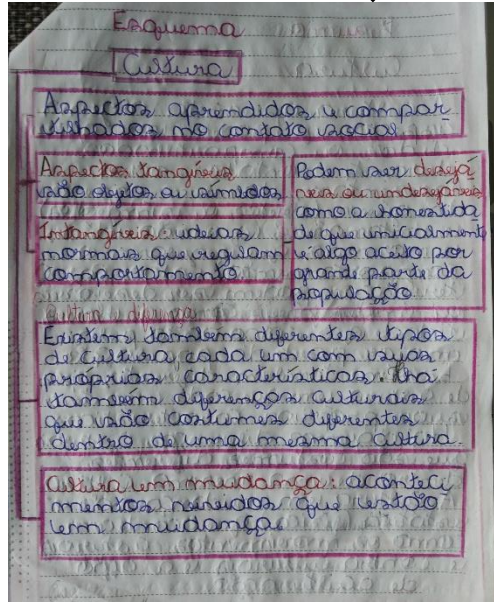
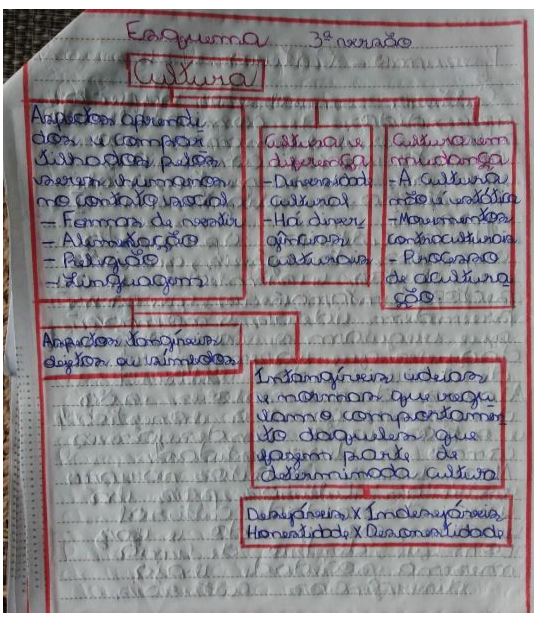
O contato com culturas diferentes também modifica alguns aspectos de nossa cultura. O processo de **aculturação**, onde uma cultura absorve ou adota certos aspectos de outra a partir do seu convívio, é comum em nossa realidade globalizada, onde temos contato quase perpétuo com culturas de todas as formas e lugares possíveis.

RODRIGUES, L. O. Cultura. Disponível em: <http://www.pedagogia.br/ol/ol.com.br/sociologia/contato/cultura.html>. Acesso em 20 out. 2016.



Texto-base

1ª versão



3ª versão

2ª versão

4ª versão (digital)



Sistematicamente, no quadro abaixo, encontra-se o processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas desenvolvidas durante a atividade de retextualização dos artigos em esquemas.

Quadro 7: Relação do desenvolvimento das habilidades durante a produção dos esquemas.

ETAPA		HABILIDADES AVALIADAS NA PRODUÇÃO DOS ESQUEMAS
1ª versão	✓	Compreensão satisfatória do texto-base;
	✓	Apreensão das ideias centrais e secundárias;
	✓	Características estáveis do gênero;
	✗	Organização da hierarquia das informações essenciais do texto-base;
	✗	Escrita de forma objetiva;
	✗	Obediência às convenções da escrita.
2ª versão	✓	Compreensão satisfatória do texto-base;
	✓	Apreensão das ideias centrais e secundárias;
	✓	Características estáveis do gênero;
	✓	Obediência às convenções da escrita;
	✓	Organização da hierarquia das informações essenciais do texto-base;
	✗	Escrita de forma objetiva.
3ª versão	✓	Compreensão satisfatória do texto-base;
	✓	Apreensão das ideias centrais e secundárias;
	✓	Características estáveis do gênero;
	✓	Organização/Hierarquização das informações essenciais do texto-base;
	✓	Obediência às convenções da escrita.
	✓	Escrita de forma objetiva;
4ª versão (digital)	✗	Falta de conhecimento no uso das ferramentas do programa Word;
	✓	À medida que tomaram conhecimento das ferramentas e possibilidades de leiaute oferecidas pelo Word, passaram a usá-las de modo consciente fazendo adequações e representações em que não haviam pensado nas versões manuscritas (uso de setas e gradação de cores).

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora com base nas versões produzidas pelos alunos.

Após a produção satisfatória dos esquemas, passou-se à quarta atividade, para a qual foram necessárias oito aulas. Foi solicitada a retextualização dos mesmos artigos trabalhados anteriormente para o gênero resumo com base no esquema já feito. Essa prática demanda grande esforço cognitivo, pois exige dos alunos leitura, entendimento global do texto-base, capacidade de sumarização e de escrita. Assim, até a versão

definitiva, essa produção passou por três versões. Os primeiros textos produzidos foram escaneados, projetados em sala de aula e discutidos em conjunto com os alunos com base em uma lista de verificação, que continha os critérios de avaliação de produção do gênero resumo, a qual foi entregue aos grupos para avaliarem o próprio texto. Creio que, por já terem feito um esquema do texto-base, já na primeira versão, os alunos demonstraram apreensão das ideias centrais dos artigos. Por outro lado, demonstraram dificuldades em organizar as informações de maneira objetiva, já que os textos ainda possuíam períodos muito longos, além de apresentarem desvios às convenções da escrita, como falta de acentuação, pontuação e erros ortográficos.

Durante esse processo, foi interessante notar que os próprios alunos perceberam as deficiências de seus textos, fizeram reflexões importantes sobre aspectos linguísticos e questionaram sobre o uso dos pronomes “este”, “esse” e “cujo”, sobre o uso da vírgula, sobre concordância verbal, sobre o uso do acento indicativo de crase e também sobre questões referentes à ortografia. Essa situação confirma o que postula a perspectiva sociointeracionista da língua quando afirma que o aluno deve escrever com vistas ao uso social da língua, cientes do contexto de circulação e recepção dos textos. Como estavam cientes de que seus esquemas e resumos também comporiam a revista enciclopédica que circularia por toda a cidade, acredito que o cuidado em adequarem suas escritas às convenções linguísticas são resultado dessa contextualização da situação das produções. Isso também valida o processo de retextualização, pois como afirma Benfica (2003), nessa estratégia

o aprendiz precisa refletir sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos [...] passando pelo uso das unidades linguísticas no trabalho de produção [...] e pelos aspectos discursivos, que remetem ao evento de interação no qual o texto emerge (BENFICA, 2003, p.1).

Feitas as verificações, cada grupo fez a reescrita do seu resumo na tentativa de adequá-lo aos critérios estabelecidos. Essa segunda versão foi trocada entre os grupos e cada um avaliou a produção do outro segundo a mesma lista de verificação. Após as discussões sobre os apontamentos feitos nos textos pelos próprios alunos, a segunda versão foi ainda avaliada pela professora segundo os critérios estabelecidos na lista de verificação. Nessa etapa, verificou-se que as produções tiveram muitos

avanços em relação à versão inicial, pois se mostrou mais objetiva e direta e, além disso, as convenções da escrita foram respeitadas. A partir dessas considerações, os alunos passaram para a terceira versão dos resumos, que já foi a versão digital no programa *Word*, a qual também foi feita em sala de aula no *notebook* da escola. Apesar de ainda apresentarem dificuldades em lidar com as ferramentas do programa, os alunos demonstraram mais familiaridade com elas.

A seguir, encontra-se apresentado o processo de retextualização para gênero resumo também do grupo que trabalhou com o texto “Cultura”, pois também representa bem como foi o trabalho desenvolvido pelos demais grupos.

Texto 2

Cultura

A cultura é parte do que somos, nela está o que regula nossa convivência e nossa comunicação em sociedade.

Ao tratar do conceito de **cultura**, a sociologia se ocupa em entender os **aspectos aprendidos** que o ser humano, em **contato social**, adquire ao longo de sua convivência. Esses aspectos, compartilhados entre os indivíduos que fazem parte deste grupo de convívio específico, refletem especificamente a realidade social desses sujeitos. Características como a **linguagem, modo de se vestir** em ocasiões específicas são algumas características que podem ser determinadas por uma cultura que acaba por ter como função possibilitar a cooperação e a comunicação entre aqueles que dela fazem parte.

A cultura possui tanto aspectos **tangíveis** - objetos ou símbolos que fazem parte do seu contexto - quanto **intangíveis** - ideias, normas que regulam o comportamento, formas de religiosidade. Esses aspectos constroem a realidade social dividida por aqueles que a integram, dando forma a relações e estabelecendo **valores e normas**.

Esses valores são características que são considerados **desejáveis** ou **indesejáveis** no comportamento dos indivíduos que fazem parte de uma cultura, como por exemplo o princípio da honestidade que é visto como característica extremamente desejável em nossa sociedade.

As normas são um conjunto de regras formadas a partir dos valores de uma cultura, que servem para regular o comportamento daqueles que dela fazem parte. O valor do princípio da honestidade faz com que a desonestidade seja condenada dentro dos limites convencionados pelos integrantes dessa cultura, competindo os demais integrantes a agir dentro do que é estipulado como "honesto".

Cultura e diferença

As normas e os valores possuem grandes variações nas diferentes culturas que observamos. Em algumas culturas, como no Japão, o **valor da educação** é tão forte que faz com que sair em exames escolares é visto como uma **vergonha** tremenda para a família do estudante. Existe, então, a norma de que estudar e ter bom desempenho acadêmico é uma das mais importantes tarefas de um jovem japonês e a **pressão social** que esse valor exerce sobre ele é tão forte que há um grande número de suicídios relacionados a falhas escolares. Para nós, no entanto, a ideia do suicídio motivado por uma falha escolar parece ser loucura.

Mesmo dentro de uma mesma sociedade podem existir **divergências culturais**. Alguns grupos, ou pessoas, podem ter fortes valores baseados em crenças religiosas, enquanto outros preferem a lógica do progresso científico para compreender o mundo. A diversidade cultural é um fato em nossa realidade globalizada, onde o contato entre o que consideramos familiar e o que consideramos estranho é comum. Ideias diferentes, comportamento, contato com línguas estrangeiras ou com a culinária de outras culturas tornam-se tão comuns que em nosso dia a dia que **mal-sabores** para pensar no impacto que sofremos diariamente, seja na adoção de expressões de línguas estrangeiras ou na incorporação de alimentos exóticos em nossa rotina alimentar.

Cultura em mudança

Uma cultura **não é estática**, ela está em constante mudança de acordo com os acontecimentos vividos por seus integrantes. Valores que possuíam força no passado se enfraquecem no novo contexto vivido pelas novas gerações, a depender das novas necessidades que surgem, já que o mundo social também não é estático. **Movimentos contraculturais**, como o punk ou o rock, são exemplos claros do processo de mudança de valores culturais que algumas sociedades vivenciam de forma generalizada.

O contato com culturas diferentes também modifica alguns aspectos de nossa cultura. O processo de **aculturação**, onde uma cultura absorve ou adota certos aspectos de outra a partir do seu convívio, é comum em nossa realidade globalizada, onde temos contato quase perpétuo com culturas de todas as formas e lugares possíveis.

RODRIGUES, L. O. Cultura. Disponível em: <http://www.monografias.com.br/artigos/cultura.html>. Acesso em 20 out. 2016.

Texto-base



1ª versão

Cultura

A cultura é um aspecto adquirido de parte humana ao longo de sua convivência e contatos sociais, que dá origem aos aspectos comparáveis entre indivíduos, como linguagem e formas de se vestir em certos ocasiões, vários aspectos tangíveis, que são objetos ou símbolos, que são intangíveis, que são ideias e normas que regulam o comportamento por exemplo, desajustado e indesejável. Exemplo: honestidade e algo extremamente desejado por grande parte de uma população.

A cultura é diferença de reações de diferentes culturas, como por exemplo o Japão que o jovem japonês deve estudar por bastante tempo para poder ser um caso de desonra para sua família se ele não conseguir estudar.

Divergências culturais são

3ª versão (digital)

Cultura

Cultura envolve os aspectos aprendidos e compartilhados pelos seres humanos no contato social como as formas de se vestir, a alimentação, a religião, a linguagem.

Uma cultura apresenta aspectos tangíveis, que são os objetos e símbolos, e aspectos intangíveis, que compreendem ideias e normas que regulam o comportamento daqueles que fazem parte de determinada cultura. Alguns desses valores são desejáveis, como a honestidade, e outros são indesejáveis, como a desonestidade.

Mas esses conceitos variam entre as culturas, pois há uma diversidade cultural enorme no mundo e isso faz com que, dentro de uma mesma sociedade, haja divergências culturais.

A cultura não é estática e muda de acordo com os acontecimentos, com os movimentos contraculturais e também devido ao processo de aculturação em que uma cultura absorve ou adota aspectos de uma outra sociedade.

2ª versão

Resumo - Cultura

Cultura envolve os aspectos aprendidos e compartilhados pelos seres humanos no contato social como as formas de se vestir, a alimentação, a religião, a linguagem.

Uma cultura apresenta aspectos tangíveis, que são objetos e símbolos, e aspectos intangíveis, que compreendem ideias e normas que regulam o comportamento daqueles que fazem parte de determinada cultura.

Alguns desses valores são desejáveis, como a honestidade, e outros são indesejáveis, como a desonestidade.

Mas esses conceitos variam entre as culturas, pois há uma diversidade cultural enorme no mundo e isso faz com que, dentro de uma mesma sociedade, haja divergências culturais.

A cultura é estática e muda de acordo com os acontecimentos, com os movimentos contraculturais e também devido ao processo de aculturação em que uma cultura absorve ou adota aspectos de uma outra sociedade.

2ª versão



No quadro abaixo, encontra-se a sistematização do processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas durante a atividade de retextualização dos artigos em resumos.

Quadro 8: Relação do desenvolvimento das habilidades durante a produção dos resumos.

ETAPA		HABILIDADES AVALIADAS NA PRODUÇÃO DOS RESUMOS
1ª versão	✓	Compreensão satisfatória do texto-base;
	✓	Apreensão das ideias centrais e secundárias;
	✗	Escrita de forma objetiva;
	✗	Adequação às convenções da escrita.
2ª versão	✓	Compreensão satisfatória do texto-base;
	✓	Apreensão das ideias centrais e secundárias;
	✓	Escrita de forma objetiva;
	✓	Adequação às convenções da escrita.
3ª versão (digital)	✓	Mais familiaridade com os recursos do programa Word (recuo de parágrafo, fonte, alinhamento...)

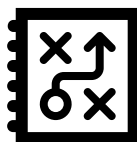
Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas versões produzidas pelos alunos.

Ao final da atividade, foi feita uma comparação entre o texto-base e o retextualizado para que os alunos avaliassem se o gênero produzido por eles atendia a todos os critérios estabelecidos na lista de verificação. Interessante ressaltar o comentário de um aluno que fez a seguinte avaliação: “A gente falou tudo que tinha de importante no texto com poucas palavras”. Outro comentou: “Eu gostei de disso de ficar refazendo os textos”. Então aproveitei para perguntar qual a opinião deles sobre a lista de verificação e sobre o processo de reescrita. Então uma aluna comentou: “A gente aprende mais.” Outra aluna já acrescentou: “Dá é mais trabalho, mas a gente aprende mais.” Sobre o porquê de aprenderem mais com esse tipo de atividade, um dos alunos disse que é “porque assim tem mais cuidado em escrever”. Então questionei se o fato de eles saberem que o texto deles seria lido por várias outras pessoas e não somente por mim fazia com que eles tivessem mais “cuidado” ao escreverem. Alguns alunos responderam que “não, pois escreveriam certo mesmo que o texto fosse feito só para mim”. Já a maioria dos alunos confirmou que o fato de saber que o texto deles circularia pela cidade fazia com que “pensassem mais na hora de escrever”.

“A gente falou tudo que tinha de importante no texto com poucas palavras”

Ao final do processo, foram comparados o resumo e o esquema a fim de consolidar para os alunos as características de cada gênero. A principal diferença apontada pelos alunos em relação aos dois gêneros foi quanto à “construção composicional” (BAKHTIN, 1992, p.279) de cada gênero e, como ponto em comum, apontaram a clareza e a objetividade da linguagem.

Convencida de que uma etapa importante do nosso projeto havia sido alcançada com êxito, visto que os alunos estavam cientes das regularidades e tipificações do gênero infográfico e de que haviam desenvolvido as habilidades linguísticas e discursivas necessárias à produção de textos multimodais, solicitei a produção dos infográficos, com base na pesquisa sobre os bairros onde moram que haviam feito para a disciplina de Geografia. O percurso desse processo e a análise dos resultados estão descritos no próximo capítulo, que também traz os resultados obtidos com a produção da revista. Nessa etapa, ainda se encontram reflexões sobre o desenvolvimento do projeto de letramento interdisciplinar e os ganhos advindos da articulação entre os saberes.



CAPÍTULO 5

PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

“Vai ter índice com o nosso nome, né, Cláudia?!”

Aluna K.M.O.

5 PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Este capítulo apresenta as análises dos dados gerados durante a produção dos infográficos criados a partir do conteúdo dos artigos expositivos sobre os bairros feitos na disciplina de Geografia. Como os alunos sujeitos da pesquisa moravam em nove bairros diferentes, as formações para a realização do trabalho ficaram assim: 3 grupos com 3 alunos (doravante G1, G2, G3); 2 duplas (doravante D1, D2); 4 alunos fizeram individualmente (doravante A1, A2, A3, A4). Portanto, foram produzidos nove artigos expositivos e, conseqüentemente, nove infográficos.

Primeiramente, os alunos fizeram os esboços e as versões iniciais de forma manuscrita. Depois, a proposta era que, usando um *software online* próprio para a produção de infográficos, os alunos criassem uma versão digital que integraria a revista. Entretanto, quando o projeto chegou a essa etapa, a escola ainda não havia recuperado o laboratório de informática, o que só foi feito em meados do segundo semestre. Então, a versão digital foi feita no programa *Word* em sala de aula nas mesmas condições em que foram produzidos os esquemas e os resumos.

Neste capítulo, ainda se encontram reflexões sobre a produção e o lançamento da revista enciclopédica, o suporte pelo qual os textos dos alunos circularam, e também sobre o desenvolvimento do projeto de letramento interdisciplinar e os ganhos advindos da articulação entre os saberes bem como uma avaliação geral do projeto.

5.1 A produção dos infográficos

Como já mencionei, após os alunos apresentarem desempenho satisfatório em relação à leitura e à escrita de textos multimodais nas oficinas desenvolvidas, passamos para a etapa de produção dos infográficos, em que foram avaliadas as habilidades listadas no quadro a seguir com base no CBC/MG, já que este documento está em consonância com as diretrizes oficiais para o ensino de língua materna na perspectiva sociointeracionista.

Quadro 9: Relação das habilidades avaliadas na produção dos infográficos.

HABILIDADES AVALIADAS NA PRODUÇÃO DOS INFOGRÁFICOS
Produzir textos com construção composicional, organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção.
Relacionar o gênero discursivo, suporte, variedade linguística e estilística e propósito comunicativo da interação.
Selecionar informações para a produção de um texto, considerando especificações (de gênero, suporte, destinatário, objetivo da interação...).
Integrar informação verbal e não verbal na produção de textos relacionando cores, imagens, setas, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto.
Estabelecer relações lógico-discursivas entre as linguagens que compõem o texto: as modulações e a articulação das linguagens para construção do sentido global do texto.
Usar recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados expositivos.
Usar, na produção de textos, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no CBC/MG (2005) e teorias de Ribeiro (2012), Paiva (2016).

Para isso, antes de solicitar a primeira versão, foi feita uma discussão com os alunos sobre os nove artigos que eles haviam produzido a fim de verificar o que, dentre o conteúdo apresentado sobre os seus bairros, poderia ser infografado²³. Neste momento, três grupos já tinham determinado o conteúdo sobre o qual produziram o infográfico. O G1 se propôs abordar “Como é o tratamento de água”, já que a estação de tratamento da água que abastece a cidade fica localizada no bairro sobre o qual pesquisaram. O G2 pretendia infografar “Como é o hip hop”, pois, no bairro sobre o qual pesquisaram, há um projeto social que ensina a dança para as crianças e adolescentes da região. Por morarem e terem pesquisado sobre o bairro em que se localiza a escola, os alunos do G3 decidiram infografar “Como é uma quadra de esportes ideal para a Escola Municipal Dona Maria Rosa”, já que, conforme expuseram no artigo expositivo, a escola não possui quadra de esportes e os alunos têm que se deslocarem para a quadra comunitária nas aulas de Educação Física, a qual também não tem infraestrutura para atender às demandas dos alunos. Todos os alunos concordaram que os tópicos eram pertinentes para serem abordados já que eram de interesse coletivo das comunidades e, portanto, poderiam despertar interesse nos leitores.

²³ Adjetivos e verbos referentes ao termo “infográfico”, apesar de terem sido usados neste trabalho, ainda não foram dicionarizados.

As duas duplas e uma aluna que fazia o trabalho individualmente ainda não haviam se decidido, mas já tinham uma pretensão do que abordariam. A A1 pretendia infografar “Como é o judô”, já que o ensino dessa arte marcial faz parte de um projeto em seu bairro. A D1 cogitou construir um infográfico sobre “Como é um aterro sanitário”, uma vez que, conforme mostraram no artigo expositivo, no bairro em que moram, há uma voçoroca em que as pessoas jogam o lixo acarretando danos aos moradores locais. A D2 se propôs a produzir um infográfico explicando “Como é feita a construção de calçadas”, pois, segundo um dos alunos da dupla, no bairro onde moram, a maioria das ruas não é pavimentada e seria interessante que as pessoas entendessem como é feita a pavimentação. Nesse momento, a turma protestou. Os colegas não apoiaram a ideia, pois, segundo eles, este não é um assunto que chamaria atenção dos moradores/leitores, cujo interesse seria o de ver as ruas pavimentadas e não entender como isso é feito, pois não seriam eles que fariam o serviço. Então, após algum tempo, o grupo decidiu que faria o infográfico sobre “Como dever ser feita a coleta seletiva”, pois um outro problema do bairro que abordaram era o descarte de forma indevida do lixo gerado no local. Essa ideia, por sua vez, foi bem aceita pelos colegas.

Os outros três bairros foram pesquisados individualmente, já que somente um aluno da turma era morador do local. Os três alunos responsáveis pela pesquisa nesses bairros ainda não haviam conseguido determinar um tópico sobre o qual produziram o texto. Na verdade, eu mesma tive dificuldades em ajudar esses alunos a determinarem o conteúdo do infográfico, dada a precariedade de infraestrutura do bairro, que praticamente não oferecia um tópico relevante e adequado ao contexto de circulação e recepção da revista enciclopédica em que seriam publicados posteriormente. Foi preciso um tempo maior para que tanto eu quanto os alunos desses três bairros descobríssemos um tópico para a produção do infográfico. No dia seguinte, após reler o artigo expositivo sobre um desses bairros, atentei para o fato de ser relatado o uso de plantas medicinais pelos moradores do local. Então sugeri a abordagem desse item à aluna que havia feito a pesquisa. Assim, ela decidiu que faria o infográfico “Como usar as plantas medicinais”. A turma julgou o tema relevante, já que este é um hábito cultural antigo e ainda adotado por muitas pessoas.

Os outros dois alunos que estavam com dificuldades em determinar o conteúdo a ser infografado já chegaram em sala com um tópico em mente, pois um deles havia recebido sugestões dos colegas e outro havia sido orientado pela mãe dele. Assim, a A3, que mora em um bairro cujas casas são todas padronizadas e construídas pelo projeto “Minha casa, minha vida”, decidiu produzir seu infográfico explicando “Como são as casas do Copacabana” devido às sugestões dos colegas. Já o A4, orientado pela mãe, havia resolvido infografar “A infraestrutura do bairro Santo André”, segundo ele, porque os moradores enfrentam problemas nesse sentido e, como a revista iria circular na cidade toda, ao expor a situação, poderia ajudar o pessoal do bairro a resolver o problema.

Os temas abordados e as justificativas usadas pelos alunos para a construção dos infográficos revelam já de imediato a habilidade de produzir textos com construção composicional, organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção, já que todos eles sinalizaram para o uso de um título que remete à explicação de um processo, conforme o propósito do gênero infográfico, e demonstraram ainda pensar no leitor e nos lugares de circulação da revista enciclopédica a ser lançada. Com isso mostraram também capacidades de selecionar informações para a produção de um texto, considerando especificações de gênero, suporte, destinatário, objetivo da interação.

O fato de esses alunos terem explícito o contexto de circulação e de recepção de seus textos influencia no contexto de produção, pois isso define o nível da linguagem a ser usada bem como o gênero discursivo mais apropriado para a construção do sentido do texto. Sobre isso, Bakhtin (1992, p.325) afirma que

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de se dirigir a alguém, e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso (BAKHTIN, p.325).

À medida que adequam suas produções às condições de circulação e recepção dos seus textos, revelam-se os indícios da autoria dos alunos, pois, no decorrer do projeto, eles passaram a se reconhecer como protagonistas no processo de produção do texto, mas não como os únicos responsáveis por esse processo. Eles começaram a

se perceber como sujeitos que se expressam em diálogo com outros seres e que é com estes que se constrói o sentido do que produzem. Dessa forma, os alunos assumiram a própria voz e produziram ações de linguagem com autoria e confiança. Outra questão a se destacar é que essas escolhas vêm impregnadas das identidades dos alunos. Ao optarem por determinados tópicos para infografar, eles se colocam nos textos, já que essas escolhas têm a ver com suas vivências e com as do lugar onde moram. Portanto, ao determinarem que tipo de assunto interessa ou não a seus leitores, os alunos fazem ecoar outras vozes de outros discursos que influenciam em suas produções.

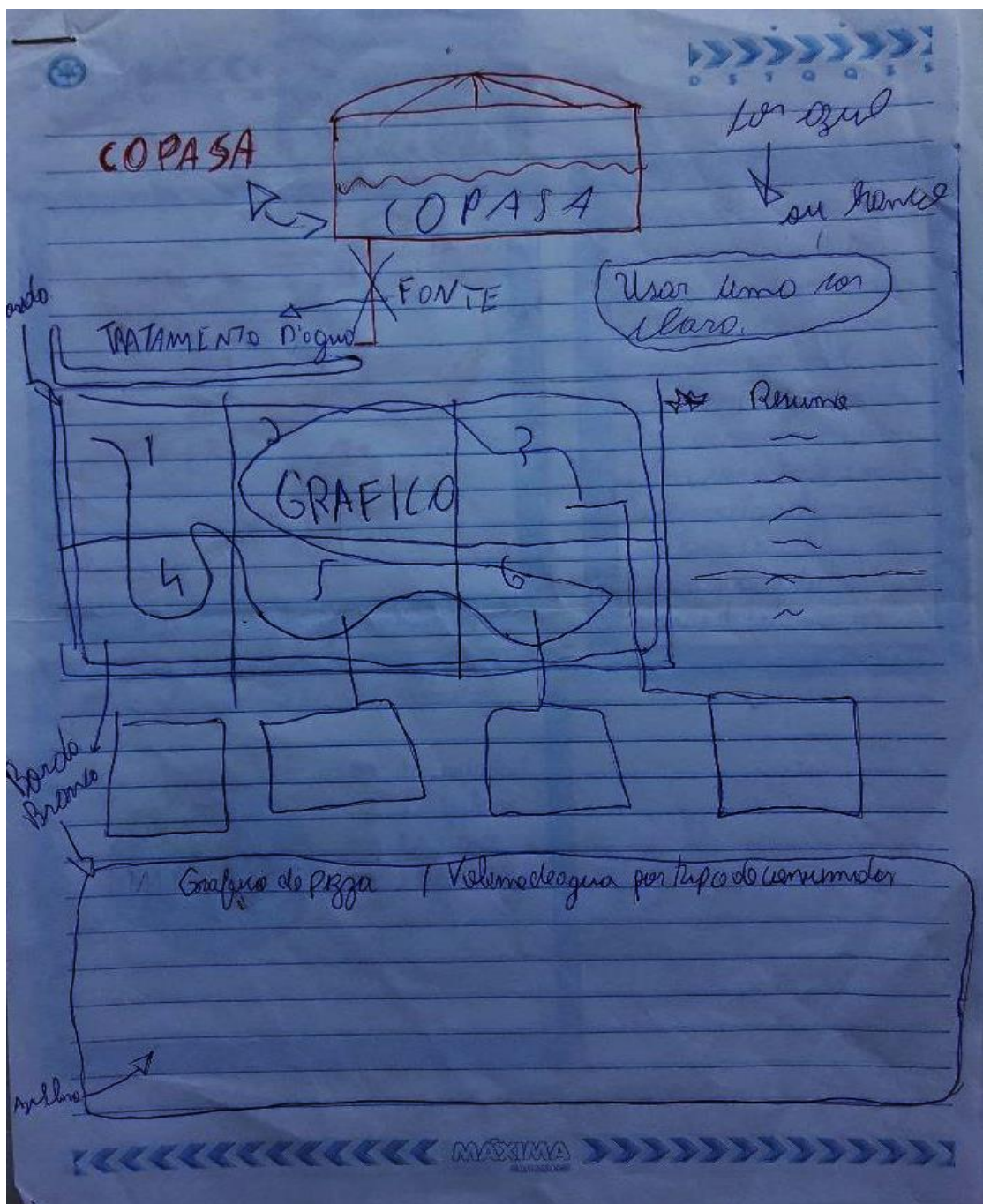
Importante ressaltar ainda que, quando passaram a se entenderem como sujeitos autores que se situam dentro de um contexto social, os alunos não mais se sentiram constrangidos ao falarem sobre o lugar onde vivem e do que é importante para eles. Os alunos do G2, que decidiram abordar o hip hop, por exemplo, apesar de justificarem que o assunto é relevante para os moradores do bairro, estão falando deles mesmos, expondo suas preferências, suas vivências. O A4, que optou por infografar a infraestrutura de seu bairro com o intuito de ajudar a resolver os problemas enfrentados pelos moradores locais, está falando de si, de algo que o incomoda enquanto sujeito social. Creio que esse ganho já é resultado do trabalho desenvolvido na disciplina de Geografia em que houve uma sensibilização do olhar dos alunos para as comunidades em que vivem e estes desenvolveram o sentimento de pertencimento a elas.

5.1.1 A primeira versão

Determinados os conteúdos que seriam infografados em cada um dos nove bairros, foi solicitado um esboço, a primeira versão do texto. A atividade foi iniciada em sala de aula para que eu pudesse acompanhar o planejamento dos textos. Nesse momento, percebi que os alunos avançaram significativamente em relação à atividade diagnóstica, em que praticamente não houve preocupação com a estrutura do texto. A grande maioria se concentrou em discussões sobre o layout, as cores, enfim, as linguagens que poderiam ser usadas. Assim, mostraram o despertar das habilidades de integrar informação verbal e não verbal na produção de textos relacionando as linguagens e de estabelecer relações lógico-discursivas entre elas: as modulações e

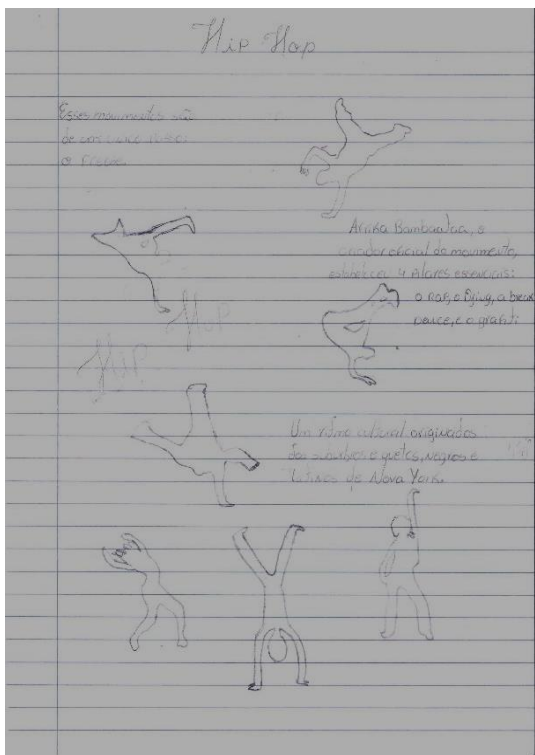
a articulação das linguagens para construção do sentido global do texto. Como não foi possível apresentar a atividade no mesmo dia, os alunos foram incumbidos de terminá-la em suas casas e trazerem na aula seguinte para mostrarem para os colegas suas primeiras produções. A seguir, estão quatro dos esboços apresentados como primeira versão.

Figura 6: Esboço do infográfico do G1.



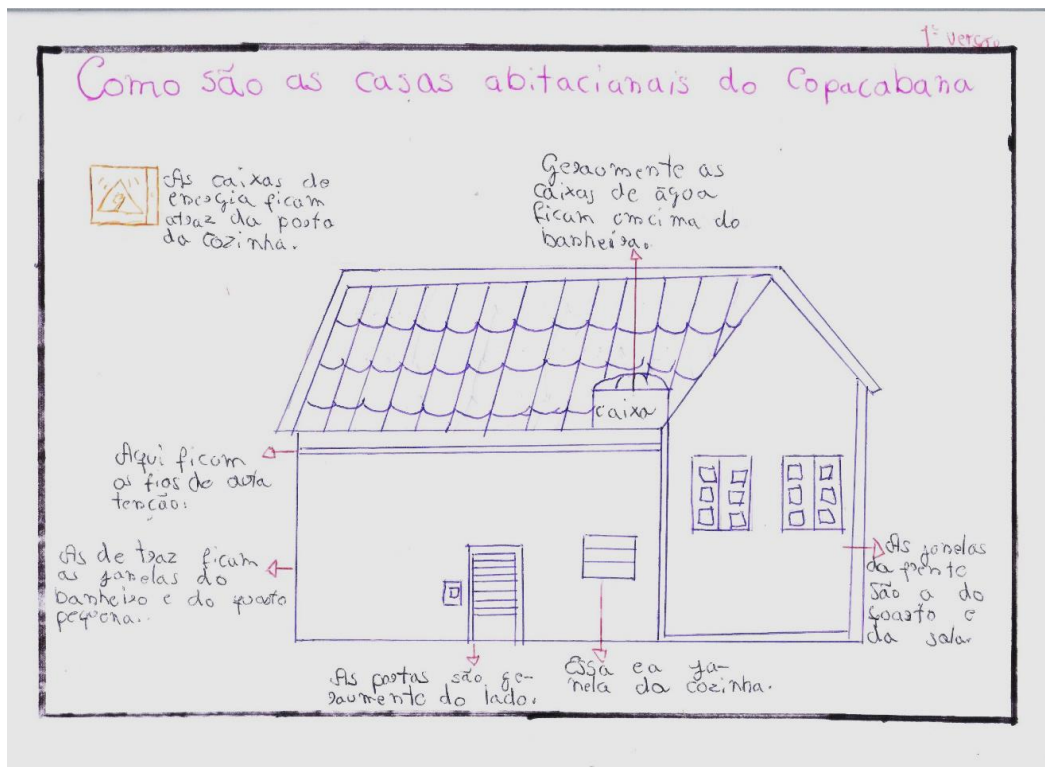
Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Figuras 7 e 8: Esboços do infográfico do G2.



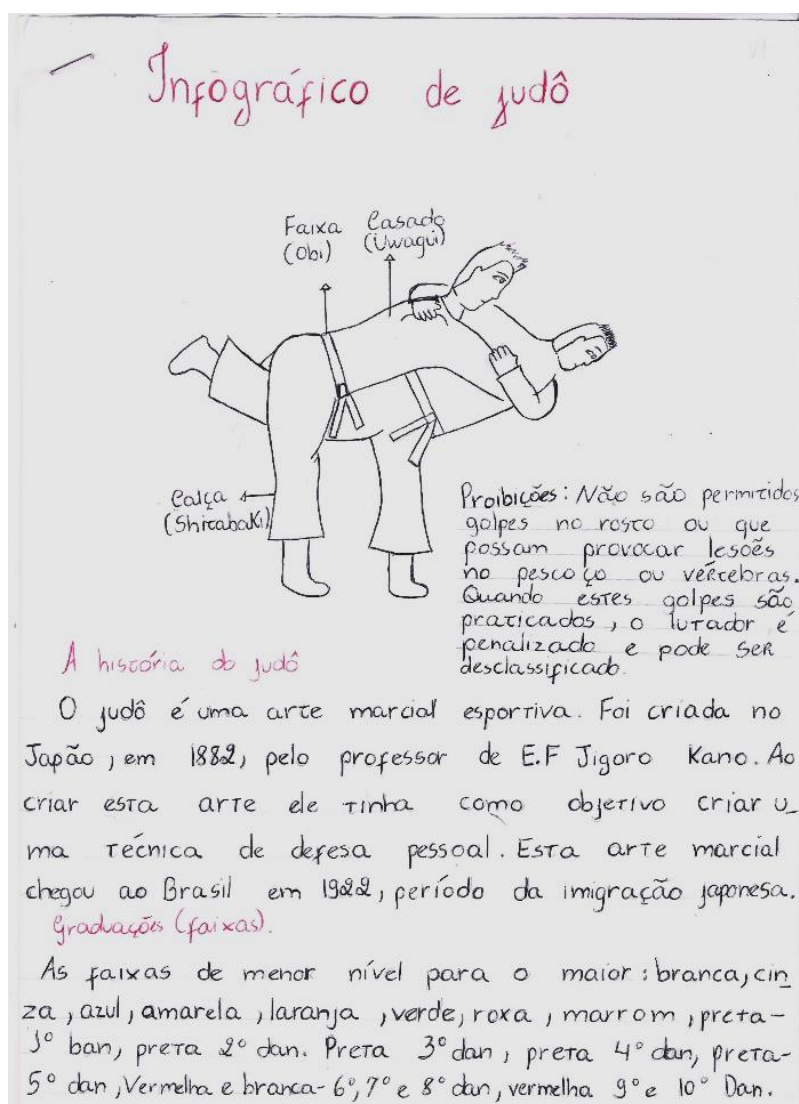
Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Figura 9: Esboço do infográfico da A3.



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Figura 10: Esboço do infográfico da A1.



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Como se pode observar, no geral, em todos os exemplos apresentados, assim como nos outros cinco trabalhos, houve planejamento do leiaute do texto, no qual foram usadas diversas linguagens que foram moduladas e articuladas para construir o sentido global do texto. Ao analisar a linguagem verbal usada, nota-se que apresenta sequência textual expositiva e o padrão formal da língua.

Tratando especificamente de cada um dos exemplos anteriores, no esboço apresentado pelo G1, observa-se um planejamento bastante consciente do leiaute, que sinaliza para uma compreensão adequada da estrutura composicional do gênero infográfico, tanto pelo posicionamento de cada informação quanto pela escolha das

linguagens e da modulação entre elas: um fluxograma com o passo a passo do tratamento da água encadeado em boxes numerados ocupando o espaço maior da folha, já que este é o objetivo do texto; um resumo na lateral e um gráfico pizza para indicar o volume de água gasto pelo tipo de consumidor ao final do texto. Além disso, os alunos indicaram o uso das cores azul, azul claro e branco para bordas e pano de fundo. Ao serem questionados sobre a opção por essas cores, eles responderam que “são as cores da água” e que “o uso de cores claras tem a ver com a pureza da água que é o assunto do texto”. Todas essas percepções dos alunos demonstraram capacidades de pensar visualmente e de relacionar informações presentes em diferentes modos semióticos.

“São as cores da água.”

“O uso de cores claras tem a ver com a pureza da água que é o assunto do texto.”

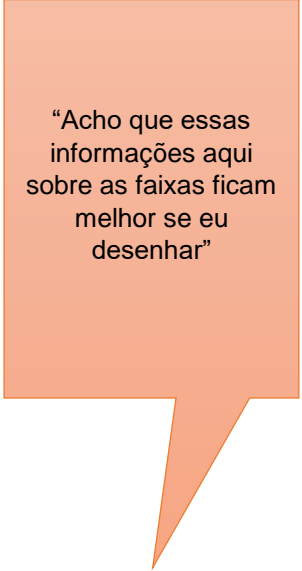
O segundo esboço, o que trata do hip hop, foi apresentado em duas folhas. Segundo os alunos do grupo, “cada um ficou responsável por uma parte”. Apesar de não apresentar as características “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1992, p.279) do gênero infográfico, revela que os alunos modularam adequadamente as linguagens. Na primeira folha, há a representação dos passos da dança pela linguagem visual e as informações sobre origem e criação foram dadas pelo verbal. Quando perguntei sobre o porquê dessas linguagens, um dos alunos do grupo me explicou que, para o leitor, “é mais fácil entender os passos do hip hop pelo desenho, pois, se ele tivesse que ler um texto com palavras e imaginar, ficaria mais difícil e ele poderia imaginar errado”. Na segunda folha, de acordo com o aluno responsável pela criação, por meio da representação visual, ele “quis mostrar o ambiente em que se desenvolveu o hip hop e também o estilo de quem curte esse tipo de dança”. Além disso, nota-se que ele desenhou a bandeira americana e o número 1970 que seriam para indicar o local de origem e o ano do surgimento do hip hop. Então questionei se esta era a linguagem mais adequada para passar essa informação. O aluno ficou pensativo e um colega que não era do grupo disse que era melhor escrever, pois muitas pessoas iriam achar

“É mais fácil entender os passos do hip hop pelo desenho, pois, se ele tivesse que ler um texto com palavras e imaginar, ficaria mais difícil e ele poderia imaginar errado”

que era só um desenho enfeitando o muro. Como todos os colegas concordaram, o aluno não contra-argumentou. Isso confirma o desenvolvimento da habilidade de estabelecer relações lógico-discursivas entre as linguagens que compõem o texto.

A primeira versão apresentada pela A3 revela uma apropriação das regularidade e tipificações do gênero infográfico bastante satisfatória. Podem ser observados um título indicativo de que será feita uma explicação; uso de diversas semioses: palavras, imagem central da casa, setas, cores. Chama atenção nesse caso, o uso da cor alaranjada para indicar o local onde ficam as caixas de alta tensão das casas. Segundo a aluna, ela optou por esta cor “porque ela indica perigo”.

A versão apresentada pela A1 também se mostra um texto multimodal com o uso de uma imagem central representando uma cena do judô, com setas para indicar o nome das vestimentas, cores diferentes para indicar título e subtítulos, palavras para expor informações sobre origem, criação, tipos de faixas, proibições. No momento em que a aluna apresentava o seu texto para a turma, ela mesma avaliou a produção e comentou: “Acho que essas informações aqui sobre as faixas ficam melhor se eu desenhar”. Então perguntei o porquê de pensar assim e ela respondeu que “faria o desenho das faixas já na ordem e com as cores indicando o nível da pessoa que luta judô e o leitor entenderia melhor”.



“Acho que essas informações aqui sobre as faixas ficam melhor se eu desenhar”

Apesar de todos os avanços já constatados, as produções iniciais, algumas mais outras menos, ainda precisavam de adequações a fim de se consolidar as habilidades que estavam em processo de desenvolvimento e se ter uma produção satisfatória de infográficos. Então, elaborei uma lista de verificação para o gênero, ver abaixo, cujos critérios foram discutidos com os alunos e solicitei a eles que avaliassem suas produções conforme os parâmetros estabelecidos.

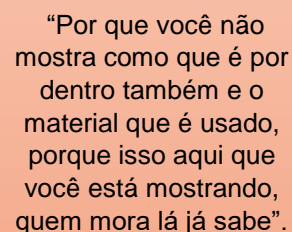
Quadro 10: Lista de verificação para correção do gênero infográfico.

LISTA DE VERIFICAÇÃO – GÊNERO INFOGRÁFICO				
Critérios gerais	Critérios específicos	Sim	Não	Em parte
Adequação à proposta	O texto cumpre o propósito comunicativo? (Explicar como é e/ou como algo funciona)			
	As informações apresentadas são verídicas?			
	Apresenta algo que seja interessante e atraente para o leitor?			
	Usa linguagens diversificadas (multimodalidades)?			
	A linguagem usada para expor cada informação foi a mais adequada?			
	As linguagens se articulam para construção do sentido global do texto?			
	A linguagem está adequada para o leitor e o suporte de veiculação do texto?			
	O texto possui um título? (COMO...)			
Elementos de textualização	O texto está coeso? (Foram usados pronomes para evitar repetições, conjunções adequadas, termos que retomam o que foi dito anteriormente no texto)?			
	As informações são pertinentes estão organizadas de forma clara e objetiva?			
Elementos linguísticos	O texto obedece às convenções da escrita? (Pontuação, ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal...)			

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

Adotei o uso das listas de verificação para uma primeira “correção” da produção dos alunos por acreditar que o uso dessa estratégia oportuniza ao aluno desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas ao longo do processo de produção de texto, uma vez que lhe permite conhecer os vários critérios observados na análise das produções e possibilita que ele faça uma reflexão sobre o próprio texto segundo parâmetros claramente definidos. Com isso, o aluno deixa de entender a produção de texto como o ato de escrever apenas para o professor ler e corrigir a ortografia, conforme mencionado por um dos alunos no questionário aplicado no início desta pesquisa. Assim, tanto o processo de produção quanto o de correção textual deixam de ser uma prática monológica, insignificante e, muitas das vezes, improdutiva.

Essa etapa do processo foi bastante rica. Notei que os alunos se empenharam nessa tarefa e foram bastante sinceros ao se autoavaliarem. Muitas vezes fui solicitada às carteiras para esclarecer itens da lista e também para ajudá-los a determinarem se seus textos atendiam ou não a determinados critérios. Vi que muitos alunos, principalmente os que estavam fazendo o trabalho individualmente, pediram ajuda aos colegas para ajudá-los a avaliarem seus textos. Em um desses momentos, ouvi a A1, que ajudava a A3, comentar no critério “O texto cumpre o propósito comunicativo? (Explicar como é e/ou como algo funciona)”: “Aqui pode marcar ‘sim’, mas por que você não mostra como que é por dentro também e o material que é usado, porque isso aqui que você está mostrando, quem mora lá já sabe”.



“Por que você não mostra como que é por dentro também e o material que é usado, porque isso aqui que você está mostrando, quem mora lá já sabe”.

Assim, acredito que desse modo se cumpre aquilo que é postulado pelo referencial teórico que embasa esta pesquisa, o qual defende que o ensino da escrita deve ser um processo interativo e acontecer através de uma intervenção didática ordenada, planejada e norteada por gêneros, que leve o aluno a enunciar de maneira adequada à situação comunicativa em que ele se encontra. Também, penso que o trabalho caminha para alcançar o que preconiza Ribeiro (2015, p.112) ao afirmar que na atual “paisagem comunicacional em que é possível empregar muitos recursos tecnológicos e obter diversos efeitos, em muitas modulações de linguagem, é importante pensar a produção de textos em níveis de modalidades cada vez mais expressivos” e ainda assegurar aos alunos o que a autora chama de “poder semiótico” que consiste no “poder que temos de lidar com signos, produzir sentido, manejar linguagens, mais que apenas palavras, inclusive, tanto para ler quanto para escrever” (RIBEIRO, 2015, p.114). Dessa forma, não se corre o risco de transformar a atividade de produção de texto em um ato artificial, conforme alerta Geraldi (2012).

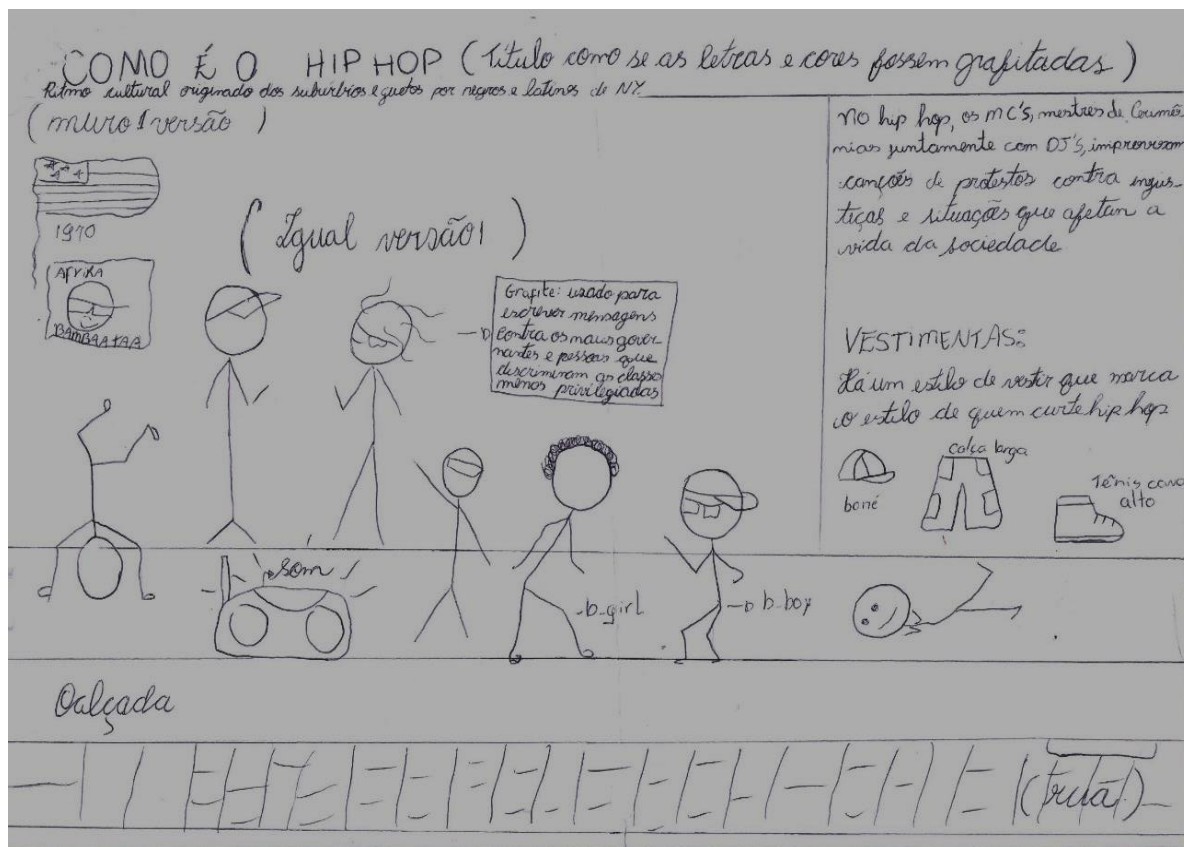
5.1.2 A segunda versão

Após esse processo, foi solicitada a segunda versão dos infográficos. Foi dado um prazo de uma semana para os alunos apresentarem a atividade. Assim, eles poderiam pesquisar mais sobre o assunto abordado e ainda fazer uso de alguma tecnologia

digital, caso julgassem procedente, mas não foi dada nenhuma orientação nesse sentido. Nessa segunda produção, foi possível observar que todos os alunos/grupos procuraram adequar seus trabalhos de acordo com os apontamentos feitos na lista de verificação.

O G2 apresentou uma versão já bastante próxima de um infográfico em que demonstraram ter as diversas habilidades avaliadas já desenvolvidas de modo satisfatório. Eles conseguiram sintetizar em apenas uma folha o que haviam apresentado na primeira versão e ainda acrescentaram informações sobre o assunto. Segundo eles, era “o jeito como estavam pensando em fazer a versão final”. Com isso, esses alunos demonstraram que já não entendem mais a produção de texto como “uma informação a ser repassada pela escrita”, como pensavam no momento da aplicação do questionário inicial e também compreenderam que produzir um texto é um processo que demanda um trabalho de refacção, de reelaboração das ideias até chegar a um produto adequado ao contexto de produção, circulação e recepção.

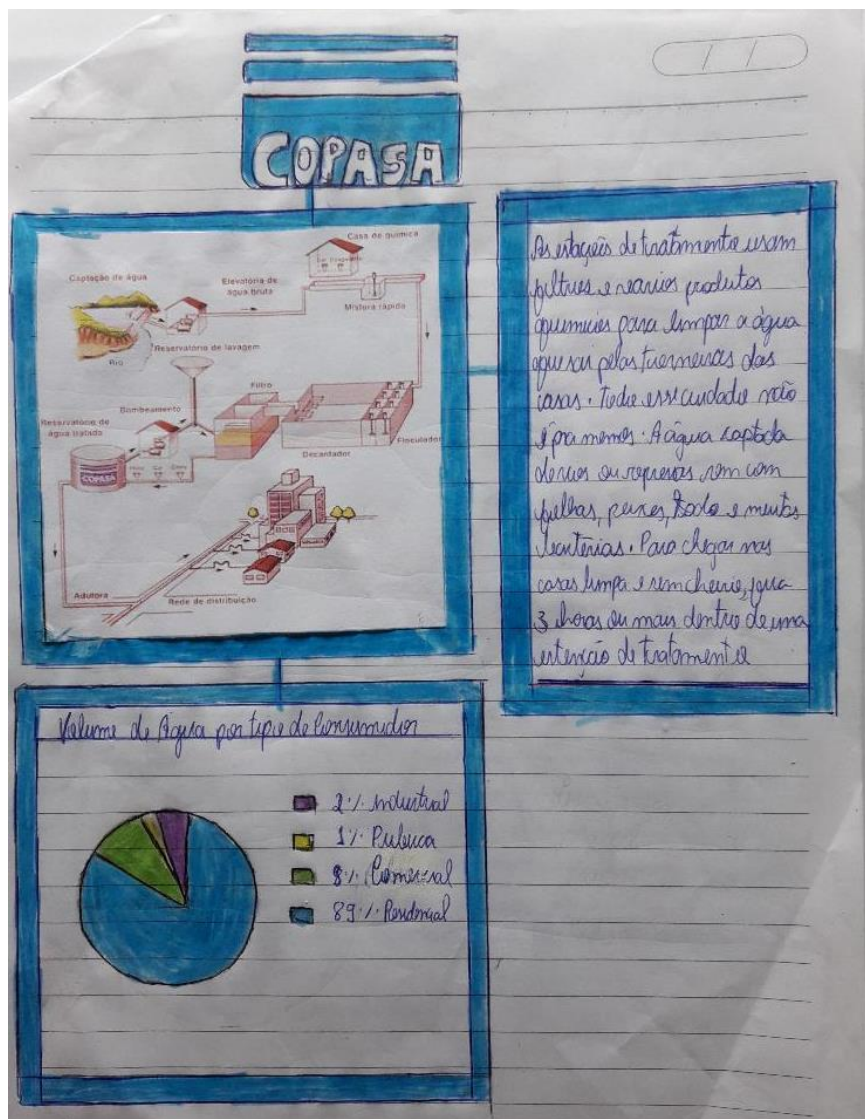
Figura 11: 2ª versão do infográfico do G2.



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

A A3 se limitou a corrigir os erros ortográficos na primeira versão e a reapresentou. Então, orientei a aluna a acatar o que sua colega A1 havia lhe sugerido sobre inserir informações referentes ao material do qual eram feitas as casas e como elas eram por dentro. Então, no dia seguinte, ela levou para eu ver o “manual do proprietário”, que, segundo ela foi dado a todos os moradores do bairro pela construtora que fez as casas e me pediu para ajudá-la a selecionar o que poderia acrescentar ao texto dela. Os alunos do G1 apresentaram o texto conforme haviam planejado no esboço inicial, porém já me avisaram que “a parte do processo de tratamento precisava ser ampliada, pois era parte principal”, o que mostra uma reflexão sobre o leiaute do texto e a modulação das linguagens usadas.

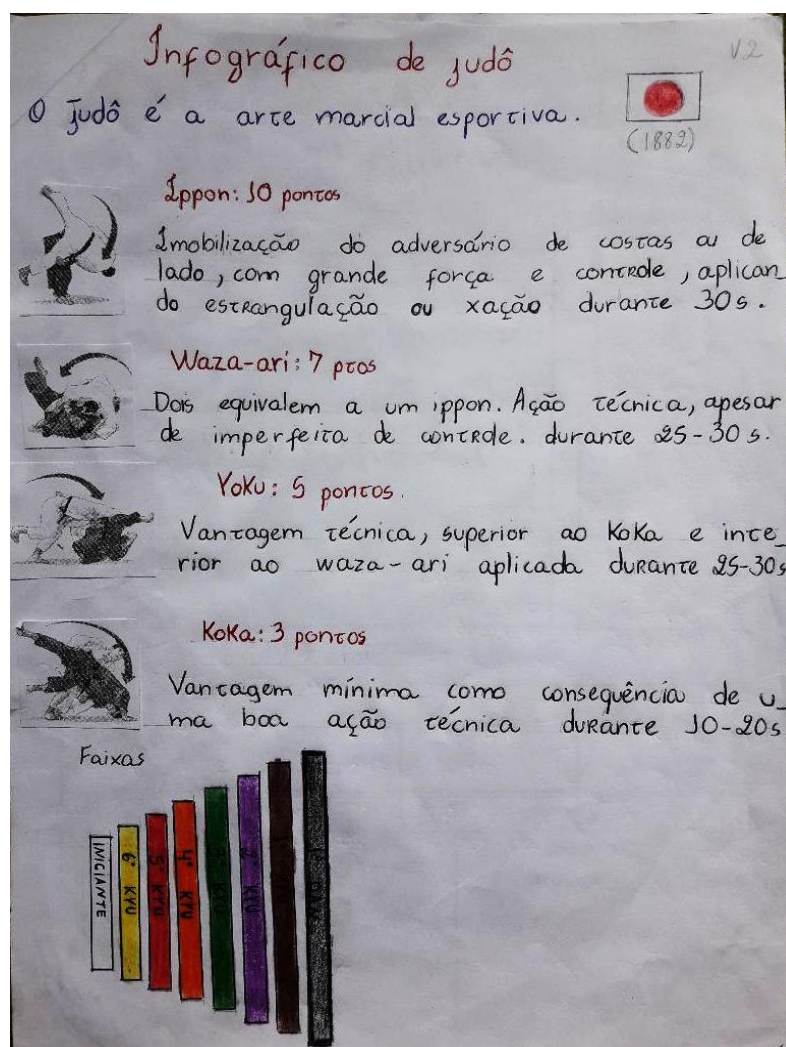
Figura 12: 2ª versão produzida pelo G1.



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

A A1 já apresentou uma versão bem mais elaborada, com maior número de informações e de tipos de linguagens que foram bem articuladas e moduladas. Os dados sobre os níveis e as cores das faixas, que ela mesma havia criticado na primeira produção, agora foram expressas por meio de cores, tamanhos e numerações. Também, a origem do judô foi expressa pelo desenho da bandeira japonesa.

Figura 13: 2ª versão apresentada pela A1.



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

A segunda versão apresentada pela D2 foi a única feita totalmente em ambiente digital por meio do programa *Paint*²⁴. Nela, percebem-se as habilidades estabelecidas no

²⁴ *Paint* é um software utilizado para a criação de desenhos simples e também para a edição de imagens. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Paint > Acesso em: 15 nov. 2017.

quadro 6, no início deste capítulo, para uma produção satisfatória de texto multimodal, em especial, a habilidade de estabelecer relações lógico-discursivas entre as linguagens que compõem o texto que se articulam em prol de um discurso a favor do meio ambiente. Ao justificarem sua produção, a dupla informou que as cores usadas se referem às lixeiras usadas para coletar materiais recicláveis, sendo que o vermelho foi usado para indicar o descarte inadequado “porque é a cor da proibição” e o verde foi usado para indicar a forma de reutilizar o que seria lixo “porque o verde é usado para indicar o correto e se refere ao meio ambiente”.

Figura 14: 2ª versão apresentada pela D2.

COMO REAPROVEITAR OS MATERIAIS QUE VOCÊ DESCARTA ERRONEAMENTE

Produto

Errado

Correto

Você sabia ??

- *200 ANOS PARA SE DEGRADAR
- *400 ANOS PARA SE DECOMPOR
- *600 ANOS PARA SE DEGRADAR

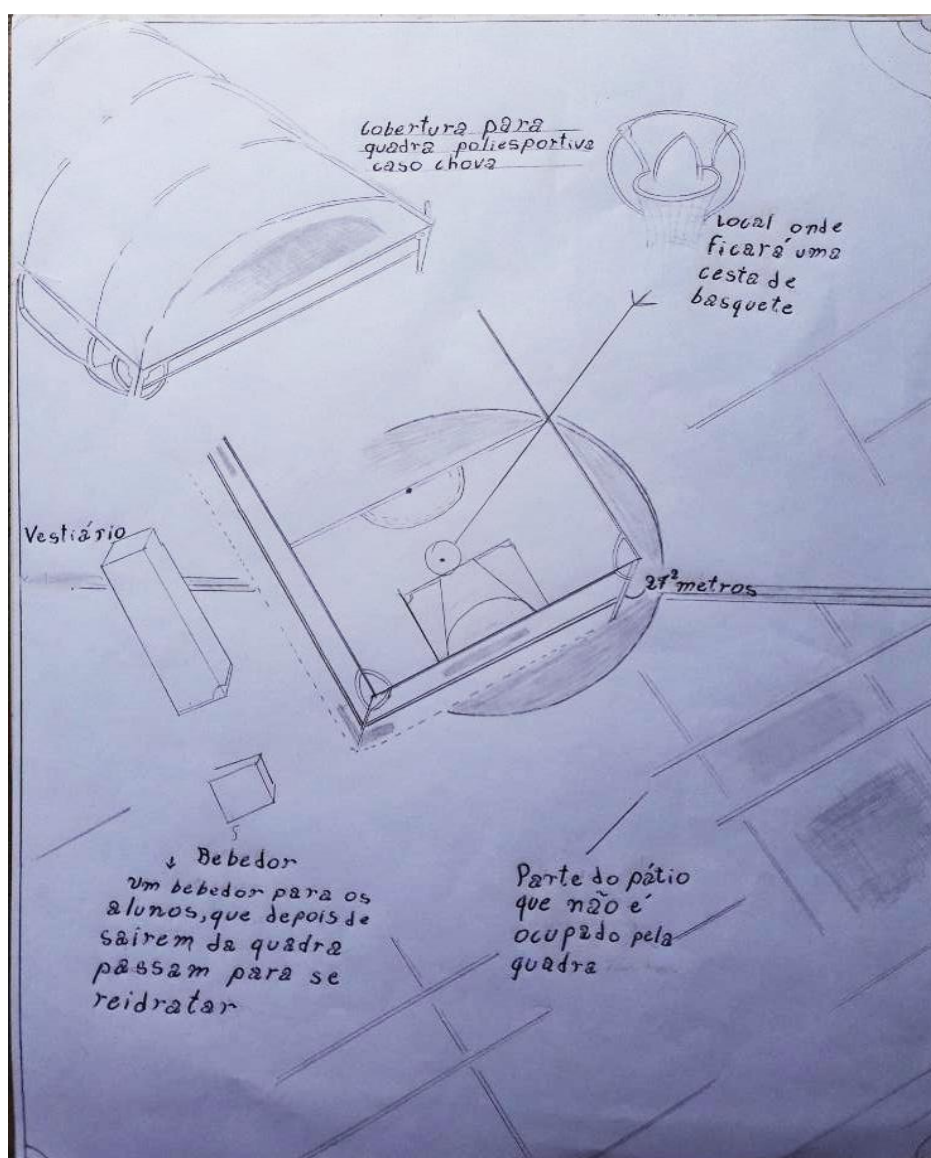
E aí?! Custa alguma coisa ajudar a natureza, lembre-se que é você quem ganha quando recicla.

Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Assim como estas, as demais produções, algumas mais outras menos, apresentavam as mesmas habilidades desenvolvidas, mas ainda precisavam se adequar para atenderem às regularidades e tipificações do gênero infográfico, pois muitas produções ainda não apresentaram um título adequado e/ou questões ainda referentes às convenções da escrita, ao nível de informatividade, conforme pode-se

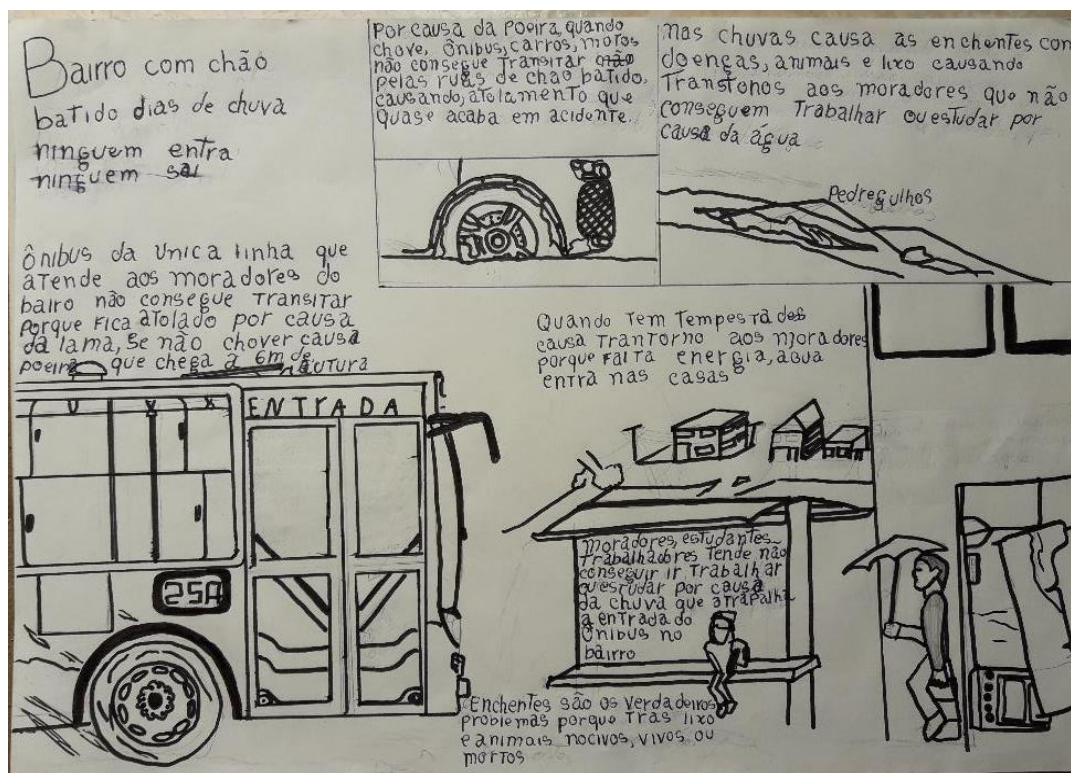
verificar nas produções abaixo. O A4, por exemplo, produziu um *storyboard* em que, com várias cenas, denunciava os transtornos enfrentados pelos moradores do seu bairro durante as épocas de chuva e de estiagem. Ao me apresentar a produção, ele mesmo observou: “Acho que o que fiz não é bem um infográfico, porque eu só mostrei alguns problemas. Não mostrei como algo funciona.” Isso mostra que o aluno se apropriou das características “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1992, p.279) do gênero em questão, já que ele demonstra consciência de que seu texto não se adequa parcialmente a essas características.

Figura 15: 2ª versão apresentada pelo G3.



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Figura 16: 2ª versão apresentada pelo A4.



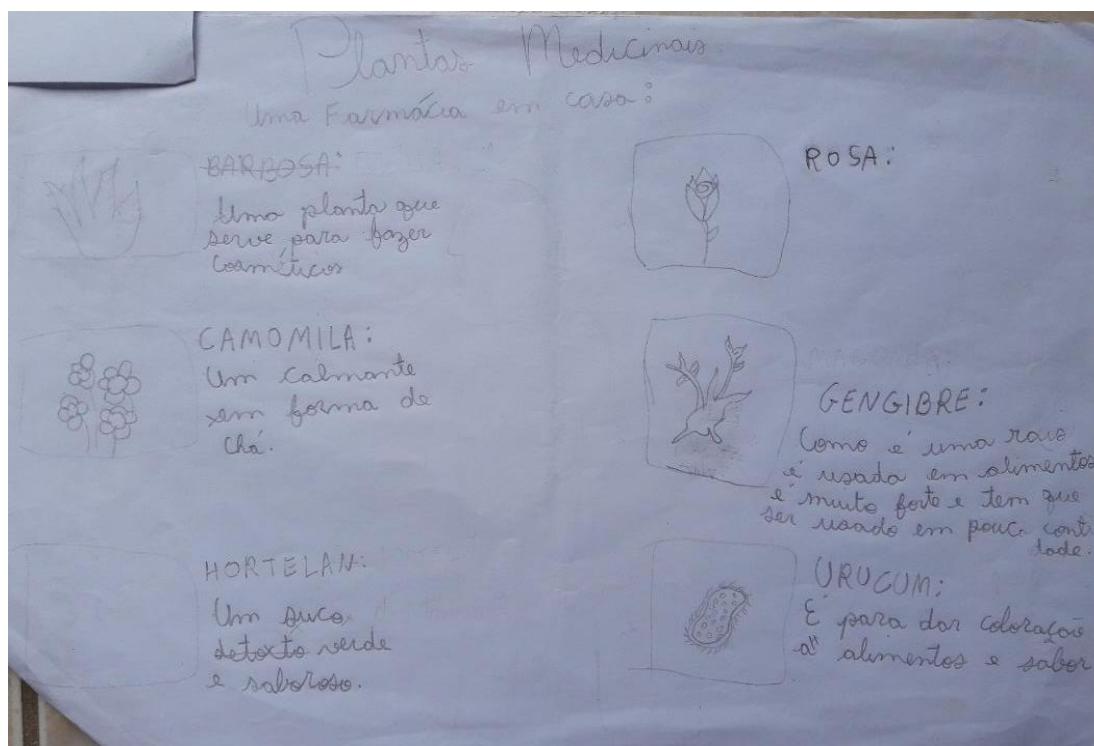
Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Figura 17: 2ª versão apresentada pela D1.



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Figura 18: 2ª versão apresentada pela A2.



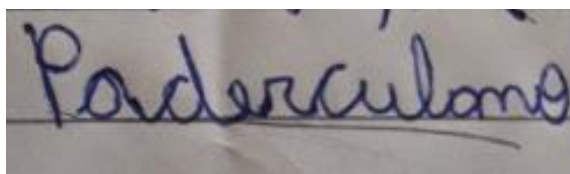
Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Diante dessa situação, em que uns alunos demonstravam maiores avanços que outros, resolvi orientar separadamente cada aluno ou grupo para discutirmos os textos, tanto os avanços quanto as deficiências que ainda precisavam ser superadas para a versão digital e publicação dos infográficos na revista. Juntamente com os alunos, avaliamos novamente os textos segundo os critérios da lista de verificação e eles anotaram tudo o que precisavam melhorar e até acrescentar conforme as ideias foram surgindo no momento. Foi uma etapa trabalhosa, pois precisei me desdobrar para fazer esse atendimento individual enquanto o restante da turma se ocupava com outros afazeres que também requeriam minha intervenção, mas foi uma etapa com grandes ganhos para mim e para os alunos, pois pude acompanhar mais de perto o desenvolvimento deles, que tiveram uma maior assessoria e, creio, um maior aprendizado.

Nessa fase, uma das situações mais marcantes para mim, foi quando, ao orientar a A2 e chamar a atenção dela para a escrita, que ainda apresentava desvios às normas ortográficas não esperados de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental II (hortelan, rais, contidade), ela me disse: "Mas eu já melhorei, Cláudia. Eu escrevia

mais errado. Eu nem sabia o nome do meu bairro. Com esse trabalho que eu aprendi que o nome certo do meu bairro é Padre Herculano”. Então, perguntei-lhe como achava que era o nome do bairro antes e ela: “Eu escrevia assim ó:” e escreveu para mim: “Paderculano”.

Figura 19: Escrita da A2 “Paderculano” (Padre Herculano).



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

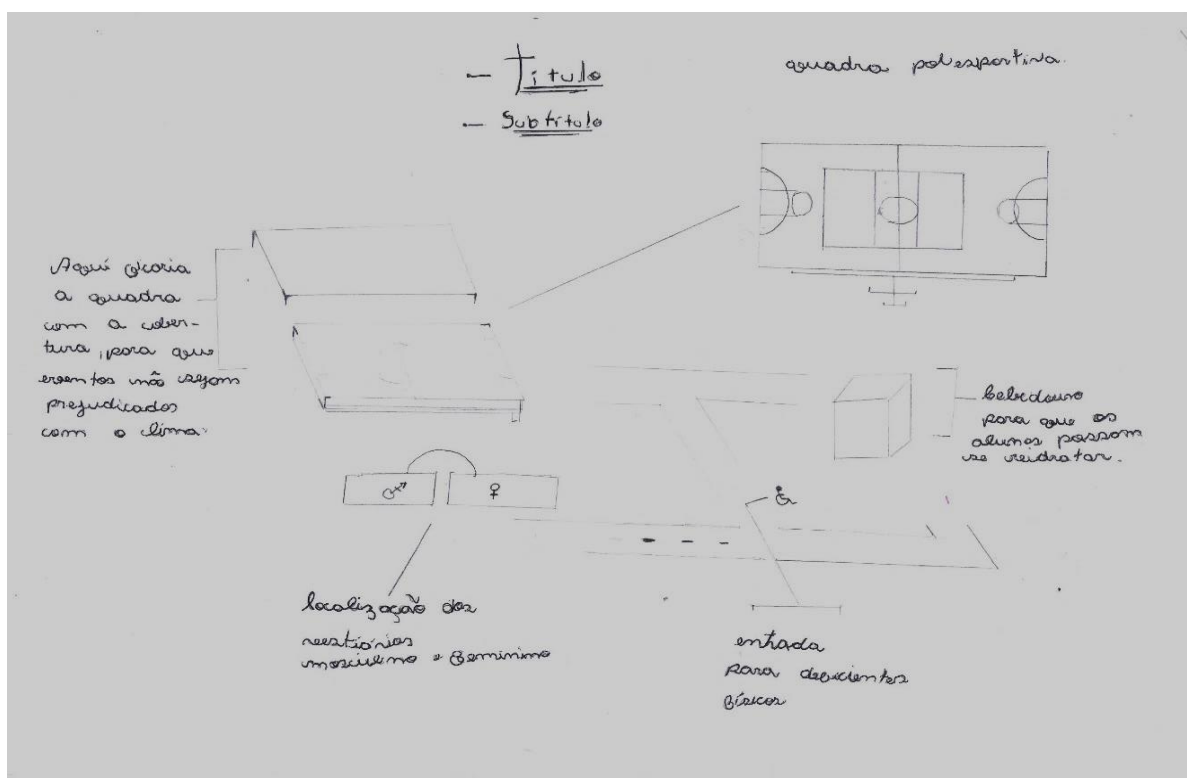
Aqui, ratifica-se a importância do que afirma Rojo (2009, p.107) ao apontar a importância de a escola trabalhar na perspectiva da inclusão social de modo a “possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira **ética, crítica e democrática** (destaques da autora)”. Para isso, segundo a autora, a escola precisa oferecer uma educação linguística que considere os “multiletramentos ou letramentos múltiplos deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes [...] e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (ROJO, 2009, p.107). Nesse sentido, a autora considera que é fundamental a escola trabalhar tendo em vista os “letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (ROJO, 2009, p.107).

Assim, o projeto desenvolvido nesta pesquisa vai ao encontro do que preconiza Rojo (2009), uma vez que busca desenvolver as habilidade linguísticas e discursivas para leitura e escrita de textos multimodais, isto é, a aquisição dos “letramentos multissemióticos”, por meio da valorização das vivências dos alunos na comunidade em que estão inseridos, de seus letramentos locais, para colocá-los em contato com as práticas sociais de leitura e escrita, “os letramentos valorizados, universais e institucionalizados” (ROJO, 2009, p.107).

5.1.3 A terceira versão

Para esta etapa, disponibilizei duas aulas para que os grupos conseguissem discutir e planejar essa terceira produção e marquei a entrega para a semana seguinte. Alguns alunos/grupos que já haviam apresentado a segunda versão satisfatória, apresentaram apenas o esboço do planejamento da versão digital conforme combinado durante atendimento individual. O G3, por exemplo, em relação à versão anterior, adicionou o título e subtítulo, o vestiário feminino diferenciando-o do masculino por meio de símbolos e também acrescentaram o acesso para alunos que utilizam cadeiras de rodas. Além das habilidades propostas, vê-se que os alunos produziram um texto de forma crítica, ética e democrática conforme orienta Rojo (2009).

Figura 20: 3ª versão apresentada pelo G3.



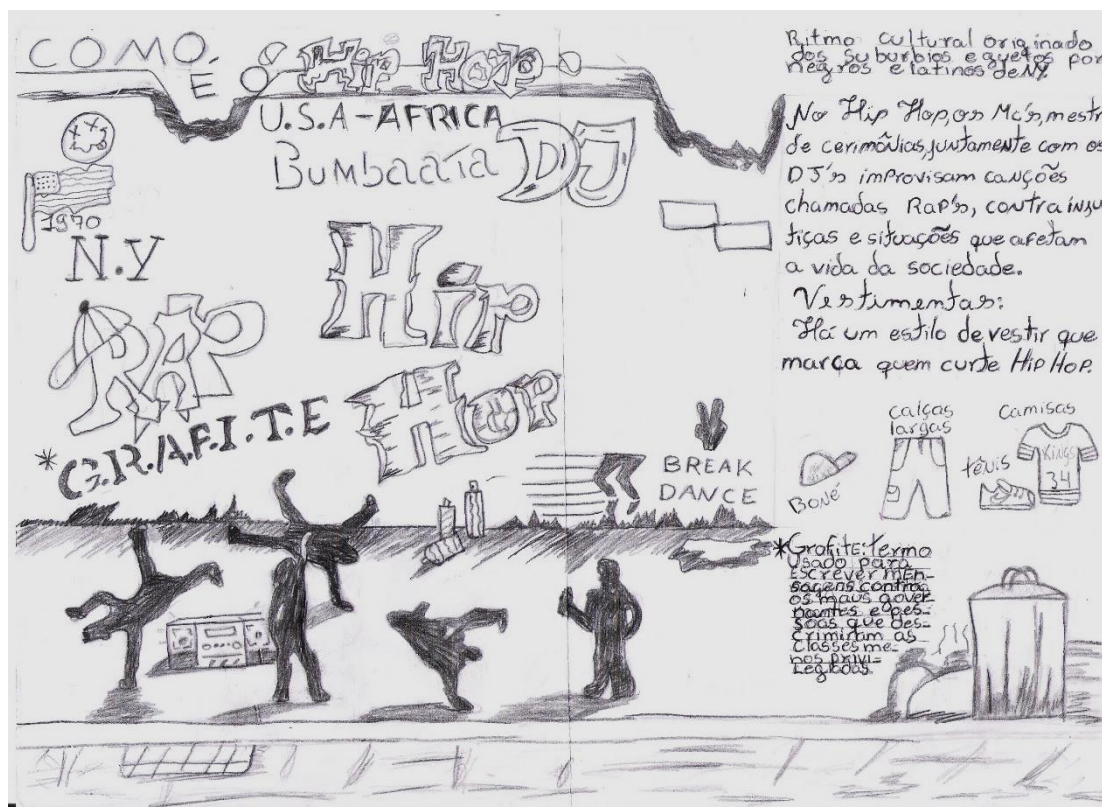
Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

O G1 já apresentou uma versão digital praticamente pronta considerando as orientações feitas na segunda versão. Foram necessários apenas ajustes às convenções da escrita no que se refere à concordância verbal e nominal. O G2 também apresentou uma versão bem mais elaborada em relação a que foi

apresentada na segunda. Ao me entregarem o texto, reparei que havia o símbolo da banda de *rock and roll* Nirvana desenhado no muro. Apesar de conhecer o gosto musical do aluno responsável pelos desenhos e suspeitar de sua intencionalidade ao fazer essa alusão ao rock, questionei se a história do rock e do hip hop se cruzavam em algum momento. Então, o aluno me respondeu: “Não é isso, Cláudia. É que eu quis deixar a marca do que eu gosto aí.” Aqui verifica-se mais uma vez a questão da identidade do aluno e sua escrita ética e democrática (Rojo, 2009), que buscou imprimir em seu texto marcas de sua identidade, porém respeitando outras culturas, outras identidades.

Como o texto estava muito bem produzido, sugeri publicarmos essa versão ao invés de fazer uma digital, mas os alunos do grupo acharam que não era pertinente, já que o uso de cores variadas é característico do hip hop, evidenciando-se, assim, mais uma vez, a habilidade deles de estabelecer relações lógico-discursivas entre as linguagens que compõem o texto: as modulações e a articulação das linguagens para construção do sentido global do texto.

Figura 21: 3ª versão apresentada pelo G2.



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Os demais alunos apresentaram um planejamento de suas versões digitais em que demonstraram ainda avanços quanto à construção composicional do gênero infográfico e quanto às capacidades de selecionar informações para integrar o texto considerando os objetivos da interação, modular e articular as linguagens usadas e usar os recursos de textualização adequados ao gênero. Abaixo, seguem exemplos que mostram um planejamento consciente de como pretendiam suas versões digitais.

Figura 22: 3ª versão apresentada pela A1.

CONHEÇA O JUDÔ:
Arte marcial Esportiva

VESTIMENTA

(Imagem maior dos atletas em luta e setas apontando nome da peça) (versão 1)

Origem
(Bandeira Japão)
1882

No Brasil
(Bandeira Brasil)
1922

Criador
(Foto de EF. Jigoro Kano)

⊗ PROIBIÇÕES (versão 1)

-

-

-

-

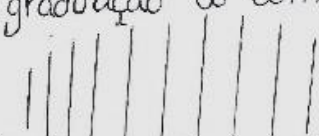
-

-

ALGUNS GOLPES (versão 2)

Imagem	Imagem	Imagem	Imagem
texto	texto	texto	texto

A cor da faixa determina a graduação do competidor.



(Faixas - versão 2)

(Imagem da quadra de competição).

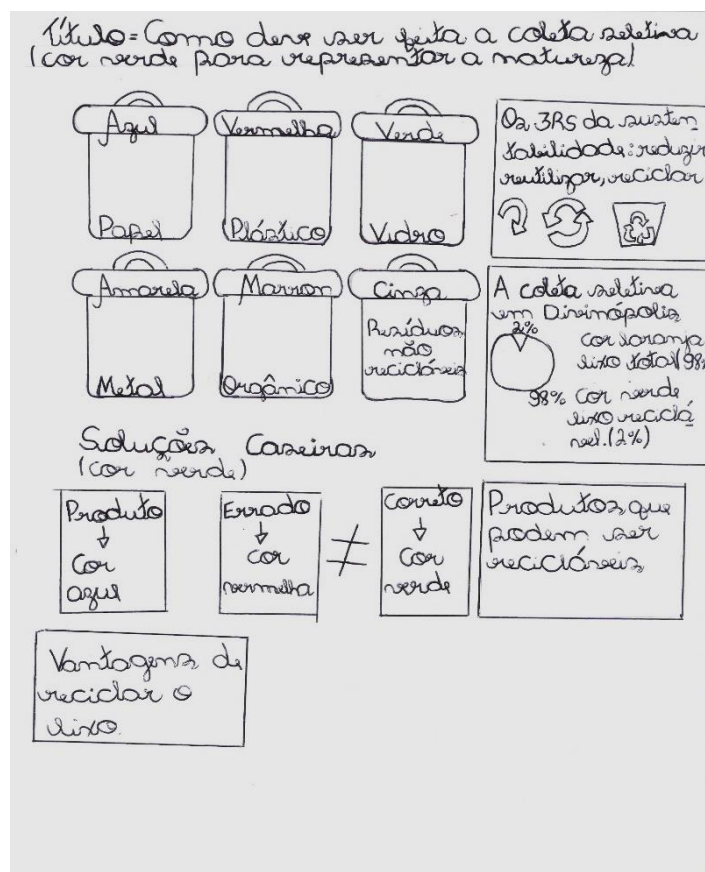
Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Figura 23: 3ª versão apresentada pela A3.



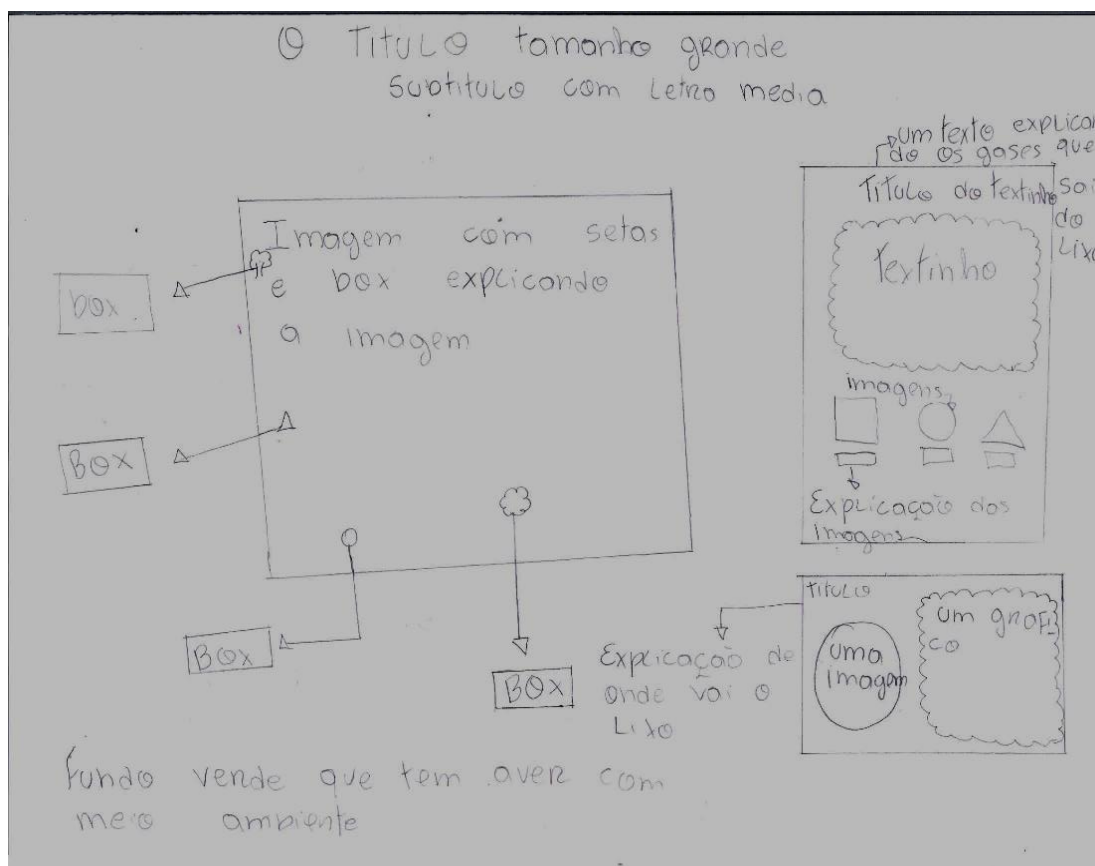
Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Figura 24: 3ª versão apresentada pela D2.



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Figura 25: 3ª versão apresentada pela D1.



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

5.1.4 A versão digital

Após cada aluno ou grupo apresentar uma versão satisfatória do infográfico, passou-se à produção digital dos textos. Esta foi a etapa que demandou mais tempo, pois, conforme já exposto, a intenção era usar um programa *online* próprio para a produção de infográficos, no entanto, como os computadores do laboratório de informática da escola ainda não haviam sido repostos, os textos foram criados nas mesmas condições dos esquemas e resumos, ou seja, em sala de aula valendo-se do notebook da escola e/ou o meu computador pessoal, usando o programa *Word*. Nesse momento, no entanto, havia um outro problema: além da falta de computadores, a escola não possuía internet sem fio e esta era necessária para que os alunos buscassem imagens para usarem na construção de seus infográficos. A maioria deles não tinha acesso à internet em suas casas e em seus bairros não havia locais em que pudessem acessá-la.

Diante dessa situação, estabeleci o prazo de uma semana para que os alunos conseguissem reunir as imagens necessárias para a versão digital de seus infográficos, já que, assim, poderiam usar os celulares dos responsáveis por eles ou irem à casa de parentes que tinham acesso à internet. Nesse período, muitos alunos levaram imagens em *pen drives* para eu ajudá-los a decidir entre uma e outra e a maioria deles conseguiu reunir as imagens necessárias. Assim, estipulei um cronograma de três aulas para que cada aluno/grupo criasse a versão digital dos infográficos no programa *Word*. No entanto, em função de contratempos e de novas ideias que foram surgindo durante a produção, alguns grupos necessitaram de, no mínimo, cinco aulas para criarem seus infográficos digitais.

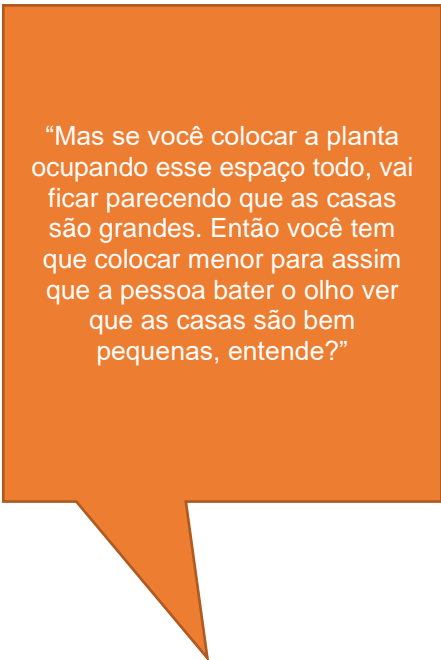
Como já previsto, os alunos tiveram muitas dificuldades em lidar com as ferramentas do programa e foi preciso que eu e os dois alunos que tinham maior familiaridade com o *Word* ajudássemos durante o processo. No entanto, assim como na produção dos esquemas e resumos, quando os alunos descobriam os recursos oferecidos pelo programa para o tratamento e efeito de imagens, posições, cores, caixas de textos, leiautes, gráficos, símbolos, começaram a ter ideias sobre a articulação e a modulação das linguagens que não haviam pensado nas versões anteriores. No entanto, para concretizar muitas dessas ideias, era necessário o acesso à internet para fazer pesquisas, baixar imagens. Então, um dos alunos que auxiliava os colegas teve a ideia de ligar o roteador do seu celular para tentarem conectar o *notebook* à internet. Como a tentativa deu certo na maioria das vezes, esse recurso foi utilizado durante todo o processo de produção dos infográficos digitais.

Mesmo sendo produzidos por meio de colagens e sobreposição de imagens já prontas e tendo os recursos do programa para auxiliar na atividade, os alunos estabeleceram as relações e as representações mais adequadas para a produção do infográfico e planejaram o leiaute, atentaram para a modulação e a articulação das linguagens, para a estrutura composicional do gênero e ainda foram capazes de usar os recursos de textualização adequados ao contexto de produção, circulação e recepção do gênero infográfico, legitimando o que afirma Ribeiro (2016):

É importante destacar que as questões de produção multimodal dos textos não passam tanto pela exigência de talentos que as pessoas normalmente não desenvolvem, mas pelo manejo das linguagens à disposição, pela escolha de modos de expressão, assim como pela articulação entre o como e o que dizer. Trata-se de elementos que acredito possam ser despertados, reconhecidos e trabalhados. E podem surpreender professores, além de ampliar o “poder semiótico” de todos (RIBEIRO, 2016, p.105).

A seguir, farei alguns apontamentos e tecerei considerações que julgo pertinentes sobre o processo de produção das versões digitais, em que os alunos demonstraram as habilidades citadas no parágrafo anterior. Mesmo que já tenham sido demonstradas nas versões manuscritas, muitas delas foram ampliadas quando os alunos passaram a produzir no ambiente digital. Os infográficos digitais produzidos pelos alunos do G1, G2, G3 e A3 não apresentaram grandes novidades e transcreveram para o ambiente digital tudo que haviam planejado nas versões manuscritas. O G2 acrescentou um fundo preto ao trabalho, segundo seus integrantes para “realçar as cores do hip hop”.

Vale ressaltar uma observação interessante do aluno que auxiliou a A3 durante a sua produção digital. Ao acrescentar a planta da casa, ela a colocou ocupando todo o espaço que havia disponível. Então esse aluno comentou: “Mas se você colocar a planta ocupando esse espaço todo, vai ficar parecendo que as casas são grandes. Então você tem que colocar menor para assim que a pessoa bater o olho ver que as casas são bem pequenas, entende?”, demonstrando, assim, a habilidade de estabelecer relações lógico-discursivas entre as linguagens que compõem o texto.



“Mas se você colocar a planta ocupando esse espaço todo, vai ficar parecendo que as casas são grandes. Então você tem que colocar menor para assim que a pessoa bater o olho ver que as casas são bem pequenas, entende?”

Figura 26: Versão digital do infográfico do G2.



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Figura 27: Versão digital do infográfico da A3.



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

A D1, por sua vez, usou a imagem de um aterro em corte esquemático, pois, segundo as alunas, essa imagem mostrava melhor “como são as fases do aterro”. Também fizeram uso de boxes com pequenos textos de sequência tipológica explicativa e de cores de modo consciente, pois, ainda de acordo com a dupla, o verde usado como pano de fundo “é para representar o meio ambiente” e as cores laranja, amarelo e verde usadas nos boxes para indicar os setores do aterro representam respectivamente “atenção, perigo e que está tudo bem com a natureza”.

Além disso, foi acrescentado um gráfico com dados sobre o destino dado ao lixo no Brasil e ainda informações de como poderiam ser utilizados os gases produzidos pelos aterros, por meio de linguagem verbal e visual com o uso dos símbolos fornecidos pelo programa *Word*. Assim, observa-se que houve uma articulação e modulação das linguagens para concretizar o discurso que se quer veicular, ou seja, um discurso em favor do meio ambiente, que, conforme relata a dupla, no bairro em que moram, é agredido pelo poder público que não coleta devidamente o lixo e pelos próprios moradores que o descartam de forma incorreta.

Figura 28: Versão digital do infográfico produzido pela D1.







Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Durante a produção do infográfico digital sobre o judô, a A1, ao perceber os recursos do programa *Word*, decidiu que, para informar sobre os golpes proibidos no judô, ao invés de escrever “Proibições” como ela havia feito nas versões manuscritas, faria um box com o símbolo de proibição e com o fundo vermelho, pois “esta é a cor que indica quando não se pode fazer alguma coisa”.

“Esta é a cor que indica quando não se pode fazer alguma coisa”.

Figura 29: Produção parcial do infográfico digital da A1.

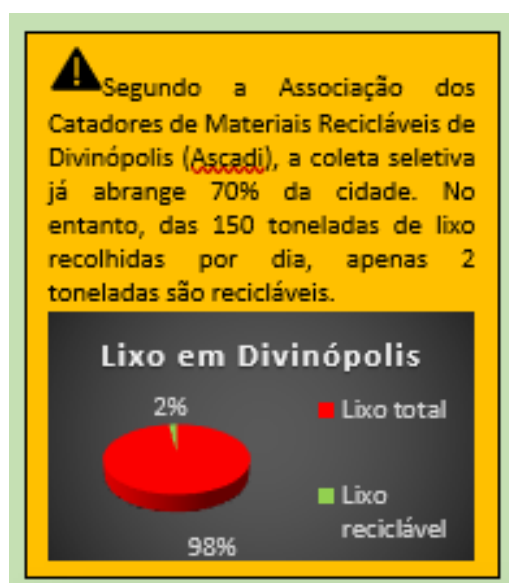
Alguns golpes:

	<p>Ippon: 1 ponto</p> <p>Imobilização do adversário de costas ou de lado, com grande força e controle, aplicando estrangulação durante 30 segundos.</p>	 <p>Não são permitidos golpes no rosto ou que possam provocar lesões no pescoço ou vértebras. Quando estes golpes são praticados, o lutador é penalizado e pode ser desclassificado.</p>
	<p>Wazari: 1/2 ponto</p> <p>O adversário cai sem ficar com os dois ombros no tatame ou imobilizar o oponente por 20 a 24 segundos.</p>	
	<p>Yoku: 1/3 ponto</p> <p>Quando o adversário vai ao solo de lado ou quando é imobilizado por 15 segundos.</p>	

Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

A D2, que já havia apresentado uma versão digital bastante adequada à proposta, decidiu ampliar as informações do texto anterior. Isso aconteceu depois que um dos alunos da dupla me perguntou qual o espaço que cada texto ocuparia na revista. Foi estipulada uma página da revista para cada infográfico, que seria em tamanho A4. Nesse momento, o aluno comentou: “Então se nós teremos uma página inteira, vou acrescentar mais umas informações, sobre a coleta seletiva em Divinópolis, por exemplo”. Questionei sobre a importância de colocar esse dado no infográfico e ele me respondeu: “Provavelmente o lixo não é muito reciclado em Divinópolis. Então isso vai mostrar que o problema não é só do meu bairro. É uma questão que precisa melhorar na cidade toda”. Assim, à versão digital, a dupla acrescentou a seguinte informação:

Figura 30: Produção parcial do infográfico da D2.



“Então se nós termos uma página inteira, vou acrescentar mais umas informações, sobre a coleta seletiva em Divinópolis, por exemplo.”

“Provavelmente o lixo não é muito reciclado em Divinópolis. Então isso vai mostrar que o problema não é só do meu bairro. É uma questão que precisa melhorar na cidade toda”.

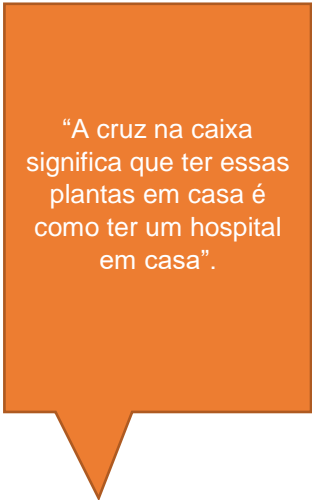
Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Algumas questões merecem ser consideradas no trabalho desta dupla. Primeiro, a preocupação com o espaço que teriam no suporte, a revista, para publicarem seu texto. Isso confirma o desenvolvimento de uma habilidade para a qual a turma já havia despertado nas oficinas de leitura, quando trabalhamos com a leitura de infográficos impressos e de interativos no ambiente digital, que é a de selecionar informações para a produção de um texto, considerando especificidades do suporte, enfim, o contexto de circulação do gênero em produção.

Também, pode-se constatar a presença da autoria e da identidade desses alunos que se reconhecem enquanto autores de um texto que, em contato com outros sujeitos, veiculará discurso deles em prol do bairro onde moram, pois o que eles estão dizendo aí é que, a falta de consciência ambiental e de atitudes para realização da coleta seletiva, não é característica da comunidade em que vivem e sim uma questão cultural da cidade. Interessante perceber que, para isso, fazem uso de números e de um argumento de autoridade, elementos típicos de textos de sequência predominantemente expositiva. Além disso, articulam a linguagem verbal com um gráfico que “ilustra” a desproporção entre o lixo que é gerado e o que é reciclado e ainda atribuem as cores vermelho e verde, na justificativa da dupla, a primeira é “uma cor de alerta” e a segunda “representa o que está de acordo com o meio ambiente”.

Outra questão que merece atenção é a correlação que o aluno estabelece entre o seu bairro e a cidade, ou seja, a noção de pertencimento à cidade que antes não era percebida nas falas desses alunos. Diante disso, acredito que o projeto de letramento desenvolvido caminha ao encontro do que defende Kleiman (2010), ao afirmar que as formas de acesso ao letramento devem ser um meio de aquisição de identidade e, para isso, a escola deve valorizar os letramentos trazidos pelo aluno de suas comunidades, adquiridos em suas vivências e contrapô-los aos letramentos socialmente valorizados, pois assim, estará contribuindo para a construção de sua cidadania e de sua identidade. Dessa maneira, um trabalho em sala de aula voltado para que os alunos saibam fazer uso social da leitura e da escrita é fundamental, pois é o que dá condições a eles de exporem suas identidades, de se imporem e participarem socialmente. É nesse sentido que Rojo (2012) defende uma pedagogia dos multiletramentos, necessária para transformar o aluno de consumidor acrítico em analista crítico lhe oportunizando maiores condições de acesso e participação no mundo globalizado.

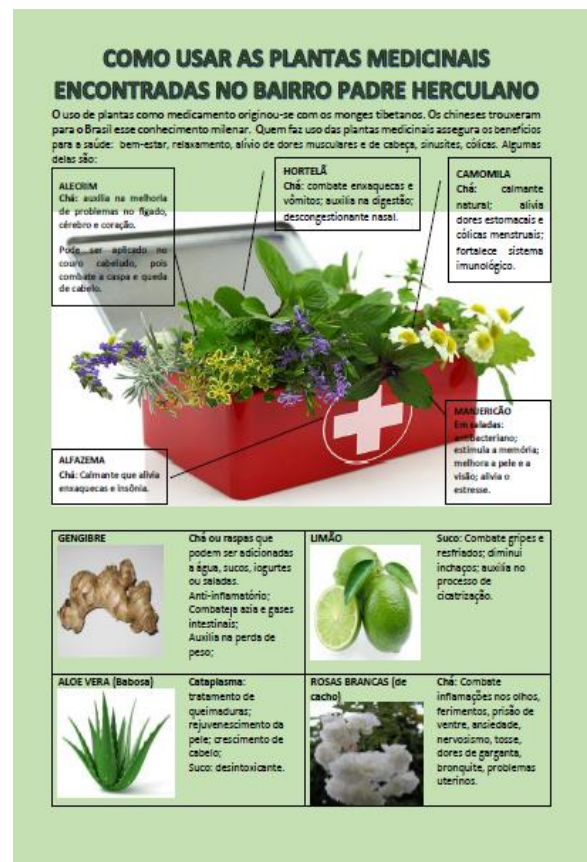
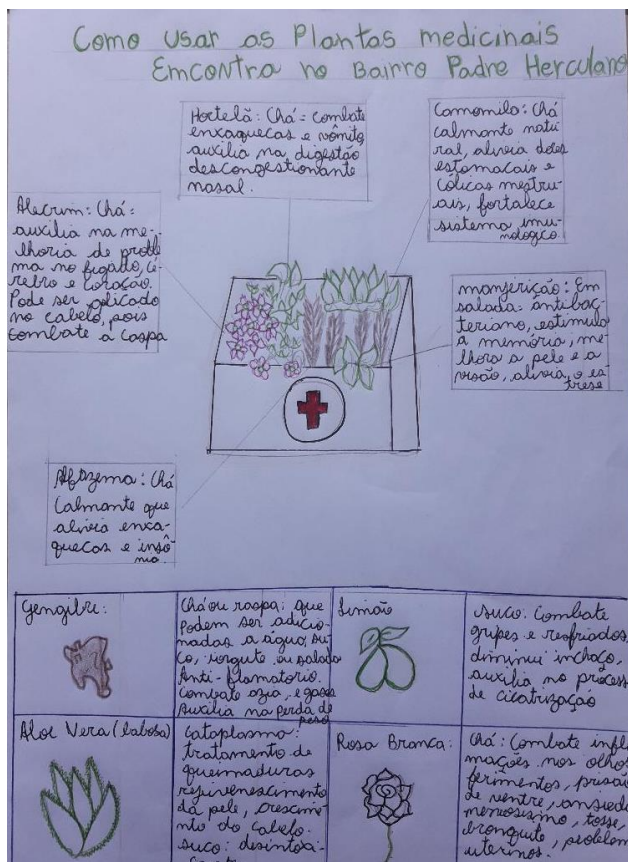
Ainda nesta etapa da produção dos infográficos digitais, foi percebido um grande avanço nas habilidades da A2. Inicialmente, ela havia planejado um infográfico com um título e duas colunas em que as imagens das plantas medicinais apareciam listadas uma abaixo da outra e acompanhadas de um texto verbal explicativo, o que era bem parecido com um infográfico que eu havia trabalhado nas oficinas de leitura. Porém, durante a produção do infográfico em sala de aula, quando ela buscava mais informações na internet sobre o tema do seu texto, uma imagem lhe chamou a atenção e ela me perguntou se “poderia trocar o infográfico” porque, segundo ela, “aquela imagem era mais atraente e representava bem o título” que ela havia colocado, a saber, “Plantas medicinais: uma farmácia em casa”, pois, “a cruz na caixa significa que ter essas plantas em casa é como ter um hospital em casa”. Como a aula terminou neste momento, orientei que a aluna terminasse a atividade na aula seguinte.



“A cruz na caixa significa que ter essas plantas em casa é como ter um hospital em casa”.

Ao chegar à sala de aula no outro dia, fui surpreendida pela aluna que me apresentou um esboço manuscrito de como ela havia pensado o infográfico digital sem que eu tivesse solicitado. Conforme se pode verificar na figura a seguir, esta versão estava muito mais bem elaborada do que a apresentada anteriormente. Além de se mostrar mais caprichada e com um cuidado maior com as convenções da escrita, nota-se que a aluna mudou o leiaute do texto adequando-o à página da revista, ajustou o título direcionando o assunto para o bairro dela, fez uso de um maior número de linguagens, cores e setas, e ainda adicionou mais informações em relação à primeira versão. Ou seja, durante o processo de produção em ambiente digital, a aluna redirecionou sua produção ao tomar conhecimento dos recursos oferecidos tanto pelo ambiente quanto pelo programa e passou a articulá-los de forma consciente a fim de cumprir seu propósito comunicativo, além de se tornar mais motivada em produzir o infográfico.

Figuras 31 e 32: Versões manuscrita e digital apresentada pela A2.



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Por fim, nesta etapa de produção digital, ainda merece considerações a produção feita pelo A4. Na versão inicial, ele havia produzido um *storyboard* em que mostrava os problemas enfrentados pelos moradores do seu bairro em épocas de chuva e de estiagem, mas, com a possibilidade de produzir sua versão digital e, concomitantemente, fazer pesquisa na internet, seu texto foi tomando uma outra direção e ele decidiu focalizar seu infográfico no transporte público que atende seu bairro. Assim, desta vez, sua produção já apresentou as regularidades e tipificações do gênero, com uso de linguagens diversificadas e adequadas para representar as informações e ainda manteve seu discurso de denúncia em relação aos problemas enfrentados pelos moradores.

Figura 33: Versão digital do infográfico do A4.



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

Essas duas últimas situações, assim como todas as versões produzidas digitalmente, nas quais os alunos mostraram que o ambiente digital colabora para a ampliação das habilidades de ler e escrever textos multimodais, nos remete ao que afirma Ribeiro (2012, p.40): “Quanto mais amplo o *sistema de mídias*, maiores serão as possibilidades de ler, escrever e atuar por meio da escrita”. Assim, conforme afirmo no segundo capítulo, é fundamental que as escolas tenham uma prática voltada não só para o ensino de leitura e de produção de textos multimodais, mas também é preciso ampliar os leques de possibilidades tanto para ler quanto para escrever também em ambiente digital. O letramento digital é uma demanda na contemporaneidade, pois, com as TDICs, a leitura e a produção textual ganharam novas proporções, novas características e ampliou-se a forma de interação com e sobre a linguagem e entre os interlocutores de um texto.

5.1.5 Todas as versões

A fim de tornar o processo de produção dos infográficos mais claro e oferecer uma melhor compreensão da evolução das habilidades linguísticas e discursivas dos alunos, a seguir, encontram-se sistematizadas todas as versões apresentadas por cada aluno/grupo durante o projeto.

Processo de Produção de Infográfico A1

Infográfico de judô

A história do judô
O judô é uma arte marcial esportiva. Foi criada no Japão, em 1882, pelo professor de E.F Jigoro Kano. Ao criar esta arte ele tinha como objetivo criar uma técnica de defesa pessoal. Esta arte marcial chegou ao Brasil em 1922, período da imigração japonesa.

Graduação (faixas).
As faixas de menor nível para o maior: branca, cinza, azul, amarela, laranja, verde, roxa, marrom, preta-1º dan, preta 2º dan, preta 3º dan, preta 4º dan, preta-5º dan, Vermelha e branca-6º, 7º e 8º dan, vermelha 9º e 10º Dan.

Proibições: Não são permitidos golpes no rosto ou que possam provocar lesões no pescoço ou vértebras. Quando estes golpes são praticados, o lutador é penalizado e pode ser desclassificado.

1ª Versão

Infográfico de judô

O judô é a arte marcial esportiva. (1882)

Ippon: 10 pontos
Imobilização do adversário de costas ou de lado, com grande força e controle, aplicando estrangulamento ou xação durante 30s.

Waza-ari: 7 pros
Dois equivalem a um ippon. Ação técnica, apesar de imperfeita de controle, durante 25-30s.

Yoku: 5 pontos.
Vantagem técnica, superior ao Koka e inferior ao waza-ari aplicada durante 25-30s.

Koka: 3 pontos
Vantagem mínima como consequência de uma boa ação técnica durante 10-20s.

Faixas

2ª Versão

COMEÇA O JUDÔ:

Arte marcial Esportiva

VESTIMENTA
(Imagem maior das atletas em luta e setas apontando nome da peça) (versão 1)

ORIGEM
(bandeira Japão) 1882
(bandeira Brasil) 1922
Criador (Foto de E.F. Jigoro Kano)

PROIBIÇÕES (versão 1)

ALGUNS GOLPES (versão 2)

Imagem	Imagem	Imagem	Imagem
texto	texto	texto	texto

A cor da faixa determina a graduação do competidor. (Imagem da quadra de competição).

(Faixas - versão 2)

3ª Versão

Conheça o judô: a arte marcial esportiva

VESTIMENTA: KIMONO/JUDOGI

Origem
1882 (bandeira do Japão)
1922 (bandeira do Brasil)
Jigoro Kano: criador do Judô

Alguns golpes:

	Ippon: 1 ponto Imobilização do adversário de costas ou de lado, com grande força e controle, aplicando estrangulamento durante 30 segundos.	Não são permitidos golpes no rosto ou que possam provocar lesões no pescoço ou vértebras. Quando estes golpes são praticados, o lutador é penalizado e pode ser desclassificado.
	Wazari: 1/2 ponto O adversário cai sem ficar com os dois ombros no tatame ou imobilizar o oponente por 20 a 24 segundos.	
	Yoku: 1/3 ponto Quando o adversário vai ao solo de lado ou quando é imobilizado por 15 segundos.	

A cor da faixa determina a graduação do competidor

FAIXA	GRADUAÇÃO
BRANCA	Iniciante
AMARELA	6º kyu
VERMELHA	5º kyu
LARANJA	4º kyu
VERDE	3º kyu
ROXA	2º kyu
MARROM	1º kyu
PRETA	1º dan

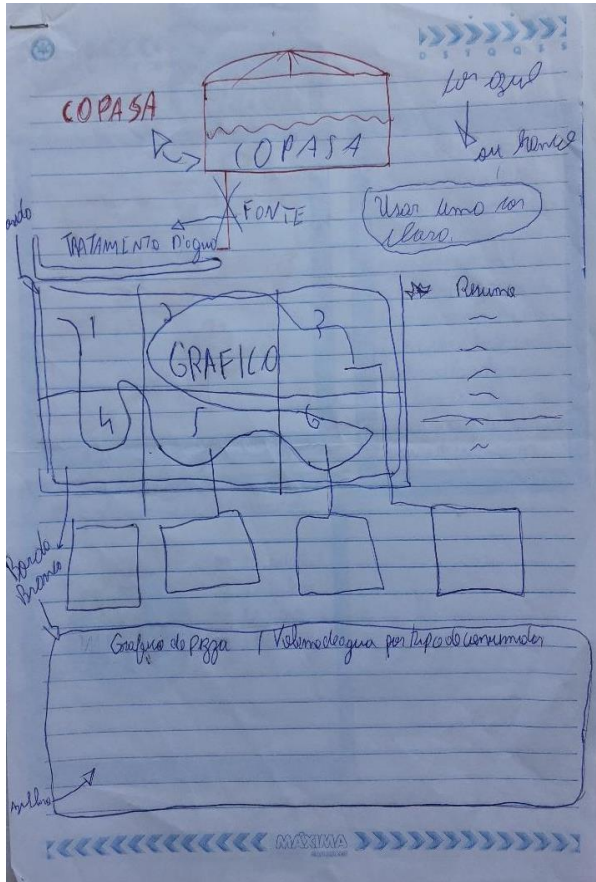
Quadra de competição:

Infografista: Thaís Gabriela

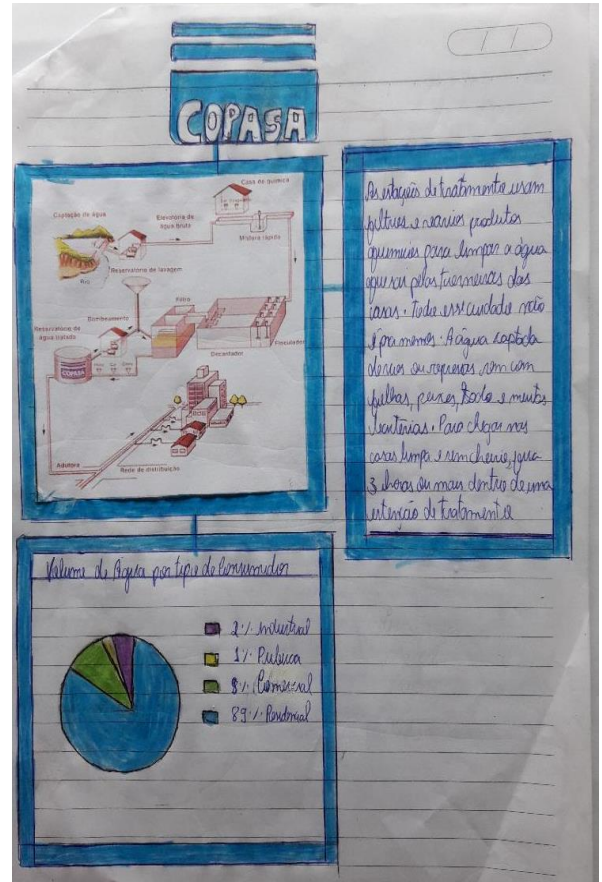
<https://pt.scribdshare.net/doc/glassajacob6244/atos-37064114>
<http://www.afMidadeseducativas.com.br/index.php?i=6400>

Versão digital

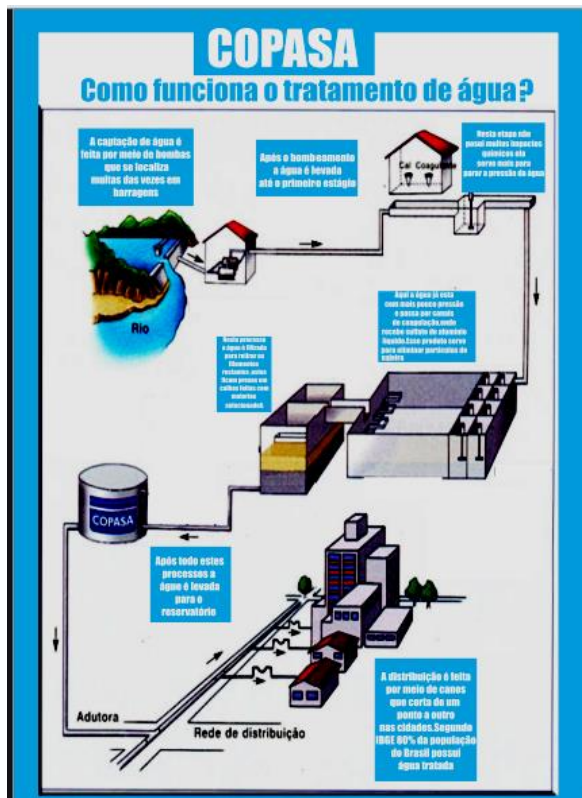
Processo de Produção de Infográfico G1



1ª Versão

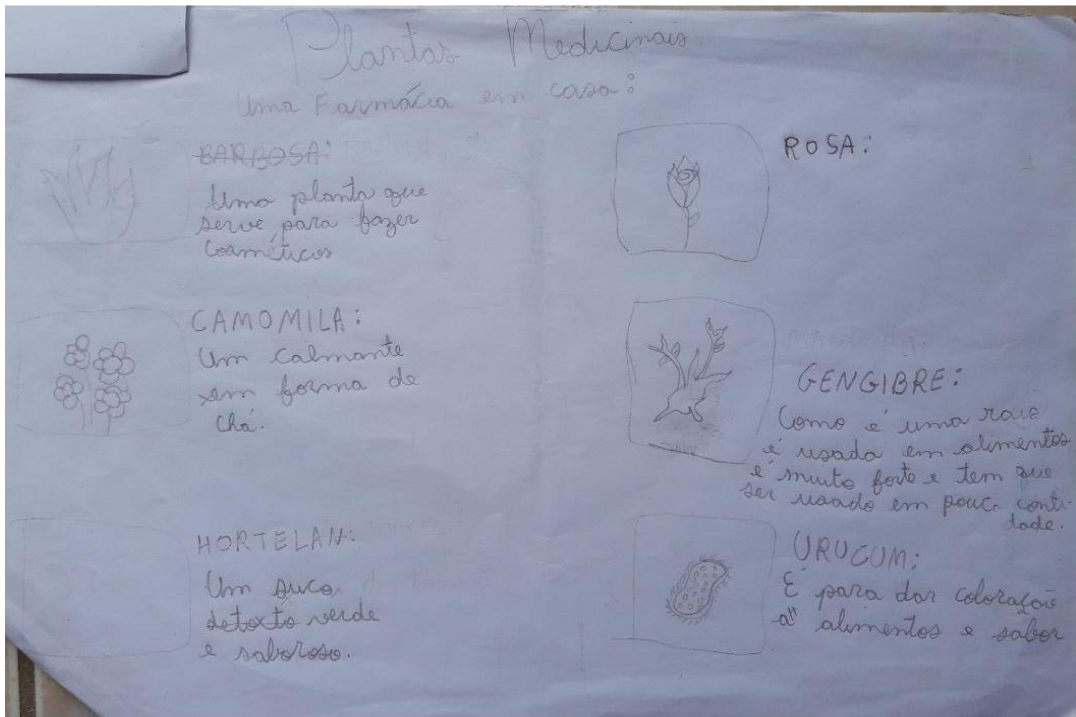


2ª Versão

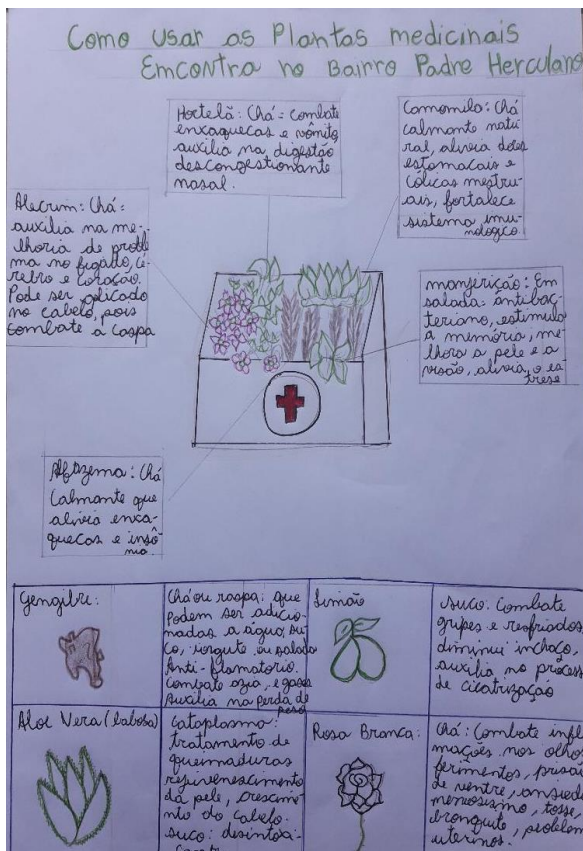


Versão digital

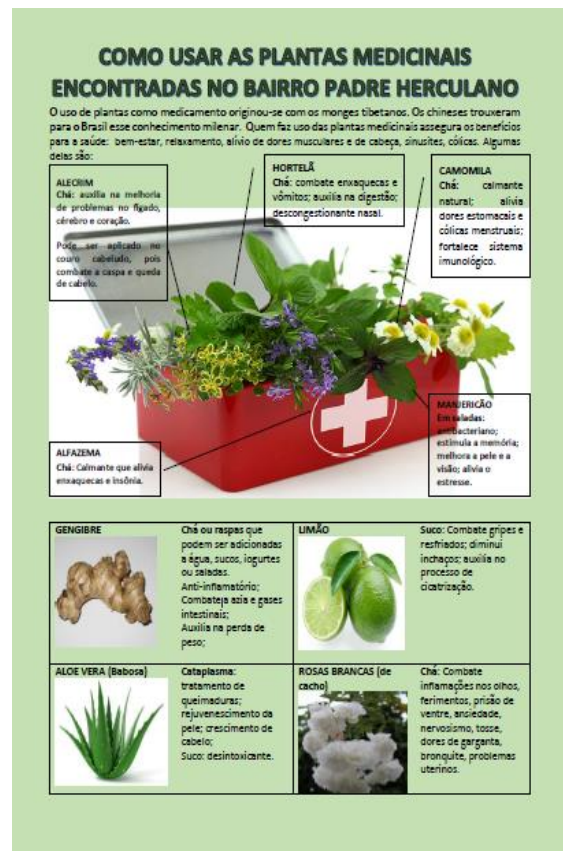
Processo de Produção de Infográfico A2



1ª Versão

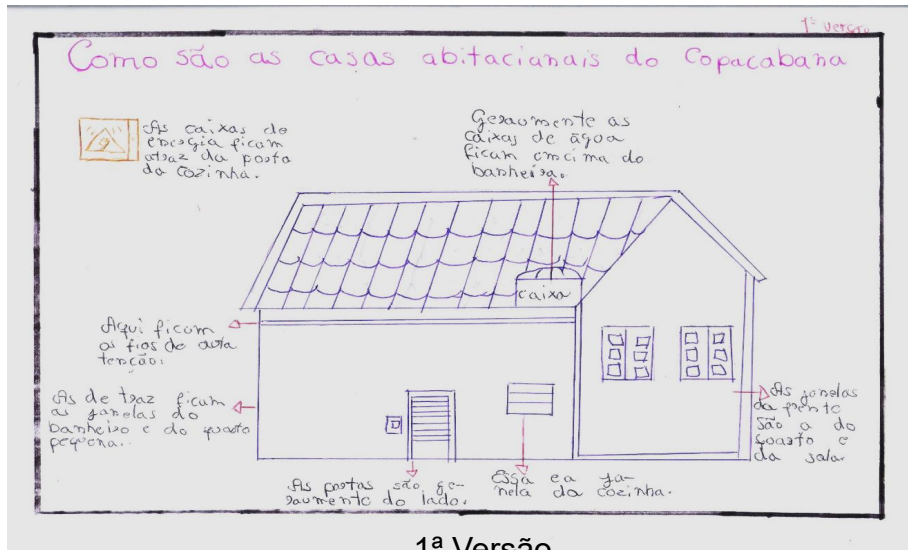


2ª Versão



Versão digital

Processo de Produção de Infográfico A3*



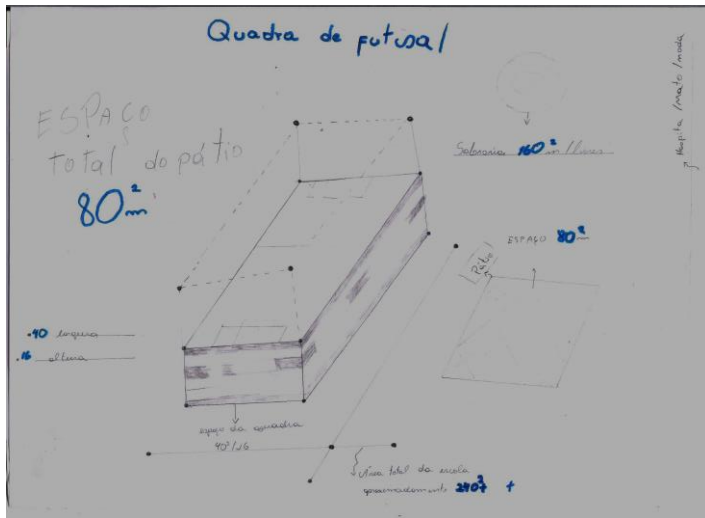
3ª Versão



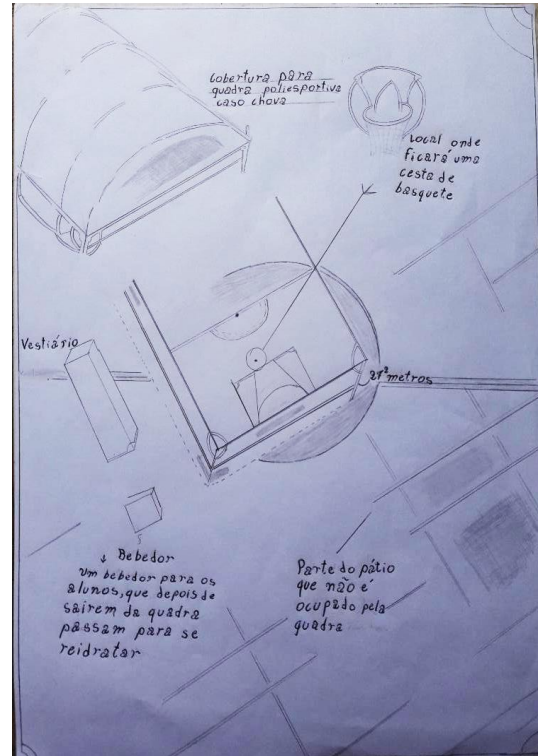
Versão digital

* Conforme relatado no texto, na segunda versão, a aluna se limitou a corrigir os erros ortográficos apresentados na primeira versão que não foi aqui apresentada.

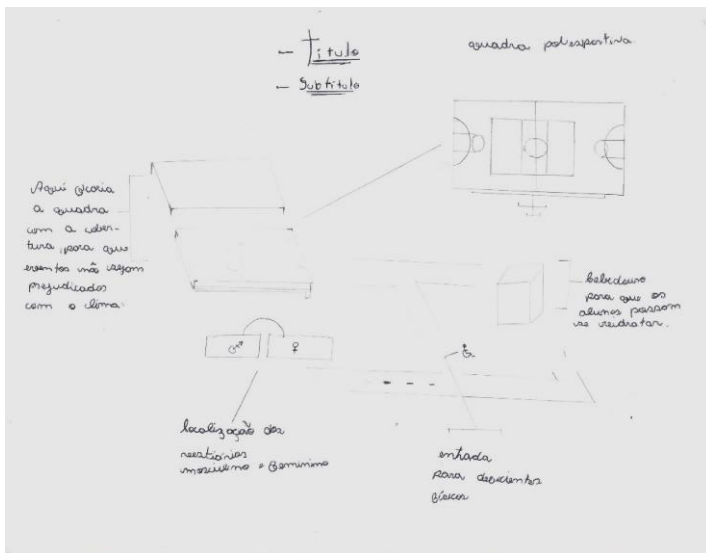
Processo de Produção de Infográfico G3



1ª Versão



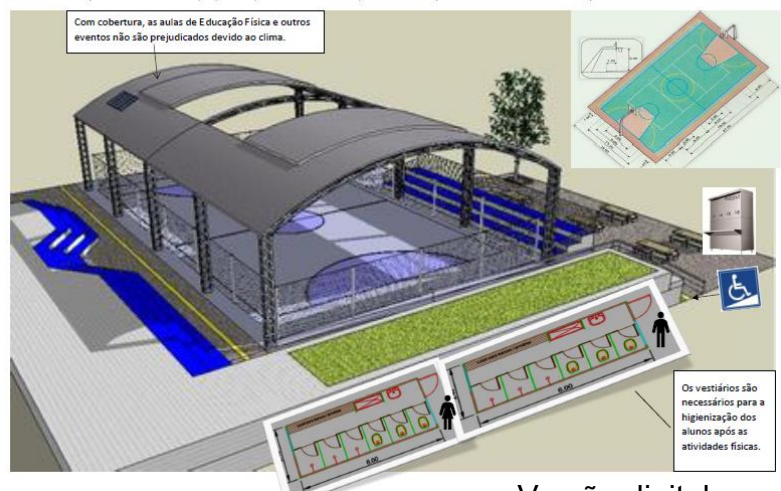
2ª Versão



3ª Versão

COMO É UMA QUADRA DE ESPORTES IDEAL PARA A ESCOLA MUNICIPAL DONA MARIA ROSA

Com a quadra construída nas próprias dependências da escola, os alunos não precisariam andar 500m até a quadra comunitária do bairro.



Versão digital

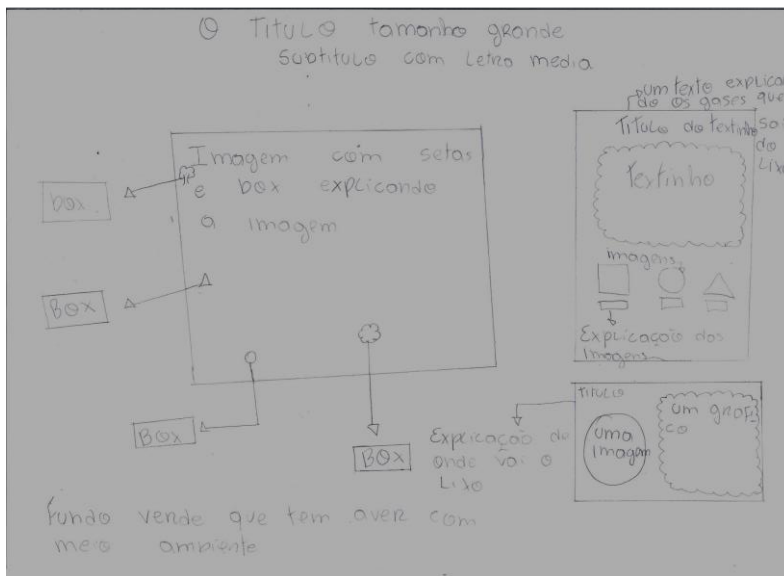
Processo de Produção de Infográfico D1



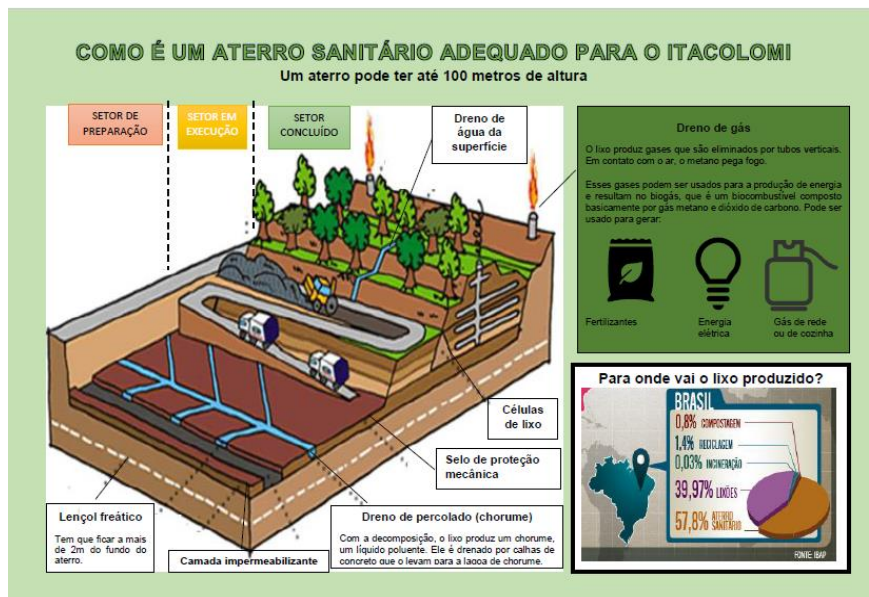
1ª Versão



2ª Versão

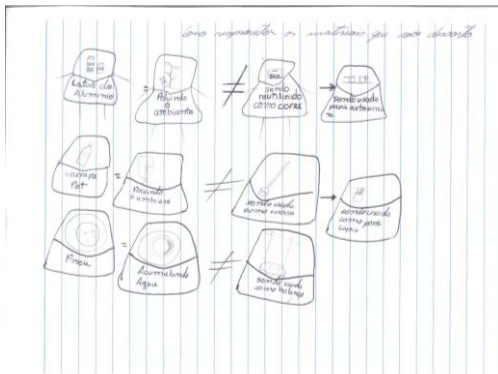


3ª Versão



Versão digital

Processo de Produção de Infográfico D2



1ª Versão



3ª Versão

COMO REAPROVEITAR OS MATERIAIS QUE VOCE DESCARTA

Produto 	Errado 	Correto 	Voce sabia???? Voce Sabia que o tempo e decomposicao de uma lata de aluminio e de 200 anos Voce Sabia que uma garrafa pet leva cerca de 400 anos para se decompor no meio ambiente Voce sabia que um pneu pode levar mais de 600 anos para se degradar no meio ambiente?
--------------------	-------------------	--------------------	--

Isso custa alguma coisa ajudar a natureza, lembre-se que é voce quem ganha quando se recicla algo

2ª Versão

COMO DEVE SER FEITA A COLETA SELETIVA

A coleta de lixo ou resíduos é um processo que consiste na separação e recolhimento dos resíduos descartados por empresas e pessoas. Cada morador/empresa separa o lixo em casa de acordo com o tipo/material:

Papel Jornais, revistas, cadernos, papéis, envelopes, longa vida...	Plástico Copos, garrafas PET, recipientes, embalagens de produtos, frascos, potes, frascos...	Vidro Copos, garrafas, botellas, frascos, potes, frascos...
Metal Folhas, latas, chapas, tampas, latas, pingos...	Orgânico Resíduos de cozinha orgânicos ou animais...	Resíduos não recicláveis Resíduos não recicláveis, rejeitados ou contaminados.

Os 5Rs da sustentabilidade: Reduzir, Reutilizar, Reciclar

Segundo a Associação dos Catadores de Materiais Recicláveis de Divinópolis (Acacrd), a coleta seletiva já abrange 70% da cidade. No entanto, dos 250 toneladas de lixo produzido por dia, apenas 2 toneladas são recicladas.

Lixo em Divinópolis

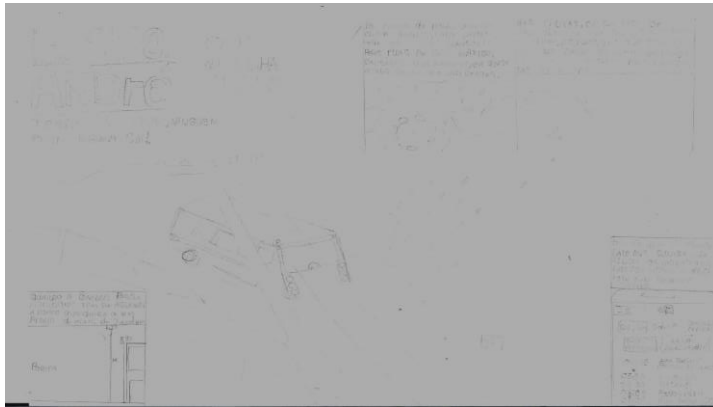
2%	78%
Liho reciclável	Liho total

VANTAGENS DA RECICLAGEM

- Reciclar embalagens usadas, ou outros materiais, traz diversas vantagens que ambienta que ambienta. Assim, os benefícios são:
 - economizar energia;
 - poupar matérias primas e preservar os recursos naturais;
 - reduzir a quantidade de Resíduos Sólidos Urbanos (RSU) que são depositados nos aterros sanitários, prolongando o tempo de vida dos sites infraestruturas.

Infografista: Marcos Paulo Gabriel Rodrigues Rabelo e Poliana Silva

Processo de Produção de Infográfico A4



1ª Versão

Como é o transporte público no bairro Santo André

O bairro sempre foi atendido pela mesma empresa que já mudou de nome algumas vezes: TRUBEL, Trancid e TransDeste.

As linhas que atendem o bairro são as linhas 23 e 25A: Santo André/Vila Romana. Os ônibus saem do bairro Vila Romana, passam pelo centro da cidade e seguem para o bairro Santo André.

Nome da linha

Número de linha para ajudar as pessoas analfabetas.

Os primeiros assentos são preferenciais.

Desembarque/ Saídas

Embarque/ Entrada

Horários das linhas 25 e 25A

Linha - 25 - SA			Linha - 25 - SA			Linha - 25 - SA		
Parada de origem			Parada de destino			Parada de origem		
Parada de origem			Parada de destino			Parada de destino		
Parada de destino			Parada de origem			Parada de origem		
Parada de origem			Parada de destino			Parada de destino		
06:00	06:30	07:00	06:00	06:30	07:00	06:00	06:30	07:00
06:15	06:45	07:15	06:15	06:45	07:15	06:15	06:45	07:15
06:30	07:00	07:30	06:30	07:00	07:30	06:30	07:00	07:30
06:45	07:15	07:45	06:45	07:15	07:45	06:45	07:15	07:45
07:00	07:30	08:00	07:00	07:30	08:00	07:00	07:30	08:00
07:15	07:45	08:15	07:15	07:45	08:15	07:15	07:45	08:15
07:30	08:00	08:30	07:30	08:00	08:30	07:30	08:00	08:30
07:45	08:15	08:45	07:45	08:15	08:45	07:45	08:15	08:45
08:00	08:30	09:00	08:00	08:30	09:00	08:00	08:30	09:00
08:15	08:45	09:15	08:15	08:45	09:15	08:15	08:45	09:15
08:30	09:00	09:30	08:30	09:00	09:30	08:30	09:00	09:30
08:45	09:15	09:45	08:45	09:15	09:45	08:45	09:15	09:45
09:00	09:30	10:00	09:00	09:30	10:00	09:00	09:30	10:00
09:15	09:45	10:15	09:15	09:45	10:15	09:15	09:45	10:15
09:30	10:00	10:30	09:30	10:00	10:30	09:30	10:00	10:30
09:45	10:15	10:45	09:45	10:15	10:45	09:45	10:15	10:45
10:00	10:30	11:00	10:00	10:30	11:00	10:00	10:30	11:00
10:15	10:45	11:15	10:15	10:45	11:15	10:15	10:45	11:15
10:30	11:00	11:30	10:30	11:00	11:30	10:30	11:00	11:30
10:45	11:15	11:45	10:45	11:15	11:45	10:45	11:15	11:45
11:00	11:30	12:00	11:00	11:30	12:00	11:00	11:30	12:00
11:15	11:45	12:15	11:15	11:45	12:15	11:15	11:45	12:15
11:30	12:00	12:30	11:30	12:00	12:30	11:30	12:00	12:30
11:45	12:15	12:45	11:45	12:15	12:45	11:45	12:15	12:45
12:00	12:30	13:00	12:00	12:30	13:00	12:00	12:30	13:00
12:15	12:45	13:15	12:15	12:45	13:15	12:15	12:45	13:15
12:30	13:00	13:30	12:30	13:00	13:30	12:30	13:00	13:30
12:45	13:15	13:45	12:45	13:15	13:45	12:45	13:15	13:45
13:00	13:30	14:00	13:00	13:30	14:00	13:00	13:30	14:00
13:15	13:45	14:15	13:15	13:45	14:15	13:15	13:45	14:15
13:30	14:00	14:30	13:30	14:00	14:30	13:30	14:00	14:30
13:45	14:15	14:45	13:45	14:15	14:45	13:45	14:15	14:45
14:00	14:30	15:00	14:00	14:30	15:00	14:00	14:30	15:00
14:15	14:45	15:15	14:15	14:45	15:15	14:15	14:45	15:15
14:30	15:00	15:30	14:30	15:00	15:30	14:30	15:00	15:30
14:45	15:15	15:45	14:45	15:15	15:45	14:45	15:15	15:45
15:00	15:30	16:00	15:00	15:30	16:00	15:00	15:30	16:00
15:15	15:45	16:15	15:15	15:45	16:15	15:15	15:45	16:15
15:30	16:00	16:30	15:30	16:00	16:30	15:30	16:00	16:30
15:45	16:15	16:45	15:45	16:15	16:45	15:45	16:15	16:45
16:00	16:30	17:00	16:00	16:30	17:00	16:00	16:30	17:00
16:15	16:45	17:15	16:15	16:45	17:15	16:15	16:45	17:15
16:30	17:00	17:30	16:30	17:00	17:30	16:30	17:00	17:30
16:45	17:15	17:45	16:45	17:15	17:45	16:45	17:15	17:45
17:00	17:30	18:00	17:00	17:30	18:00	17:00	17:30	18:00
17:15	17:45	18:15	17:15	17:45	18:15	17:15	17:45	18:15
17:30	18:00	18:30	17:30	18:00	18:30	17:30	18:00	18:30
17:45	18:15	18:45	17:45	18:15	18:45	17:45	18:15	18:45
18:00	18:30	19:00	18:00	18:30	19:00	18:00	18:30	19:00
18:15	18:45	19:15	18:15	18:45	19:15	18:15	18:45	19:15
18:30	19:00	19:30	18:30	19:00	19:30	18:30	19:00	19:30
18:45	19:15	19:45	18:45	19:15	19:45	18:45	19:15	19:45
19:00	19:30	20:00	19:00	19:30	20:00	19:00	19:30	20:00
19:15	19:45	20:15	19:15	19:45	20:15	19:15	19:45	20:15
19:30	20:00	20:30	19:30	20:00	20:30	19:30	20:00	20:30
19:45	20:15	20:45	19:45	20:15	20:45	19:45	20:15	20:45
20:00	20:30	21:00	20:00	20:30	21:00	20:00	20:30	21:00
20:15	20:45	21:15	20:15	20:45	21:15	20:15	20:45	21:15
20:30	21:00	21:30	20:30	21:00	21:30	20:30	21:00	21:30
20:45	21:15	21:45	20:45	21:15	21:45	20:45	21:15	21:45
21:00	21:30	22:00	21:00	21:30	22:00	21:00	21:30	22:00
21:15	21:45	22:15	21:15	21:45	22:15	21:15	21:45	22:15
21:30	22:00	22:30	21:30	22:00	22:30	21:30	22:00	22:30
21:45	22:15	22:45	21:45	22:15	22:45	21:45	22:15	22:45
22:00	22:30	23:00	22:00	22:30	23:00	22:00	22:30	23:00
22:15	22:45	23:15	22:15	22:45	23:15	22:15	22:45	23:15
22:30	23:00	23:30	22:30	23:00	23:30	22:30	23:00	23:30
22:45	23:15	23:45	22:45	23:15	23:45	22:45	23:15	23:45
23:00	23:30	24:00	23:00	23:30	24:00	23:00	23:30	24:00

Em época de chuva, o transporte público no bairro não funciona. Como as ruas não são pavimentadas, os ônibus atolam e é necessário que o motorista de empresa solicite o ônibus de resgate para retirar o que está atolado.

- Não cumprem os horários;
- Não atendem as necessidades do bairro;
- Terife muito cara para a população;

3ª Versão

Infografista: Pablo Santos Rosa

Bairro com chão batido dias de chuva ninguém entra ninguém sai

Por causa da poeira, quando chove, ônibus, carros, motos não conseguem transitar mais pelas ruas de chão batido causando atoleiramento que quase acaba em acidente.

Mas chuvas causa as enchentes com doenças, animais e lixo causando transtornos aos moradores que não conseguem trabalhar ou estudar por causa da água.

ônibus da única linha que atende aos moradores do bairro não consegue transitar porque fica atolado por causa da lama, se não chover causa poeira que chega à 6m de altura.

Quando tem tempo de chuva causa transtorno aos moradores porque falta energia, água entra nas casas.

Motoristas, estudantes, trabalhadores não conseguem trabalhar ou estudar por causa da chuva que atrapalha a entrada do ônibus no bairro.

Enchentes são de verdade porque TRÁS lixo e animais, móveis, vivos, sujos por trás.

2ª Versão

Como é o transporte público no bairro Santo André

O bairro sempre foi atendido pela mesma empresa que já mudou de nome algumas vezes: TRUBEL, Trancid e TransDeste.

As linhas que atendem o bairro são a 23A (Santo André/V. Rodoviária/Vila Romana) e a 25 (Santo André/V. Niterói/Vila Romana). Os ônibus saem do bairro Vila Romana, passam pelo centro da cidade e seguem para o bairro Santo André.

Nome da linha

Número de linha para ajudar as pessoas analfabetas.

Os primeiros assentos são preferenciais.

Desembarque/ Saídas

Embarque /Entrada

Os ônibus de três portas acomodam 79 pessoas e os de duas portas suportam 73 pessoas.

App Fale Bus

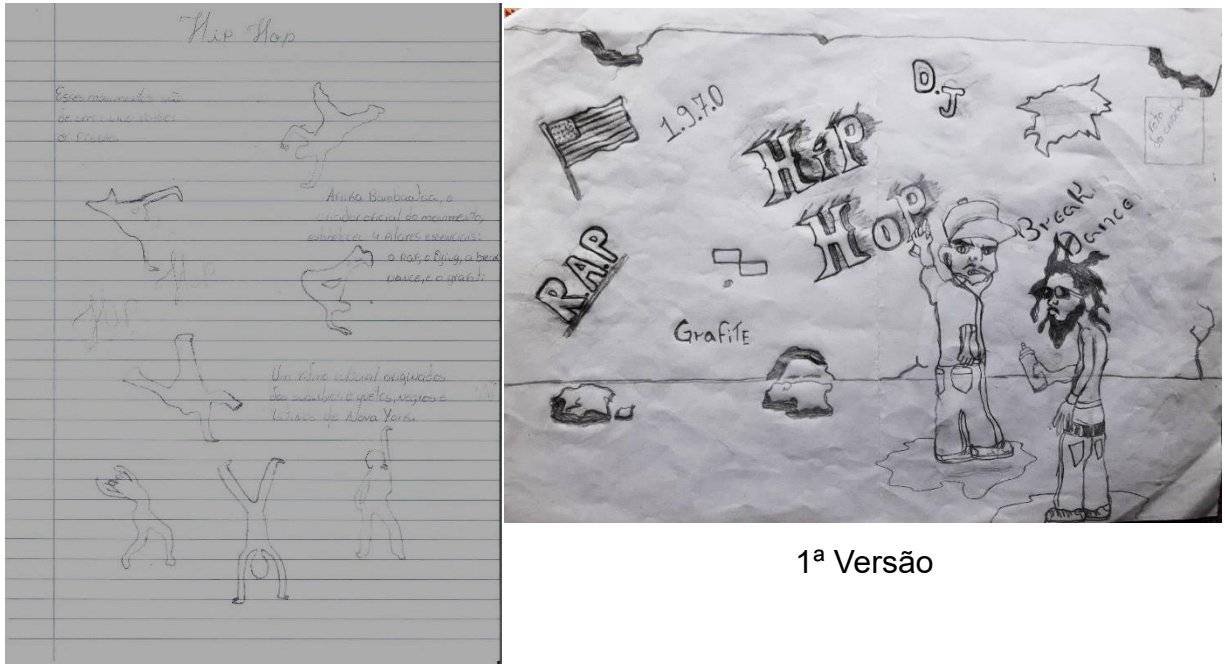
A empresa TransDeste Divinópolis criou o aplicativo **Fale Bus** que facilita para dos usuários do transporte público saberem os horários e os itinerários das linhas. Nele, o cidadão também pode se informar sobre o cartão **Unibus** que reduz o preço da passagem paga com dinheiro e ainda tem a possibilidade de dar sugestão ou fazer reclamação do transporte de determinadas linhas.

Em época de chuva, o transporte público no bairro não funciona. Como as ruas não são pavimentadas, os ônibus atolam e é necessário que o motorista de empresa solicite o ônibus de resgate para retirar o que está atolado.

- Não cumprem os horários;
- Não atendem as necessidades do bairro;
- Terife muito cara para a população;

Versão digital

Processo de Produção de Infográfico G2



1ª Versão



2ª Versão



3ª Versão



Versão digital

5.2 A produção da revista

Prontos os infográficos digitais e os artigos expositivos, que ficaram ao encargo do professor de Geografia, o projeto de letramento chegou à fase de produção da revista. Nesse momento, a escola já havia conseguido recuperar o laboratório de informática. A intenção inicial, conforme já relatado, era que todos os alunos participassem da diagramação da revista adequando a formatação de suas produções ao suporte. Entretanto, algumas adversidades me fizeram reconsiderar a metodologia. Primeiro, o fato do sistema operacional dos computadores ser o *Linux*²⁵ e eu e os alunos não termos familiaridade com o programa de edição de textos equivalente ao *Word*. Então, pensamos em um programa *online* próprio para a produção de revistas, no entanto, o sinal da internet do laboratório de informática oscilava muito e, em muitos dias, não era possível estabelecer a conexão.

A esta altura do ano letivo, o tempo estava escasso, visto que o prazo para a realização do projeto havia se estendido mais que o previsto devido aos contratemplos já mencionados e esta etapa de produção da revista também demandaria um tempo considerável para que pudessem ser feitas as revisões, adequações. Ainda, a direção da escola me informou de que precisaria de um protótipo da revista o mais rápido possível para começar a solicitar patrocínios. Então, deleguei a função de diagramar a revista aos dois alunos que já possuíam mais familiaridade com programas de edição de textos, que usaram o programa *Publisher*²⁶ do meu computador.

Antes, porém, reuni com a turma para decidirmos os elementos pré-textuais, o conteúdo e os elementos pós-textuais da revista. Para isso, levei exemplares de diversas áreas para que apontassem quais elementos poderiam integrar a revista. Antes mesmo de folhear as demais revistas, uma aluna fez um interessante questionamento indutivo: “Vai ter índice com o nosso nome, né, Cláudia?!”. Outro aluno perguntou: “Vai ter fotos nossas?”. Essas manifestações revelam que esses

²⁵ Maiores informações em: <https://www.vivaolinux.com.br/linux/> Acesso em: 14 nov. 2017.

²⁶ *Publisher* é um programa da suíte Microsoft Office, que é basicamente usado para diagramação eletrônica, como elaborações de leiautes com textos, gráficos, fotografias e outros elementos. Esse programa é comparado com softwares tais como o QuarkXPress, Scribus, Adobe InDesign e Draw. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Publisher Acesso em: 14 nov. 2017.

alunos se reconhecem enquanto autores e como tal desejam explicitar suas identidades no trabalho.

Após algum tempo com as revistas, além do índice com os nomes dos alunos, eles decidiram que a revista deveria ter capa, ficha técnica e, ao final, as fotos deles fazendo os trabalhos. Então chamei a atenção para o editorial, que já havia sido escrito pelo professor de Geografia, e para os elementos que compõem a capa. Os próprios alunos sugeriram que a imagem da capa fosse uma foto deles em frente à escola e já combinaram de fazer essa no dia seguinte. Questionei o porquê dessa escolha e me explicaram que a foto deveria ser deles porque foram eles que fizeram o trabalho. Então questionei o fato de a foto ter que ser em frente à escola e ouvi respostas interessantes como: “Porque é a escola que formou a gente.”; “Porque a gente estuda aqui desde pequenos.”; “Porque a escola é que reúne todo mundo.” Isso mostra que, quando a escola realiza um trabalho que considera as vivências do aluno, os conhecimentos que ele traz consigo, deixa de ser um espaço insignificante e apático para a maioria dos alunos, conforme relatado no primeiro capítulo.

“Porque é a escola que formou a gente.”

“Porque a gente estuda aqui desde pequenos.”

Sobre o título da revista, foram feitas algumas sugestões. Como os alunos tinham conhecimento de que o projeto de letramento desenvolvido era intitulado “Ao meu redor”, um deles sugeriu que este fosse também o nome da revista. A ideia foi aprovada por todos, mas um aluno ponderou: “Mas eu acho que a gente deve trocar o ‘meu’ por ‘nosso’, porque a revista mostra é ao nosso redor, pois moramos em bairros diferentes e o meu dá a impressão que o trabalho fala de um lugar só”. Nas palavras desse aluno, além da habilidade linguística com o manejo dos pronomes possessivos e seus efeitos de sentido, percebe-se um discurso em favor do coletivo, do democrático.

“Mas eu acho que a gente deve trocar o ‘meu’ por ‘nosso’, porque a revista mostra é ao nosso redor, pois moramos em bairros diferentes e o meu dá a impressão que o trabalho fala de um lugar só.”

Após essas discussões, ficou definido que a revista apresentaria a seguinte estrutura: capa, ficha técnica, editorial, os esquemas e resumos produzidos nas oficinas, os artigos em ordem alfabética pelo nome do bairro seguidos dos infográficos, as referências e, ao final, as fotos de todo o processo. Assim, teve início a produção da revista que foi feita também em sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa e de Geografia. Os dois alunos responsáveis pela diagramação tiveram dificuldades em adequar os textos produzidos pela turma ao leiaute da revista. Foi necessário o meu auxílio para que houvesse um equilíbrio entre o texto verbal e as fotos dos artigos expositivos de modo que cada texto ocupasse um determinado número de páginas sem deixar espaços em branco. Depois de auxiliá-los na diagramação dos três primeiros textos, os alunos adquiriram mais autonomia e, poucas vezes depois, foi necessário que eu interviesse.

Algumas questões surgiram ao longo desse processo e foram discutidas com a turma, como a situação dos infográficos produzidos em formato paisagem (horizontal) no *Word*, que precisaram ser reestruturados no formato retrato (vertical) para se adequarem ao suporte. Os alunos autores desses textos não viram problemas em fazer essa alteração, já que isso não acarretaria mudança no propósito dos textos. Já os infográficos dos G2 e G3 precisaram ser mantidos na posição horizontal visto que os elementos que compunham seus leiautes não permitiam a verticalização. Então, para esses dois infográficos, foram necessárias duas páginas da revista. Nesse processo, foi interessante perceber que os dois alunos ainda articularam linguagens para construção da revista. Quando inseriram o infográfico cujo tema era o tratamento da água, por exemplo, usaram como efeito de preenchimento da página uma textura com gotículas de água.

Vinte dias após o início da produção, a revista estava pronta. Ela foi projetada em sala de aula para que fosse feita uma leitura e uma revisão coletiva de todos os textos e da revista no geral por todos os alunos, pois, apesar de todas as discussões, eles ainda não conheciam os textos produzidos colegas. Foi um momento de grande participação e interação entre eles. Cada aluno ou grupo leu o seu artigo para os colegas que fizeram observações interessantes sobre as produções, tanto sobre a escrita quanto sobre os conteúdos, demonstrando assim o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas.

Em uma dessas situações, um dos alunos questionou o uso da palavra “amantes” em um dos artigos que contém o seguinte trecho: “**Pista de Motocross:** Apesar de estar situada no bairro vizinho Itacolomi, é utilizada pelos amantes desse esporte, tanto moradores do bairro Realengo quanto moradores de outros lugares [...]”. Na concepção do aluno, a palavra “praticantes” ficaria melhor. Um dos alunos responsáveis pelo artigo, que é praticante do esporte, contra-argumentou no mesmo instante: “Claro que não! Ser amante é mais do que ser praticante.” Ainda que estes alunos não tenham usado termos técnicos, eles demonstraram refletir e ter consciência sobre a seleção lexical e os efeitos de sentido.

Em outros momentos, os alunos discutiram ou discordaram sobre o conteúdo de alguns artigos, como por exemplo, a localização de uma padaria que um dos grupos citou como pertencente ao seu bairro. Houve colegas que discordaram e eles discutiram sobre os limites dos bairros, pediram para voltar na imagem do mapa do Google Mapas²⁷ com a delimitação do bairro que havia no início de cada artigo, enfim, foram interações produtivas, que, mais uma vez, mostraram que, quando a escola alia o processo de ensino e de aprendizagem às vivências dos alunos, este se torna significativo para eles.

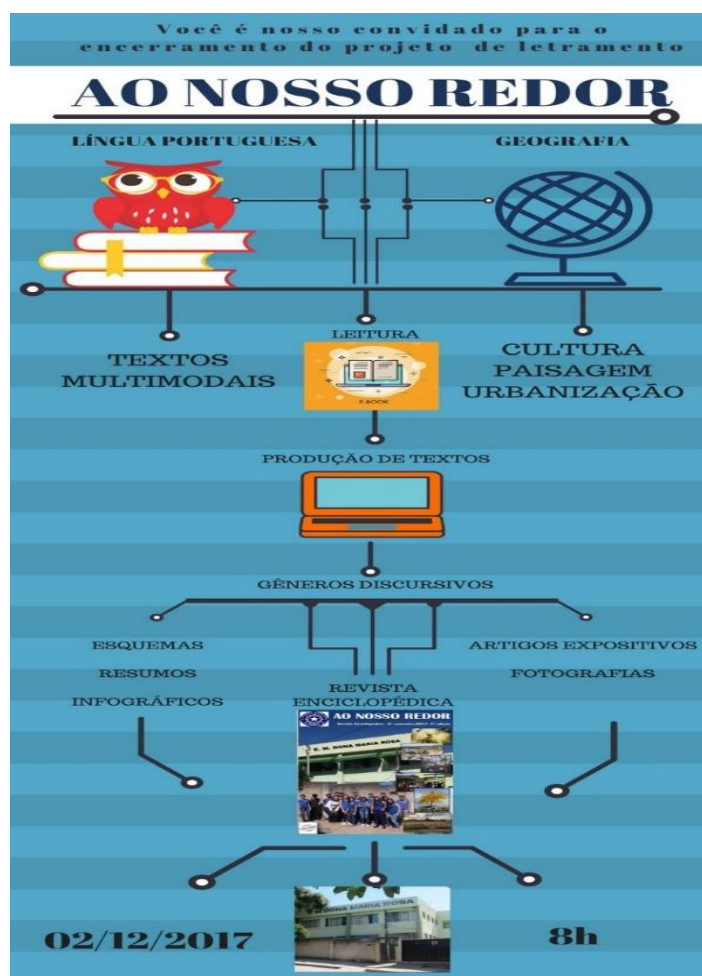
Ainda merece consideração a observação em que alunos demonstraram estar atentos às articulações entre as linguagens. Ao projetar o infográfico sobre o transporte público, em que o aluno autor havia usado a cor amarela como pano de fundo, que foi estendida para toda a página da revista pelos editores, os alunos consideraram que o uso da cor era inadequado, pois, segundo eles, o fundo amarelo obscurecia o aviso sobre os assentos preferenciais, que era importante ficar em destaque. Sugeriram, então, o uso da cor azul, que daria destaque contrastando com o aviso. Acredito que esta situação bem como as demais relatadas aqui, em que os alunos evidenciam consciência do processo de produção dos textos, do manejo das linguagens no ambiente digital, demonstram que houve uma ampliação do “poder semiótico” (KRESS, 2013, *apud* RIBEIRO, 2015) deles, conferindo-lhes novas formas de expressão para produzir os textos requeridos na contemporaneidade.

²⁷ Google Mapas é um serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra gratuito na web fornecido e desenvolvido pela empresa estadunidense Google.
Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Mapas> Acesso em: 14 nov. 2017.

5.2.1 Lançamento da revista

Como relatado na metodologia, a previsão inicial era de que o lançamento da revista fosse feito em outubro. Assim, haveria tempo suficiente para que eu e os alunos sentíssemos o impacto do trabalho realizado na comunidade escolar e na cidade. Entretanto, a escola teve alguns contratemplos que inviabilizaram a impressão gráfica das revistas. Desse modo, ela foi lançada no evento escolar “Festa da Família”, no início do mês de dezembro de 2017. Previamente, toda a comunidade escolar, as autoridades políticas e a equipe da Secretaria de Educação foram convidadas formalmente. Uma aluna sugeriu que o convite fosse elaborado em forma de infográfico e fez algumas sugestões. Como não dispúnhamos de recursos e nem de tempo hábil para produzi-lo coletivamente, elaborei um e levei para a apreciação dos alunos. Como todos aprovaram a ideia, o convite distribuído foi o seguinte:

Figura 34: Convite para o lançamento da revista.



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

No dia do lançamento, o conteúdo da revista foi exposto por meio de banners e cada grupo ou aluno apresentou o conteúdo de sua pesquisa para os presentes no evento. Enquanto os alunos recebiam os visitantes e explicavam sobre o seu trabalho, foi possível perceber que falavam com empolgação e propriedade tanto sobre o conteúdo da revista quanto sobre o seu processo de construção.

Também, conseguimos a impressão de 300 exemplares da revista, que foram distribuídos para os pais dos alunos, professores, equipe da Secretaria de Educação e visitantes. Devido ao dia e horário, um sábado na parte da manhã, muitos pais não conseguiram comparecer, mas muitos alunos chegaram com recados: “Minha mãe pediu para levar uma revista para ela”. Os pais e familiares que compareceram ao evento mostraram-se muito satisfeitos ao verem o trabalho realizado e parabenizaram os alunos, a mim e ao professor de Geografia. Alguns fizeram *selfies* com os filhos em frente aos banners. Ao lerem a revista, comentavam e apontavam as fotos dos lugares conhecidos por eles. Alguns pais de alunos de outras turmas que não participaram do projeto, questionaram o porquê de o filho não ter participado e outros moradores da região quiseram saber o motivo de o bairro onde moram não ter “aparecido” na revista.

Um dos momentos mais gratificantes de todo o processo foi quando a mãe de um dos alunos se aproximou e me pediu duas revistas. Segundo ela, uma delas era para mostrar aos familiares deles. A outra era para guardar em uma caixa onde ela coleciona as memórias afetivas do filho: a pulseira da maternidade, os primeiros fios de cabelo que foram cortados, o primeiro sapatinho, fotos. Após receber as duas revistas, a mãe me deu um abraço e agradeceu por tudo que nós professores fizemos pelo filho dela do 7º ao 9º ano, período em que eu o professor de Geografia lecionamos para esta turma. Ela ainda acrescentou que nunca se arrependeu de deixar o filho estudar na nossa escola, pois seu receio era de que o ensino não fosse o suficiente para prepará-lo para cursar o Ensino Médio.

Essa situação bem como as outras descritas acima revelam que o projeto conseguiu sair dos muros da escola e chegar até ao entorno dela, ir ao encontro das famílias, chegar até os moradores locais. Os pais dos alunos das outras duas turmas de 9º ano que não participaram do projeto, ao questionarem sobre esse fato, e os demais

moradores, ao perguntarem sobre os bairros que não foram contemplados na revista, demonstraram ter gostado do trabalho realizado e reconhecerem sua importância na valorização da comunidade. Também demonstrou esse reconhecimento a mãe mencionada no parágrafo anterior, ao dar à revista o mesmo lugar onde guarda os objetos afetivos do filho.

Posteriormente, a revista foi distribuída pelos pontos de maior circulação de pessoas nos bairros onde os alunos moram: salões de beleza, igrejas, postos de saúde, sede das associações de moradores. Além disso, ela foi enviada para as bibliotecas das demais escolas da cidade, para as bibliotecas públicas e também para a Secretaria Municipal de Cultura e para o gabinete de cada vereador da cidade de Divinópolis-MG. No dia seguinte, durante a reunião ordinária da Câmara, dois vereadores parabenizaram a iniciativa da escola em divulgar as demandas da região em que atua, favorecendo o trabalho do legislativo. Toda essa etapa foi muito importante, pois foi a concretização de todo o trabalho realizado ao longo do projeto.

5.3 Interdisciplinaridade

No primeiro capítulo, aponte a necessidade de se trabalhar de maneira interdisciplinar com projetos de letramento para que se possa atender as reais demandas do processo de ensino e de aprendizagem no mundo contemporâneo. Um trabalho integrado motiva tanto os alunos, que conseguem apreender o sentido e a articulação do que lhes é ensinado com outras áreas do conhecimento, quanto os professores, que percebem mais autenticidade e significado no trabalho que realizam. Essa forma de pensar também é compartilhada pelo professor de Geografia que trabalhou comigo no desenvolvimento do projeto. No questionário a que ele respondeu no início desta pesquisa, quando questionado sobre o que pensa sobre os projetos interdisciplinares, ele respondeu: “Penso que é significativo, principalmente para o aluno. Possibilita enxergar, de uma maneira diferenciada e mais participativa, o conteúdo de uma disciplina relacionar-se com o de outra e até com o meio em que vive”. Do contrário, segundo o mesmo professor, “Os alunos são os primeiros a perceberem a falta de diretriz e objetivos da Educação Brasileira. Ocorre falta de motivação. Percebe-se

nitidamente a distância da realidade vivida pelos alunos e os conteúdos estipulados (propostos)”.

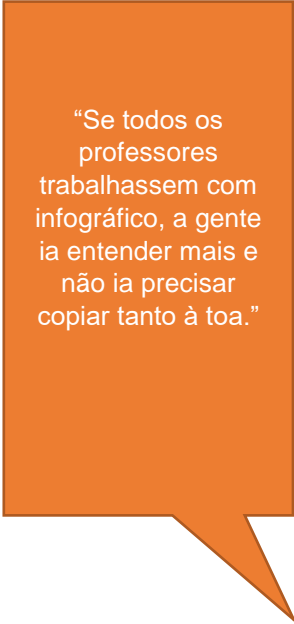
Outro ganho advindo de projetos de letramento interdisciplinares diz respeito à concepção de ensino e de leitura e de escrita que deixa de ser entendido como responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa, crença que passa a ser compartilhada até pelos alunos, e passa a ser visto como meio de oportunizar aos alunos a participação na vida social. Embora não seja esta a visão do professor de Geografia em questão, que relata já trabalhar com a leitura e a escrita em suas aulas, muitos professores ainda têm essa visão, que poderia ser desmistificada por meio de um trabalho interdisciplinar articulado cujo eixo estruturador seja a leitura e a escrita.

Creio que o projeto de letramento “Ao meu redor”, ainda que de forma incipiente, tenha contribuído muito nesse sentido. Ao perceberem que estavam participando de um projeto interdisciplinar com um propósito bem definido e ainda voltado para suas vivências, os alunos se sentiram mais motivados e se empenharam para a produção das atividades durante o processo, pois conheciam os objetivos de tais procedimentos. As práticas de escrita e, principalmente, da reescrita, por exemplo, que normalmente são atividades pelas quais os alunos têm resistência, foram feitas por eles tantas vezes quantas foram necessárias até atingirem um nível satisfatório sem questionamentos contrários. Isso mostra que, projetos cujas práticas contemplam a multiplicidade de culturas envolvidas dentro da escola, manifestadas pelos alunos por meio de diversas linguagens, e que as colocam em diálogo com os outros tipos de manifestações culturais, são um meio de ampliar o universo cultural deles, sem fazê-lo de maneira impositiva, e de ajudá-los a atribuir sentido ao que a escola lhes ensina.

Também, durante o processo, enquanto os alunos produziam os artigos expositivos nas aulas de Geografia sob orientação do professor, percebi que eles começaram a levar para as aulas de língua portuguesa dúvidas sobre significado de palavras, sobre o uso de algumas classes gramaticais como os pronomes (cujo, este, esse) e as conjunções, sobre o uso da crase e ainda sobre a estrutura composicional do gênero artigo expositivo. Um dos alunos que havia entrevistado o avô para obter informações

sobre o bairro, solicitou minha ajuda para saber como ele deveria relatar os dados obtidos com a entrevista. Sua dúvida era se deveria colocar entre aspas, se era em forma de diálogo ou ainda se poderia parafrasear o que o avô havia lhe informado. Essas situações mostram que projetos bem articulados, além de motivarem os alunos a refletirem sobre as estruturas da língua, podem levá-los a compreenderem que as habilidades linguísticas e discursivas de leitura e de escrita são requeridas em quaisquer disciplinas e, assim, tornar o processo de aprendizagem mais significativo.

Ainda, no decorrer do processo, os alunos começaram a transpor para as demais disciplinas que não estavam envolvidas no projeto as habilidades linguísticas e discursivas sobre leitura e produção de textos multimodais. Houve uma situação em que cheguei à sala de aula e os alunos começaram a me mostrar infográficos que eles haviam localizado nos livros didáticos de outras disciplinas. Ainda houve o relato de outra professora que, ao solicitar um resumo dessa turma, eles pediram para fazer um infográfico também e fizeram. Mais ao final do projeto, um dos alunos fez o seguinte comentário: “Se todos os professores trabalhassem com infográfico, a gente ia entender mais e não ia precisar copiar tanto à toa.” Essa fala revela que houve uma compreensão de que o trabalho com leitura, escrita e gêneros não é exclusividade das aulas de Língua Portuguesa e ainda de que as habilidades desenvolvidas com este projeto poderiam ser aplicadas em todas as disciplinas.



“Se todos os professores trabalhassem com infográfico, a gente ia entender mais e não ia precisar copiar tanto à toa.”

Os avanços na aprendizagem dos alunos e as situações relatadas ao longo das análises feitas neste estudo confirmam aquilo que Kleiman e Moraes (1999) e Leal (2009) defendem sobre a importância da escola articular seu currículo em projetos pedagógicos que possibilitem o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento. Projetos interdisciplinares como o aqui desenvolvido permitem vincular os interesses dos alunos e os letramentos que eles possuem aos letramentos escolares. Para isso, é preciso que eles estejam motivados e entendam o uso social daquilo que lhes é proposto para estudo.

5.4 A fase de avaliação do projeto de letramento “Ao meu redor”

Finalizado o projeto de letramento, foi feita uma avaliação de todo o processo a fim de confrontar com alguns dos dados iniciais da pesquisa obtidos por meio do questionário aplicado durante a fase exploratória para os alunos e para o professor de Geografia. Este, ao invés de responder a um outro questionário, preferiu fazer uma avaliação geral do projeto por escrito. Já com os alunos, primeiramente, fiz uma avaliação informal oralmente, em que eles puderam expor livremente suas opiniões sobre o projeto do qual participaram e, posteriormente, pedi que respondessem a algumas questões por escrito, dentre elas, as definições, segundo suas concepções, dos conceitos de “texto”, “leitura” e “produção de texto”, conforme feito no questionário inicial, a fim de confrontar os dados e verificar se o projeto desenvolvido acarretou mudanças no modo de conceber os conceitos apresentados. Além disso, foram colocadas questões a fim de obter uma avaliação do projeto pelos alunos que não se sentiram à vontade para falar.

Na parte oral em que os alunos puderam expressar livremente sobre a experiência de participar do projeto e das implicações deste em sua aprendizagem, houve um depoimento no qual a aluna expressou que só passou a gostar de estudar depois de participar do projeto: “Eu faltava muito de aula para não ter que fazer as tarefas, mas com esse trabalho eu gostei de fazer as tarefas, porque é melhor de fazer, tem texto com imagens e é sobre coisas que eu sei falar. Gostei de tudo, da união e dedicação dos grupos. Não gostei da minha dupla ter me abandonado no projeto, mas consegui fazer tudo bem melhor sem eles”. Nesse último ponto, a aluna

“Aprendi e vi a capacidade que temos. Aprendi também sobre formação de textos multimodais, como infográficos e outros mais.”

“No começo eu tive sim, pois era algo que eu nunca havia trabalhado, mas, no decorrer do projeto, fui compreendendo e tendo minhas facilidades.”

“Aprendi mais sobre ortografia, separar o texto verbal e o não verbal, aprendi mais sobre a natureza e fotografia.”

“Aprendi sobre infografia, sobre culturas do meu bairro que não sabia, sobre textos multimodais.”

“Eu aprimorei minhas habilidades em língua portuguesa.”

“No começo tive mais dificuldades, mas depois de refazer várias vezes, foi ficando mais fácil e melhorei bastante”.

“Gostei de tudo, pois foi algo muito diferente. Curti muito e fiquei muito feliz com o resultado.”

“Minha sugestão é que o projeto tenha continuação com outras turmas.”

está se referindo aos dois alunos que eram de seu grupo e que saíram da escola no decorrer do ano letivo.

Ainda nessa primeira fase de avaliação, os alunos afirmaram que aprenderam mais com a prática e com a integração dos conteúdos. Um aluno relatou que, com o projeto, aprendeu a interpretar melhor todos os tipos de textos, pois, “tinha dificuldades em juntar as leituras de uma linguagem com a outra, tipo quando tem mapa e gráfico, eu só lia o texto verbal”. Ou seja, esse aluno conseguiu desenvolver a habilidade de articular as linguagens que compõem um texto para construir seu sentido global. Alguns outros relataram sobre as dificuldades que tiveram durante o processo como trabalhar em equipe, outros já afirmaram que “A melhor coisa do projeto foi o processo e a integração dos alunos”. Quando pedi que comentassem sobre o que não gostaram ou que dessem sugestões para melhoria do projeto, apenas um aluno respondeu que não gostou do fato de ter “que ficar até tarde fazendo o projeto e que não tem paciência para trabalho em equipe”. Os demais responderam que o projeto foi muito interessante, que deveria ter sequência e que gostaram dos resultados.

Esses depoimentos confirmam aquilo que Kleiman (2009) defende sobre o processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva de projetos de letramento já que estes configuram como um conjunto de atividades situadas que contemplam e ampliam as múltiplas culturas que os alunos trazem para dentro da sala de aula, ajudando-os a atribuir sentido ao que lhes é ensinado. Conforme já mencionado, quando chegam às escolas, eles já possuem uma bagagem cultural. É dela que se deve partir, pois assim a escola oferecerá ao aluno condições de uso legítimo da escrita. Isso faz com que o processo de ensino e de aprendizagem se torne mais autêntico e adquira maior valor para os educandos. Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar é fundamental, pois, ao estabelecer conexões entre os diferentes saberes, estes adquirem seu verdadeiro valor e os alunos conseguem relacioná-los às suas realidades e passam a ter uma visão mais positiva da escola.

“Texto pode ser tanto escrito quanto ilustrativo. É algo que fala sobre coisas diversas e que possui diferentes formas de criação.”

Em relação à parte escrita, para retomar os dados do primeiro questionário, naquela fase, 16 alunos conceituaram texto como somente o que é verbal e, para

“Texto para mim não é só palavras. É de tudo um pouco.”

17 deles, somente o texto verbal era passível de leitura e de produção. Entretanto, após a fase de intervenção em que foi feito um trabalho sistematizado com leitura e produção de textos multimodais, essa situação se inverteu. 15 alunos passaram a incluir as diversas modalidades de linguagem ao conceituar texto, leitura e produção de texto. Em suas respostas, já não se vê mais a ideia de ler e escrever como atos intrínsecos ao texto verbal. Em relação à leitura, várias vezes, encontram-se nas definições as expressões “forma de aprendizado”, “modo de interpretação do verbal e visual”, revelando que houve um entendimento de que ler vai além de decodificar palavras.

“Leitura é o modo de interpretação do visual e do verbal.”

“Leitura é um método usado para descriptar as informações que são passadas de forma encriptada pela escrita.”

“A leitura pode se entender como uma interpretação. O que deixa interessante os textos multimodais é a facilidade de leitura.”

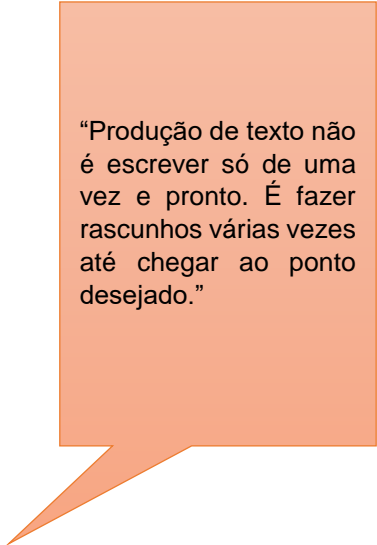
No que diz respeito à produção de textos não foi diferente. Pelas definições, além da compreensão de que diversas linguagens constituem um texto, percebem-se avanços muito significativos na compreensão do contexto de produção de um texto como um “trabalho ideológico assumido de forma interpretativa pelo escritor/produtor”. Ao fazer essa definição, o aluno demonstra a compreensão de que todo texto possui um conteúdo temático, conforme Bakhtin (1992), e isso envolve também o valor e a apreciação do enunciador na predicação que realiza sobre o tema para colocar em circulação uma ideologia sobre o assunto. Enfim, as definições apresentadas revelam o entendimento por parte dos alunos de que “a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais e não verbais – [...] é planejada de acordo sua função social e com um propósito comunicativo” (LOPES-ROSSI, 2011, p.71).

“Quando produzimos um texto do nosso jeito, com nossas escolhas, tanto verbais quanto visuais.”

“É a fusão de vários tipos de escrita (linguagem) para transmitir uma informação.”

“É um trabalho ideológico assumido de forma interpretativa por um escritor / produtor.”

Além disso, em várias definições os alunos demonstraram o entendimento de que o processo de produção de um texto não é um fato pontual, isolado, feito apenas para o professor corrigir, mas uma atividade que exige planejamento, escrita e reescrita, conforme recomenda Antunes (2006, p.167) ao afirmar que “a escrita de um texto, sobretudo a escrita de um texto formal, não é um evento isolado nem é um evento pontual que começa com o ato de se tomar o papel e se debruçar sobre”.

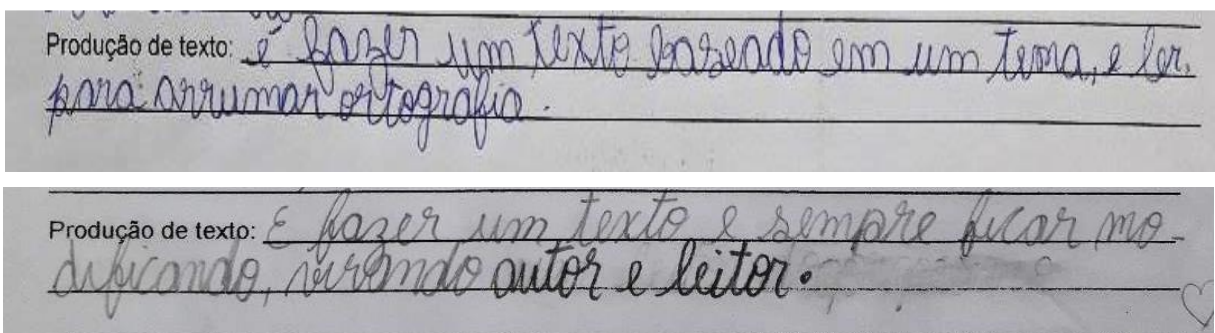


“Produção de texto não é escrever só de uma vez e pronto. É fazer rascunhos várias vezes até chegar ao ponto desejado.”

Da mesma forma, os alunos também demonstraram compreender que o processo de avaliação dos textos não é uma atividade pontual, um acontecimento localizado e unilateral feito somente pelo professor, mas uma atividade que é feita em etapas e por todos os sujeitos envolvidos no processo. Houve compreensão de que, durante sua produção, ao fazer escolhas lexicais, selecionar a melhor maneira de registrar uma informação, reestruturar um parágrafo, o aluno já está avaliando o próprio texto, ou seja, até chegar às mãos do professor, o texto já passou por alguns parâmetros de avaliação.

As definições que o mesmo aluno deu para “produção de texto” antes e depois da aplicação do projeto confirmam as constatações feitas acima. No questionário inicial, ele conceituou: “Produção de texto é fazer um texto baseado em um tema e ler para arrumar a ortografia”. Já no questionário final, sua definição foi: “Produção de texto é fazer um texto e sempre ficar modificando, virando autor e leitor”. Isso revela que o aluno já não tem mais a concepção de texto enquanto somente o verbal e de que a avaliação de um texto consiste em apenas corrigir a ortografia. Ainda demonstra se perceber como autor e leitor que se revezam durante a produção do texto até que ele atenda satisfatoriamente o propósito comunicativo.

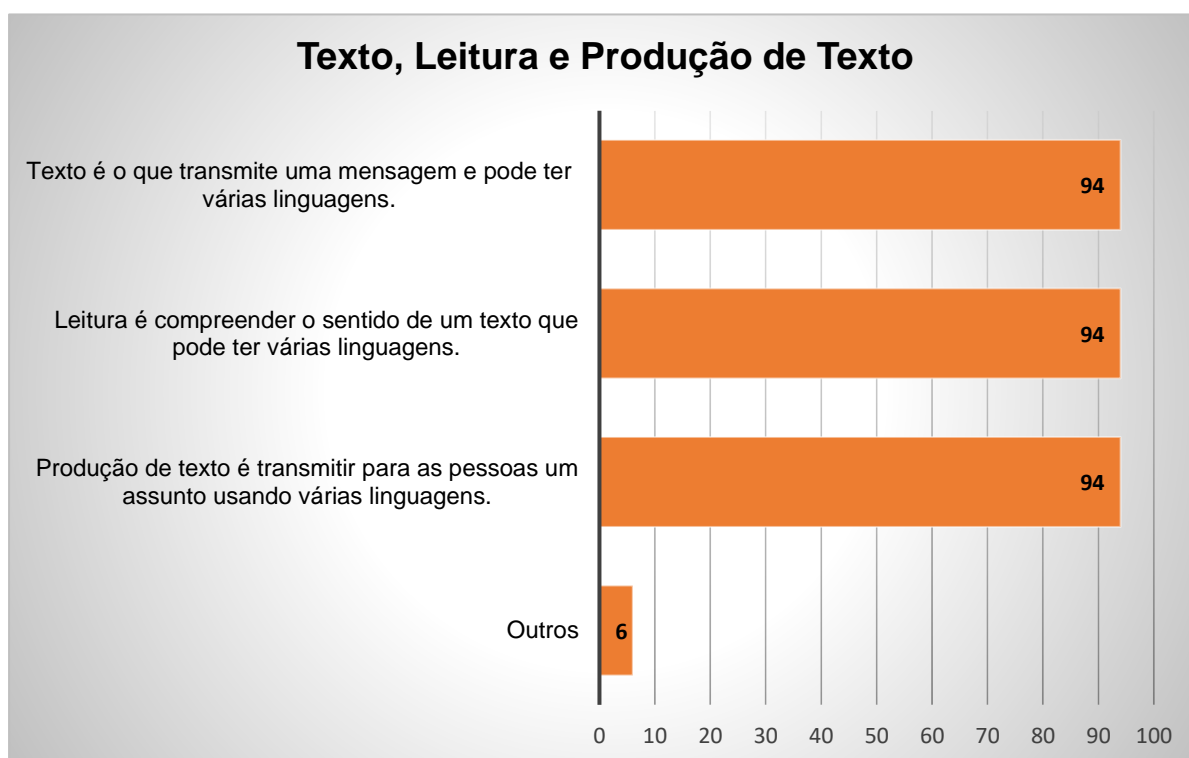
Figuras 35 e 36: Definição de produção de texto segundo aluno no questionário inicial e no questionário final respectivamente.



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora.

O gráfico a seguir, construído com base nas respostas dadas pelos alunos no questionário final, demonstra a evolução deles no entendimento dos conceitos apresentados em relação ao questionário aplicado na fase diagnóstica.

Gráfico 5: Conceito de texto, leitura e produção de texto na fase de avaliação.



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

Antes de falar sobre a avaliação final do projeto feita pelo professor de Geografia, é importante ressaltar uma observação que ele fez ao longo do processo que foi ao encontro do que defendem as teorias sobre o ensino na perspectiva interdisciplinar.

Durante uma conversa informal em que discutíamos sobre o empenho dos alunos e alguns dos trabalhos já produzidos, ele comentou: “Está ficando bom demais. Sabe, Cláudia, eu acho que escola tinha que ser assim. Não tem mais espaço para esse tipo de aula com cada professor trabalhando separado não. Desse jeito, os alunos aprendem mais”. Essa fala revela que o projeto estava correspondendo ao que o professor havia comentado sobre o que pensa a respeito de atividades interdisciplinares quando respondeu ao questionário inicial: “Penso que é significativo, principalmente para o aluno. Possibilita enxergar, de uma maneira diferenciada e mais participativa, o conteúdo de uma disciplina relacionar-se com o de outra e até com o meio em que vive. Porém deve ser bem realizado. Caso contrário, esta percepção não ocorre. E para que tenha êxito alguns pontos precisam ser observados: Afinidade, tempo, disponibilidade, etc.”.

Além disso, esse comentário do professor durante o processo vai ao encontro do que afirmam Kleiman e Moraes (1999), conforme já exposto no primeiro capítulo desta dissertação, ao defenderem que projetos interdisciplinares exigem uma mudança de mentalidade dos professores envolvidos e devem fundamentar “na formação de um leitor que, ao tentar entender um objeto construído na interface de múltiplos conhecimentos, necessitará articulá-los para o exercício efetivo da prática social, atravessando, no processo, as fronteiras entre as disciplinas (KLEIMAN; MORAES, 1999, p.43)”.

Na avaliação que fez por escrito, o professor ainda considerou que o desenvolvimento do projeto foi positivo, pois, além de propiciar atividades extraclasse significativas aos alunos, possibilitou maior troca de ideias, vivências e experiências entre professores e alunos, o que gerou conhecimentos, tornou as aulas mais dinâmicas e despertou maior interesse dos alunos. Ainda de acordo com a análise feita pelo professor, o trabalho integrado entre as disciplinas promoveu o desenvolvimento das habilidades de leitura dos textos multimodais e os alunos passaram a ter mais facilidade em lidar com os gêneros que aparecem com frequência na disciplina que leciona: mapas, gráficos, tabelas, infográficos, fazendo a correta associação ao conteúdo didático. Por fim, o professor acrescentou que se surpreendeu com o desempenho de alguns alunos, pois o projeto deu a eles a possibilidade de revelar “talentos adormecidos”.

Essas análises feitas pelo professor são muito recompensadoras, pois mostram a concretização de muitos dos objetivos propostos neste estudo, dentre eles, como o trabalho integrado entre as disciplinas contribui para melhorar o desempenho linguístico dos alunos. Além disso, evidenciam como os projetos de letramento contribuem de forma efetiva no processo de ensino e de aprendizagem, pois favorecem um trabalho significativo tanto para os professores quanto para os alunos, fornecendo a estes uma aprendizagem profunda e eficaz e oportunizando uma participação mais ativa e autônoma na comunidade em que estão inseridos. Assim, muitos alunos têm a possibilidade de revelar ou de desenvolver “talentos” que os métodos tradicionais não permitem.

Além das já expostas, uma das contribuições mais significativas do trabalho realizado foi a oportunidade que ele proporcionou aos alunos de participarem de um outro projeto, descrito na próxima seção, que foi considerado um desdobramento do projeto “Ao meu redor”.

5.5 Um desdobramento...

No segundo semestre de 2017, quando os artigos já estavam prontos e os infográficos em processo de transposição para o ambiente digital, nossa escola foi convidada para participar de um projeto intitulado “Revelando o Patrimônio”, promovido por uma empresa que atua na cidade de Divinópolis e que tinha o apoio do Ministério da Educação e Secretaria Municipal de Educação. O objetivo do projeto era o de implementar junto aos alunos das escolas do município uma pesquisa sobre a cidade observada sob a perspectiva patrimonial, cujos resultados seriam expostos em uma Mostra Cultural para toda a cidade no início de dezembro. Como nosso projeto “Ao meu redor” já estava em andamento e contemplava o patrimônio material e imaterial dos bairros atendidos pela escola, uma vez que abordava as culturas, as paisagens e a própria escola, o diretor solicitou que direcionássemos nosso trabalho a fim de que nossa escola participasse deste projeto.

Assim, fizemos um recorte do tema do projeto que já estávamos desenvolvendo e focamos no patrimônio imaterial da região em que a escola atua. Esse assunto foi

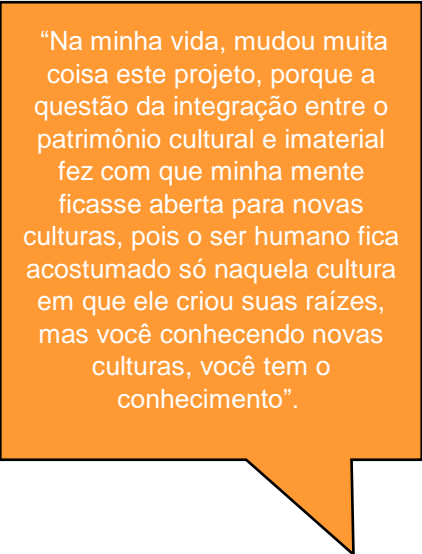
aprofundado na disciplina de Geografia e, com o patrocínio da empresa responsável pelo projeto, proporcionamos uma oficina de fotografias aos alunos e ainda fizemos mais uma visita a campo com os alunos pelos principais locais de Divinópolis/MG que se constituem, ao mesmo tempo, como patrimônios materiais e imateriais da cidade. Para a Mostra Cultural, em conjunto com os alunos, selecionamos várias fotografias sobre cultura e paisagens da região que eles já haviam feito durante a pesquisa sobre os bairros e mais algumas que eles fizeram após participarem da oficina de fotografia e da visita a campo. Também, selecionamos a história da Escola Municipal Dona Maria Rosa, visto ser ela, além de um patrimônio material, um bem imaterial que oferece educação às regiões Sudoeste e Sudoeste Distante da cidade. Essa pesquisa também já havia sido feita pelo grupo de alunos que ficou responsável por levantar os dados sobre o bairro onde a escola está localizada. Ou seja, o projeto “Revelando o Patrimônio” foi um desdobramento do projeto “Ao meu redor”, que agregou mais práticas de letramento e, portanto, mais aprendizagens para nossos alunos. Por isso, nossa mostra foi intitulada “Revelando o patrimônio imaterial ao meu redor”.

O evento aconteceu no início de dezembro no *campus* de uma universidade da cidade, no dia anterior ao do lançamento da revista na escola, e foi aberto a toda a comunidade. Estavam presentes os organizadores do evento, os coordenadores da empresa promotora e patrocinadora, autoridades políticas da cidade, a equipe da Secretaria Municipal de Educação, além de professores e alunos de doze escolas da cidade. Cada instituição participante ocupou um estande onde os trabalhos foram expostos. A intenção era fazer o pré-lançamento da revista durante a Mostra Cultural, no entanto, a gráfica responsável pelas impressões não conseguiu entregar os exemplares no dia anterior e, durante o evento, o diretor da escola não conseguiu sair para buscá-los. Desse modo, nossa escola expôs as fotografias sobre patrimônio imaterial dos bairros atendidos por ela e um banner com a história de sua fundação e dos processos de transformação pelos quais ela passou para atender as demandas da comunidade ao seu entorno.

Durante o evento, os alunos foram escalados em duplas para ficarem no estande por um determinado tempo para darem explicações sobre o projeto aos visitantes. Quando a Secretária Municipal de Educação chegou para visitar o estande acompanhada pela sua equipe, pelos coordenadores do evento e pelos

representantes da empresa promotora do projeto, um dos nossos alunos fez uma explanação demonstrando tanta propriedade do assunto e de forma tão empolgada que conseguiu capturar a atenção de todos que estavam naquele momento no estande e todos ficaram admirados com a desenvoltura do aluno e com a aprendizagem gerada com o desenvolvimento do projeto. Na verdade, todo o conhecimento que o aluno demonstrou foi resultado de todo o trabalho realizado durante todo o ano. Ele explicou sobre as paisagens, falou sobre as vivências deles, sobre o processo de urbanização da região pesquisada e que, conseqüentemente, gerou alguns hábitos culturais do lugar, enfim, ele demonstrou tudo que aprendeu com o projeto “Ao meu redor” e não apenas do recorte feito para o projeto “Revelando o Patrimônio”.

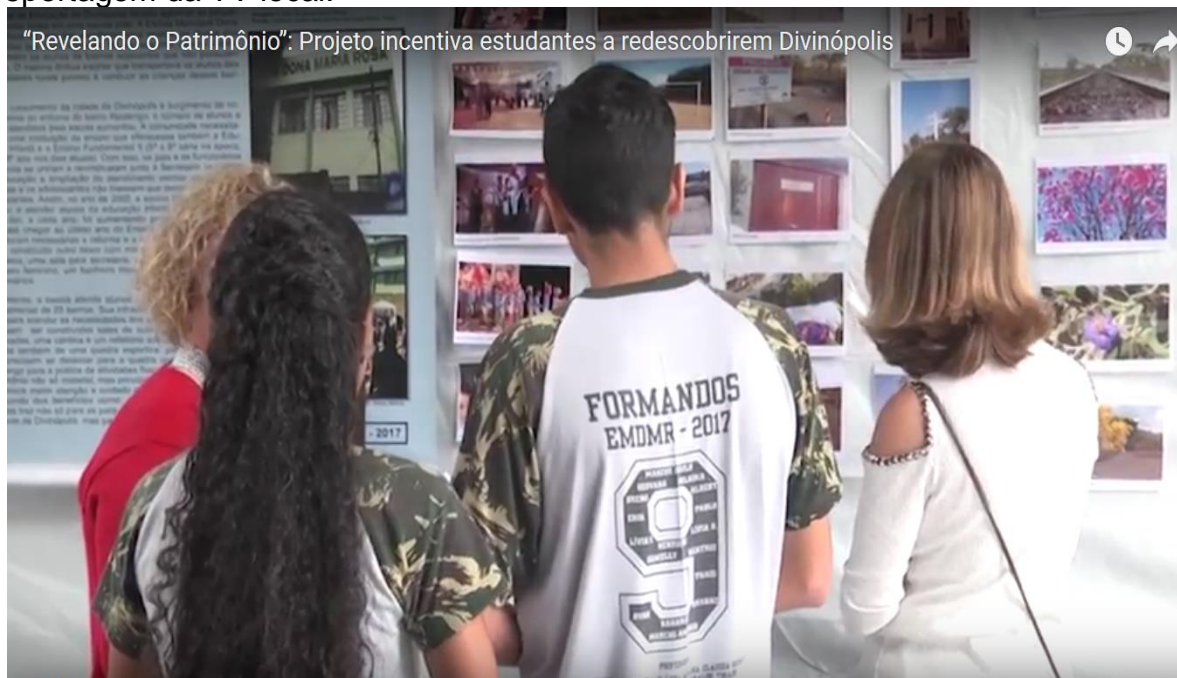
Em função disso, a escola foi muito elogiada e parabenizada pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, pelos promotores e coordenadores do projeto em exposição. A responsável pela organização da Mostra Cultural pediu que este nosso aluno desse uma entrevista para a televisão local e também um depoimento para a sua equipe que registrava o evento e ele aceitou. Falou com a mesma empolgação demonstrando que, além dos conhecimentos adquiridos e das habilidades desenvolvidas, os projetos despertaram nos alunos um olhar mais sensível sobre a comunidade na qual vivem, por meio da valorização e fortalecimento dos saberes socioculturais prévios que os alunos já possuíam sobre a região onde vivem. Conforme o aluno falou na entrevista e no depoimento concedidos, o projeto lhe permitiu uma nova visão sobre o seu redor e ampliasse sua concepção sobre cultura. Desse modo, acreditamos que todo o trabalho realizado se desenvolveu dentro do que propõe a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012), pois proporcionou várias práticas de letramento aos alunos exigindo deles habilidades linguísticas e discursivas nas várias linguagens existentes e promoveu o respeito ao multiculturalismo que permeia a sociedade atual.



“Na minha vida, mudou muita coisa este projeto, porque a questão da integração entre o patrimônio cultural e imaterial fez com que minha mente ficasse aberta para novas culturas, pois o ser humano fica acostumado só naquela cultura em que ele criou suas raízes, mas você conhecendo novas culturas, você tem o conhecimento”.

A seguir, encontram-se imagens da Mostra realizada.

Figura 37: Alunos sujeitos da pesquisa explicando o projeto a visitantes durante a reportagem da TV local.



Fonte: Disponível em: <<http://www.sistemampa.com.br/noticias/revelando-o-patrimonio-projeto-incentiva-estudantes-a-redescobrirem-divinopolis>> Acesso em: 7 dez. 2017.

Figura 38: Aluno sujeito da pesquisa concedendo depoimento à equipe organizadora do evento.



Fonte: Registros da professora pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento de gêneros cada vez mais multimodais e a crescente produção e circulação desses textos na sociedade nos levaram a refletir sobre o trabalho que a escola tem feito no sentido de instrumentalizar os alunos tanto para a leitura quanto para a produção desses modos textuais que requerem habilidades diferenciadas para além do verbal. Nesse sentido, empreendemos uma pesquisa de natureza qualitativa em educação, cujas análises feitas aqui a partir de dados gerados não pretendem fazer generalizações, visto que ocorreu com uma pequena amostragem, mas permitiram confirmar a hipótese da qual partimos e estabelecer algumas constatações.

Conforme já relatado no início deste estudo, as dificuldades com leitura e escrita apresentadas pelos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental II e que são alvos de queixas dos professores das demais áreas não se referem à alfabetização, mas à falta de habilidades para aplicar os recursos linguísticos e discursivos no uso social da língua, ou seja, as defasagens apresentadas pelos alunos dizem respeito ao letramento. Nesta era em que as tecnologias digitais ampliaram as possibilidades de escrita proporcionando uma maior hibridização de linguagens na formação de textos, as habilidades requeridas para leitura também precisam ser ampliadas. Portanto, é fundamental que as escolas acompanhem as transformações motivadas pelo avanço tecnológico e preparem os alunos para atenderem as demandas de leitura e de produção dos gêneros que surgiram como produto cultural desse contexto.

Sendo assim, não se pode desconsiderar a multimodalidade e trabalhar a leitura e a escrita apenas como codificação e decodificação da língua. São necessários letramentos multissemióticos que proporcionem “conhecimentos e capacidades relativas a outros meios semióticos (...) cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design, etc” (ROJO, 2009, p.107). Se essas múltiplas semioses se encontram imbricadas nos textos que circulam na sociedade e os alunos têm acesso a eles, é preciso pensar esses processos não como ações aleatórias, mas como ações planejadas e articuladas para atenderem determinados propósitos discursivos.

No entanto, os dados iniciais desta pesquisa confirmaram nossa hipótese inicial de que o trabalho realizado nas escolas com os textos multimodais ainda é incipiente para proporcionar ao aluno os letramentos exigidos pelo mundo atual. Fato este confirmado por um dos alunos na avaliação final: “No começo eu tive dificuldades sim, pois era algo que eu nunca havia trabalhado, mas, no decorrer do projeto, fui compreendendo e tendo minhas facilidades”. Por outro lado, os resultados obtidos na fase de intervenção demonstram que, por meio de um trabalho sistematizado, é possível desenvolver nos alunos as habilidades linguísticas e discursivas para leitura e produção de textos multimodais. Os dados apontam que as atividades propostas e desenvolvidas nas oficinas com o gênero infográfico conduziram os alunos a mobilizarem diferentes ações cognitivas para articularem as linguagens e construir o sentido global dos textos e contribuíram positivamente para que as dificuldades apresentadas, inicialmente e ao longo do desenvolvimento da proposta, fossem, aos poucos, sendo superadas através das intervenções aplicadas.

Desse modo, o uso do gênero infográfico se mostrou bastante efetivo para o cumprimento do objetivo central desta pesquisa, uma vez que, por ser um texto atraente, despertou maior interesse dos alunos que conseguiram identificar suas regularidades e tipificações, os diversos elementos semióticos constitutivos desse gênero e compreenderam como esses recursos se articulam para a construção do sentido global do texto e o cumprimento de um propósito comunicativo. Os resultados obtidos nos permitem também acreditar que houve o alcance dos objetivos específicos, já que a comparação entre os dados iniciais e os obtidos no decorrer e ao final do projeto demonstram avanços significativos das habilidades trabalhadas a fim de cumprir tais propósitos. Assim, constatamos que houve progressos tanto na ação de relacionar os elementos semióticos para a construção de sentido no texto quanto das habilidades necessárias à produção de textos multimodais. Isso ratifica o que foi exposto no referencial teórico sobre a necessidade e possibilidade de se ensinar a leitura de imagens e o manejo consciente das diversas linguagens para a produção de textos.

Trabalhar nesse sentido foi e é um processo desafiador em virtude de diversos fatores, sendo um dos principais a falta de recursos tecnológicos, problema que também é enfrentado por grande parte das escolas do país. Entretanto, as práticas de ensino

não podem ficar alheias a essas necessidades impostas pelo mundo contemporâneo e contemplarem apenas para o texto verbal. É preciso diminuir a distância entre as práticas de uso da língua que o aluno faz dentro e fora da escola. Para tanto, é preciso colocá-los em contato com os gêneros que se constituem de forma multimodal e ensiná-los a ler e a produzir esses textos. O processo de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita não se finda quando se completa o ciclo de alfabetização. É contínuo e deve ser trabalhado ao longo de todos os anos da vida escolar do aluno.

Sendo assim, o trabalho com a língua, conforme orienta a perspectiva que norteia os documentos oficiais, deve acontecer por meio dos gêneros do discurso, já que estes operam em contextos comunicativos sociointeracionistas e, portanto, podem fornecer ao aluno condições de compreender o pleno funcionamento da língua. Entretanto, não basta apenas conhecer as “características relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1992, p.279) de diversos gêneros. Trabalhos voltados para didatização dos gêneros não fornecem aos alunos condições de compreenderem o uso autêntico da língua na vida social.

Desse modo, os projetos de letramento, como o aqui desenvolvido, configuram-se como uma ferramenta muito eficiente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas, visto que, nesse tipo de trabalho, a prática social é que demanda a leitura e a escrita e, conseqüentemente, o trabalho com os gêneros, possibilitando uma maior articulação entre o que a escola ensina e as vivências dos alunos. Ler e escrever passam a ser condições básicas para agir sobre o mundo. Assim, proporcionam a nossos alunos a imersão em múltiplas práticas de letramento, a experiências em situações reais de comunicação mediadas pelas várias linguagens.

Por ter sido realizado de modo interdisciplinar, com atividades integradas entre os componentes curriculares que permitam aos alunos estabelecerem relações e compreenderem a aplicabilidade no cotidiano deles do que lhes é ensinado, pode-se observar que eles demonstraram maior interesse tanto pelo conteúdo quanto pela forma de compartilhá-lo. Além disso, por ter feito uso do ambiente digital, o processo se tornou mais atraente, inovador, dinâmico, interativo, foi ao encontro das reais demandas das sociedades cada vez mais tecnologizadas e multiletradas que exigem cada vez mais habilidades de leitura e escrita dos seus cidadãos. Um dos papéis do

professor é capacitar e auxiliar os alunos para incluí-los nesta era digital. Como foi demonstrado, esta não é uma tarefa simples em virtude das condições estruturais das escolas em relação à tecnologia. Dessa forma, a união entre as disciplinas aliada às possibilidades digitais e voltadas para o contexto sociocultural do lugar onde os alunos estão inseridos resultou em um processo de ensino e de aprendizagem mais significativo tanto para os alunos quanto para os professores.

Diante disso, considera-se que o projeto realizado foi um processo bastante produtivo e enriquecedor tanto para os alunos quanto para nós professores envolvidos e também para todos os profissionais da escola, pois tivemos a oportunidade de conhecer melhor a realidade dos alunos e do local onde trabalhamos. Por mais que tivéssemos uma noção da realidade de nossos alunos, o projeto revelou as peculiaridades, as belezas, o patrimônio imaterial e demandas do lugar. Foi preciso sensibilizar nosso olhar de educadores para que pudéssemos compreender as vivências dos nossos alunos e as características do lugar onde moram para, então, orientá-los durante o processo. Assim, este projeto possibilitou não só conhecer melhor o lugar de onde vêm os alunos, mas também o lugar de onde eles se posicionam enquanto sujeitos de suas comunidades. Isso nos ajuda a direcionar nosso trabalho em sala de aula para contemplar a diversidade de culturas locais que os alunos trazem para dentro da escola proporcionando-lhes uma formação crítica, ética e democrática, de modo que possam atender às demandas do mundo contemporâneo.

Para os alunos, os ganhos advindos com a realização do projeto foram imensos. À medida que passaram a se entenderem como protagonistas no processo de construção do conhecimento e não apenas como receptores de saberes, conforme impõe o sistema tradicional de ensino, eles começaram a perceber que não são os únicos responsáveis por esse processo e passaram a se entenderem como sujeitos que se expressam na relação com outros seres e que é com estes que se constrói o sentido do que produzem. Dessa forma, os alunos começaram a se preocuparem com a adequação de suas produções, tanto da linguagem quanto do gênero, ao contexto de produção, circulação e recepção dos seus textos.

Além dos ganhos já mencionados anteriormente, com a realização do projeto, foi possível notar que os alunos passaram a se sentir mais confiantes, com autoestima elevada e orgulhosos do trabalho que realizaram. Quando passaram a se entenderem como sujeitos autores que se situam dentro de um contexto social, eles não mais se sentiram constrangidos ao falarem sobre o lugar onde moram, do que é importante em suas vivências e perceberam que são capazes de agir sobre o meio em que vivem para melhorá-lo. Cremos que esse ganho é resultado do trabalho desenvolvido em que houve uma sensibilização do olhar dos alunos para as comunidades em que vivem e estes passaram a se entenderem como pertencentes a elas.

Pesquisando sobre o seu redor, os alunos compreenderam que são parte de um todo, que só funciona com a correta sincronia das partes. Ainda perceberam que existe muito menos distância entre o conteúdo dos livros didáticos e suas vidas do que eles antes supunham. Assim, sentiram-se inseridos na sociedade e passaram a valorizar o ensino e a escola. Desse modo, eles produziram mais conhecimentos e entenderam que, se estes forem compartilhados e aplicados de maneira correta, acarretarão melhorias para toda a sociedade. Assim, o projeto, além de desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas de leitura e de escrita, promoveu a aprendizagem interdisciplinar contextualizada, envolvendo a realidade social do educando no meio em que está inserido e dando-lhes condições de agirem sobre ele.

Assim, o trabalho realizado mostrou que, a partir de um espaço microsocial, a escola, o aluno pode ser preparado para atuar numa estrutura macrossocial, sua comunidade. Com isso, aos poucos, eles poderão ganhar autonomia e assumirem o controle sobre a formação deles mesmos. A sociedade contemporânea carece de sujeitos que tenham essa autonomia e educar o aluno para que ele atenda às demandas dessa sociedade vai além do ensino de conteúdos específicos. Portanto, as práticas sociais de uso da língua devem ser o cerne do trabalho escolar, já que tornam o sujeito apto a conviver no mundo atual e agir para melhorá-lo. Os projetos de letramento colaborativos que atendem às reais demandas atuais são, pois, instrumentos fundamentais para transformação e melhoria da educação.

Nesse sentido, várias outras pesquisas podem ser empreendidas sobre projetos de letramento com textos multimodais, uma vez que o estudo aqui realizado não esgotou todas as possibilidades de exploração do tema, que merece ser ampliado para que

possa se tornar constante nas práticas escolares e, dessa forma, inserir os alunos em práticas sociais de uso da língua em quaisquer contextos comunicativos.

Por último, quero ressaltar a importância do Programa de Mestrado Profissional, em especial o ProfLetras, para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas, pois, conforme afirmei na metodologia, meu interesse ao procurar este curso foi o de encontrar teorias que embasassem e favorecessem minha prática em sala de aula e foi o que encontrei. As disciplinas ministradas oportunizam a aproximação entre teoria e prática, já que são voltadas para a aplicabilidade na sala de aula. Desse modo, fornecem ao professor condições de direcionar seu trabalho para atender às reais necessidades de seus alunos. Assim, ganha o professor, ganham os alunos, ganha a sociedade. O professor por se sentir mais seguro para fugir do sistema tradicional de ensino e trabalhar com o que de fato é demanda da turma; os alunos por terem uma aprendizagem mais significativa; e a sociedade por contar com cidadãos mais éticos, críticos e democráticos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Avaliação da produção textual no Ensino Médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENFICA, M. F. B. **Atividade de retextualização: os conhecimentos linguístico-discursivos acerca das diferenças entre o texto oral e escrito.** Dissertação de mestrado. FAE/UFMG - Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>> Acesso em: 20 mar. 2016.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.** Brasília, Secretaria de educação Fundamental / MEC, 1998. Disponível online em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 3 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Ensino Fundamental. MEC/ Secretaria de Educação Básica: Brasília-DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 14 ago. 2017.

BRONCKART. J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

CAVALCANTE, M. Texto, contexto e coerência. In.: _____. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2011, p. 15-42.

CAVALCANTE, M. Sequências Textuais. In.: _____. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2012, p. 61-78.

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

CRISTOVÃO, V. L. L; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M. *et.al.* **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-52.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S (orgs). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino.** 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.137-152.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *et al.* (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>> Acesso em: 23 jun. 2017.

KLEIMAN, A. **Letramento na contemporaneidade**. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, v.9, n.2 ago./dez., 2014, p.72-91. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986/15597>> Acesso em: 12 nov. 2016.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.

LEAL, L. de F. V. Dilemas das práticas de professores alfabetizadores: um estudo explicativo. In: SILVA FRADE, C. A. *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e de produção de textos. In: KARWOSKI, A. M. *et.al.* **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011, p.69-82.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. (Editora Pedagógica e Universitária Ltda), 1986.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E; ABREU-TRADELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais & ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

MATENCIO, M. L. M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas**: um estudo do gênero resumo. Scripta, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

MATENCIO, M. L. M. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos**: um estudo do resumo e da resenha. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN, março de 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Universidade Federal de Pernambuco. UFPE. Recife/PE, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **CBC – Conteúdo Básico Comum: proposta curricular para o ensino fundamental e médio**. Língua portuguesa. 2007.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. M. A. M.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal/RN: EDUFRN, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

PAIVA, F.A. **A Leitura de Gênero Textual multimodal: A Hipertextualidade do Infográfico**. Anais ABRALIN. v.2, 2009. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009_vol_2/PDF-VOL2/Microsoft%20Word%20-%20Francis%20Arthuso%20Paiva.pdf> Acesso em: 13 jun. 2017.

PAIVA, F.A. **Compreensão de informações verbo-visuais de gênero textual multimodal**. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Francis%20Arthuso%20Paiva%20%E2%80%93%20\(COLTEC-UFMG\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Francis%20Arthuso%20Paiva%20%E2%80%93%20(COLTEC-UFMG).pdf)> Acesso em: 14 fev. 2017.

PAIVA, F.A. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, C.V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 43-59.

RIBEIRO, A. E. **Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade e produção de textos: Questões para o letramento na atualidade**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21 – 34, jan./jun. 2013. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>> Acesso em: 15 jun. 2016.

RIBEIRO, A. E. **Tecnologia e poder semiótico: escrever hoje**. Revista texto livre: Linguagem e Tecnologia, v.8, n.1, 2015, p. 112-123.

RIBEIRO, A. E. **Textos Multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, R. *et al.* **Linguística Textual**. UFSC/LLV/CCE: Florianópolis, 2012.

ROJO, R. LETRAMENTO (S) Práticas de letramentos em diferentes contextos. In: **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. B. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. In: GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Anual da ANPEd. Poços de Caldas, 2003.

SOARES, M. B. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto alegre: Artmed, 1998.

TFOUNI, L. V. **Escrita, alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo, Parábola Editorial, 2016, p.15-29.



APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS EXPOSITIVOS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA MULTILETRAMENTOS”**, desenvolvida pela professora Cláudia Ribeiro Rodrigues, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFGM), sob orientação da Professora Doutora Elzimar Goettenauer de Marins Costa, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar você e seus colegas, alunos do 9º ano da Escola Municipal Dona Maria Rosa, em Divinópolis (MG), a aprimorarem habilidades de leitura e de escrita. Para tanto, propomos um Projeto de Letramento desenvolvido em conjunto entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia, em que analisaremos como o trabalho com textos informativos, voltado para o cotidiano dos alunos, pode ajudar no processo de ensino aprendizagem e melhorar o seu desempenho em relação à leitura, à escrita e também à interação com a escola. As atividades serão desenvolvidas pelos professores Cláudia Ribeiro Rodrigues e Ronaldo Nogueira de Faria, no primeiro semestre de 2017, no horário regulamentar das aulas, de 7h a 11h30, na própria escola. Você será convidado(a) a responder a um questionário inicial a fim de verificar, além de sua condição socioeconômica, qual a importância que dá ao aprendizado/ da língua portuguesa e das outras disciplinas escolares; /qual sua visão sobre a escola; quais as situações comunicativas fora da escola em que faz uso das linguagens orais, escritas, visuais; quais os recursos tecnológicos de que dispõe ou tem acesso. Pretendemos, também, registrar em áudio, vídeo, fotografias e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido, sempre que julgarmos necessário para uma posterior análise de dados. Esse material será armazenado pela assistente de pesquisa, professora Cláudia Ribeiro Rodrigues, em mídias como pen drive e computador pessoal. Os nomes e imagens dos participantes não aparecerão posteriormente nas análises que serão feitas. A referência a eles será feita através de nomes fictícios e as imagens não serão publicadas.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa e Geografia. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Assinatura ou rubrica

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4085, em Belo Horizonte, no telefone: (31) 3409 - 6087, ou pelo e-mail elzimarufmg@gmail.com.

Uma via deste documento ficará com o participante e a outra com o pesquisador. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____,
confirmando estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Assinatura do(a) aluno(a)

Profª. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa
Pesquisadora Responsável - Faculdade de Letras –
Universidade Federal de Minas Gerais
/Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4085, Belo Horizonte – MG
Telefone: (31) 3409 – 6087 e-mail: elzimarufmg@gmail.com/

Professora mestrandia Cláudia Ribeiro Rodrigues
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –
Universidade Federal de Minas Gerais
Rua Paraíba, 2151/401, Santo Antônio, Divinópolis – MG
Telefone: (37) 3214 – 4907 e-mail: claudiarprof@yahoo.com.br

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 -Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

A função do COEP é de atenção às questões ou dúvidas quanto à ética em pesquisa.

APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Caro(a) pai/mãe ou responsável:

Seu (Sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS EXPOSITIVOS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA MULTILETRAMENTOS”**, desenvolvida pela professora Cláudia Ribeiro Rodrigues, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação da Professora Doutora Elzimar Goettenauer de Marins Costa, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar os alunos do 9º ano da Escola Municipal Dona Maria Rosa em Divinópolis (MG), a aprimorarem habilidades de leitura e escrita. Para tanto, propomos um Projeto de Letramento desenvolvido de forma interdisciplinar entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia em que analisaremos como o trabalho com textos informativos, voltado para o cotidiano dos alunos, pode ajudar no processo de ensino aprendizagem e melhorar o desempenho deles em relação à leitura, à escrita e também à interação com a escola. As atividades serão desenvolvidas pelos professores Cláudia Ribeiro Rodrigues e Ronaldo Nogueira de Faria, no primeiro semestre de 2017, no horário regulamentar das aulas, de 7h a 11h30, nas dependências da própria escola.

Seu(sua) filho(a) será convidado(a) a responder a um questionário inicial a fim de verificar, além da condição socioeconômica dele(a), qual a importância que confere ao aprendizado da língua portuguesa bem como das outras disciplinas escolares; qual a concepção que tem sobre a escola; quais as situações comunicativas extraescolares em que faz uso das linguagens orais, escritas, visuais; quais os recursos tecnológicos de que dispõe ou tem acesso. Pretendemos, também, registrar em áudio, vídeo, fotografias e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido, sempre que julgarmos necessário para uma posterior análise de dados. Esse material será armazenado pela assistente de pesquisa, professora Cláudia Ribeiro Rodrigues, em mídias como pen drive e computador pessoal. Os nomes e imagens dos participantes não aparecerão posteriormente nas análises que serão feitas. Eles serão identificados por nome fictícios e as imagens não serão divulgadas.

Os possíveis riscos desse processo são a geração de desconforto e constrangimento para os participantes ao serem gravados e/ou filmados e ainda por terem que despende tempo para responderem aos questionários. Entretanto, a confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa serão asseguradas, conforme previsto na resolução 466/12. Além disso, não será realizada nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos alunos que participarem do estudo.

Como benefícios desse processo, os participantes terão a oportunidade de desenvolverem as habilidades linguísticas e discursivas de leitura e escrita bem como de compreenderem a interdisciplinaridade própria dos conteúdos curriculares. Dessa forma, o processo de aprendizagem poderá ser mais significativo para eles.

Assinatura ou rubrica

Seu(sua) filho(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa e Geografia. Ele(a) é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, o(a) senhor(a) poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4085, no telefone: (31) 3409 - 6087, ou pelo e-mail elzimarufmg@gmail.com.

Uma via deste documento ficará com o participante e a outra com o pesquisador. Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____,
confirmando estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo que meu (minha) filho(a)
_____ participe
dela.

Assinatura do(a) responsável

Profª. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa
Pesquisadora Responsável - Faculdade de Letras –
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4085, Belo Horizonte – MG
Telefone: (31) 3409 – 6087 e-mail: elzimarufmg@gmail.com

Professora mestrandia Cláudia Ribeiro Rodrigues
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –
Universidade Federal de Minas Gerais
Rua Paraíba, 2151/401, Santo Antônio, Divinópolis – MG
Telefone: (37) 3214 – 4907 e-mail: claudiarprof@yahoo.com.br

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 -Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

A função do COEP é de atenção às questões ou dúvidas quanto à ética em pesquisa.

APÊNDICE III – Questionário inicial para o professor de Geografia

1. Há quanto tempo você é professor?

2. O que você pensa sobre a atual organização do currículo escolar?

3. O que você observa sobre os interesses e expectativas dos alunos em relação à formação escolar?

4. Quais as principais dificuldades em relação à compreensão do conteúdo de sua disciplina você percebe nos seus alunos? A que você atribui essas dificuldades?

5. Quais recursos (livro didático, textos variados, TV, vídeos, sala de informática ...) você usa em sala de aula? Qual(is) desses recursos você considera mais importantes/necessários?

6. Você trabalha para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos? Como?

7. Que gêneros discursivos (gráficos, infográficos, mapas, fotos, textos explicativos, resumos, esquemas, verbetes de enciclopédia...), você costuma usar em suas práticas de ensino? Como os alunos interagem com esses gêneros?

8. Em algum dos gêneros que você trabalha, você percebe maior dificuldade dos alunos em compreendê-lo? Se sim, em qual(is)? A que você atribui essa dificuldade?

9. O que você pensa sobre o trabalho interdisciplinar? Quais aspectos positivos, negativos, vantagens, desvantagens, dificuldades, você observa nesse tipo de trabalho?

10. Como um trabalho integrado à disciplina de Língua Portuguesa ajudaria em seu trabalho?

Muito obrigada por sua valiosa contribuição! 😊

APÊNDICE IV – Questionário inicial para os alunos

1. Escola que estuda: _____
2. Ano de escolaridade: _____
3. Fale sobre você (sua família, sua condição socioeconômica, o lugar onde você mora, seus gostos, preferências, modo de ser, o que gosta de fazer, o que você gostaria de estudar...)

4. Com que objetivo você estuda?

5. O que você aprende na escola tem relação com o seu cotidiano? Marque a resposta que mais se aproxima com o que você percebe e dê um exemplo.

- () Sim. Tudo que aprendo na escola tem relação com meu cotidiano.
() Não. Nada do que aprendo na escola tem relação com meu cotidiano.
() A maioria das coisas que aprendo na escola tem relação com meu cotidiano.
() Pouca coisa que aprendo na escola tem relação com meu cotidiano.

Exemplo:

6. Em que a escola e o estudo podem contribuir para melhorar a sua vida e da comunidade em que você vive?

7. Em qual (is) disciplina(s) você tem mais dificuldades? A que você atribui essas dificuldades?

8. Como você revisa em casa os conteúdos vistos em sala de aula. Pode assinalar mais de uma alternativa.

- () Não faço revisão do que estudo em casa.
() Apenas releio os conteúdos.
() Faço resumos.
() Faço esquemas.
() Pesquiso mais sobre o assunto em outras fontes como livros e internet.
() Outros. (Especifique)

9. Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, qual(is) é (são) sua(s) maior(es) dificuldade(s)?

- () Não tenho dificuldades em Língua Portuguesa.
() Leitura e compreensão de textos;
() Produção de textos;
() Gramática;
() Ortografia;
() Pontuação;
() Outros. (Especifique) _____

- Caso marque o item “Leitura e compreensão de textos” ou “Produção de textos”, especifique o (s) gênero (s) que você tem mais dificuldade e, caso tenha uma hipótese para essa dificuldade, aponte-a.

10. O que você entende por:

Texto: _____

Leitura: _____

Produção de texto: _____

11. Em que momentos você lê e produz textos?

() Em nenhum momento.

() Apenas na escola.

() Na escola e em outros lugares como: _____

- Que gêneros textuais você lê e produz?

12. O que você estuda e aprende em Língua Portuguesa te ajuda a compreender outras disciplinas?

Dê um exemplo.

() Sim. Tudo que aprendo em Língua Portuguesa me ajuda a compreender as demais disciplinas.

() Não. Nada do que aprendo em Língua Portuguesa me ajuda a compreender as demais disciplinas.

() A maioria das coisas que aprendo em Língua Portuguesa me ajuda a compreender as demais disciplinas.

() Apenas algumas do que aprendo em Língua Portuguesa me ajuda a compreender as demais disciplinas.

Exemplo:

13. Sobre o uso de recursos, assinale com um X aqueles que:

Recursos tecnológicos	A escola possui para uso em sala de aula	Professores utilizam	Você tem acesso fora da escola
Livro didático			
Televisão			
Aparelho de DVD			
Filmadora			
Câmera fotográfica			
Computador			
Celular			
Videogame			
Jogos			
Internet			
Outros (especifique)			

Muito obrigada por sua valiosa contribuição! 😊

APÊNDICE V – Avaliação final – alunos

1. Após a realização do projeto, escreva o que você entende por:

Texto: _____

Leitura: _____

Produção de texto: _____

Pense no seu percurso durante o projeto e faça uma análise da sua trajetória (as dificuldades e avanços que teve durante as atividades, o que acha que ainda precisa melhorar, ...).

2. Você teve dificuldades durante o desenvolvimento do projeto? Se teve, diga quais.

3. O que você aprendeu por meio do projeto?

4. Você acha que ainda precisa melhorar em relação a alguma coisa? Em caso afirmativo, aponte o que precisa aperfeiçoar.

5. Comente sobre o que você gostou e não gostou na realização do projeto.

6. Que sugestões você gostaria de fazer?

7. Você gostaria de participar de outro projeto como esse? Sobre quais temas?

APÊNDICE VI – Avaliação final – professor de Geografia

1. O que você achou do trabalho interdisciplinar realizado? Quais aspectos positivos, negativos, vantagens, desvantagens, dificuldades, você observou durante o trabalho?

2. Você achou que o trabalho integrado à disciplina de Língua Portuguesa ajudou em seu trabalho? Em caso positivo, em que ajudou?

3. Espaço destinado a considerações que julgar pertinentes.

MUITO OBRIGADA PELA PARCERIA E POR SUA VALIOSA CONTRIBUIÇÃO!!!



ANEXOS

ANEXO I – Parecer consubstanciado 1.952.153*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS EXPOSITIVOS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA MULTILETRAMENTOS

Pesquisador: ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60083316.6.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.952.153

Apresentação do Projeto:

Conforme parecer anterior de número 1.755.220:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, na FaE, na área da Educação que visa analisar e relatar atividades que envolvem a retextualização de textos explicativos de livros didáticos, feitas de forma interdisciplinar e voltadas para a realidade dos alunos. É um estudo cuja metodologia segue uma abordagem qualitativa, que será aplicada a alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Divinópolis - MG, com devida autorização.

Os procedimentos de investigação se baseiam no desenvolvimento de um projeto de ensino em que será observado e analisado como técnicas de retextualização de textos expositivos, feita de forma interdisciplinar entre as disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa, com intervenções no cotidiano dos educandos e com o uso de recursos tecnológicos, visando auxiliar e aprimorar o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas dos alunos bem como a relação deles com a escola.

Os dados gerados serão obtidos por meio de observações, questionários, comparações entre as primeiras e as últimas produções textuais dos alunos. Haverá também uma comparação entre as primeiras produções textuais feitas pelos alunos, as produções textuais reescritas e revisadas ao longo do processo e as produções textuais finais; avaliação das observações no diário de registros

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad. Sl 2005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefones: (31)3409-4892 E-mail: coep@ppq.ufmg.br

Página 01 de 05

* Esta pesquisa teve seu título inicial alterado após o Exame de Qualificação. Como este Parecer Consubstanciado é anterior a esse processo, foi emitido com o primeiro título. Portanto, onde se lê “Retextualização de textos expositivos: uma proposta interdisciplinar para multiletramentos”, leia-se “A infografia como estratégia para leitura e produção de textos multimodais”.

e anotações.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme apresentam os proponentes na versão atual do projeto:

Objetivo Primário:

Propor e analisar o desenvolvimento de um projeto de ensino de forma interdisciplinar, fazendo uso dos recursos tecnológicos, que leve os alunos a produzirem, por meio de retextualizações, textos multimodais, de modo que desenvolvam habilidades fundamentais de leitura e de escrita e o estudo de Língua Portuguesa e das demais disciplinas curriculares se torne significativo para eles.

Objetivo Secundário:

§Investigar como a escola, principalmente o professor da área de linguagens, pode direcionar suas práticas para que possa formar alunos competentes linguisticamente para atender às demandas do mundo em que estão inseridos.

§Mostrar como o trabalho integrado entre as disciplinas contribui para melhorar o desempenho linguístico dos alunos;

§Avaliar como a tecnologia pode se tornar uma aliada no processo de ensino-aprendizagem e contribuir para que os alunos se interessem mais pelas aulas e adquiram competência comunicativa;

§Investigar como as atividades que envolvem retextualização como estratégia para o ensino de língua materna podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem e desenvolver as competências linguísticas dos alunos;

§Habilitar os alunos a retextualizarem textos explicativos de livro didático de forma que tenham uma melhor compreensão desse gênero e do conteúdo dos mesmos;

§Orientar na retextualização, com foco nas diferenças entre as características sociodiscursivas e estruturais, os suportes, a linguagem e o provável leitor do texto original e do retextualizado;

§Analisar os conhecimentos prévios que os alunos já possuem sobre os tópicos e gêneros que serão abordados;

§Desenvolver as habilidades que ainda não foram consolidadas pelos alunos no que se refere à produção dos gêneros trabalhados;

§Envolver os alunos nas dinâmicas do projeto, de modo a serem eles mesmos os autores de textos visuais e verbais, transformando-os em leitores de seus próprios textos;

§Despertar nos alunos um olhar mais sensível sobre a comunidade na qual eles vivem;

§Valorizar e fortalecer os saberes socioculturais prévios que os alunos já possuem sobre a região

Continuação do Parecer: 1.662.153

onde vivem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios apresentados pelos pesquisadores, abaixo descritos, são indicativos de que a relação risco x benefício é aceitável.

***Riscos:**

/Os possíveis riscos desse processo são a geração de desconforto e constrangimento para os participantes ao serem gravados e/ou filmados e ainda por terem que despende tempo para responderem aos questionários. Entretanto, a confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa serão asseguradas, conforme previsto na resolução 466/12. Além disso, não será realizada nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos alunos que participarem do estudo./

Benefícios:

/Como benefícios desse processo, os participantes terão a oportunidade de desenvolverem as habilidades linguísticas e discursivas de leitura e escrita bem como de compreenderem a interdisciplinaridade própria dos conteúdos curriculares. Dessa forma, o processo de aprendizagem poderá ser mais significativo para eles./

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme parecer anterior de número 1.755.220:

Consideramos a pesquisa relevante para o campo das pesquisas educacionais sobre o ensino de português e o uso de novas mídias no processo de aprendizagem.

As recomendações do COEP-UFMG, realizadas no parecer de número 1.755.220, foram atendidas (e detalhadas no documento de carta-resposta). Substancialmente, foram modificados o TCLE e o TALE para que eles estivessem com redação mais adequada (linguagem mais acessível ao participante) e explicitassem de maneira mais clara os riscos e benefícios, além dos mecanismos de gravação dos dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos considerados adequados no parecer de número 1.755.220.

Foram modificados o TCLE e TALE.

Recomendações:

Assegurar (e informar) que somente a equipe de pesquisa terá acesso ao material gravado ou

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad. Sl 2008
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4502 E-mail: coep@ppq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 1.952-153

armazenado em mídia eletrônica.

Inserir, também, campo de rubrica do participante na primeira folha do TALE e do TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Na condição dos pesquisadores atenderem as recomendações acima, aprova-se o projeto de pesquisa "RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS EXPOSITIVOS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA MULTILETRAMENTOS", do pesquisador responsável ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_795111.pdf	07/02/2017 15:09:54		Aceito
Outros	TALE.pdf	07/02/2017 15:08:31	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/02/2017 15:06:16	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PLATAFORMA_BRASIL.pdf	07/02/2017 15:01:49	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	17/09/2016 11:19:39	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOS.pdf	16/09/2016 11:56:04	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Aceito
Outros	PARECER.pdf	16/09/2016 11:54:57	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso.pdf	16/09/2016	ELZIMAR	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 8827 2ª Ad. B1 2005
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3409-4802 E-mail: coep@ppq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.892.153

Outros	Termo_de_compromisso.pdf	11:54:08	GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	16/09/2016 11:52:29	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_CLAUDIA_RIBEIRO_RODRIGUES.pdf	16/09/2016 11:50:14	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Aceito
Outros	600833166aprovacao2.pdf	07/03/2017 15:41:09	Vivian Resende	Aceito
Outros	600833166parecer.pdf	07/03/2017 15:41:14	Vivian Resende	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 02 de Março de 2017

Assinado por:
Vivian Resende
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 8527 2ª Ad. Sítio 2008
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4802 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO II – 1ª lista de constatações sobre o gênero infográfico elaborada pelos alunos



Lista de constatações sobre o gênero infográfico

- ① Infográfico é um texto que explica como algo é ou funciona usando várias linguagens para passar a informação e facilita a compreensão delas.
- ② Os temas tratados nos infográficos são assuntos de interesse em geral. São temas variados para atingir o público em geral.
- ③ Os produtores dos infográficos são pessoas que pesquisam sobre um determinado assunto de interesse social e buscam formas mais dinâmicas de divulgar as informações.
- ④ O propósito comunicativo do infográfico é o de informar as pessoas de uma maneira mais fácil e visual.
- ⑤ Os infográficos podem circular em vários lugares, depende do tema: posto de saúde, escolas, hospitais, por meio de panfletos, cartazes, revistas, jornais, internet.
- ⑥ Os leitores dos infográficos são pessoas interessadas no assunto que eles tratam. Podem ser





desde crianças até idosos.

7) Para um infográfico comunicar bem as informações é preciso que ele passe o conteúdo de uma forma clara. As informações das imagens devem "bater" com as informações verbais. É preciso ter cores, uma ordem de leitura, um título chamativo.

8) As informações nos infográficos estão em todas as partes: nos desenhos, nos gráficos, no texto verbal, em cima, embaixo, no meio, enfim, tudo deve ser considerado.

9) As informações são distribuídas em várias linguagens: cores, desenhos, palavras de forma organizada por todo o infográfico.

10) Nem toda informação pode ser representada por qualquer linguagem. Existem informações que não podem ser desenhadas. O importante é escolher a linguagem mais apropriada para cada informação. As coisas que não podem ser desenhadas, podem ser representadas por gráficos, por palavras.

11) Normalmente o desenho chama mais aten-





ção. Depois se lá o título e as outras informações, da esquerda para a direita, de cima para baixo.

⑫ Os elementos característicos dos infográficos são: título, subtítulo, margens regulares, textos verbais curtos e explicativos na linguagem formal, verbos no texto presente e presença de diversas linguagens (multimedialidades); palavras, imagens, cores, setas, números, tamanho das letras.

⑬ Infográficos deixam a informação mais atraente, as cores são chamativas, os desenhos são de alto nível, as fontes de informação precisam ser confiáveis.



ANEXO III – 2ª lista de constatações sobre o gênero infográfico elaborada pelos alunos

Lista de Constatações sobre o gênero infográfico(s)

- **Definição:** trata-se de um texto que usa várias linguagens (multimídia) que se caracteriza pela exposição, demonstração e instrução das ideias.
- **Objetivos:**
 - Divulgar conhecimentos;
 - Dar explicações
 - Facilitar e dinamizar a compreensão das informações
- **Estrutura:** o layout do texto e as linguagens usadas são organizadas de modo que possam facilitar o acesso à informação pelo leitor.
- **Leitor:** pessoa interessada em se informar sobre um determinado assunto.
- **Linguagem:**
 - Multimedial: palavras, imagens estáticas e em movimento, cores, sons, vídeos, ícones, símbolos.
 - verbal: clara e objetiva.

Sulamericana

ANEXO IV – Atividade sobre sumarização

Atividade

- a) O homem joga muito lixo no meio ambiente.
- b) Consideramos paisagem natural aquela onde não houve ação modificadora do homem.
- c) Em sociologia, diversidade cultural diz respeito a existência de uma grande variedade de culturas antropológicas em que há vários tipos de manifestações culturais que nos revelam essas variedades.
- d) Algumas das paisagens mais harmoniosas e variadas do globo foram modeladas pelo homem.
- e) O ser humano acaba por realocar os recursos naturais, mudando as configurações em que vive.
- f) A cultura e a paisagem de todas as regiões brasileiras são muito diversificadas.
- g) A cultura de um lugar deve ser divulgada e preservada.
- h) Na antiguidade, a relação entre elementos físicos e humanos da paisagem foi notada pela primeira vez nos tratados de Estrabão e dos geógrafos da escola de Alexandria. No começo do séc. XIX, Carl Ritter estabeleceu a inter-relação entre a atividade do homem e o meio natural, o que deu origem à geografia humana.
- i) O homem é o grande responsável pela degradação do meio ambiente.
- j) Cientificamente, podemos conceituar o termo paisagem com resultado da combinação, em um dado território de elementos físicos, biológicos e humanos que constituem sua unidade orgânica e se encontram estreitamente relacionados.
- k) Já as paisagens rurais são qualificadas pelos usos agrícolas, pecuários e florestais do território, assim como outros fatores de caráter econômico.

m) No território brasileiro, houve grandes transformações sociais, políticas, econômicas e ambientais no decorrer do tempo, sendo de grande impacto, para esse processo, a industrialização.

n) Em muitas cidades, os rios e cursos d'água são transformados em verdadeiros esgotos a céu aberto. Onde os resíduos são lançados diretamente sem qualquer tipo de tratamento, abalando os ecossistemas.

o) A questão dos problemas na sociedade e do ambiente requer leis e punições mais severas.

p) A expressão "cultura de massa", posteriormente trocada por "indústria cultural", é aquela criada com o objetivo específico, atingir a massa popular, a maioria no interior de uma população, transcendendo, assim, toda e qualquer distinção de natureza social, étnica, religiosa, sexual ou psíquica.

q) Antes do advento da cultura de massa, havia diversas configurações culturais populares, a nacional, a cultura no sentido geral e outras tantas culturas que produziam diversas **ficções** identitárias populares.