

ORGANIZADORA

Neide Araújo Castilho Teno

INTERCONEXÕES EM LINGUAGENS E EDUCAÇÃO

Florescendo Conhecimentos

ORGANIZADORA

Neide Araújo Castilho Teno

INTERCONEXÕES EM LINGUAGENS E EDUCAÇÃO

Florescendo Conhecimentos

I São Paulo I 2025 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

l61

Interconexões em Linguagens e Educação: Florescendo
Conhecimentos / Organização Neide Araújo Castilho Teno.
– São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-216-8

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-216-8

1. Linguagens. 2. Linguística. 3. Linguística Aplicada.
4. Educação. 5. Educação inclusiva e ensino. I. Teno, Neide
Araújo Castilho (Org.). II. Título.

CDD: 410.3707

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística Aplicada

II. Educação inclusiva e ensino

Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	starline - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Alternate Gothic, Belarius Poster
Revisão	As autoras e a organizadora
Organizadora	Neide Araújo Castilho Teno

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Apresentação	12
---------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Kelly de Melo Nogueira Loureiro

Autoetnografia e letramentos críticos:

florescendo conhecimentos por meio do carrossel de vivências

Autoethnography and critical literacies:

blossoming knowledge through the carousel of experiences **16**

CAPÍTULO 2

Neide Araújo Castilho Teno

Gêneros multimodais em sala de aula:

a tendência do ensino de línguas na contemporaneidade

Multimodal genres in the classroom:

the trend in contemporary language teaching..... **32**

CAPÍTULO 3

Évelyn Coelho Pains Webber

Caminhos para uma análise semiótica:

um estudo da tela "A crucificação" de Francisco de Zurbarán

Paths to a semiotic analysis: a study of the canvas

"The Crucifixion" by Francisco de Zurbarán **53**

CAPÍTULO 4

Vanessa Basso Perosa

Análise semiótica discursiva em obra de arte:

construção de sentidos em Lídia Bais

Discursive semiotic analysis in a work of art:

construction of meanings in Lídia Bais..... **72**

CAPÍTULO 5

Aparecido Devanir Fernandes

Elza Sabino da Silva Bueno

Marcas de oralidade em produções textuais de alunos do ensino fundamental:

experiências reflexivas

Marks of orality in textual productions of elementary

school students: reflective experiences.....91

CAPÍTULO 6

Nádia Bentos Gonçalves

Gênero textual propaganda publicitária on-line:

em busca do letramento social

The textual genre of online advertising:

in search of social literacy.....111

CAPÍTULO 7

Luciane Ruís de Campos Almeida

Michelly Mendes da Silva

Livro didático do ensino fundamental de língua portuguesa:

como suporte para o fomento do letramento digital

Portuguese language elementary education textbook:

as a support for promoting digital literacy.....132

CAPÍTULO 8

Edinéia Leite dos Santos

Leitura de imagem na sala de aula:

perspectiva de ensino para formação de leitor crítico

Image reading in the classroom:

teaching perspective for critical reader training.....149

CAPÍTULO 9

Léia Bernal Sanches Correia

A formação leitora na perspectiva multimodal:

um olhar para o livro didático

Reading training from a multimodal perspective:

a look at the textbook..... 166

CAPÍTULO 10

Dayane Matos da SILVA

Ensino e a biblioteca escolar:

sob o olhar dos agentes do letramento

Teaching and the school library:

from the perspective of literacy agents..... 185

CAPÍTULO 11

Alessandra Risalde Dias

**Fanzines fanzinar como
proposta didática de ensino:**

novas possibilidades e interconexões na educação básica

Fanzines fanzinar: proposing new possibilities and

interconnections in basic education 204

CAPÍTULO 12

Maria Aparecida Miatello

**Reflexões sobre a formação de professores
para o ensino de arte a alunos com
transtorno do espectro autista**

Reflections on teacher training for art education for

students with autism spectrum disorder..... 221

CAPÍTULO 13

Rosely Brum Ojeda

**Análise linguística e multimodalidade
do gênero tiras:**

caminhos para práticas em sala de aula

Linguistic analysis and multimodality of the strip genre:

paths for classroom practices..... 240

CAPÍTULO 14

Andreia Silva dos Santos

**Linguagem e ensino no atendimento
educacional especializado:**

experiências em sala de recursos multifuncionais

Language and teaching in specialized educational service:

experiences in a multifunctional resource room..... 256

Sobre as autoras.....276

Índice remissivo..... 282

APRESENTAÇÃO

“Florescer conhecimento é construir as marcas para o exercício da eternidade” (Teno, 2024)

Abrimos esta obra com a metáfora do “*florescer*”, um gesto sutil que carrega em si o poder do crescimento intelectual. Neste campo vasto de significados, florescemos no despertar da consciência, na descoberta de um propósito que nos guia, na busca silenciosa pelo equilíbrio, e na conquista de metas que se tornam frutos do nosso labor. Assim, nesta terra fértil, semeamos a ideia de que “florescer conhecimentos é gravar na eternidade as marcas do nosso existir”.

Movidos por essa metáfora, buscamos na linguagem uma maneira de referir as descobertas, as coisas, mas também encontramos um utensílio para nos ajudar a cultivar e deslocar os cantos que já chamamos de familiar. Linguagem e Educação neste domínio, torna familiar a partir da reunião dos diferentes sujeitos, a construir convivências multiculturais enquanto princípio que defendemos: florescer para além da tolerância, para a valorização da diversidade cultural.

Nenhuma metáfora sobrevive sozinha, sempre haverá um símbolo para representar ideias abstratas. No conceito Bachelardiano a beleza da metáfora pode ser instituída pelas flores imaginárias que vivem de um sonho da terra. Cada capítulo desta obra são as próprias flores que desabrocharam, tempestivamente de uma alma, ou de um coração calidamente fértil.

A publicação da obra pela Editora Pimenta Cultural sob o título: *Interconexões em Linguagens E Educação: Florescendo Conhecimentos* configura-se como um amplo conhecimento e agrupa múltiplas vertentes num escopo de estudos e pesquisas que

têm a linguagem como eixo que move esse florescer. Eixos e elos como apresentam os tempos que convivemos, cheio de palavras, gestos, ações, de estudos, todavia o que não podemos desconsiderar é que a linguagem foi o caminho encontrado para unir esses elos assinalando marcas para o exercício da reflexão.

Metaforicamente, na linguagem de florescer reunimos sentidos e significados e alcançamos o crescimento pessoal, intelectual em sua plenitude, e no desabrochar da escritura cada autor trouxe sua beleza e vitalidade e suas competências profissionais. Assim, como as plantas, as flores, as matas florescem, para o equilíbrio do ecossistema, os sujeitos desta obra floresceram produtivamente de uma maneira mais consciente para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Às vezes, tudo que precisamos é de um desabrochar para a vida, de colocar uma sementinha nos elos que formamos ao nosso redor. E essa obra foi uma forma de compartilhar experiências, de motivar vozes caladas em seu cotidiano, para aquecer e inspirar pessoas, instituições e grupos de estudos e pesquisas.

Assim, esta obra desabrocha em catorze capítulos, como pétalas que se abrem ao sol, cada uma trazendo à luz os temas da Educação, das práticas pedagógicas e das linguagens. Os saberes nesta obra se entrelaçam como raízes profundas, tecendo um diálogo que vai do chão da sala de aula até os céus da metodologia, abrangendo diferentes áreas do conhecimento. À luz dos ensinamentos de Rivièr (2004), que fala da intervenção pedagógica como uma arte tanto para o florescimento da língua quanto para o cuidado de almas autistas, compreendemos que florescer conhecimento é, verdadeiramente, um ato de eternidade. É uma intervenção delicada que cultiva processos educacionais integradores, centrados na comunicação viva.

O título que escolhemos, “Interconexões em Linguagens e Educação: Florescendo Conhecimento”, não é apenas um nome, mas um convite para um caminhar juntos pelos jardins da educação. Neste canteiro, os educadores são jardineiros de almas, narrando suas jornadas: ora refletem sobre suas práticas, ora semeiam inovação, ora colhem as surpresas das vivências com as linguagens. Os textos, como flores de um mesmo jardim, brotam de perspectivas diversas: cotidianos vividos, letramento visual, formação que se ramifica, gêneros textuais que se multiplicam, semiótica que se entrelaça, discursividades que florescem, literatura que se expande. Enfim, cada autor cultiva à sua maneira o jardim do saber, onde o florescer e à docência se entrelaçam em um só movimento.

Este florescimento que celebramos nas “Interconexões em Linguagens e Educação” é um rito coletivo, um ato que transcende a individualidade, revelando a vitalidade do espírito humano que, como a flor, se abre ao mundo. Assim como as flores necessitam de solo fértil, de água pura e de luz para se revelarem em toda a sua beleza, nós, seres de linguagem, precisamos do diálogo, do encontro, para continuar florescendo, em nossa formação cidadã, em nossas vivências plurais.

E assim, nesta dança de saberes, os sujeitos de cada capítulo — docentes e pesquisadores — revelam-se como árvores antigas, cujas raízes profundas se conectam com a terra do conhecimento, florescendo em sabedoria, para que possamos “[...] frutificar como as árvores na chuva. Florescer entre pedras, aves e astros. Abrir-me como rosas da noite ao luar” (Manoel de Barros, Fragmentos de Canções e Poemas, Gramática Expositiva do Chão, Civilização Brasileira, 1996).

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Fragmentos de Canções e Poemas, Gramática Expositiva do Chão**. Civilização Brasileira, 1996.

RIVIÈRE, Angel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. *In*: MARCHESI, Álvaro *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 234-253.

*Neide Araujo Castilho Teno/
Pesquisadora Sênior do
PPGLETRAS/ PROFLETRAS/UEMS/MS
Dourados/Campo Grande/MS*

1

Kelly de Melo Nogueira Loureiro

AUTOETNOGRAFIA E LETRAMENTOS CRÍTICOS:

FLORESCENDO CONHECIMENTOS
POR MEIO DO CARROSSEL DE VIVÊNCIAS

AUTOETHNOGRAPHY AND CRITICAL LITERACIES:

BLOSSOMING KNOWLEDGE
THROUGH THE CAROUSEL OF EXPERIENCES

RESUMO

Este estudo visa promover o florescimento de conhecimentos por meio de uma autoetnografia, na qual a autora examina e contrasta as memórias do carrossel de sua infância com as realidades contemporâneas, à luz dos letramentos críticos. Utilizando a autoetnografia como abordagem metodológica, a pesquisa apoia-se em autores como Ellis, Adams e Bochner (2010), Jucá e Mattos (2023), Ono (2017) e Takaki (2012, 2019). O texto investiga como o carrossel, inicialmente um símbolo de diversão, se torna um emblema de exclusão e mercantilização do lazer, evidenciando barreiras sociais e econômicas que restringem o acesso. Ressalta-se a importância dos letramentos críticos na educação para compreender e superar as desigualdades sociais, destacando a autoetnografia como uma abordagem eficaz para explorar as complexidades das experiências humanas e culturais. A metáfora do carrossel revela as tensões entre encantamento e exclusão, demandando uma reflexão crítica e ações transformadoras para o enfrentamento das desigualdades.

Palavras-chave: Autoetnografia. Letramentos Críticos. Educação Crítica.

ABSTRACT

This study aims to promote the flourishing of knowledge through autoethnography, in which the author examines and contrasts memories of the carousel from her childhood with contemporary realities, in light of critical literacies. Using autoethnography as a methodological approach, the research draws on authors such as Ellis, Adams, and Bochner (2010), Jucá and Mattos (2023), Ono (2017), and Takaki (2012, 2019). The text investigates how the carousel, initially a symbol of amusement, becomes an emblem of exclusion and the commodification of leisure, highlighting social and economic barriers that restrict access. The importance of critical literacies in education is emphasized for understanding and overcoming social inequalities, while autoethnography is highlighted as an effective approach to exploring the complexities of human and cultural experiences. The carousel metaphor reveals the tensions between enchantment and exclusion, calling for critical reflection and transformative actions to address inequalities.

Keywords: Autoethnography. Critical Literacies. Critical Education.

1. INTRODUÇÃO

*"O diferencial da autoetnografia
está na inserção corporificada,
espiritual, afetiva, intelectual e
ética do pesquisador"*

Nara Hiroko Takaki

As vivências que acumulamos ao longo da vida entrelaçam-se em nossa história, refletindo as nuances do mundo que percorremos. Na vida moderna, o processo formativo de cada ser revela-se imperativo, principalmente no que tange à leitura da nossa realidade, conduzindo-nos incessantemente ao aprendizado. Como docente da Educação Básica, percebo que o conhecimento floresce a cada instante, mas adquire um encanto particular quando voltamos olhares epistemológicos para o que vivemos. A autoetnografia surge, então, como uma oportunidade reveladora de entretecer essas vivências, de refletir criticamente sobre elas, como quem desfolha pétalas de uma flor para desvendar suas camadas mais íntimas. Por meio desse movimento inverso, busco compreender o que habita em mim, para depois estender essa compreensão ao mundo do outro, partilhando com o coletivo que ressoa as mesmas realidades.

Convido os leitores a acompanharem um exercício de retorno ao passado, seguido de um olhar voltado para o presente, onde meu ser, entrelaçado aos letramentos críticos, encontra na reflexão um caminho sempre inacabado e em constante florescimento.

Neste exercício autoetnográfico e crítico, não há espaço para leituras superficiais. Como afirmam Jucá e Mattos (2023, p. 274): "a complexidade do mundo em que vivemos não nos permite a crença ingênua na existência de uma única forma de ler o texto (e o mundo) ou de um único significado possível." Assim, o que se tece não se restringe a um único significado, e este texto não se propõe a oferecer conclusões definitivas ou respostas impositivas. O verdadeiro exercício reside na reflexão contínua.

2. AUTOETNOGRAFIA E LETRAMENTOS CRÍTICOS

A abordagem metodológica que norteia este estudo assenta-se na autoetnografia, uma prática que envolve a reflexão e a análise sistemática das experiências pessoais para compreender a experiência cultural mais ampla. De acordo com Ellis, Adams e Bochner (2010), a autoetnografia desafia as formas tradicionais de pesquisa e representação, tratando a pesquisa como um ato político e socialmente consciente.

Autoetnografia é uma abordagem de pesquisa e escrita que busca descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal para entender a experiência cultural. Essa abordagem desafia as formas canônicas de fazer pesquisa e representar os outros e trata a pesquisa como um ato político, socialmente justo e socialmente consciente. Um pesquisador usa princípios de autobiografia e etnografia para fazer e escrever autoetnografia (Ellis, Adams e Bochner, 2010, p. 01)

Ao direcionarmos atenção para nossas experiências pessoais e nos expormos a recontar e analisar essas experiências, engajamo-nos em uma atividade autoetnográfica. Nesse processo, a autoetnografia não busca verdades ou conhecimento acabado; em vez disso, o florescimento dos conhecimentos é contínuo e pode ser reinterpretado de inúmeras formas. Assim, Ono (2017, p. 67) afirma: “o que não se busca em um processo autoetnográfico é uma verdade, mas sim as verdades localizadas, contextualizadas para o estudo em questão”.

Dentro desse contexto, Ono (2017) ressalta que o objetivo da autoetnografia não é buscar uma verdade absoluta, mas sim identificar e compreender as “verdades localizadas” que são relevantes e contextualizadas para o estudo específico. Esta perspectiva é crucial para a análise autoetnográfica, pois reconhece a multiplicidade e a relatividade das experiências individuais em relação aos contextos culturais mais amplos.

Por outro lado, os letramentos críticos não são abordagens de pesquisa, mas sim uma teoria/filosofia que nos convida a refletir, agir e interpretar o mundo de maneira crítica. O conceito de letramento crítico é essencial para entender como linguagem, identidade, conhecimento, cultura, poder e processos de ensino-aprendizagem são dinâmicos e permeáveis às ideologias. Takaki (2012) argumenta que essas noções estão sujeitas a constantes reinterpretações, refletindo a natureza fluida e negociada dos contextos educacionais e culturais. Assim, os letramentos críticos são adaptáveis e contextualmente sensíveis, desafiando a ideia de que esses conceitos são estáticos ou fixos.

O letramento crítico assume linguagem, identidade, conhecimento, cultura, poder, ensino-aprendizagem e realidade como noções que se modificam e se apresentam ideologicamente porosas, motivo pelo qual estão sujeitas às constantes reinterpretações (Takaki, 2012, p. 975)

Takaki (2012) reitera a importância do papel do professor ao afirmar que os letramentos críticos exigem a criação de um ambiente de aprendizado onde a voz do aluno e sua criatividade sejam tão valorizadas quanto o desenvolvimento linguístico. Esse espaço de diálogo e reflexão permite que os alunos explorem e expressem suas perspectivas culturais e pessoais, contribuindo para um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Como destaca Takaki (2012, p. 976), “os letramentos críticos requerem um professor que crie espaço para diálogos em que a voz do aluno e sua criatividade sejam valorizadas tanto quanto o desenvolvimento linguístico”. Nessa perspectiva, a integração da autoetnografia com os letramentos críticos enriquece a compreensão das experiências culturais e educacionais, sublinhando a importância de abordar a pesquisa e o ensino de forma consciente e reflexiva, considerando as múltiplas dimensões da experiência humana.

O carrossel de vivências exemplifica de maneira vívida essa interconexão, ilustrando a dinâmica entre a memória, a prática acadêmica e a contínua transformação do mundo. Ao revisitar e

refletir sobre realidades passadas, esse movimento estabelece um contraste com o presente em constante fluxo, ampliando e aprofundando o processo de ensino e aprendizagem.

3. O CARROSSEL DE VIVÊNCIAS

O presente texto é uma das atividades desenvolvidas na disciplina: *Letramentos, Discursos e Transculturalidades no Mundo Globalizado*, ministrada pela Dra. Nara Hiroko Takaki e ofertada no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, ocasião em que fui convidada a pensar, movimentar conhecimentos e construir um carrossel.

O carrossel, figura como uma imagem construída com influências de nossas vivências linguístico-culturais e políticas. Entretanto, ele pode, inclusive, ser considerado simbolicamente; e ainda que ele signifique de forma estabilizada no imaginário, é possível pensá-lo por meio da abertura de sentidos. Isso implica no fato de que pensar em um carrossel, e desenhá-lo, é ação nostálgica, sócio histórica, linguístico-cultural e política que remete à infância, o que pode ser compreendida como um convite à memória na tentativa de reviver momentos do passado.

No entanto, para nós, estudiosos da linguagem, essa premissa inicial é insuficiente, pois a tarefa de pensar e de representar um carrossel vai além do resgate do tempo, visto que esses processos se relacionam aos letramentos, responsáveis por nos oferecer oportunidades para exercício que nos dão acesso à várias formas de significar. Sendo assim, o lastro referencial constituído pelo sujeito, é considerado contextualmente, abrange letramentos visuais e críticos desenvolvidos durante suas vivências e por meio de constante processo formativo. Nesse sentido, o desenho pode ser interpretado a

cada leitura que se faz dele, isso porque os sentidos não estão fixos na ilustração. Eles são atribuídos constante e historicamente, dependendo de cada intérprete em seus lócus de enunciação, de sentidos, o desenho, se compreendido como uma forma de linguagem, pode ser instrumento de análise, de reflexão e de mudanças de ações.

A autoria surge impressa no desenho de cada integrante da sala que é chamado para a ação de produzir o seu carrossel. Esse exercício demanda a articulação entre conhecimentos, criatividade e criticidade na construção de sentidos, o que faz do labor algo complexo. E foi envolvida nessa tarefa que passei a refletir sobre o meu carrossel, aquele que produzi em uma das aulas do curso de doutorado, e que, sem que eu percebesse, expressou muito a meu respeito, assim como das formações que eu tive e das vivências desta mulher fronteira, falante de espanhol, português e guarani, mestiça, parda, professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino em escolas da periferia e do centro de Campo Grande, cidadã, pagadora de altos impostos que eu sou.

Para edificar a atividade, retomei o carrossel da minha infância, aquele que eu e minhas amigas e meus amigos de escola esperávamos o ano todo. Aquela voltinha era mágica e restrita a apenas uma vez por ano, já que no interior, região fronteira em que morávamos, os parques de diversões eram, e continuam sendo, raros. Portanto, a única oportunidade que tínhamos de nos deleitar com o brinquedo era durante a festa anual, em que a exposição agropecuária tradicional que acontece na semana do aniversário da cidade de Bela Vista, situada na fronteira com o Paraguai e banhada pelo rio Apa que é fonte de vida e referente que demarca os limites territoriais dos países vizinhos.

As descrições feitas no parágrafo anterior podem ser relacionadas e articuladas a alguns conceitos relativos aos letramentos críticos, os quais nos convidam a pensar e a propor mudanças coletivas. Nessa perspectiva, é possível a elaboração de alguns questionamentos: afinal, com o passar do tempo, as condições de

acesso à diversão ainda permanecem as mesmas? Assim como os cavaleiros do carrossel, fixos, estáticos, as crianças do interior ainda padecem da mesma restrição que as crianças dos meus tempos de infância, tendo que esperar o um ano inteiro por aquela voltinha mágica? Além disso, será que todas essas crianças possuem condições financeiras de desfrutar, não só do carrossel, mas desse tipo de entretenimento?

Nesse contexto, amplio a discussão ao retomar o poema intitulado *Merry-go-round* de Lanston Hughes, intelectual da literatura negra norte-americana, que em seu texto denuncia e tece críticas ao carrossel excludente, viveu em uma sociedade nitidamente racista e separatistas com espaços definidos para pretos e brancos, tais vivências reverberam em seu texto conforme excerto que segue:

Onde fica a seção Jim Crow
Neste carrossel,
Senhor, porque eu quero andar?
Lá no Sul, de onde eu venho.
Brancos e negros
Não podem sentar lado a lado.
No sul, no trem,
há um carro Jim Crow.
No ônibus a gente é colocado no fundo -
Mas não tem fundo
Para um carrossel!
Onde está o cavalo
Para uma criança que é preta?

Lanston Hughes

No poema o eu-lírico se pergunta “Porque eu quero andar” indagando-se como se o seu desejo não pudesse ser justificado por si ou entendido por ele mesmo, o que retoma a memória que trazemos conosco dos antepassados, fatos históricos como a escravidão que subalternizou o povo negro, o levando até mesmo a indagar-se por meio da voz do eu-lírico do poema o porquê de querer andar, estar, figurar, usar em espaços antes notoriamente brancos.

O poema apresenta crítica que versa sobre a realidade de não poderem estar sentados, lado a lado, no mesmo carrossel, brancos e pretos, demarcando a separação racial, desigualdade de tratamento e também a segregação que sofria/sofre o povo negro. As provocações conversam entre o poema de Hughes e o meu carrossel, ambos não têm fundo, e também não comportam, ao menos parecem não comportar crianças de classes sociais definidas, não há mapeamento de lugares, mas existe algo que as separa sem verbalizar, a desigualdade social, de acesso, de condições, de oportunidades.

As desigualdades expressas no poema e no desenho do meu carrossel, consolidam como posições de identidade, até porque o uso da autoetnografia consiste em estabelecer um diálogo constante consigo mesmo. É no giro do carrossel, que as identidades se confundem, ora traz momentos de emoção, ora traz espasmos e estreitamento entre os dois sujeitos do diálogo interno exigindo uma negociação de sentidos num processo consciente. Assim, formas de opressão social, num giro pode ampliar as desigualdades e as violências humanas.

Do ponto de vista crítico alinho-me a Pennycook (2006, p. 74) quando ao estudar a Linguística Aplicada chamou a de Transgressiva. No escopo da transgressão e nos limites do pensamento torna possível o letramento crítico, uma vez que as teorias transgressivas "permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais". Assim, da conexão entre autoetnografia e teoria crítica emergem as transgressões que permitem fazer o que não deveria ser feito, pensar o que não deveria ser pensado.

O fato de brancos e negros não poder sentar lado a lado constituem fatos da vida, e são versos denunciadores, e assim como o carrossel gira em torno de uma estrutura fixa, sem perspectiva de mudanças, com acesso a minoria, de certa forma são transgressões impostas por um mesmo modelo sempre. O carrossel que eu conheci na infância, não tinha cota social, quimera eu poder falar aquilo que senti, e ativar voz às experiências que nem sempre podem ser contestadas.

Voltar à infância é buscar na memória passagens que nos individualizam, e transgridem culturas, em busca de subjetividades. A relação com o tempo, gera sentidos, traz cenas ancoradas em referenciais simbólicos de tal maneira que enquanto o carrossel gira, relembrei histórias de cultura da minha família: sala cheia, vizinhos presentes e uma TV ligada. Claro eram cenas de uma novela que falava de crianças de diferentes etnias, classes sociais e padrões estéticos. Era o encontro com a escola, com o professor preferido, o contato com crianças menos favorecidas. O nome da novela? Carrossel¹ (1996), o mesmo brinquedo de sentar e girar em parque de diversões.

A simbologia do carrossel nos convida a pensar na vida em sociedade; será que se trocássemos as posições dos cavalinhos, sua cor, o formato do carrossel, a volta continuaria sendo a mesma? O que temos feito para ressignificar, mudar, superar o modelo estático de volta, de posição, de lugar? Como podemos intervir? Sabemos quais são os problemas de nossas sociedades? Essas e tantas outras perguntas são motivações que suscitam a reflexão para que enquanto professores, possamos somar esforços na continuidade de exercício ressignificado e voltado para uma formação cidadã crítica, com vistas à transformação dos sujeitos em agentes transformadores e capazes de intervir de maneira colaborativa no mundo real.

Esses processos de desenvolvimento tanto da reflexão como da criticidade precisam da ancoragem dos sentidos, da captura de realidades diversas e das linguagens que significam essa realidade; portanto, as formas de significar não podem ser desvinculadas dos contextos socioculturais no tempo e no espaço. Sendo assim, o carrossel representado no meu desenho mobiliza várias leituras, uma delas fez com que eu percebesse como a intensidade das memórias da infância afetam a nossa constituição ontológica. As memórias são

1 Refiro-me a telenovela mexicana, Carrusel, dirigida por Del Rangel e Reynaldo Boury, versão dublada, denominada Carrossel, no ano de 1991. Posteriormente foi reprisada em 1993, 1995 e 1996. Em 2012 Íris Abravanel escreveu uma nova versão para exibição no SBT.

uma instância, e seus registros se assemelham a uma fotografia; é como se as imagens ficassem guardadas em um álbum de memórias, conforme segue a ilustração:

Carrossel da minha infância



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No carrossel da minha infância estão representados os elementos presentes na festa: música, iluminação, pessoas em volta do carrossel e crianças curtindo a volta preciosa em cavalinhos fixos na estrutura do brinquedo. No momento da produção, não tive a preocupação em esboçar elementos que pudessem ser analisados posteriormente de maneira intencional, retratei exatamente o que recordava, incluindo o preço do ingresso. Inclusive, me lembro de minha mãe dizendo: "Aproveita, é só uma ida no carrossel porque o ingresso é caro."

Na tentativa de tecer interpretações, recorro às palavras de Takaki (2019) “pensar em possibilidades mais do que limitações pode viabilizar outras navegações” (Takaki, 2019, p. 157). Nesse sentido, a representação do carrossel faz um convite para a reflexão sobre a desigualdade social, uma vez que o brinquedo, ao mesmo tempo que encanta, convida e atrai, torna-se instrumento de exclusão, já que o seu acesso, para além da excepcionalidade de sua presença em determinados contextos, impõe uma condição financeira, mercantilizando o lazer e a diversão.

Nesse carrossel não estão representadas as crianças que catam as latinhas da festa, tampouco aquelas que não puderam ir à festa por não terem recursos - condução/condições - de acesso à diversão. No entanto, as problematizações voltadas para a superação dessas desigualdades nos inspiram ao clamor pela justiça social, e, nesse sentido, os letramentos críticos contribuem para o exercício de repensar a nossa sociedade, nos levando a somar esforços na luta contra a desigualdade, posicionando-nos em contraposição ao carrossel excludente.

Takaki (2019) enfatiza que a formação pós-moderna requer o entendimento de várias questões, dentre elas aquelas que dizem respeito às classes sociais, à justiça social, raça, classe, gênero e às comunidades minoritárias. Antes de tudo é fundamental que a formação de leitores seja abrangente, no sentido de trazer para a discussão tais entendimentos, tempos em que requer de todos a busca por conhecimento na intenção de compreender a real situação que vigora; os esclarecimentos também contribuem para que forças possam ser somadas, atitudes tomadas para que saibamos ler o mundo em que somos parte.

Seguimos na assertiva de que ao mundo pós-moderno ainda falta muito, seria uma questão de pós-modernidade ou de agência dos sujeitos ditos pós-modernos? Ou ainda, sistemas políticos que mantêm velhas práticas em tempos novos?

A atividade da representação do carrossel, tal qual os letramentos críticos nos chamam à transformação das relações sociais, urge então que essas questões sejam problematizadas e interpeladas; elas precisam ser constantemente levantadas e confrontadas por meio da dimensão sócio-histórica e de seus processos, a fim de que esse conhecimento promova o nível de intervenção necessário para desconstruir determinações, sejam elas de qualquer ordem.

Dito isso, é preciso levar para a sala de aula não apenas essas questões como também as contradições que fazem parte delas, por meio das diferentes realidades dos sujeitos, as vivências, as retomadas de vivências, assim como ações que promovam a reflexão sobre as questões sociais, buscando o reconhecimento e a valorização das diversidades com foco na mitigação das desigualdades.

Portanto, o carrossel de letramentos e de vivências reclama a importância da formação cidadã crítica, que pode orientar a interpretação de sentidos produzidos para a compreensão de um mundo que destoa do encantamento que emana dos carrosséis, aproximando-se de uma realidade em que a desigualdade instalada socialmente segue em processo de acentuamento. Em decorrência, o que emerge é uma sociedade em descoberto, escrava de um sistema econômico capitalista que opera sem qualquer empatia no que respeita às realidades e necessidades locais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou-se um exercício enriquecedor de introspecção e crítica, demonstrando a validade da autoetnografia para reflexões sobre si mesmo, o local e o mundo. Ao buscar estudar o que se vive e seu lócus, permitiu-me revisitar as memórias de infância e contrastá-las com as realidades contemporâneas sob a lente dos letramentos críticos.

Ao longo do exercício autoetnográfico, o carrossel, inicialmente um símbolo de diversão e nostalgia, foi ressignificado como um espaço de exclusão e mercantilização. Esse processo expôs as barreiras socioeconômicas que limitam o acesso ao lazer, estendendo as interpretações para outros aspectos do mundo em fluxo. A análise do carrossel e sua relação com as experiências vividas destaca a importância de questionarmos as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade. Assim, este trabalho não apenas reflete sobre o passado, mas também convida a uma reflexão crítica sobre o presente e à ação para transformar o futuro.

A metáfora do carrossel, com suas voltas repetitivas, serve como um lembrete da necessidade de rompermos com ciclos de exclusão, promovendo práticas educativas que desafiem as normas estabelecidas e ampliem o acesso ao lazer e à cultura para todos. Além disso, uma ponderação importante deste estudo é a autoetnografia como abordagem metodológica para explorar as complexidades das experiências humanas e culturais, proporcionando uma compreensão mais profunda das realidades vividas e das implicações sociais dessas experiências. A integração com os letramentos críticos reforçou a importância de uma educação que não só informe, mas que também empodere os indivíduos para questionarem, refletirem e agirem sobre as desigualdades que enfrentam.

Assim, este artigo nos convida a girar, não em círculos fechados, mas em espirais de transformação e consciência crítica da realidade. O carrossel, com sua dança interminável, agora nos lembra da necessidade de promover uma verdadeira inclusão e de girar, em um novo ritmo, em direção a uma sociedade onde todos possam compartilhar o mesmo encanto e liberdade.

REFERÊNCIAS

- ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoetnografia: uma visão geral. **Fórum de Forschung Sozial Qualitativa**: Pesquisa Social Qualitativa, v. 12, n. 1, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>. Acesso em: 6 set. 2024.
- HUGHES, L. **Merry-go-round**. Colored child at carnival. Disponível em: <https://www.favoritepoem.org/poems/merry-go-round/>. Acesso em: junho 2023.
- TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para o inglês instrumental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012.
- TAKAKI, N. H. Formação linguística educacional: “modelo” interconectado de letramento crítico na universidade com Merry-go-round de Langston Hughes. *In*: ANDRADE, M. E. S. F. de; HOELZLE, M. J. L. R.; CRUVINEL, R. C. (Orgs.). **Trans(formação) de professoras/es de línguas**: demandas e tendências da pós-modernidade. Campinas: Pontes Editoras, 2019. p. 157-182.
- TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. **Interletras**, Dourados, n. 31, p. 1-20, abr./set. 2020.
- TAKAKI, N. H. (Auto)crítica reflexiva justiça social/cognitiva decolonial sulista e afeto em linguagens. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6fvMwFpSbG7CdrCJ7Vgmfcq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: junho 2023.
- PENNYCOOK, A. Uma Linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

2

Neide Araújo Castilho Teno

GÊNEROS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA:

A TENDÊNCIA DO ENSINO DE LÍNGUAS
NA CONTEMPORANEIDADE

MULTIMODAL GENRES IN THE CLASSROOM:

THE TREND IN CONTEMPORARY LANGUAGE TEACHING

RESUMO

As redes sociais já fazem parte do nosso cotidiano e estão cada vez mais integradas ao processo de ensino-aprendizagem. Os gêneros digitais, por exemplo, estão assumindo novos formatos, provocando mudanças nos aspectos linguísticos e nas práticas de leitura. Os textos deixaram de ser exclusivamente escritos, e assumiram novos formatos: cores, gestos, sons, posições e imagens em sua estrutura. Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo discutir a inserção dos gêneros digitais multimodais no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando essa prática como uma tendência contemporânea. Os pressupostos teóricos da Linguística Textual e da Teoria da Multimodalidade, desenvolvidos por Dionísio (2007), Herais (2010), Moraes e Dionísio (2009), Rojo (2012), Kress e Van Leeuwen (2006), Nascimento *et al.* (2012), entre outros, subsidiam a temática. Justifica-se este estudo pela necessidade de que os professores se familiarizem com os gêneros digitais e busquem um ensino mais contextualizado, considerando os textos multimodais presentes no cotidiano social. O estudo apresenta reflexões sobre a multimodalidade e as possibilidades de leitura de textos digitais de gêneros como tweet, infográfico, currículo web, entre outros, visando favorecer o ensino da leitura de gêneros digitais.

Palavras-chave: Teoria da Multimodalidade. Gêneros digitais. Ensino. Contemporaneidade.

ABSTRACT

Social networks are already part of our daily lives and are increasingly integrated into the teaching-learning process. Digital genres, for example, are taking on new formats, causing changes in linguistic aspects and reading practices. Texts are no longer exclusively written, and take on new formats: colors, gestures, sounds, positions and images in their structure. Given this scenario, this study aims to discuss the insertion of multimodal digital genres in the teaching-learning process, highlighting this practice as a contemporary trend. The theoretical assumptions of Textual Linguistics and Multimodality Theory, developed by Dionísio (2007), Hemais (2010), Moraes and Dionísio (2009), Rojo (2012), Kress and Van Leeuwen (2006), Nascimento et al. (2012), among others, support the theme. This study is justified by the need for teachers to become familiar with digital genres and seek more contextualized teaching, considering the multimodal texts present in everyday social life. The study presents reflections on multimodality and the possibilities of reading digital texts in genres such as tweets, infographics, web curriculum, among others, aiming to promote the teaching of reading digital genres.

Keywords: *Multimodality Theory. Digital genres. Teaching. Contemporary.*

1. INTRODUÇÃO

Este texto surge da necessidade de propiciar à comunidade acadêmica e aos docentes uma ampliação do conhecimento sobre textos digitais e multimodais. Enquanto pesquisadora sênior do PPGLETRAS e do PROFLETRAS, tenho observado um crescente interesse dos alunos por estudos que abordam gêneros digitais, redes sociais e multimodalidade. No entanto, muitos ainda desconhecem o percurso histórico e teórico dos textos multimodais, ignoram as categorias semióticas e enfrentam dificuldades em diferenciar as representações interacionais, ideacionais e interpessoais propostas por Kress e Van Leeuwen (1996).

Assim, o estudo é justificado pela necessidade de os alunos e professores familiarizarem com os gêneros digitais e buscar um ensino mais contextualizado considerando os textos multimodais presentes no cotidiano social. As mudanças ocorridas nas interações sociais, o convite visual presente nas imagens tem trazido um conceito novo de texto e consequente chamando atenção para outros fatores, até então não são considerados na leitura dos gêneros textuais. Diagramação, cores, gestos, posições, são modos semióticos que entram na linguagem escrita dos gêneros digitais propiciando novas estratégias de leitura e interpretação dos gêneros escritos e imagéticos.

A temática pode ser estudada de diversas maneiras: um caminho é analisar o gênero digital sob a perspectiva discursiva e sua intenção comunicativa. Isso permite realizar uma leitura e análise discursiva com enfoque multimodal, a fim de compreender os modos de representação presentes nos gêneros discursivos e sua relação com o contexto social e as ideologias predominantes em um determinado momento histórico. Estudiosos como Thompson (1995), Fairclough (2001) e Bakhtin (1997, 2002), entre outros, dedicam-se a essa temática.

Ademais, para mencionar que a leitura é uma prática social, ressaltamos os estudos de Maingueneau (2001) que faz considerações acerca de três competências importantes na leitura de um texto: a competência enciclopédica, a competência linguística e a competência genérica.

Assim, quando mencionamos conhecimento de mundo, conhecimentos linguísticos do leitor, conhecimentos relativos aos gêneros do discurso, suportes textuais, são ensinamentos advindos dos estudos de Maingueneau (2001), todavia foram subsídios retomados Koch e Elias (2006), Costa Val (2004) para marcar os estudos sobre a marca o sentido e a multiplicidade/ variedade de formas da linguagem, como condição para o ensino das práticas linguísticas efetivadas pelas modalidades escrita, falada.

Outra possibilidade é considerar o gênero digital a partir de seus diversos modos semióticos, conhecidos como multimodalidade, à luz dos ensinamentos de Kress e Van Leeuwen (2006). Com o objetivo de discutir a inserção dos gêneros digitais multimodais no processo de ensino-aprendizagem, enquanto tendência contemporânea, o foco será nos aspectos da multimodalidade e dos gêneros digitais, fundamentado na articulação proposta por Kress e Van Leeuwen (2006).

2. O QUE PODE SER CONSIDERADO GÊNEROS/DISCURSOS MULTIMODAIS?

Para compreender acerca dos gêneros multimodais é importante entender que o termo gênero textual passou a ser divulgado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000), e o destaque para a importância do ensino da língua portuguesa utilizando diferentes gêneros textuais. Duas palavras foram

destaques: contextualizado e competência social. E nessa ótica explica Marcuschi (2011, p. 18):

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas (grifos do autor).

O destaque do autor chama atenção para um ensino que vai além aspectos estruturais e linguísticos, pois os gêneros textuais favorecem um trabalho no exercício reflexivo dos aspectos sociais, culturais e ideológicos. Esse mesmo autor explica a relação tão discutida entre gêneros textuais e discursivos, uma vez que tanto um como outro circulam por meio de gêneros. Marcuschi (2008, p. 154), considera a distinção entre gênero textual e gênero discursivo como aspecto nada relevante, e justifica sua posição:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

Acrescentando um pouco mais acerca dessa distinção Marcuschi (2008), em seus estudos recorre a explicação de Coutinho (2004), cuja estudiosa bem depõe que em momentos atuais a tendência é a de compreender as relações entre texto e discurso uma vez que elas se complementam e não se preocupar com a distinção entre elas, pois “entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva” (Marcuschi, 2008, p. 84).

Reforçando essa discussão trazemos os ensinamentos de Rojo (2008) que conforme afiançam alguns autores, a estudiosa igualmente levanta a hipótese se realmente podemos considerar expressões diferentes de um mesmo conceito ou de dois conceitos distintos? Veja que não estamos focando na diferença terminológica, mas na distinção conceitual e sobre essa distinção reflete Rojo (2005):

Ambas as vertentes se encontravam enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual (Rojo, 2005, p. 185).

Um aspecto relevante a ser destacado na citação de Rojo (2005) é que ambas as vertentes fazem referência à herança bakhtiniana, embora com diferentes releituras. Portanto, ao mencionar a teoria dos gêneros do discurso, já se antecipa a influência bakhtiniana. Ao examinar a trajetória dos estudos, podemos observar a evolução do conceito de gênero, desde a Poética e a Retórica de Aristóteles até o conceito mais contemporâneo de gênero do discurso proposto por Bakhtin. É importante lembrar que a Retórica está centrada na forma ética e política de agir no mundo, uma posição que ressoa com as teorias bakhtinianas.

Assim, podemos encontrar o uso do termo gênero textual em diferentes estudiosos da linguagem, todavia Rojo (2005) tem contribuído com a distinção entre gêneros de texto e gêneros do discurso refletindo a respeito dos trabalhos sobre gêneros que foram realizados no Brasil, e traz suas constatações com relação à *teoria de gêneros do discurso ou discursivos* e a *teoria de gêneros de texto ou textuais*.

Ambas as vertentes se encontravam enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se

sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual (Rojo, 2005, p. 185).

Não obstante, é importante destacar que, embora Rojo (2005) aponte distinções entre as duas vertentes, seus estudos ainda manifestam e dialogam com a teoria bakhtiniana. Nesse contexto, o gênero é concebido não como uma forma ou tipo de texto, mas como um formato de discurso e enunciação. Para abordar os gêneros e discursos multimodais, é necessário, primeiramente, considerar os enfoques dessas duas vertentes e as inovações trazidas pelas novas mídias. O uso da internet, por exemplo, originou gêneros textuais adaptados a essa nova realidade, dando origem aos gêneros digitais.

A verdade é que com o advento da internet surgiu uma nova forma de comunicação, e com isso novos gêneros surgiram, outros gêneros alteraram e outros desapareceram. A necessidade de comunicação e a busca de diversas linguagens trouxe os e-mails, substituindo as cartas escritas, os celulares e as redes sociais suprimindo o rádio e o correio. Entretanto, por mais que os meios tenham sido modernizados, ainda assim a forma de se expressar e comunicar ainda são constituídos por relação dialógica com formas textuais preexistentes.

Essas significativas transformações chegam à contemporaneidade trazendo um novo tipo de texto, que envolve uma pluralidade de linguagens e está vinculado às práticas sociais pós-modernas, denominadas como texto multimodal. Para compreender a teoria da Multimodalidade, recorremos a Kress e Van Leeuwen (1996), cujos ensinamentos nos permitem entender e realizar leituras das representações textuais produzidas na era digital.

Quando Marcuschi (2010, p. 19) alerta que “os gêneros não são categorias taxonômicas para identificar realidades estanques”, está anunciando que os novos gêneros que vêm aparecendo não deixam

de ser novas criações humanas, e os gêneros textuais digitais representam tais criações e mudanças que vêm ocorrendo na sociedade. Os gêneros textuais digitais surgem a partir de outros gêneros textuais, tradicionais, o que muda são os suportes. Marcuschi (2010) cita: e-mail; chat em aberto; chat reservado; chat agendado; chat privado; entrevista com convidado; e-mail educacional; aula chat; videoconferência interativa; lista de discussão; endereço eletrônico; web blog (blogs, diários virtuais), como exemplos de gêneros textuais digitais.

Nessa mesma linha de raciocínio, podemos encaixar, a propaganda, os fanfictions, os anúncios publicitários, como um gênero textual digital, uma vez que trata de um produto veiculado pelos meios de comunicação de massa. Eles não constam na lista de gêneros digitais, todavia são gêneros presentes na rede virtual, nomeadamente, apresentam relações referenciais e podem estar envolvidos entre o verbal e o não-verbal, alertando para a presença de elementos típicos da linguagem digital. Um gênero textual, nessa perspectiva, pode ser considerado um construto dinâmico, multifacetado, que vai além da materialidade linguística, para ser um texto multimodal.

O arcabouço teórico de Dionísio (2011) define a multimodalidade como textos, que se consolidam mediante a integração de duas maneiras de representação: a junção de signos verbais e visuais. Os textos multimodais misturam em sua composição a linguagem verbal escrita e visual, respectivamente, e como exemplo podemos citar as histórias em quadrinhos, as propagandas, os anúncios, os cartuns, as charges, as tirinhas etc.

Essas duas maneiras apontadas pela estudiosa ocorrem somente nos gêneros textuais escritos. Quando se trata da multimodalidade discursiva essa representação considera também os gêneros textuais orais, por isso no dizer de Dionísio (2007) “dois modos de representação”. Essa tendência de caracterizar os gêneros textuais enquanto textos multimodais têm nutrido as práticas sociais, de representações que incluem nas imagens as cores, os movimentos, a escrita como marcas do discurso contemporâneo.

Não é demais enfatizar o que confirma Dionísio (2007, p. 196), que “a construção de sentidos resulta da combinação de recursos visuais e verbais”, por isso, quando vamos interpretar uma imagem, texto multimodal, não basta olhar pela dimensão linguística, necessário se faz compreender os sentidos propiciados pelas diferentes semioses e por suas combinações.

Com o intuito de elucidar perspectivas de gêneros, recorremos às professoras Ottoni e Guisard (2019) que em estudos realizados sobre título: “Contribuições da gramática do design visual para o ensino de gêneros multimodais” assumem o compromisso de apresentar como se trabalha com gêneros textuais e exemplificam com o gênero charge. Elaboram uma tabela ilustrativa agrupando as três abordagens: sociossemiótica, sociorretórica e sociodiscursiva, cuja tabela apresentamos neste estudo.

Tabela 1 – Perspectivas de gêneros

Abordagens	Teóricos	Característica geral
Sociossemiótica	Martin Hasan Fowler Kress Fairclough	Estudos que utilizam aportes da teoria sistêmica (funcionalismo de Halliday) das análises críticas e da teoria textual. O foco principal dessa teoria é compreender a linguagem como prática social e discutir as relações entre texto e contexto e entre discurso e estruturação social.
Sociorretórica	Swales Miller Bazerman	Trabalhos que retomam a retórica, a teoria do texto e as posições etnográficas e tem como objetivo analisar os gêneros, considerando-os como ações sociais que se materializam uma classe de eventos.
Sociodiscursiva	Bakhtin Bronckart Maingueneau Adam	Estudos que incorporam à própria reflexão aportes da análise do discurso, da teoria do texto e das teorias enunciativas e buscam apresentar a constituição e o funcionamento dos gêneros a partir de sua relação com a situação social de interação e a esfera social de atividade.

Fonte: Guisardi (2015, p. 39), In: Ottoni e Guisard (2019, p. 119).

Destarte, encontra-se na tabela o uso do “o prefixo ‘sócio,’ para designar as abordagens. A explicação para tal uso vincula em atendimento “mais ao caráter social da linguagem do que ao estrutural” (Ottoni e Guisard, 2019, p. 119). Assim, a tabela apresentada encaminha para as formas de promover o ensino dos gêneros textuais multimodais na contemporaneidade.

O prefixo ‘sócio’ preferencialmente depõe para uma proposta de seguir os aspectos das funções sociais, conforme explica Motta-Roth (2008, p. 365), pois a perspectiva sociosemiótica, “o ensino é pensado em termos das funções sociais a que a linguagem serve, portanto, a linguagem é ensinada como texto que faz parte de um contexto”. A partir dessa perspectiva o professor deve estar atento quais textos inserir no seu planejamento para promover a discussão das relações entre texto e contexto e entre discurso e estruturação social. Entra nessa seara a leitura de textos digitais de gênero tweet, infográfico, currículo web, entre outros, de maneira a favorecer o ensino de leitura de gêneros digitais.

Os gêneros multimodais em sala de aula devem se ao fato da progressão tecnológica a qual vivenciamos, o que tem contribuído para a presença de textos que vão além do verbal, aglutinando recursos digitais, como: sons, cores, movimentos, imagens, entre outros. O mundo contemporâneo tem sido um ambiente das recriações e reconstruções em vários setores da vida cotidiana, pois “os avanços representados pelas inovações tecnológicas, por meio da globalização, criaram mudanças e exigências em relação aos multiletramentos (multiliteracies ou multiliteracias)” (Gaydeczka e Karwoski, 2015, p. 152).

Retornando o olhar para a escola e considerando essa tendência social, Rojo e Moura (2012) convidam os professores a implantar a pedagogia dos multiletramentos nas escolas, visando desenvolver em sala de aula experiências e protótipos didáticos inovadores no ensino de Língua Portuguesa. Os textos multimodais

estimulam o letramento crítico e incentivam práticas de leitura que criam habilidades para novos sentidos em uma coletividade hiper-multimodal em constante transformação.

Gaydeczka e Karwoski, (2015) faz uma explanação para contribuir com os professores sobre o ensino com os gêneros textuais multimodais. Assim se expressam sobre os multiletramentos:

- a) *multiletramentos* nos impressos (jornais, revistas, charges, tiras, HQs, publicidades, livro didático impresso);
- b) *multiletramentos* da hipermídia baseada na escrita (blogs, wiki, fanfics, ferramentas de escrita colaborativa);
- c) *multiletramentos* da hipermídia baseada em áudio (podcasts, radioblogs, fanclips);
- d) *multiletramentos* da hipermídia baseada em design (games, arte digital, stop motion, animações, computação gráfica);
- e) *multiletramentos* da hipermídia baseada em vídeos efotos (videologs, fotonovelas digitais, remixes, mashups, photoshopping);
- f) *multiletramentos* baseados nas redes sociais (Facebook, Twitter, Google +);
- g) *multiletramentos* baseados em ambientes educacionais (Moodle, AVA, TelEduc) bem como criação de um protótipo de livro didático digital para ensino de língua portuguesa (Gaydeczka e Karwoski, 2015, 170-171, grifo nosso).

A apresentação de Gaydeczka e Karwoski, (2015), além de mostrar as possibilidades de ensino traz inovações para práticas pedagógicas na contemporaneidade, em especial, abordando as linguagens, os códigos e suas tecnologias, enquanto recursos multimodais (imagens, sons, palavras, movimentos, *links*) empregados na construção dos gêneros textuais do ambiente digital.

Nessa mesma linha de raciocínio, buscamos na sociossemiótica representada por Kress e Van Leeuwen, (2006) associada à Teoria Multimodal do Discurso, que traz a mesma abordagem nas comunicações visuais, ajuda na compreensão de como os indivíduos produzem sentidos comunicativos em contextos sociais. Encontramos na Gramática do Design Visual (GDV) uma forma de realizar leitura nas imagens considerando a presença dos recursos multimodais.

A Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), elaborada por Halliday (1994) que trata a linguagem como um recurso pelo qual os significados são produzidos no mundo social é composta por três metafunções¹: *ideacional* (atividade social), *interpessoal* (relação entre os participantes) e *textual* (papel da linguagem na organização desses significados).

Ensina Novelino (2006, p.381), que é preciso estar atento para as estruturas da língua e as estruturas das imagens, pois elas apresentam regras próprias: “algumas coisas podem ser ditas visual e linguisticamente, outras podem ser ditas ou visual ou linguisticamente, e em alguns momentos um meio complementa o outro”. Continua ele explicitando que a proposta da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen ([1996], 2006) para a análise de imagens, emprega os contribuições da GSF, uma vez que esta “é de relacionar a noção teórica de metafunção de Halliday com a análise de imagens, e não de verificar se as estruturas linguísticas têm correspondentes nas estruturas visuais” (Novelino, 2006, p. 381).

1 Para conhecer a proposta da GDV de Kress e van Leeuwen indicamos as seguintes leituras: MOTTA-ROTH, D. & NASCIMENTO, F. S. Transitivity in visual grammar: concepts and applications. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 12, n. 2, p. 319-349, jul. / dez. 2009. NOVELINO, M. O. Gramática Sistêmico-Funcional e o estudo de imagens em livro didático de inglês como língua estrangeira. In: **International Systemic Functional Congress**, XXXIII, jul. 2006, São Paulo. Proceedings. São Paulo: LAEL-PUC-SP, 2006, p. 315-330. TAMANINI-ADAMES, Fatima Andreia. **Multimodalidade em Reportagem**: Metafunção Ideacional/Representacional e Gênero Social na Mídia Cadernos de Semiótica Aplicada v. 9, n. 1, Julho de 2011. BIASI-RODRIGUES, B. & NOBRE, K. C. Sobre a função das representações conceituais simbólicas na Gramática do Design Visual: encaixamento ou subjeção? **Linguagem em (Dis)curso**. **Tubarão**, v. 10, n. 1, jan. / abr. 2010.

Nessa mesma linha de ensinamento, alertam Kress e Van Leeuwen (2006, p. 46) que o modo semiótico escrito de conseguir relações semânticas é diferente do modo semiótico visual: enquanto para a linguagem verbal utiliza “verbos de ação”, nas imagens utiliza “vetores”, até porque:

[...] nem todas as relações realizadas linguisticamente podem ser realizadas verbalmente, e vice-versa, assim como nem todas as relações que podem ser realizadas visualmente podem também ser realizadas linguisticamente, e vice-versa (Tamanini-Adames, 2011, p. 07).

Considerando nossos propósitos e a prática do ensino da leitura, apresento um recorte de análise de um anúncio publicitário veiculado no meio digital. Esse anúncio, além de utilizar a linguagem escrita, apresenta múltiplas semioses, exigindo um olhar atento à leitura dos recursos linguísticos, contextuais, imagéticos e digitais. Focamos especialmente em uma semiose presente no gênero textual: as cores. Para orientar a análise, formulamos a seguinte indagação: qual é o impacto do uso de diferentes tipos e cores de fontes em todo o plano estrutural da imagem? Para compreender a relação de significados entre o plano verbal e o visual, Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) propõem a análise da Metafunção Representacional, que corresponde à função ideacional. As demais metafunções não foram abordadas nesta análise.

Utilizamos a imagem de uma campanha impressa para revista, promovendo a sandália Havaianas da linha Slim de 2014. A campanha apresenta três anúncios: Tropical, Graphic e Cool. Para esta análise, restringimos a leitura ao modelo Cool (conforme a imagem apresentada). A empresa, ao destacar novos modelos, enaltece as cores e altera seu slogan. Anteriormente, a mensagem era “Não tem cheiro, não deformam e não soltam as tiras”. No entanto, a nova construção textual no gênero propaganda passou a ser “Todo mundo usa”. Essa mudança no slogan desloca o foco do produto para o consumidor, enfatizando com a frase “Todo mundo usa”.

Imagem 1 - Gênero textual campanha impressas da sandália havaiana Slim



Fonte: <https://www.havaianomaniacos.com.br/2012/10/nova-campanha-das-havaianas-visa.html>.

Lembrando que os significados da cor não se restringem somente a elemento decorativo ou estético, as cores estão ligadas aos aspectos de valores sensuais, culturais e até espirituais. Com o passar dos séculos a cor passou a ser elemento individualizador da obra artística e podem causar sensações, expectativas, surpresas ou reflexos sensoriais importantes. A cor pode trazer estímulo, exaltação, equilíbrio pela simpatia das marcas, assim podemos depreender que a teoria das cores, trazem significados tanto psicológicos como culturais, por isso justifica a importância da cor na comunicação social, justamente, na publicidade e propaganda. Há todo um envolvimento de cores e a havaiana insurge da água com destaques para o vermelho: azul, amarelo, verde, branco.

Temos na Metafunção representacional (Kress; Van Leeuwen, (2006), que corresponde à função ideacional com um texto verbal na imagem selecionada *“Designers encontram respostas para um dos maiores mistérios do universo, o que querem as mulheres? Havaianas Slim. Novas estampas e cores”*. A linguagem verbal representa o

desejo de atingir um público-alvo (as mulheres), e sugere um perfil que vai além das mulheres na composição das cores. Há ainda um denunciador na imagem, pela figura da mão que segura a havaiana, que pode ser uma figura feminina ou masculina.

Na GDV, o participante pode ser classificado como interativo ou representado. Interativo é aquele que produz ou consome as mensagens expostas e representadas, aquele mostrado na composição visual (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 48). Na imagem apresentada há arranjos visuais que não propagam ações, o participante (a havaiana) aparece de modo estático. Temos ausência de vetor, e a evidência está na imagem enquanto essência da informação. Podemos classificar como processos simbólicos como composições portadoras de (cores, tamanho, silhueta, iluminação, dentre outros), que coloca em destaque o portador (quem usa o objeto) e seus atributos.

Nesse processo simbólico podemos realizar duas distinções: *processo simbólico atributivo* e *processo simbólico sugestivo*. O primeiro, concentra o atributo no portador (as havaianas) nessa imagem podemos destacar (as cores, luminosidade das cores, a localização na imagem, tamanho, encontro de luz). Já no processo sugestivo, o portador, como um todo, apresenta-se como elemento principal, não há um detalhamento e a atribuição de significado ocorre por meio da manipulação da constituição visual da imagem.

Se pensarmos pela função composicional nessa imagem precisamos pensar na teoria de Kress; e Van Leeuwen, 2006. Ensina os estudiosos que a função composicional agrega as metafunções *representacional* e *interativa*, e para entender precisamos olhar para outras três subcategorias: *valor da informação*, *saliência* e *moldura*. Ao observar a composição dos lados esquerdo e direito, estamos no valor da informação. Ou seja, o lado esquerdo da composição representa a informação *dada* e o direito, a informação *nova*.

Ademais, há uma distinção entre informação Real (fica no topo da imagem, parte superior), trazendo o compromisso ou o que pode ser; e a informação Ideal (fica na parte inferior da imagem) trazendo o produto e o que é na realidade. Por fim, a disposição dos elementos (que ficam no centro e margem) pois no centro, que o leitor precisa estar atento pois está centrado no “núcleo da informação e, nas margens, os elementos que são subservientes” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 187). A *saliência* na imagem é aquilo que chama a atenção do espectador a partir do tamanho e do foco, cor, contraste, plano de fundo. E a *moldura*, diz respeito à presença ou à ausência de uma linha divisória entre os componentes da imagem para conectar ou desconectar seus elementos.

O que se destaca na imagem analisada, no entanto, em primeiro plano, é a *saliência*, com a presença das cores, do contraste, o valor informacional no centro, estratégias apontadas pelas metafunções representacional e interacional. Em consonância com o que explica Kress e Van Leeuwen (2006), quando articulam dinâmica dos participantes da imagem, esta imagem traz significado representacional, pois pondera os aspectos internos que apresenta a imagem, por isso os participantes são pessoas, objetos e lugares.

E num processo analítico, as havaianas representam o todo, mas numa representação conceitual das cores são atributos das partes o que depõe para a possibilidade de uso por mulheres que queiram estar na moda. A representação conceitual nesta propaganda trata de uma estratégia comunicativa, pois a marca exalta o produto em questão. Essa exaltação é observada pelas cores, pela água, pelo movimento formado pelas cores, em que, visualmente, expõe a havaiana como algo confortável podendo ser usada em toda ocasião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência da diversidade textual como um organismo que reflete situações reais do cotidiano, possibilitou o agenciamento de competências e habilidades necessárias à atuação no contexto social. O panorama social contemporâneo no âmbito escolar, são processos históricos e refletem maior leitura de textos orais e escritos no contexto digital.

Diante disso, os gêneros textuais se apresentam como suporte no processo de ensino aprendizagem da leitura. Estudiosos como, Rojo (2012), Kress e Van Leeuwen (2006), Gaydeczka e Karwoski, (2015), entre outros constituíram leituras necessárias no redimensionamento no processo de produção de sentidos e na concepção de gêneros textuais. Observando a reconfiguração das interações e o cenário social da cultura letrada, podemos perceber que novas ferramentas e componentes tecnológicos, mormente a Linguística Textual surge como novos procedimentos para o estudo dos textos multimodais. A composição textual multimodal tem sido uma maneira de olhar para as práticas sociais, como modos de representação, que vão desde as imagens, até os diferentes signos linguísticos.

Vale destacar que, a multimodalidade segundo Dionísio (2007) é, por excelência, multimodal, vista que se realiza por meio de recursos verbais, recursos visuais e imagéticos. Nessa perspectiva, concluímos que as imagens podem ser consideradas um dos aspectos didáticos no processo do ensino a favor da multimodalidade é uma aliada nos estudos dos gêneros textuais no processo de ensino no espaço educativo. Isto posto, é possível considerar que os gêneros multimodais em sala de aula são práticas pedagógicas que exigem dos professores propostas de ensino com a linguagem (oral, escrita, análise linguístico-semiótica).

Como artesãos de um novo paradigma educacional, devemos abraçar a riqueza dos recursos verbais, visuais e imagéticos, permitindo que eles se entrelacem e ampliem as possibilidades de leitura e interpretação. A jornada pela compreensão dos gêneros multimodais é, portanto, um convite à reflexão crítica e à inovação. Cada imagem e cada signo linguístico nos oferecem uma nova lente para interpretar o mundo, revelando as camadas sutis das interações humanas e sociais. Em suma, o ensino da leitura não deve apenas acompanhar as transformações tecnológicas, mas também deve aspirar a uma harmoniosa sinfonia de palavras e imagens, que ecoa as complexidades e as belezas do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini *et al*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Revista Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BIASI-RODRIGUES, B.; NOBRE, K. C. Sobre a função das representações conceituais simbólicas na Gramática do Design Visual: encaixamento ou subjacência? *In*: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 10, n. 1, jan./abr. 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

COSTA VAL, M. G. F. Texto, textualidade e textualização. *In*: **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação Língua Portuguesa**. UNESP – São Paulo, vol. 1, p. 113-124, 2004.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992 [2001].

GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. *In: Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 18, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2015.

HEMAIS, B. **Multimodalidade**: enfoque para o professor de ensino médio. Janela de Ideias, 2010. Disponível em: http://www.letras.pucrio.br/unidades_e_nucleo/janela_de_ideias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Introduction. *In: KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold; New York: Oxford University, 2001. p. 20.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **The grammar of visual design**. London: This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2nd ed. 2006.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

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

MORAES, A. S.; DIONÍSIO, A. P. O entorno dos pôsteres acadêmicos. *In: Anais do XVII Congresso de Iniciação Científica da UFPE*, Recife, 2009. Disponível em: <http://www.contabeis.ufpe.br/propeq/images/conic/2009/anais%20%28E%29/conic/pibic/80/098011487SCPO.pdf>. Acesso em: agosto de 2024.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *In: D.E.L.T.A.*, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *In: Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2012.

NOVELINO, M. O. Gramática Sistêmico-Funcional e o estudo de imagens em livro didático de inglês como língua estrangeira. *In: International Systemic Functional Congress*, XXXIII, jul. 2006, São Paulo. Proceedings. São Paulo: LAEL-PUC-SP, 2006. p. 315-330.

OTONNI, M. A. R.; GUIARDI, C. M. A. A. Contribuições da gramática do design visual para o ensino de gêneros multimodais. *In: HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. (Orgs.). Escuta crítica: formação docente em Letras presencial e a distância [online].* Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 114-152.

ROJO, R. H. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? *In: SIGNORINI, Inês (Org.). [Re]discutir texto, gênero e discurso.* São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, R. H.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Site Havaianas. Disponível em: <https://www.havaianomaniacos.com.br/2012/10/nova-campanha-das-havaianas-visa.html>. Acesso em: agosto de 2024.

3

Évelyn Coelho Paini Webber

CAMINHOS PARA UMA ANÁLISE SEMIÓTICA:

UM ESTUDO DA TELA "A CRUCIFICAÇÃO"
DE FRANCISCO DE ZURBARÁN

PATHS TO A SEMIOTIC ANALYSIS:

A STUDY OF THE CANVAS "THE CRUCIFIXION"
BY FRANCISCO DE ZURBARÁN

RESUMO

A semiótica greimasiana em seus primeiros estudos focalizava a análise de textos verbais, somente mais tarde com os estudos de Floch (1985) textos visuais puderam ser estudados. Os estudos semióticos interpretam, diferentes textos no seu nível profundo, ou seja, entender os signos para aprimorar a compreensão. Desse modo, utilizando como metodologia esta teoria nos propomos a analisar a tela “A crucificação” de Francisco de Zurbarán, destacando o nível fundamental e narrativo do plano de conteúdo e as categorias cromática, topológica e eidética do plano da expressão, assim como buscar estabelecer relações semi simbólicas entre as categorias de ambos. Estudiosos como Greimas, (1984), Fiorin, (2012), Barros, (2005), entre outros foram leituras necessárias para compreender o percurso gerativo de sentido. A tela analisada apresenta valores com significados religiosos importantes conferindo noção de representação, concebido pelo percurso gerativo de sentido.

Palavras-chave: semiótica plástica; pintura; religiosidade.

ABSTRACT

Greimasian semiotics in its early studies focused on the analysis of verbal texts, and it was only later with the studies of Floch (1985) that visual texts could be studied. Semiotic studies interpret different texts at their deepest level, that is, understanding the signs in order to improve comprehension. Thus, using this theory as a methodology, we set out to analyze the canvas "The Crucifixion" by Francisco de Zurbarán, highlighting the fundamental and narrative level of the content plane and the chromatic, topological and eidetic categories of the expression plane, as well as seeking to establish semisymbolic relationships between the categories of both. Scholars such as Greimas (1984), Fiorin (2012), Barros (2005), among others, were necessary readings to understand the generative path of meaning. The screen analyzed presents values with important religious meanings, giving the notion of representation, conceived by the generative path of meaning.

Keywords: *plastic semiotics; painting; religiosity.*

INTRODUÇÃO

Vivendo em uma sociedade hipermoderna, estamos de tal forma imersos em telas, sejam elas de computadores, de televisões, smartphones sejam de outros dispositivos e inovações que exercem, apesar de, por vezes, não percebermos, suas influências sobre nossas vidas, com isso, notamos o aumento do contato com os textos visuais. Então, compreender a abundância de sentidos impressa nesses textos visuais permanece relevante aos estudos linguísticos; logo, o processo de sentir, apreender, interpretar e construir uma opinião sobre eles demanda certa profundidade e requer do indivíduo noções ainda pouco exercitadas atualmente.

A partir disso, as contribuições que o campo da semiótica pode proporcionar em vista dos estudos de textos, especialmente os dos visuais, tornam-se cada vez mais pertinentes, pois essa teoria tem como objeto de análise o texto, busca “descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (Barros, 2005, p. 11). Entretanto, esse campo não se restringe ao estudo de textos meramente linguísticos, mas de todas as possibilidades de manifestação textual.

Destarte, para a semiótica, segundo Barros (2002), o texto é uma unidade de sentido, é tomado como objeto de significação e de comunicação. Assim, os sentidos não estão dados, são (re)construídos por meio de marcas deixadas, pelo enunciatário, na enunciação, no discurso.

Isso nos permite compreender os processos particulares para a elaboração de um texto, o que nem sempre está diretamente relacionado com a realidade, nesse caso “[...] não temos acesso à realidade, porque nossa relação com ela é sempre mediada pela linguagem” (Fiorin, 2012, p. 146).

Isto posto, nos propomos a analisar a tela “A crucificação” de Francisco de Zurbarán, destacando o nível fundamental e narrativo do plano de conteúdo e as categorias cromática, topológica e eidética do plano da expressão, assim como buscar estabelecer relações semissimbólicas entre as categorias de ambos. Como metodologia utilizamos a semiótica plástica por meio do percurso gerativo de sentido (Greimas, 1984) e das categorias sugeridas por Floch (1985).

A SEMIÓTICA PLÁSTICA: PRINCÍPIOS GERAIS

A semiótica plástica, um ramo da semiótica greimasiana, teve seu início com o reconhecimento de novos campos de estudo da significação em textos diversos, especialmente aqueles não verbais, assim em mil novecentos e oitenta e quatro, Greimas já postulava o esforço que seria necessário conferir para analisar esses novos objetos.

“Admite-se comumente definir de início a semiótica visual pelo seu caráter construído, artificial, opondo-a desse modo às línguas “naturais” e aos mundos “naturais”, essas duas macrossemióticas em cujo interior, queiramos ou não, nos insere nossa condição de homens” (Greimas, 1984, p. 19). Isso nos remete a noção de que somos visuais, isto é, o homem necessita expor suas ideias e retratar a sua própria visão da realidade, desde a pintura de cenas de caçadas nas cavernas até telas como as de Monet, Van Gogh, mundialmente reconhecidas.

Quando tratamos sobre semiótica plástica, e análise de textos plásticos, precisamos nos atentar a noção de representação, reconhecendo que a semiótica concebe a geração do sentido em um percurso, denominado percurso gerativo de sentido, dividido

em níveis, do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto (Barros, 2002). Dessa maneira, o texto é, uma unidade da manifestação, visto que é constituído por um plano do conteúdo e um plano da expressão, independentemente do tipo de texto.

Como forma de compreender a construção de sentidos, Greimas (1984) formula o percurso gerativo de sentido. O percurso gerativo de sentido é uma sucessão de patamares (níveis) cada um deles com uma semântica e uma sintaxe. A sintaxe e a semântica dos níveis se distinguem pelo fato de a sintaxe ser mais autônoma em relação à semântica, pois uma mesma relação sintática é capaz de receber uma diversidade extensa de investimentos semânticos (Fiorin, 2002).

[...] c) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima;

d) no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito;

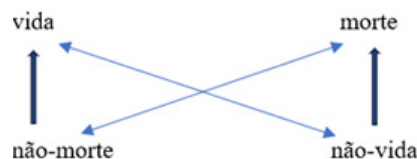
e) o terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação (Barros, 2005, p. 13).

No primeiro nível, ou fundamental, situam-se as relações de oposição semântica, essas estruturas são representadas no chamado quadrado semiótico, em que é possível estabelecer os contrários e os contraditórios, como S1, S2 e -s1 e -s2.

Para compreendermos o quadrado semiótico, tomemos o exemplo vida (S1) vs. morte (S2), logo podemos dizer que S1 e S2 são contrários, assim, mantêm uma relação de contrariedade, por meio deles, em uma operação de negação, S1 e S2 geram seus contraditórios: -s1 e -s2, ou seja, não vida (-s1) e não morte (-s2).

Por fim, -s2 (não morte) e S1 (vida) estabelecem uma relação de complementariedade, assim como -s1 (não vida) e S2 (morte). Desse modo, teríamos o seguinte quadrado semiótico:

Figura 1 - Quadrado semiótico - vida vs. morte



Fonte: Produzido pela autora.

Ainda acerca do primeiro nível, os termos podem ser determinados em negativos ou positivos, ou seja, disfóricos ou eufóricos, classificados na categoria tímico-fórica, que trata sobre o estado do ser com seu contexto, assim, se há um estado de euforia, indica-se conformidade; quando de disforia, desconformidade (Morato, 2008).

Cabe destacar que os estados não são determinados pelos valores portados por meio do indivíduo, contudo, estão estabelecidos no texto. Fiorin (2002) cita um exemplo, no qual dois textos que apresentam as oposições natureza *versus* civilização podem estar disfóricos ou eufóricos, de acordo com o enunciador. Nesse sentido, um texto escrito por um ecologista possivelmente tratará a natureza como eufórica e a civilização, como disfórica; já outro texto que relate os perigos da floresta poderá inverter essa relação.

Na sintaxe do nível fundamental temos duas operações: a negação e a asserção. Ambas podem constar ao longo de um mesmo texto; assim, em uma categoria em que temos A *versus* B, é possível estabelecer as seguintes relações: "a) afirmação de A, negação de A, afirmação de B; b) afirmação de B, negação de B, afirmação de A" (Fiorin, 2002, p. 20).

No segundo nível, o da sintaxe narrativa, essas oposições tornam-se valores assumidos por um sujeito. Desse modo, esse nível

se organiza a partir de um *Sujeito* na busca de seu *Objeto de Valor*, sendo instigado por um *Destinador* e auxiliado por um *Adjuvante* ou atrapalhado por um *Oponente* (Barros, 2005). A relação do sujeito com o objeto se dá por meio do predicado, entendido como função em que os termos, sejam eles resultantes e/ou complementares, são os actantes. Existem, então, dois predicados: o do *ser*, com certo estatismo, e o do *fazer* que apresenta algum dinamismo. Essa relação, chamada de *juntiva*, pode se mostrar sob a forma de *conjunção* (na qual o sujeito tem ou conserva o objeto de valor) e de *disjunção* (o sujeito não tem ou não consegue manter o objeto) (Barros, 2005).

Como há os enunciados de estado e os de fazer, duas narrativas mínimas também são possíveis: a de *privação* e a de *liquidação* de uma *privação*. Na primeira, o sujeito está/tem uma relação conjunta com o objeto de valor inicialmente, e, ao final, um estado disjuntivo, como alguém que era rico e se tornou pobre; na segunda, ocorre o contrário (Fiorin, 2002). Sob essa perspectiva, os textos são narrativas complexas, com enunciados de estado e de fazer organizados em uma hierarquia, constituída por quatro fases: *manipulação*, *competência*, *performance* e *sanção*.

Na *manipulação*, um sujeito age sobre outro para convencê-lo a querer/dever fazer algo, por exemplo, uma mãe manda a filha lavar a louça, essa *manipulação* leva a filha a ser um sujeito de *dever* e não necessariamente de *querer*. Há quatro tipos de *manipulação* mais comuns: *tentação*, *intimidação*, *sedução* e *provocação*.

Na *semântica* do nível narrativo analisam-se os valores atribuídos aos objetos. Esses objetos podem ser *modais* ou de *valor*. Os *modais* são aqueles requeridos para a realização da *performance* principal da narrativa: o *querer*, o *dever*, o *saber* e o *poder fazer*. Os *objetos de valor* são aqueles pelos quais o sujeito entra em *conjunção* ou *disjunção* na *performance* principal, logo é o último a ser adquirido pelo sujeito.

Por fim, na última etapa, a das estruturas discursivas, colocamos em discurso as estruturas narrativas anteriores. Na sintaxe, o sujeito discursivo (enunciador) objetiva transmitir uma mensagem (enunciado) a um *tu* (enunciatário), muitas vezes com a intenção de persuadi-lo por meio de uma enunciação única, naquele dado momento; nessa instância de mediação temos as categorias de enunciação, são elas: a pessoa, o espaço e o tempo (Bertrand, 2003, p. 84). Na semântica, notamos a figurativização e tematização.

PLANO DA EXPRESSÃO

Pietroforte (2019), seguindo Floch (1985), aponta três categorias plásticas, são elas: a topológica, a eidética e a cromática. A primeira diz respeito ao espaço e a sua organização; a eidética compreende a forma; e a cromática está relacionada ao estudo das cores. Oliveira (2004) expõe as qualidades presentes em cada uma dessas categorias que precisam ser observadas, vejamos:

Assim, para a dimensão eidética faz-se uso de categorias como: reto/curvo, angular/arredondado, vertical/horizontal, perpendicular/diagonal, culminando num inventário de esquemas de formação, como, por exemplo, os diferentes tipos de simetria, de perspectiva. Por outro lado, para a descrição da dimensão cromática, identificam-se os radicais cromáticos como: amarelo, vermelho, azul; ou cores puras, o emprego do preto e do branco, o das articulações das cores puras formando as complementares; a utilização ou não de tonalidades e subtonalidades; os graus de saturação da cor, a variação ou a manutenção cromática e tonal; a luminosidade em seus graus variados, e os jogos entre claro vs escuro, luminoso vs sombrio. [...] Entre outras qualidades da pintura destacam-se as propriedades como a posição (alto vs. baixo), a orientação (em direção à parte superior vs. à parte inferior vs. às laterais; ao centro vs. às margens), o formato e seu

emprego na horizontal, na vertical e mesmo na oblíqua (como em certas telas de Mondrian), o tamanho e as qualidades matéricas do suporte, assim como todas as matérias constitutivas empregadas com técnicas e procedimentos específicos ou adaptados. Todas essas propriedades são partícipes da dimensão denominada *topológica* (OLIVEIRA, 2004, p. 121-122).

Por conseguinte, a análise do plano de expressão contempla tanto a sintática quanto semântica, logo é um estudo do enunciado e da enunciação. Assim, a interpretação de uma obra pictórica efetua-se por meio da análise semiótica de elementos do plano do conteúdo e da expressão, podendo ser realizado um recorte de acordo com o objetivo do semioticista.

Nessa direção, acreditamos na necessidade de sensibilidade para apreender essas categorias e desenvolver uma forma de olhar a pintura que possibilite a percepção de seus efeitos de sentido considerando-a como: “[...] o início e o fim do seu próprio tornar-se visível é o que nos permite ver as suas complexidades” (Oliveira, 2004, p. 123).

Compreendemos, então, que as categorias criadas por Floch, para análise de textos visuais, favoreceram não só o conhecer os mecanismos internos de produção de sentidos em objetos antes pouco estudados pela semiótica, mas também o refletir sobre a relação complexa entre plano da expressão e do conteúdo em textos pictóricos. De igual forma possibilitam o diálogo com outras áreas, como a da arte, ao permitirem o uso da metodologia referente ao percurso gerativo de sentido e suas categorias.

SEMISSIMBOLISMO

Há ainda as relações semissimbólicas; contudo, para compreendê-las primeiramente precisamos entender o conceito de

símbolo e sua relação com o plano de expressão e do conteúdo. Para Fiorin (2012, p. 161), símbolos são “[...] elementos dotados de conteúdo, mas não passíveis de uma análise em unidades menores constitutivas de uma forma da expressão correlacionada a uma forma do conteúdo”. Assim, o plano do conteúdo e da expressão dos símbolos se correspondem, para ilustrar temos um dos exemplos de Fiorin, a foice e o martelo, juntos são o símbolo do comunismo, a foice representando o campesinato e o martelo o proletariado. A junção dos dois simboliza a união das classes. Mas, se tomarmos a foice em outro símbolo, ela não terá esse sentido, adquirido apenas quando se refere ao comunismo.

Nos sistemas semióticos, não há essa conformidade entre o plano do conteúdo e o da expressão, posto que o primeiro pode ser analisado por semas (unidades mínimas da significação situada no conteúdo[1]) e o segundo, por meio de femas (categorias semânticas utilizadas para a construção do plano de expressão[2]). Com isso, as unidades menores podem se unir com outras unidades e assim criarem novos significados (Fiorin, 2012).

Nos sistemas semissimbólicos há uma correlação entre as categorias e não entre os planos do conteúdo e da expressão, como vimos anteriormente; pelo semissimbolismo podemos esclarecer os sentidos produzidos por aliterações e rimas, por exemplo. Fiorin (2012, p. 161) nos expõe tal relação: “assim, na gestualidade, a categoria da expressão /verticalidade/ vs. /horizontalidade/ correlaciona-se à categoria do conteúdo /afirmação/ vs. /negação/”. Desse modo a expressão obtém a sua própria identidade, não se restringindo à simples expressão do conteúdo.

A esse respeito, Pietroforte (2019), ao realizar estudos acerca do semissimbolismo na pintura, mostra-nos como a relação semissimbólica pode ocorrer e como é possível estabelecer relações entre categorias, por exemplo, as categorias /liberdade/ *versus* /opressão/, presentes no plano de conteúdo podem se relacionar com as

categorias /luz/ versus /sombras/ do plano de expressão. Ribeiro (2006, *apud* Morato, 2008), por sua vez, afirma que, em pinturas abstratas, não ocorre o semissimbolismo por existir apenas um trabalho com o plano da expressão; por isso, precisamos ponderar sobre as relações possíveis ou não em toda a semiótica plástica.

O semissimbolismo, desenvolvido com os estudos de Floch (1985), integra a semiótica plástica e possibilita analisar outros objetos. Floch (1985) pontua que a semiótica não nega nem legitima os objetos de outras áreas, mas busca construir seus próprios; além disso, por ser um campo que permite examinar diferentes objetos, é possível ter uma investigação pluridisciplinar, como neste estudo. Para a tela analisada recorreremos aos conceitos semióticos integrantes do plano de expressão e suas categorias.

UMA ANÁLISE DA TELA "A CRUCIFICAÇÃO" DE FRANCISCO DE ZURBARÁN

Na tela a seguir há o retrato da crucificação de Jesus Cristo, elaborado por Francisco de Zurbarán. Nela podemos notar a figura de um homem ao centro, Jesus Cristo, com o corpo seminu, com apenas um tecido branco envolto na cintura, seu corpo pregado a uma cruz de madeira é iluminado por uma luz suave. A cabeça de Cristo está inclinada para o lado, enquanto seus braços estão estendidos horizontalmente, pregados na cruz. O fundo da imagem é completamente escuro, o que contrasta com a figura de Cristo. Na parte superior da cruz, há uma placa com inscrições, INRI, isto é, do latim *Iesus Nazarenus Rex Iudeum*, Jesus Nazareno Rei dos Judeus.

Figura 2 - tela A crucificação – Francisco de Zurbarán



Fonte: <https://www.artic.edu/artworks/80084/the-crucifixion>.

PLANO DE CONTEÚDO

A semiótica greimasiana, ou semiótica discursiva, é baseada na ideia de que todo discurso (incluindo o visual) pode ser compreendido através de uma estrutura narrativa subjacente que nos permite reconstruir os sentidos, isto é, pelo percurso gerativo de sentido.

A crucificação de Cristo, e seu sacrifício, demonstram a sua doação e amor incondicional por cada ser humano, apenas por meio disso, foi possível que a humanidade fosse salva dos pecados e

tivesse a chance de ir para o céu, de acordo com o Catecismo da igreja católica parágrafo 2 nº 517, “a morte violenta de Jesus não foi resultado do acaso em um conjunto infeliz de circunstâncias. Ela faz parte do mistério do projeto de Deus, como explica São Pedro aos judeus de Jerusalém [...]”. Assim, Jesus se apresenta como cordeiro ao matadouro, Aquele sem pecado que se entregou em sacrifício para a salvação de muitos.

No entanto, conforme a Bíblia Sagrada (Lucas, 24,7, p. 1382), Jesus ressuscitou ao terceiro dia, ou seja, venceu a morte, aquilo que seria o fim para os pecadores, “o Filho do homem deve ser entregue nas mãos dos pecadores e crucificado, mas ressuscitará ao terceiro dia”, assim teríamos a oposição semiótica morte vs. ressurreição, tendo a morte como termo negativo e oposto a ressurreição futura (apesar de não retratada diretamente, mas conhecida por meio do interdiscurso). Desse modo, ao observarmos o Nível Fundamental do percurso gerativo de sentido, notamos oposições de vida vs. morte, sacrifício vs. não-sacrifício, divindade vs. humanidade.

Já no nível narrativo, em que de acordo com Barros (2005) temos sujeito (ou actante), objeto de valor, destinador, destinatário, oponentes e adjuvantes. Na tela a narrativa é a demonstração da crucificação de Cristo, assim ele é o sujeito da narrativa, tem o papel principal na história da crucificação, assim como está ao centro da pintura.

O objeto de valor é a redenção/salvação da humanidade, ou seja, que por meio do sacrifício de Cristo a humanidade seja salva dos pecados, de igual modo aqueles que já haviam padecido antes de Cristo vir ao mundo, pois de acordo com o Catecismo da igreja católica:

As frequentes afirmações do Novo Testamento, segundo as quais Jesus «ressuscitou de entre os mortos» (1 Cor 15, 20) (528), pressupõem que, anteriormente à ressurreição, Ele tenha estado na mansão dos mortos (529) este o sentido primeiro dado pela pregação apostólica à descida de Jesus à mansão dos mortos: Jesus conheceu a morte, como todos os homens, e foi ter com eles à morada dos mortos.

Porém, desceu lá como salvador proclamando a Boa-Nova aos espíritos que ali estavam prisioneiros (Catecismo, Art. 5,1).

O destinador é Deus, pois é Aquele que, por amor à humanidade envia seu próprio filho para sofrer, ser morto e assim redimir/salvar a humanidade. Por conseguinte, podemos compreender que os oponentes seriam as forças que levam à crucificação (o pecado), e os adjuvantes seriam a fé e os símbolos religiosos, dentre eles a cruz e a inscrição INRI acima da cabeça de Cristo, presente na pintura.

PLANO DA EXPRESSÃO

CATEGORIA CROMÁTICA

A categoria cromática é composta por uma iluminação em tons escuros e claros, que envolvem a figura de Cristo, sugerindo um ambiente de tristeza e sacrifício. O corpo de Jesus é iluminado por uma luz clara que contrasta com o fundo escuro, destacando sua anatomia e sua divindade, assim teríamos a categoria claro vs. escuro. O pano branco que cobre sua cintura, único tecido presente na tela, ressalta não só a humildade de Jesus, como homem, mas também enfatiza a sua pureza e inocência, mesmo em seu momento de sofrimento.

CATEGORIA EIDÉTICA

Na análise eidética, notamos o posicionamento do corpo de Cristo, pendurado na cruz, com o tronco e as pernas na vertical, enquanto os braços estão abertos na horizontal. A figura do corpo e a cruz são representadas de maneira detalhada, contribuindo para o realismo e o peso simbólico da imagem. Por conseguinte, seria possível estabelecer a categoria verticalidade vs. diagonalidade.

CATEGORIA TOPOLÓGICA

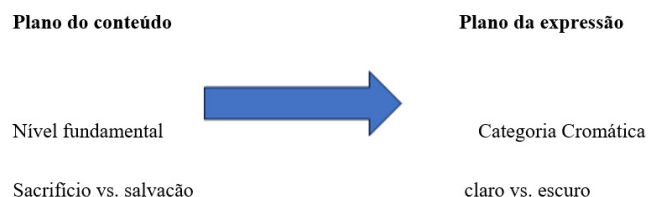
A cruz, ponto central da tela, cria uma divisão entre o espaço superior e inferior, onde a parte superior é ocupada pelo corpo de Cristo e a parte inferior é composta pelo vazio, o que contribui para a sensação de elevação espiritual e sofrimento terreno, assim teríamos a categoria superior vs. inferior. A organização espacial coloca Cristo em uma posição de destaque absoluto, sem distrações ao redor, o que enfatiza o caráter sagrado e central da figura.

RELAÇÕES SEMISSIMBOLICAS

Na semiótica greimasiana, as relações semissimbólicas referem-se à interação entre categorias do plano da expressão e do plano de conteúdo. Essas relações ajudam a entender como certos aspectos formais da obra contribuem para a construção de significados mais profundos.

Na tela, a categoria cromática claro vs. escuro é utilizada de modo a destacar o sacrifício de Cristo. Destarte, o claro, que envolve o corpo de Jesus estabelece uma relação com sua pureza, divindade, por conseguinte a salvação, enquanto o fundo escuro remete à escuridão, ao sacrifício e a dor. Assim teríamos uma correlação entre as oposições sacrifício vs. salvação do plano de conteúdo e a categoria cromática claro vs. escuro do plano da expressão.

Figura 3 - Relações semissimbólicas nível fundamental e categoria cromática



Fonte: Produzido pela autora.

Há ainda outra relação possível entre plano do conteúdo e da expressão no que se refere ao nível fundamental, demonstrada pela superfície do corpo, com as costelas e músculos bem aparentes remetem ao sofrimento suportado, isto é, ao sacrifício.

Ao observarmos a cruz, em sua posição vertical, notamos como ela pode ser interpretada mais do que um meio de punição, desse modo, caracteriza-se como um eixo de ligação entre a terra e o céu, o terreno ao divino, assim ela liga-se ao conceito de redenção, pois por meio dela os homens obtiveram a redenção de seus pecados.

A categoria cromática claro vs. escuro estabelece uma relação semissimbólica com a oposição vida vs. morte, ou ainda bem vs. mal. A posição do corpo de Cristo iluminado em oposição ao fundo escuro demonstra a batalha de Cristo contra o mal, ou seja, a luz, que é Cristo vence a escuridão do pecado e da morte (posteriormente com a ressurreição), conforme a passagem bíblica (João, 8,12, p. 1395): “Falou-lhes outra vez Jesus: “Eu sou a luz do mundo; aquele que me segue não andaré em trevas, mas terá a luz da vida.”

CONCLUSÃO

A análise apresentada demonstrou uma profundidade na construção de sentidos de um objeto de estudo como a pintura, especialmente, a com tema ligado ao cristianismo. A tela selecionada apresentava como tema central a crucificação de Jesus Cristo, assim como seu título enuncia. Destarte, seus sentidos revelam oposições como o sacrifício vs. não- sacrifício, vida vs. morte e divino vs. humano, sendo esta última considerada pelo fato de Jesus ser homem e Deus, um dos mistérios da fé católica.

Além disso, Cristo encarna os dois conceitos, pois ao receber o martírio da cruz salva e liberta a humanidade que estava presa ao

pecado e a morte, ao mesmo tempo Jesus também recebe as dores e chagas em seu corpo, como um ser humano, o que foi motivo de dúvida para um dos apóstolos, São Tomé, após a ressurreição:

Tomé, um dos Doze, chamado Dídimo, não estava com eles quando veio Jesus. Os outros discípulos disseram-lhe: "Vimos o Senhor". Mas ele replicou-lhes: "Se não vir nas suas mãos o sinal dos pregos, e não puser o meu dedo no lugar dos pregos, e não introduzir a minha mão no seu lado, não acreditarei!" [...] (Bíblia, João 20, 24-25, p. 1412).

Assim como na passagem de João, podemos notar na pintura os pregos nas mãos e pés de Jesus, o que unido ao posicionamento lateral da cabeça demonstram o sacrifício e a dor infligidos à Ele. Por conseguinte, o pano branco que o envolve na cintura sugere pureza e divindade, ao tecermos relação com a cruz, parte de baixo no chão e a outra apontada para o céu, unida a dimensão cromática de claro vs. escuro poderemos verificar a ligação do homem ao divino, isto é, de Jesus que atua como uma nova aliança entre os homens e Deus Pai.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria do discurso**: fundamentos semióticos. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

BERTRAND, D.. **Caminhos da semiótica literária**. Trad. do Grupo Casa. Bauru: EDUSC, 2003.

BÍBLIA. **Sagrada Bíblia Católica**: Antigo e Novo Testamentos. Tradução: José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2002.

FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; S.-E-S, Maria Cecília (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p. 145-165.

FIORIN, J. L. **Em busca do sentido**. São Paulo: Contexto, 2019.

FLOCH, J.M. **Petites mythologies de l'oeil et de l'esprit**: pour une sémiotique plastique. Paris/Amsterdam: Hadés/Benjamins, 1985.

GREIMAS, A. J. Semiotica plástica e semiótica figurativa. **Significação**: USP, jun. 1984, p. 18-46.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima. São Paulo: Cultrix, 1979.

JOÃO PAULO II. Creio em Jesus Cristo, filho único de Deus. *In*: JOÃO PAULO II, **Catecismo da igreja católica**.

MORATO, E. F. **A pintura como texto**: uma leitura semiótica de Mestre Ataíde. Minas Gerais: UFMG, 2008

OLIVEIRA, A. C. de. Semiótica plástica ou semiótica visual? *In*: OLIVEIRA, A. C. de. **Semiótica plástica**. São Paulo: Hackers Editores, 2004, p. 11 -28.

PIETROFORTE, A. V. **Semiótica visual**: os percursos do olhar. São Paulo: Contexto, 2019.

TEIXEIRA, L. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. *In*: BASTOS, Neusa Barbosa (Org). **Língua Portuguesa**: lusofonia- memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, 2008, p. 299-306.

ZURBARÁN, F. de. **A crucificação**. 1627. Pintura Óleo sobre tela. 290,3 × 165,5 cm. Disponível em: <https://www.artic.edu/artworks/80084/the-crucifixion>. Acesso em: 20. Jul. 2024.

4

Vanessa Basso Perosa¹

ANÁLISE SEMIÓTICA DISCURSIVA EM OBRA DE ARTE:

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM LÍDIA BAIS

DISCURSIVE SEMIOTIC ANALYSIS IN A WORK OF ART:

CONSTRUCTION OF MEANINGS IN LIDIA BAIS

1

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. Mestra em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS 2019. Especialização em Arte Contemporânea e suas Linguagens – FUNLEC/2010. Graduação em Artes Visuais Bacharelado / Licenciatura – UFMS 2003/2005. Arte Educadora na rede de ensino municipal em Campo Grande / MS e Coordenadora do setor educativo na Morada dos Baís em Campo Grande / MS.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-216-8.4

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar um esboço de uma análise semiótica da obra “Micróbio da Fuzarca”, da artista visual Lídia Baís, a partir dos elementos não verbais. Para isso, adota-se como fundamentação teórica a Semiótica Discursiva, que se configura como uma teoria da significação, preocupada em desvelar os mecanismos constitutivos do sentido do texto. Estudiosos como Greimas (2017), Fiorin (2008, 2013), Greimas e Courtés (2011) entre outros subsidiaram o estudo. Por meio da análise de alguns aspectos da obra, é possível perceber como o sentido do texto é gerado e como são articulados os elementos que compõem o texto, permitindo elucidar como os efeitos de sentido são construídos.

Palavras-chave: Lídia Baís. Semiótica Discursiva. Construção de sentidos.

ABSTRACT

This study aims to present a sketch of a semiotic analysis of the work "Micróbio da Fuzarca", by the visual artist Lídia Baís, from the non-verbal elements. For this, the Discursive Semiotics is adopted as a theoretical foundation, which is configured as a theory of signification, concerned with unveiling the constitutive mechanisms of the meaning of the text. Scholars such as Greimas (2017), Fiorin (2008, 2013), Greimas and Courtés (2011) among others subsidized the study. Through the analysis of some aspects of the work, it is possible to perceive how the meaning of the text is generated and how the elements that make up the text are articulated, allowing to elucidate how the effects of meaning are constructed.

Keywords: *Lídia Baís. Discursive Semiotics. Construction of meanings.*

INTRODUÇÃO

O presente estudo, buscou analisar o percurso gerativo de sentido (Fiorin 2008, 2013), em seu nível discursivo, na obra *Micróbio da Fuzarca*, da artista campo-grandense Lúcia Baís. A escolha da Semiótica Discursiva como epistemologia deu-se considerando seu ferramental metodológico e perspectiva, por meio da qual, analisa seu objeto de estudo: o texto como objeto de significação, cujos sentidos são sempre construídos em meio a múltiplas semioses.

O termo Semiótica, de forma genérica, está relacionado a definição de teoria que estuda o sentido. Entretanto, o sentido é analisado ao menos por três vertentes semióticas distintas, a saber: a doutrina dos signos formulada por Charles Sanders Peirce, o formalismo russo desenvolvido pelo grupo de pesquisadores da Escola de Tartu-Moscou e a teoria da significação proposta pelo lituano Algirdas Julien Greimas. Como já mencionado, este estudo está alicerçado sob as bases epistemológicas dessa última teoria.

Com o surgimento da Semiótica Discursiva, os limites da palavra, da oração e do período foram ultrapassados, uma vez que os fenômenos significantes passam a ser encarados em sua totalidade discursiva. Mais que isso, nessa nova perspectiva a significação é postulada como um objeto próprio, transversal às diversas linguagens que lhe atribuem forma e asseguram-lhe a eficiência (Bertrand, 2003).

Considerada como “teoria da significação”, a Semiótica Discursiva volta-se para a revelação das condições da apreensão e da produção do sentido. Assim:

[...] A Semiótica é a ciência que tem por objetivo de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e sentido (Santaella, 2003, p. 34).

Tanto Santaella (2003), como Fiorin (2013) consideram que a Semiótica Discursiva está ligada a uma metodologia direcionada para a leitura e análise de textos. A sugestão de Fiorin (2013) para a análise textual sob viés da Semiótica Discursiva deve ser realizada por meio do Percurso Gerativo de Sentido. E para que o estudo acerca da significação seja satisfatório, orienta-se respaldar-se em três condições:

- a) ser gerativo, ou seja, “concebido sob a forma de investimentos de conteúdos progressivos, dispostos em patamares sucessivos, indo dos investimentos mais abstratos aos mais concretos e figurativos, de tal modo que cada um dos patamares pudesse receber uma representação metalinguística explícita” (Greimas e Courtés, 1979: 327);
- b) ser sintagmático, isto é, deve explicar não as unidades lexicais particulares, mas a produção e a interpretação do discurso (Greimas e Courtés, 1979: 327);
- c) ser geral, ou seja, deve ter como postulado a unicidade do sentido, que pode ser manifestado por diferentes planos de expressão ou por vários planos de expressão ao mesmo tempo, como, por exemplo, no cinema (Greimas e Courtés, 1979: 328) (Fiorin, 2013, p. 17).

A Semiótica Discursiva propõe-se, dessa forma, como uma teoria gerativa, sintagmática (já que seu escopo é estudar a produção e a interpretação de textos) e geral, porque se interessa por qualquer tipo de texto, quer se manifeste verbalmente ou não. Assim, é apenas depois de examinar o plano do conteúdo (sob a forma do percurso gerativo), fazendo, por conseguinte, abstração da manifestação, que “a semiótica se volta para as especificidades da expressão e sua relação com a significação” (Fiorin, 1999, p. 2).

Sob esse olhar, não há como negar que os conceitos de texto e discurso se tornam mais complexos, amplos e dinâmicos, estando em constante transformação. Greimas (2017) propõe que os sentidos se situam no nível do sensível, em que a significação se encontra subjacente ao mundo, de modo que as práticas sociais e as vivências humanas tornam-se cruciais para perceber o sentido vivido. Ou seja,

os sentidos encontram-se no nível do vivido e no nível da presença, e as experiências socioculturais servem, muitas vezes, para tomarmos consciência que não acessamos o sentido em si, mas que o percebemos em sua forma vivida, atravessado por nossas experiências.

Desse modo, quando analisamos o nível discursivo, é necessário compreendermos a noção de discurso e texto para a semiótica. De acordo com Greimas e Courtés (2011, p. 114), podemos compreender o conceito de discurso “como o de processo semiótico e considerar como pertencente à teoria do discurso a totalidade dos fatos semióticos (relações, unidades, operações, etc.) situados no eixo sintagmático da linguagem”. Assim sendo, o discurso é a unidade de sentido e sua construção se dá considerando o todo das relações semióticas. Já o texto, é compreendido como o resultado da articulação de um plano de expressão e um plano de conteúdo, considerando que as unidades textuais são permeadas por múltiplas semioses.

De fato, a semiótica estuda os sentidos, mas não quaisquer sentidos. Para Bertrand (2003, p. 21), a semiótica é uma “abordagem relativista de um sentido, se não sempre incompleto, pelo menos sempre pendente nas tramas do discurso”. Portanto, um dos objetos de estudo da semiótica é o texto como objeto de significação, nessa ótica os sentidos estão sempre em processo, em construção. Na época das pesquisas de Greimas, o que mais lhe interessava era criar um arcabouço teórico-metodológico que tentasse dar conta de analisar o texto globalmente, que analisasse como o texto opera para dizer o que diz, e não analisar o que o texto diz. Ou seja, estudar o percurso da significação dos textos.

Este estudo tem, portanto, o objetivo de apresentar a contribuição da semiótica discursiva na construção de sentidos ao analisar obras de arte, o que se procurou exemplificar com a tela da pintora Lúcia Baís.

SEMIÓTICA DISCURSIVA: PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

A Semiótica Discursiva distingue-se de alguns estudos da comunicação por não se importar com a “intenção” explícita na transmissão de uma mensagem, mas em como a produção de sentido dos textos pode ser objeto de uma análise, por se encontrar materializados neles, a organização que o homem social faz de sua experiência.

Na perspectiva de Barros (2001), um texto pode ser definido por duas formas que se complementam, ou seja, como objeto de significação onde se procede à análise estrutural ou interna do texto ou como objeto de comunicação entre sujeitos, onde se insere entre os objetos culturais de uma sociedade, e, deste modo, sendo determinado por formações ideológicas específicas.

De certo modo, a possibilidade deste estudo advém do conceito greimasiano de “texto”, segundo o qual este é formado pela articulação de um plano de conteúdo, constituído por estruturas semio-narrativas e discursivas, com um plano de expressão, em que temos a mobilização de uma linguagem (verbal ou não verbal) para a textualização do discurso. Assim, um dos grandes feitos da Semiótica Discursiva foi, exatamente, propor um percurso metodológico para analisar os mecanismos produtores de significação nos textos, que por meio dos quais se chegue à compreensão global do texto (Barros, 2002).

O percurso gerativo de sentido, segundo Fiorin (2013), é uma sucessão de patamares, cada um passível de receber uma descrição apropriada, que evidencia como se produz e se interpreta o sentido, num processo que parte do mais simples ao mais complexo. Como forma de organização, o percurso gerativo estabelece uma hierarquia do plano do conteúdo em três patamares: o fundamental, o narrativo e o discursivo.

De acordo com Lopes e Hernandes (2005), no nível fundamental são reconhecidos os elementos mais simples e abstratos que englobam o sentido geral do texto por meio de uma relação de afirmação e negação, permitindo assim que se faça um programa de reconhecimento das similaridades e diferenças. Assim, a sintaxe desse nível, ao utilizar esse mecanismo de oposição entre os universos semânticos do texto, faz com que surjam suas primeiras significações.

Fiorin (2013) chama atenção para a definição de categorias semânticas, pois estas se fundamentam na oposição, na divergência. O autor afirma que:

Os termos opostos de uma categoria semântica mantêm entre si uma relação de contrariedade. São contrários os termos que estão em relação de pressuposição recíproca. O temo /masculinidade/ pressupõe o temo feminilidade para ganhar sentido e vice-versa (Fiorin, 2013, p. 22).

No nível narrativo, o olhar analítico se lança sobre o fazer transformador do sujeito e os estados por ele alterados. A partir do que é denominado por esquema narrativo, a semiótica possibilita averiguar, por meio do desempenho do sujeito, ou seja, da operação por ele realizada na narrativa, as manipulações pelas quais ele passou, as competências exigidas para executar determinada ação e, finalmente, como ele será julgado por ter feito ou não o que lhe foi proposto.

Nesta etapa, os enredos podem ser trabalhados a partir de três percursos: a manipulação, a ação e a sanção. Para Fiorin (2013, p. 41), “[n]o nível narrativo, temos formas abstratas como, por exemplo, um sujeito entra em conjunção com a riqueza”. De acordo com Oliveira e Landowski (1995, p. 77), no nível narrativo, “as categorias fundamentais são convertidas à ordem do fazer”. Assim sendo:

Trabalha-se, então, com dois tipos de enunciados elementares: os de estado, em que um sujeito está em relação de conjunção ou de disjunção com um objeto, e

os de fazer, em que se opera uma transformação na relação entre sujeito e objeto: de disjunção para conjunção ou vice-versa. As operações de aquisição e de perda de objetos correspondem, respectivamente, à afirmação e à negação de valores no nível fundamental (Oliveira; Landowski, 1995, p. 77).

O nível discursivo é a última etapa do percurso gerativo de sentido. É o patamar mais complexo e concreto, subdivide-se em dois níveis: o da sintaxe e o da semântica. Na sintaxe discursiva a narrativa domina os estudos relativos à colocação em discurso das categorias de pessoa, tempo e espaço. Nesse domínio os níveis anteriores são sempre atualizados e nele são investigados os efeitos de sentido de um discurso narrado em primeira ou terceira pessoa, num espaço do aqui ou do lá, num tempo passado ou presente, e quais os recursos discursivos utilizados pelo narrador para criar tais efeitos de sentido. Com a semântica discursiva, os valores trazidos no nível narrativo são difundidos no discurso de forma abstrata, por meio de percursos temáticos que, por sua vez, podem ser figurativizados, alcançando com isso maior concretude (Barros, 2003).

Batistote (2012, p. 44) relata:

No nível discursivo estuda-se a projeção da enunciação no discurso, as depreagens (enuncivas ou enunciativas), as embreagens, as categorias de pessoa, tempo, espaço e as técnicas de aproximação ou distanciamento, os recursos de ancoragem actancial, espacial, temporal e as relações argumentativas entre enunciador e enunciatário.

O nível discursivo produz as variações de conteúdos narrativos invariantes. Uma fotonovela, por exemplo, tem uma estrutura narrativa fixa: x quer entrar em conjunção com o amor de y, x não pode fazê-lo (há um obstáculo), x passa a poder fazê-lo (o obstáculo é removido), o amor realiza-se. Entretanto, seu nível discursivo varia. "O obstáculo, por exemplo, ora é a diferença social, ora é a presença de outra mulher, ora é uma doença e assim por diante" (Fiorin, 2013, p. 41).

Portanto, é no patamar do discurso que as oposições semânticas mínimas e o programa narrativo são assumidos pelos sujeitos, tomando concretude, de maneira a podermos discursivizá-los. Na etapa discursiva, a enunciação torna-se enunciação enunciada, assumida pelos sujeitos em um determinado tempo e um dado espaço. Embasando-nos em Greimas (1975), entendemos que é nesse momento que a enunciação é tomada como materialidade, instância de mediação que permite passar da língua para fala, ou seja, do abstrato para o concreto.

LÍDIA BAÍS: UMA MULHER À FRENTE DE SEU TEMPO

Antes de nos aprofundarmos na análise da obra *Micróbio da Fuzarca*, algumas breves considerações acerca da biografia da artista fazem-se necessárias, para que a compreendamos em seu contexto histórico e social.

Lídia Baís é considerada a artista pioneira das artes plásticas e marco de contemporaneidade no estado de Mato Grosso do Sul. Nasceu em 22 de abril de 1900, em Campo Grande, estado de Mato Grosso, uno como era antes da divisão, hoje capital do estado de Mato Grosso do Sul. Filha de Bernardo Franco Baís e Amélia Alexandrina, foi a sétima de nove filhos do casal.

Muito provavelmente, todos ao chegarem em Campo Grande/MS irão ouvir histórias sobre Lídia Baís. Batistote e Costa (2018, p. 4) descrevem:

Uma mulher inesquecível e de extrema relevância, talvez tenha alcançado o objetivo que pretendia em vida de ser imortal. Não somente perpetuando sua arte, construindo seu tão sonhado museu, mas erguendo o nome de seu

estado pelo país, e também uma mulher importante para os cidadãos que aqui residem, que fez história e que ainda inspira e motiva tanto artisticamente quanto socialmente.

Seus primeiros quadros a óleo foram pintados por volta de 1915. Em 1925, aproveitando a viagem do seu cunhado à Europa, o médico Vespasiano Barbosa Martins, Lídia foi, na companhia de sua irmã Celina, morar em Berlim e, posteriormente, em Paris. Interessada em aperfeiçoar a técnica de pintura, frequentou museus, fez contatos com outros artistas. Recebeu forte influência do expressionismo e do surrealismo, rompendo com o estilo acadêmico adotado anteriormente. "Em 1929, conseguiu realizar sua primeira e única exposição individual na Policlínica do Rio de Janeiro" (Reis, 2021, p. 2).

Enquanto esteve fora conheceu outras religiões e teve contato com algumas doutrinas espiritualistas fora do contexto católico-cristão. Frequentou terreiros de umbanda e candomblé, centros espíritas kardecistas, cartomantes, astrólogos, conheceu a teosofia de Madame Blavatsky, e dessa ampla experiência cosmológica dedicou-se aos estudos dessas diferentes religiões e filosofias espiritualistas. Reis (2021, p. 2-3) evidencia que "essa questão em especial marcou sobremaneira a trajetória de vida de Lídia Baís", que ao retornar a sua cidade natal passou a fazer longos jejuns e fervorosas orações para atingir uma espécie de transe. "Quando atingia estados alterados de consciência produzia artisticamente, além da pintura também compunha músicas" (Reis, 2021, p. 3). A autora acrescenta:

Em razão desse comportamento considerado inapropriado a uma mulher branca e rica em uma sociedade patriarcal e conservadora, foi internada algumas vezes em clínicas psiquiátricas e teve seus bens interditados pelo pai e irmãos. Para que as interdições, tanto psiquiátricas quanto financeiras fossem anuladas, a família impôs um casamento arranjado, acordo que Lídia Baís aceitou para retomar a posse de seus bens e poder livrar-se das internações, no entanto, como o casamento foi usado pela artista como uma estratégia de resistência, ficou apenas cinco dias casada, tempo suficiente para que as

interdições encerrassem, assim separou-se do marido e concluiu oficialmente o divórcio alguns anos mais tarde (Reis, 2021, p. 3).

A partir da retomada a vida fora dos manicômios e com seus bens em mãos, a artista dedicou-se cada vez mais a arte e aos estudos espiritualistas. Fator essencial para o início do afastamento social da artista.

O isolamento social como parte de seu processo artístico-espiritual tornou-se frequente, seus transe universais auxiliaram na produção de inúmeros autorretratos que criavam interfaces entre o feminino, o sagrado e o profano em uma mesma composição (Reis, 2021, p. 3).

Lídia Baís foi uma mulher à frente de seu tempo. Sua expressão artística esteve em constante diálogo com a história das mulheres na medida em que as pinturas representaram suas tramas pessoais e que, inseridas no contexto histórico, também representaram a história e a memória de outras mulheres. Assim como a artista, essas outras mulheres criaram estratégias de sobrevivência em um sistema marcado pela dominação masculina.

Em 19 de outubro de 1985, aos 85 anos de idade, Lídia Baís morreu, mas entre o nascimento e a morte, ela deixou uma história de vida e obra marcadas pelos limites entre a loucura e a razão. Foi transgressora e ousada, uma mulher de fases. Por vezes exclamava a seus familiares: *"Por minha causa vocês vão ficar na história"*. Talvez, por intuição, já previsse que sua passagem neste mundo ficaria marcada para sempre.

MICRÓBIO DA FUZARCA: ANÁLISE SEMIÓTICA DISCURSIVA EM OBRA DE ARTE

Passaremos, agora, a analisar a obra *Micróbio da Fuzarca*, quanto ao nível discursivo, enfocando aspectos plásticos e discursivos.

Figura 1 - Obra Micróbio da Fuzarca



Oléo s/ tela 69,5x53 cm.

Acervo: Museu de Arte Contemporânea de MS (MARCO).

Fonte: COUTO, 2011, p. 111.

Micróbio da Fuzarca não é possível ser datada com precisão. Como a artista não gostava da ideia do envelhecer, e não gostava de revelar a sua idade, talvez por isso não colocasse data nas suas obras. No entanto, alguns estudiosos como (Reis, 2013; Rigotti, 2009) apontam, devido à complexidade da obra e a mudança no estilo, que a pintura tenha sido produzida depois que Lídia regressa ao Brasil, em 1928.

Em *Micróbio da Fuzarca*, enquanto no nível das estruturas fundamentais podemos observar oposição semântica em *vida vs. morte*, no nível das estruturas discursivas percebemos uma figura da

morte feminina. Ou seja, não é qualquer representação da morte, é uma morte personalizada e, propositadamente, caracterizada como uma mulher. Mais ainda: talvez, pela disposição e caracterização física, essa morte queira esconder seus conflitos de forma grotesca carnavalesca. Portanto, o tema da morte aparece figurativizado pela caveira em forma de corpo feminino, em que os conflitos interiores parecem sobressaltar-se em formas que sugerem rebeldia e quebra de paradigmas morais (rabo, máscara).

Ainda, se no nível fundamental, podemos ver uma segunda oposição entre *sagrado* vs. *profano*, no nível discursivo o sagrado aparece figurativizado, por exemplo, pela calçola. Quando se cobre o sexo com a calçola, esta adquire valor eufórico, talvez podendo significar virgindade, pudor, pois mesmo na caricatura da caveira, a genitália (sexo) aparece como algo que não se pode mostrar, adquirindo valor quase divino.

Já o profano adquire valor disfórico, representado pelo rabo, insinuando uma representação demoníaca. Podemos interpretar a presença do rabo na caveira como uma alusão às práticas mundanas da diversão, inclusive quando observamos a máscara, as pernas e os braços abertos. Além disso, a máscara pode aludir ao carnaval, é uma morte que, liberta de parte de seus preceitos morais, está festejando, dançando as festividades da vida.

De fato, em *Micróbio da Fuzarca*, o que vemos na caveira, a figura representativa da morte, é uma morte caracterizada com trança, rabo, calçola branca, máscara branca no rosto, pernas e braços abertos. Assim, por esses atributos, podemos ler uma morte feminina (trança, calçola), demoníaca (rabo), desengonçada (pernas e braços abertos) e fuzarqueira (máscara branca no rosto), que, de certa forma, mostra algum desprendimento dos costumes católicos e provincianos da época.

Na pintura, o próprio título é uma sugestão para construção de sentidos possíveis. Micróbio é um micro-organismo. E como somente no final do século XX, com o avanço da tecnologia e da microbiologia, foram identificados os vários tipos de microrganismos, na época em que foi dado o título, micróbio era sinônimo de germe. Portanto, aquilo que corrói, que causa doença, germe é termo que adquire valor disfórico. Fuzarca é diversão, farra, folia. É um termo que se fôssemos analisar isoladamente, em contraposição a micróbio, poderia, facilmente, assumir valor eufórico. Porém, quando fuzarca se torna qualidade de micróbio, parece adquirir valor disfórico, uma vez que essa fuzarca é o prazer mundano, material. Essa interpretação é possível devido à caracterização grotesca da figura da morte.

Ademais, a caveira é um ser que denota certa estranheza para os padrões estéticos da época. Tal estranheza na figura retratada é causada pela feiura do ser, o que nos causa certo espanto. A figura é um esqueleto estilizado, pudico, diabólico, feminino, mascarado, fuzarquero, trançado, desconfortável, com medo de olhar para frente. Ou seja, ao mesmo tempo que aparenta timidez, vergonha, recato ou ressaca moral, aparente heresia, desordem, confusão, desobediência. É um ser paradoxal. É um ser desengonçado, atrapalhado na própria configuração física (estrutura óssea), podendo ecoar na própria personalidade (identidade).

No entanto, apesar de observamos a estranheza da figura, observamos certo estilo icônico, na convergência dos movimentos da trança e do rabo, como se estivessem sendo levados pelo vento ou empurrados pela própria velocidade do corpo, em uma vontade de desprender-se. A calçola entra em conjunção com a pureza e o pudico, pois a genitália é algo que não pode ser mostrado, ganhando grande importância, indo ao encontro com os preceitos religiosos da artista. Pois, mesmo a figura estando morta, ainda se sente pudor, havendo necessidade de cobrir aquilo que é considerado sagrado: a virgindade.

A trança compõe o sentido da união entre a feminilidade e a beleza. Pois a cor loira dá um aspecto angelical, e a perfeição da feitura da trança e o seu tamanho dão uma ideia de belo, mesmo em meio a feiura da figura. O movimento da trança traz um efeito de chamar a atenção para a beleza dela (de quando, por exemplo, não era viva) ou para afastar do esqueleto que é, de certa forma, disforme e feio. O movimento da trança pode entrar em disjunção com o rabo (que é demoníaco e feio), no jogo icônico da pintura. Já o rabo entra em conjunção com o profano. A máscara entre conjunção com a diversão, com o materialismo e o mundano em disjunção com o espiritual. Esse jogo de ser e parecer.

A figura feminina representada em *Micróbio da Fuzarca* sugere representar as contradições existenciais da mulher da época, com seus demônios interiores, com seus dilemas religiosos, com suas vontades insatisfeitas, conforme ensina Batistote (2022). Enfim, a figura da mulher com características demoníacas sugere remontar à própria situação conflituosa e dilemas espirituais que vivia a mulher imaginada por Lídia. Uma figura com todas essas possíveis idiosincrasias só poderia ser representada com imaginários paradoxais. Ademais, essas particularidades parecem ser próprias de uma mulher que, segundo os costumes da época, deveria ser submissa ao homem, a Deus e aos afazeres que lhe eram próprios, devendo afastar-se de quaisquer ativismos além dos que a sociedade lhe reservava.

CONSIDERAÇÕES

A semiótica discursiva demonstra ser uma perspectiva epistemológica e metodológica bastante frutífera para analisar o percurso gerativo de sentido, sobretudo quando se aborda por meio do nível discursivo (Barros, 2002). O percurso gerativo de sentido na pintura, ora analisada, pôde ser construído a partir de articulações

epistêmico-metodológicas, enfocando no nível discursivo, de modo a produzir interpretações possíveis, inclusive recorrendo a estudos biográficos (Couto, 2011; Rigotti, 2009).

Os efeitos de sentidos produzidos pela amostra analisada apontam para a confiabilidade das representações contida na semiótica discursiva e as conexões entre o não verbal. Ao dar realce para as pistas de estilo divino em sua tela, Lídia Baís acaba indicando a construção de sua identidade como artista, e as conexões com o transcendental recaem pela presença nas pinceladas, nas cores e nas formas.

Demonstramos, em uma perspectiva de leitura possível, que tanto a figurativização do demônio, quanto a tematização da virgindade são criações que só fazem sentido a partir determinados pontos de vista. No caso de *Micróbio da Fuzarca*, tal ponto de vista enquadra-se na perspectiva cristã, em que o demônio é uma figura de valor disfórico, quase sempre é uma figura assombrosa e representa o mal, o castigo. E a virgindade, na cultura cristã a qual artista é filiada, representa a pureza, inocência e maior afastamento das coisas mundanas e, por consequência, maior proximidade com o sagrado. Em outra leitura possível, o tema da virgindade pode representar não submissão ao homem, respondendo em forma de resistência a toda uma sociedade patriarcal, em que a mulher deveria servir ao homem e à continuidade da espécie.

Portanto, em *Micróbio da Fuzarca*, podemos ler a figura feminina da morte em forma de diabo tanto a partir de uma perspectiva de dogmas de fé, quanto a partir de um contexto de enfrentamento dos dilemas existenciais, ou seja, como o demônio interior que precisa ser enfrentado. E Lídia parece enfrentá-lo, ao menos em sua pintura.

Com o estudo que apresentamos sobre a tela de Lídia Baís, longe de oferecer modelos e de buscar exaustividade em relação ao alcance da teoria empregada, nosso intuito foi demonstrar que

conhecer os mecanismos internos de constituição do sentido, tal como propõe a Semiótica Discursiva, permite o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura de textos, especialmente aqueles constituídos, sobretudo, por elementos não verbais.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos sobre o discurso. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística II**. São Paulo: Contexto, 2003.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2001.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BATISTOTE, Maria Luceli Faria. **Lídia Baís: O Ressoar de Vozes no Silêncio e no Pictórico**. ACTA - VOL. 27 – ANO 46 – Nº3 – 2022, p. 38-47.
- BATISTOTE, Maria Luceli Faria; COSTA, Flávia de Araújo. Um olhar semiótico sobre autorretrato da artista sul-mato-grossense Lídia Baís. **Revista Linguasagem**, São Carlos, v. 29, n. 1, p. 133-146, jul./dez. 2018. ISSN: 1983-6988.
- BATISTOTE, Maria Luceli Faria. **Semiótica francesa: busca de sentido em narrativas míticas**. 1. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Trad. Grupo CASA. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- COUTO, Alda Maria. **Lídia Baís: Uma Pintora nos Territórios do Assombro**. São Paulo: Ed. Annablume, 2011.
- FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.
- FIORIN, J. L. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FIORIN, J. L. **Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva**. Revista D.E.L.T.A., vol. 15, nº 1, 1999.
- GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. 2. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Dicionário de semiótica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

GREIMAS, Algirdas Julien. Por uma teoria do discurso poético. *In*: **Ensaaios de semiótica**. Tradução de Heloísa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1975.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sémiotique**. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris: Hachette, 1979.

OLIVEIRA, Ana Cláudia de; LANDOWSKI, Eric. **Do inteligível ao sensível**: em torno da obra de Algirdas Julien Greimas. São Paulo: EDUC, 1995.

REIS, Fernanda. Lídia Baís e Maria Tereza Trindade. Experiências do traço e da palavra. Escrita de si e autorretrato feminino. **Revista Cacto Ciência, Arte, Comunicação em Transdisciplinaridade Online**, v. 1, n. 1, 2021.

RIGOTTI, Paulo Roberto. **Imaginário e representação na Pintura de Lídia Baís**. Dourados, MS: UEMS/UFGD, 2009.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

5

*Aparecido Devanir Fernandes
Elza Sabino da Silva Bueno*

MARCAS DE ORALIDADE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

EXPERIÊNCIAS REFLEXIVAS

MARKS OF ORALITY IN TEXTUAL PRODUCTIONS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS:

REFLECTIVE EXPERIENCES

RESUMO

Com frequência encontramos transcrição do modo de falar do cotidiano dos alunos em produções textuais onde se exige a variedade padrão da língua, o que justifica a escolha do tema para refletir sobre a relação entre oralidade e escrita e a contribuição para o ensino da língua portuguesa. Este estudo tem a finalidade de analisar as marcas de oralidade presentes nas produções textuais de alunos do ensino fundamental II, especificamente nas turmas de 6º e 7º ano de Escolas Públicas. No fulcro dos estudos da pesquisa-ação, da Linguística Textual e da Sociolinguística, realizamos produções textuais e analisamos as marcas da oralidade de forma interventiva para o desenvolvimento da diminuição da incidência dos traços de oralidade na produção escrita. Estudiosos como Tarallo (2007), Labov (1972), Marcuschi (2008), Bortoni-Ricardo (2004), entre outros subsidiaram o estudo, por compreenderem que a língua e sociedade se constroem na sistematização dos aspectos variáveis e heterogêneos da língua. A priori, os resultados encontrados foram significativos, e um recorte foi realizado tendo como base uma amostragem das produções textuais analisadas, conforme os critérios já descritos do método da Sociolinguística.

Palavras-chave: Produções textuais. Traços de oralidade. Experiências reflexivas.

ABSTRACT

We often find transcriptions of students' daily speech in textual productions where the standard variety of the language is required, which justifies the choice of the topic to reflect on the relationship between orality and writing and the contribution to the teaching of the Portuguese language. This study aims to analyze the orality marks present in the textual productions of elementary school II students, specifically in the 6th and 7th year classes of Public Schools. At the core of action research studies, Textual Linguistics and Sociolinguistics, we carry out textual productions and analyze the marks of orality in an interventional way to develop a reduction in the incidence of orality traits in written production. Scholars such as Tarallo (2007), Labov (1972), Marcuschi (2008), Bortoni-Ricardo (2004), among others, supported the study, as they understood that language and society are built on the systematization of the variable and heterogeneous aspects of the language. A priori, the results found were significant, and a selection was made based on a sampling of the textual productions analyzed, according to the criteria already described in the Sociolinguistics method.

Keywords: Textual productions. Traces of orality. Reflective experiences.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema marcas da oralidade presente em textos escritos de alunos do ensino fundamental II, justifica-se pela experiência que vivenciamos enquanto professores em língua portuguesa nas redes de ensino público. O próprio documento Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) do Ensino Fundamental II, aponta para as práticas de linguagem como um aspecto importante a ser trabalhado com os alunos para expandir sua capacidade de reflexão, além de auxiliar na organização textual e escrita.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 135), representa um documento que define os rumos da educação, e descreve competências e habilidades essenciais que os alunos devem adquirir ao longo do processo educacional, “[...] os conhecimentos sobre a língua e as demais semioses e a norma padrão não deve ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua”. A partir dessa premissa, entendemos que entra em evidência os eixos de leitura, escrita e oralidade para serem observados no ensino de língua portuguesa.

Este estudo tem a finalidade de analisar as marcas de oralidade presentes em produções textuais de alunos do ensino fundamental II, especificamente em turmas de 6º e 7º ano de Escolas Públicas. No fulcro dos estudos da pesquisa-ação, da Linguística Textual e da Sociolinguística, realizamos produções textuais e analisamos marcas de oralidade de forma interventiva para o desenvolvimento da diminuição da incidência de traços de oralidade na produção escrita dos referidos alunos.

Duas produções textuais foram realizadas, o que constituiu a amostra para destacar traços de oralidade. A primeira trata-se de uma narrativa de ficção, composta de uma charge do filme “O Náufrago

(2001)”, que ficou conhecido, na tevê aberta, pela performance do ator Tom Hanks, e também de uma sequência narrativa que gera o enredo de um naufrágio no mar. A segunda produção foi referente a uma Parábola “Deus não desistiu de você” apresentada como proposta de leitura e de desenvolvimento do desfecho desta narrativa, enquanto produção textual.

Estudiosos como Tarallo (2007), Labov (1972), Marcuschi (2008), Bortoni-Ricardo (2004), Bueno e Silva (2012) entre outros subsidiaram o estudo, por compreenderem que língua e sociedade se constroem na sistematização dos aspectos variáveis e heterogêneos. Acreditamos, portanto, na relevância deste estudo e na importância da pesquisa-ação, por apresentar um modo de ensinar na prática e com produções textuais escritas pelos sujeitos em ação.

ASPECTOS TEÓRICOS

O presente estudo pauta-se nos pressupostos científicos da Sociolinguística Variacionista proposta por William Labov, pela apresentação de fundamentos teóricos da Linguística e da Sociolinguística. Esses pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (Labov, [1972] 2008) trouxeram sugestões de ensino insistindo na relação entre língua e sociedade; na análise linguística de regras variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos; entre outras. Todo início vincula-se nos Estados Unidos (EUA), em 1960, quando Labov, influenciado pela tese do francês Millet, descobre o método e o objeto de estudo da Sociolinguística.

O estudioso Fernando Tarallo (2007, p. 7), por sua vez, faz uma ressalva sobre o(s) precursor(es) da Sociolinguística ao salientar que:

O iniciador desse modelo teórico-metodológico é o americano Willian Labov. Não que ele tenha sido o primeiro sociolinguista a surgir no cenário da investigação linguística. [...] Nesse sentido, podem ser chamados de sociolinguistas todos aqueles que entendem por língua um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre indivíduos da espécie humana (Tarallo, 2007, p. 7)

Portanto, Tarallo (2007), ratifica que Labov destaca-se como protagonista dos estudos Sociolinguísticos por estabelecer uma relação entre língua e sociedade e por constituir um método de sistematização dos aspectos variáveis e heterogêneos da língua. Esse linguista a conceitua da seguinte forma “Variantes Linguísticas” são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de “variável linguística”, Tarallo (2007, p. 8).

Segundo Labov, a Sociolinguística tem como objeto de estudo a variação e mudança da língua no contexto social da comunidade de fala. Assim sendo, a mesma está condicionada a fatores externos (sociais), pois ela não é produto individual, mas de uma comunidade de falantes, que compartilham as mesmas regras e os mesmos costumes. Nessa mesma perspectiva de conceituar e definir o que é língua, o filósofo e linguista Marcuschi (2008), esclarece que:

Língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso. [...] A Língua é uma atividade constitutiva com a qual podemos construir sentidos; é uma forma cognitiva com a qual podemos expressar nossos sentimentos, ideias, ações e representar o mundo; é uma forma de ação pela qual podemos interagir com nossos semelhantes (Marcuschi, 2008, p. 71-2)

Por conseguinte, a língua é um aspecto da linguagem que se trata de um sistema de natureza gramatical, pertencente a um grupo de indivíduos, formado por um conjunto de sinais (palavras) e por um

conjunto de regras e combinações desta. É uma instituição social de caráter abstrato, exterior aos indivíduos que a utilizam, e a concretiza por meio da fala e que é também um ato individual de vontade e inteligência. Ela é uma forma de linguagem cujas características são tão ou mais dinâmicas do que outros tipos de linguagem: da televisão, dos sinais de trânsito, da coreografia de uma dança, da programação de um sistema de computador entre outras. Assim, a língua é a própria essência do ser humano em sociedade, ou seja, é um fator social.

O caráter social da língua é facilmente percebido quando levamos em conta que ela existe desde a concepção no ventre da mãe. Ao homem já lhe é concebido a língua formada e em funcionamento, pronta para ser usada. E, mesmo quando a pessoa deixa de existir, a língua, subsistirá independentemente de nós. A língua é a essência da própria sociedade; por isso faz parte do patrimônio social e cultural de toda a coletividade.

Há na língua, segundo Labov (1972), vários fatores condicionantes que fazem com que ela seja usada de formas diferentes, dependendo de classe social, gênero, região ou faixa etária. Exemplificando, sabe-se que é possível identificar as diferenças entre a forma de falar feminina e masculina. No cotidiano, os homens utilizam-se mais de gírias, enquanto as mulheres são mais tradicionais e ponderadas ao falar. Mas depende da faixa etária, por exemplo, uma adolescente, supostamente, usará muito mais gírias do que sua mãe ou sua avó. Fato semelhante acontece com o homem.

Diante do exposto, pela utilização dessas variações, pode-se perceber também o local de origem do falante por meio de suas formas características de falar e da utilização de variantes regionais e geográficas predominantes nas diferentes regiões brasileiras. A Sociolinguística observa que a utilização de determinados traços e variantes estão totalmente vinculados a contextos sociais como a família, grupo de amigos, local de trabalho, classe social, regionalidade e faixa etária, ou seja, esses grupos são conceituados por essa

ciência como domínios sociais. Bortoni-Ricardo (2004), por sua vez, define essa divisão de contextos como “domínios sociais”:

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio [...] (2004, p. 23).

Para tanto, os papéis sociais são definidos por normas socioculturais, é algo que já está enraizado em nossa cultura e que de um modo “natural” determina as “personagens” de acordo com o contexto social e com os papéis que elas exercem na sociedade. Entretanto, é importante saber que a linguística não diferencia o homem pela forma como se utiliza da língua, e, para ela, não há língua correta ou errada, uma vez que nenhuma língua é melhor ou pior, seja ela complexa ou simples de ser apreendida.

Entre os fenômenos da variação linguística, o fenômeno da monotongação foi o mais encontrado nos traços de oralidade nas produções dos sujeitos do nosso estudo, fenômeno este discutido e analisado com base nos estudos de Bortoni-Ricardo (2009) esclarece que:

A semivogal que ocupa o lugar da segunda consoante nas sílabas CVC, travando-a, também está sujeita à supressão [...]. A perda da semivogal nos ditongos resulta em um processo denominado monotongação. No ditongo /ou/, a monotongação é um processo muito antigo na língua, desde a evolução do latim para o português[...] (Bortoni-Ricardo, 2009, p. 95)

Bueno e Silva (2012, p. 2) definem a ocorrência dos fenômenos citados acima como metaplasmo que “vem do grego μετα = além + πλασμός = formação, transformação, ou seja, é o estudo

das modificações fonéticas dos vocábulos por meio de sua evolução cuja finalidade é a eufonia e a facilitação da comunicação linguística". Neste ínterim, é importante creditar que os estudos labovianos ou variacionistas, iniciaram-se no universo da fonética/fonologia. Sobre esse contexto, Tarallo (2007) comenta que:

Desde seu primeiro estudo, de 1963, sobre o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, no Estado de Massachusetts (Estados Unidos), vários outros se seguiram: estudo sobre a estratificação social do inglês falado na cidade de Nova Iorque (1966); a língua do gueto: estudo sobre o inglês vernáculo dos adolescentes negros do Harlem, Nova Iorque, e estudos sociolinguísticos da Filadélfia [...] e sobre o português falado nas cidades do Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo (Tarallo, 2007, p. 8)

Até o presente momento, para definir o que é língua, apropriamo-nos do arcabouço teórico da Sociolinguística, que é a área da linguística que estuda as formas como os falantes utilizam sua língua – trata a língua como fenômeno social. Sabe-se que a fala é individual, diferente da escrita, que deve respeitar um modelo e normas preestabelecidas. Cada falante tem a sua própria forma de se comunicar oralmente, pela utilização de gírias, sotaques, neologismos e outras formas linguísticas que nem sempre se adequam à norma de prestígio social da língua em uso naquela comunidade de fala.

Entretanto, entende-se, também, que a língua varia de acordo com a(s) necessidade(s) da sociedade que a utiliza, ou seja, de acordo com o contexto ao qual estão inseridos os falantes. Portanto, se um grupo de indivíduos passa a utilizar uma determinada forma ou expressão, ela pode tornar-se legítima, oficializada de forma prescritiva. A sociedade pode também mudar o sentido de palavras e expressões, com o tempo e com o uso, mas para isso é necessário que haja a variação e que os falantes daquela comunidade usem as novas expressões no seu dia a dia, pois só o uso é capaz de incorporar uma palavra ou expressão na língua, Bagno (2007).

A Sociolinguística Variacionista, pilar deste estudo, tem como seu objeto de estudo a variação linguística, que conspira diretamente no domínio social ao qual o indivíduo está inserido. O americano William Labov como pioneiro dessa linha de pesquisa da Sociolinguística desenvolveu sua metodologia tendo como objeto de estudo a fala, demonstrando a possibilidade de sistematização do aparente caos linguístico. Com a gênese da Teoria da Variação Linguística, a referida ciência constatou que a língua não é homogênea, mas apresenta uma heterogeneidade de variedades para um mesmo idioma. Tarallo (2007), em sua obra “A pesquisa sociolinguística” assevera que o método de pesquisa de Labov “é também rotulado de ‘sociolinguística quantitativa’, por operar com números e tratamento estatístico dos dados coletados”, Tarallo (2007, p. 8).

Diante desse fato relevante, conceitua-se como variedade o uso da língua delimitado pelos domínios sociais. Logo, no bojo de uma determinada língua, ocorrem diferentes maneiras para a sua realização, de acordo com os falantes e seus domínios sociais. Exemplificando, tem-se a variante padrão, prestigiada e utilizada pelas classes sociais mais abastadas. Paralelamente, há a variedade das camadas menos favorecidas financeiramente, que utiliza a fala de forma despreocupada ou livre da variedade linguística padrão. Essa concepção é também compactuada nos Parâmetros Curriculares Nacional - Brasil (1998) ao ressaltar que:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (PCN, 1998, p. 29).

Diante do paradigma apresentado, tendo como objeto de estudo da Sociolinguística a língua falada, esse estudo busca analisar traços de oralidade ou o vernáculo presentes nas produções textuais dos alunos sujeitos da pesquisa. Ademais, cabe salientar, com relação ao seu campo de estudo que a Sociolinguística, por sua vez, divide-se em Sociolinguística Interacional e Sociolinguística Variacionista, a primeira não será utilizada como subsídio científico para esta pesquisa, fundamenta-se nas investigações sobre os atributos utilizados na linguagem durante a comunicação entre as pessoas totalmente vinculada a um contexto. Consequentemente, observa-se como o indivíduo reage às situações de interação face a face dentro de um determinado ambiente social, ou seja, dentro de um contexto de certo domínio, Marcuschi e Dionísio (2007).

ORALIDADE E ESCRITA

A língua escrita recebe o atributo de “difícil” por estar relacionada diretamente à variedade linguística padrão, por sua arbitrariedade, pelo estereótipo de que Português é muito “complicado”. Além disso, a sua análise linguística, na maioria das vezes, só é desenvolvida na escola. Muitas vezes, esse desenvolvimento relaciona-se à gramática normativa e à redação, ou seja, não há uma interação com a Língua desenvolvida fora ou antes do contexto escolar e, assim sendo, o preconceito linguístico ergue um muro sobre as contribuições que a língua falada pode ofertar. Ademais, observa-se que não há uma harmonia entre leitura e escrita, muito menos entre os quatro eixos de estudo da língua materna. Seguindo-se essa graduação, gera-se um resultado equivocado, pois apenas pode-se falar ou escrever sobre aquilo que é sabido.

Com referência às “marcas de oralidade” presentes nas produções textuais, são analisadas as possíveis causas desses traços

na escrita dos alunos sujeitos da nossa pesquisa. Não obstante, é oportuno esclarecer que, até mesmo a língua escrita, quando apresentada na forma prescritiva com a finalidade de desenvolver a variedade culta da norma padrão, deve abranger uma metodologia que auxilie a metalinguagem; e um dos caminhos possíveis é a ludicidade. Esse direcionamento, relacionando-o ao contexto das produções analisadas, que pertencem ao segmento dos anos finais da Educação Básica, justifica-se pelo motivo que na aprendizagem ocorrida, anteriormente, no segmento dos anos iniciais realizou-se por meio de uma metodologia semiótica e de cunho lúdico. Para tanto, de forma pragmática, durante o ato de escrever, quando há uma dúvida sobre a grafia de uma palavra coerente com a norma padrão o autor do texto utiliza-se de 3 (três) percursos:

- ▶ Primeiro: relaciona o som físico (fonético) com a imagem que será decodificada no formato de letras e palavras.
- ▶ Segundo: utiliza-se da sua Língua para verificar se alguma vez já leu ou escreveu aquela palavra.
- ▶ Terceiro: utiliza-se da gramática normativa e de uma regra específica para o registro da palavra que se deseja decodificar.

No estudo dos tipos de gramáticas, Travaglia (2009, p. 30) qualifica a Gramática Normativa da seguinte forma “[...] é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou geral. Baseia-se mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta [...]”.

É importante ressaltar que a gramática prescritiva tem a sua finalidade na análise linguística e que a mesma oferece habilidades e competências que contribuem de forma significativa para a interpretação de um texto, para a analogia e resolução de uma situação-problema e, além disso, para a produção de tipologias e gêneros textuais.

Com relação à língua falada, Marcuschi e Dionísio (2007), afirmam que:

Quanto ao contexto e prática social, certamente deve-se mensurar que as ações de falar e ouvir são muito mais executadas do que o ato de escrever. Considerando-se, portanto, que a escrita é uma espécie de representação abstrata e não fonética nem fonêmica da fala, ela não consegue reproduzir uma série de propriedades da fala, tais como o sotaque, o tom de voz, a entoação, a velocidade, as pausas, etc. Isso é suprido, na escrita, por um sistema de pontuação convencionado para operar, representando, grosso modo, aquelas funções da fala. Mas a consequência mais importante dessa diferença é a que diz respeito à grafia dos sons, que, na fase inicial da alfabetização, oferece muitos problemas, pois símbolos diversos representam o mesmo som (Marcuschi e Dionísio, 2007, p. 22).

É fato que por conta da sua historicidade e do seu protagonismo diário, que a língua falada é mais executada diariamente. Por outro lado, a língua escrita é praticada na maioria das vezes no espaço escolar, com poucas horas-aula dedicada à sua essência e que, também, muitas vezes, está vinculada à mera prescrição normativa.

Entretanto, analisando-se os contextos e as circunstâncias de produção verifica-se que possuem a sua utilidade. Quanto ao uso da língua escrita, Marcuschi e Dionísio (2007, p. 34), argumentam:

Os usos da escrita são hoje muito diversificados, de acordo com os indivíduos e suas necessidades. Há pessoas que passam a vida inteira em zonas urbanas sem ter que apreender a escrita de modo mais consistente. Há outros que, em certo momento, devem aprendê-la, pois seu uso se tornou imperativo, como, por exemplo, no caso de um indivíduo que resolve tirar uma carteira de motorista. Hoje, um porteiro de um prédio faz intenso uso da escrita ao deixar bilhetes, selecionar a correspondência dos moradores e muitas outras atividades, sem contar os prédios que já são comandados por monitores de computador, que exigem capacidade de digitação e conhecimentos de informática, mesmo que elementares (Marcuschi e Dionísio, 2007, p. 34).

Tomando como base a argumentação acima, ressalta-se que a língua escrita foi enrobustecida com um novo parâmetro que a vincula a um padrão de excelência ao *status* social de uma pessoa. Essa padronização ou conceito recebeu a alcunha de Letramento. Esse conceito está inserido nos PCN de língua portuguesa de 1997/1998:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (Brasil, 1998, p. 19).

Com esse paradigma, a questão da escrita passa a ser aferida no contexto da leitura de não apenas decodificar uma palavra, frase ou período, mas de interpretá-la. Quanto à produção textual, o autor deve produzir um tecido que tenha concisão, clareza, coerência e coesão, não mais um conjunto de frases soltas. Consequentemente, implica na fusão harmônica dos 4 (quatro) eixos de ensino e de aprendizagem da língua materna, uma vez que todos contribuem, significativamente, para a formação de práticas sociocomunicativas eficazes, no sentido de levar o aluno a um processo de aprendizagem condizente com a sua realidade socio-linguística e cultural.

MARCAS DE ORALIDADE PRESENTES NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS

A referida amostragem trata de um recorte de produções textuais e deu-se pela intenção de evitar redundância na identificação de traços que apresentem marcas de oralidade nos textos produzidos pelos alunos.

Quadro 1 - Amostra de produções

[...] Quando ele **pulo** a corda **arrebentou** ele **caio** e quebrou um braço as que mesmo **asim** ele um **no nacorda** e **subio** de novo mas agora se a corda **arebentase** um **tri dente emfiaria** no coração dele mas chegou uma oficial de **justiça** e falou que Os amigos tinham **u** roubado **mas** de um milhão de reais **emtão** ele **deseu** da **corda** e **imfestio** aquele **dinhiro**.

Analisando o fragmento da produção textual, identificou-se os seguintes traços que representam marcas de oralidade:

- ▶ Monotongação: pulou>pulo, dinheiro>dinhero.
- ▶ Apagamento da consoante “r” vibrante múltipla: arrebentou>arebentou.
- ▶ Hipercorreção: caiu>caio, investiu>imfestio.
- ▶ Troca de grafemas por assimilação “ç” por “c”: braço>braço, justiça>justica.
- ▶ Apagamento da consoante “s” múltipla: assim > asim.
- ▶ Apagamento das consoantes “r” (vibrante) e “s” múltiplas: arrebentasse>arebentase.
- ▶ Troca de consoante “n” por “m” no dígrafo vocálico: enfiaria>emfiaria, então>emtão, investiu>imfestio.
- ▶ Troca de grafemas por assimilação “sc” por “s”: desceu>deseu.
- ▶ Troca de fonemas fricativos “f” por “v”: investiu>imfestio.

Os traços identificados nesta produção descrevem que o (a) estudante apresenta incidência de marcas de oralidade. Para tanto, observa-se uma constante troca de grafemas, apagamento de consoantes, além da utilização de hipercorreção. Portanto, analisou-se um excesso de desvios ortográficos relacionados à interferência da língua falada na escrita e também pelo prematuro domínio da norma padrão da língua que retrata aspectos culturais característicos do meio social desses alunos.

Quadro 2 - Amostra de produções

Ele **pulo** e **ceu** pai **a paresel** e **falo** você **develia** **movir mais** você **morreu**. Eu **tivejo** lá no **ceu mais o foca travo** e ele não **moreio** ele **oviu no ceu pais** e **manãe** que tá **la** no **ceu** ele é **lida** ele vida dele **anuda nuto**.

Neste segundo texto, foram identificados elementos linguísticos como:

- ▶ Monotongação: pulou>pulo, falou>falo, travou>travo, ouviu>oviu, mudou>mudo, muito>nuto.
- ▶ Troca de grafemas "s" por "c": seu>ceu.
- ▶ Troca de grafemas "c" por "s": apareceu>aparesel.
- ▶ Assimilação da letra "u" por "l": apareceu>aparesel.
- ▶ Apagamento da consoante "r" vibrante múltipla: morreu>moreu, barco>baco.
- ▶ Troca da consoante "r" por "l" devido ao modo de articulação: deveria>develia.
- ▶ Troca da consoante "b" por "f" devido ao modo de articulação: barco>faco
- ▶ Hipercorreção: te vejo>tivejo.
- ▶ Concordância: seus>ceu, estavam>tá.
- ▶ Aférese: está>tá.
- ▶ Supressão da consoante "n" no dígrafo vocálico: linda>lida.

Nessa produção de texto, analisou-se uma defasagem de aprendizagem, quanto à paragrafação e segmentação de frases e períodos, associada ao desconhecimento da variedade padrão da língua portuguesa. Não obstante, o (a) estudante utiliza-se da língua falada e da hipercorreção para decodificar a sua língua escrita, como podemos verificar no texto escrito.

Quadro 3 - Amostra de produções

Ai ele pulou mas a **forca tava toa** velha que quando ele pulou **comprendo** com o **seo** dever ai a forca quebrou **ai sel** falou como que eu **vol comprir** com o meu dever do meu pai eu acho que ele **medeo** outra **chance da conseguir** ficar vivo de novo **ai** ele **comechol** a trabalhar na **fazemda** e plantar **ai** ele **comesol** a **ganha dinheiro** de novo as coisas **comesaran** a melhorar e **ai** a vida dele **ficol** maravilhosa de novo **ai** ele falou agora eu **vol conprer** as **regas** do meu pai.

Nesta produção textual, observou-se o emprego de marcas de oralidade na sua construção. Vejamos os exemplos a seguir:

- ▶ Marcadores conversacionais: aí.
- ▶ Aférese: estava>tava.
- ▶ Assimilação “u” por “o”: cumprindo>comprindo, cumprir>-comprir, seu>seo, me deu>medeo.
- ▶ Assimilação “u” por “l”: vou>vol, começou>comechol>comesol, ficou>ficol.
- ▶ Assimilação “ç” por “s”: começaram>comesaran.
- ▶ Hipercorreção: seu>seo, me deu>medeo, começou>comechol>comesol.
- ▶ Supressão de consoante: pois>poi.
- ▶ Troca de consoante “ç” por “ch”: começou>comechol.
- ▶ Monotongação: dinheiro>dinhero.
- ▶ Troca de consoante “m” por “n” no dígrafo vocálico: começaram>comesaran.
- ▶ Apagamento de consoante de travamento: regra>rega.

Na atividade de produção textual analisada, identificou-se a ausência de marcas textuais referentes à tipologia solicitada, elementos da narrativa como: paragrafação, segmentação de períodos, além da inobservância à norma padrão da língua quanto ao emprego de sinais de pontuação, regras ortográficas e acentuação gráfica.

Quanto às marcas de oralidade, o objeto de estudo desta pesquisa, ocorreram, conforme identificados anteriormente, vários traços que identificaram o emprego em demasia da língua falada sobre a língua escrita, pouca proficiência de escrita e domínio insuficiente da mesma, corroboraram para o monitoramento da escrita, recorrendo a fenômenos de hipercorreção.

Bortoni-Ricardo (2004) apresenta uma metodologia que, dependendo do evento, pode ser utilizada em sala de aula na ocorrência do emprego da variante não padrão:

[...] a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação e a conscientização da diferença. [...] É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 42).

A pesquisadora, ainda argumenta que o trato inadequado, quanto ao uso da variante não padrão, pode gerar desinteresse ou revolta do aluno. Com isto, o plano de intervenção ou produto que impactará diretamente sobre os desvios de oralidade ocorridos na escrita dos textos em análise deve ser pensado e repensado para que contribua, de forma substancial e significativa, para o ensino de língua materna. Para tanto, há a necessidade de fundamentação teórica substancial para adequar-se a uma metodologia que apresente ações pontuais quanto à incidência de traços de marcas de oralidade. O professor-pesquisador deve ser um observador crítico para identificar a opção da variante não padrão escolhida pelo aluno e a que evento da língua está relacionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora apresentado trouxe algumas evidências e quebras do paradigma que “português é difícil”. Para tanto, a pesquisa-ação foi uma prática interventiva para o estudo da língua portuguesa sobre a égide de seus quatro eixos: leitura, oralidade, análise linguística e produção textual. As análises realizadas em coletividade utilizaram os mesmos critérios e sinalizaram um avanço significativo na aprendizagem de marcas linguísticas e de traços linguísticos presentes na oralidade.

O resultado das análises provocou um impacto na aprendizagem dos alunos quanto aos fatores extralinguísticos, no procedimento da escrita de textos, e propiciou mudança na atitude dos alunos. Assim, consideramos a pesquisa-ação um estudo pertinente para o professor utilizar em suas aulas, especificamente, com relação às atividades que envolvam traços de oralidade em produções textuais.

A experiência reflexiva acerca das marcas de oralidade ficou bem marcada pelos alunos trazendo reflexões como: supressão do plural, troca de vogais, marcadores conversacionais, repetições de palavras, palavras com proximidade da transcrição fonética, entre outras. Enquanto professores da educação básica deixamos nossa contribuição para os novos estudos acerca de marcas de oralidade presentes em textos escritos por alunos do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. de F. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª séries: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, E. S. da S.; SILVA, R. V. da. **Contribuições da pesquisa sociolinguística ao ensino da língua portuguesa no Brasil**. Edição atual - Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

FERNANDES, A. D. **Marcas de oralidade em produções textuais de alunos do ensino fundamental: uma intervenção por meio do lúdico**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados- MS, 2019. 121f.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1997. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/61404180/Generos-textuais-definicao-e-funcionalidade-Luiz-Antonio-Marcuschi>. Acesso marco 2023.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e Escrita**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARALLO, F. **A pesquisa Sociolinguística**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta de ensino de língua**. São Paulo: Contexto, 2009.

6

Nádia Bentos Gonçalves

GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA PUBLICITÁRIA ON-LINE:

EM BUSCA DO LETRAMENTO SOCIAL

THE TEXTUAL GENRE OF ONLINE ADVERTISING:

IN SEARCH OF SOCIAL LITERACY

RESUMO

A discussão apresentada neste capítulo perpassa a relação da leitura, escrita e práticas sociais a partir de uma aproximação conceitual entre a alfabetização e o letramento em contexto de ensino aprendizagem. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo compartilhando estratégias de ensino a partir da leitura de um gênero textual propaganda visando refletir sobre o letramento. Assim, a finalidade deste estudo é apresentar a leitura de um gênero textual, a propaganda como agente propício de práticas sociais dentro e fora do ambiente escolar. Estudiosos como Magda Soares (2010), Tfouni (2010), Street (2014), Bakhtin (2010), Marcushi (2005) que abordam as práticas educativas acerca do letramento sociais subsidiam o estudo. A experiência de leitura no gênero propaganda traz evidências para conhecimento social na compreensão de texto e interpretação de diferentes linguagens para o desenvolvimento do letramento social. Nesse sentido, uma leitura integrativa entre os processos de leitura e o conhecimento social tem sido uma proposta para os professores apresentarem aos alunos como uma prática de letramento.

Palavras-chave: Letramento. Práticas sociais. Propaganda. Alfabetização.

ABSTRACT

The discussion presented in this chapter encompasses the relationship between reading, writing, and social practices through a conceptual approach to literacy and social literacy in the context of teaching and learning. Methodologically, this is a qualitative study sharing teaching strategies based on the reading of an advertising textual genre, aiming to reflect on literacy. Thus, the purpose of this study is to present the reading of a textual genre, advertising, as a conducive agent of social practices both inside and outside the school environment. Scholars such as Magda Soares (2010), Tfouni (2010), Street (2014), Bakhtin (2010), and Marcuschi (2005), who address educational practices regarding social literacy, support this study. The reading experience in the advertising genre provides evidence for social knowledge in text comprehension and interpretation of different languages for the development of social literacy. In this sense, an integrative reading between reading processes and social knowledge has been a proposal for teachers to present to students as a literacy practice.

Keywords: Literacy. Social practices. Advertising. Literacy acquisition.

1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica tem revelado as dificuldades que os discentes enfrentam no processo de aquisição da leitura, bem como as implicações que tais dificuldades acarretam em sua vida social. Diante disso, o corpo docente tem refletido criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem, formulando questionamentos como: Qual é o verdadeiro significado de ler? Estão sendo disponibilizados aos alunos gêneros textuais que dialoguem com suas experiências de vida?

Desde os ensinamentos de Freire (1989) até os estudos de teóricos contemporâneos, a alfabetização e o letramento são concebidos como processos que se complementam. Guth (2023), por exemplo, propugna pelo ensino voltado à aquisição do domínio do letramento, uma vez que este se relaciona estreitamente com o uso cotidiano nas diversas situações da vida. Freire (2011, p. 11) destaca que a compreensão de um texto se dá por meio da "leitura crítica das relações entre o texto e o contexto". Assim, o papel do educador deve ser o de elucidar para os alunos a relevância de todos os recursos linguísticos presentes no texto, como forma de ensinar a considerar os aspectos significativos do contexto de produção e a intenção do autor.

Dessa forma, a finalidade deste estudo consiste em apresentar a leitura de um gênero textual, como a propaganda, enquanto agente promotor de práticas sociais tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Autores como Magda Soares (2010), Tfouni (2010), Street (2014), Bakhtin (2010) e Marcuschi (2005), que abordam as práticas educativas relacionadas ao letramento social, fundamentam esta investigação.

Ler e escrever constituem noções essenciais para que o indivíduo seja considerado alfabetizado. Todavia, não basta apenas ser alfabetizado; é imperativo que também seja letrado.

Alfabetização e letramento são dois processos que se inter-relacionam, complementando-se, sendo que um contribui para a importância do outro. No caso da alfabetização, ela é aquisição e, no caso do letramento, ele é o desenvolvimento. Entretanto, a alfabetização se inicia antes da entrada da criança na escola e se formaliza com a aquisição do código escrito, enquanto que o letramento vai além do domínio do código, pois abrange também seu uso nas diversas situações da vida do indivíduo, pré e pós escolar (Jaqueline Guth, 2023, p. 255).

A alfabetização e o letramento são indissociáveis na formação de todos os educandos. Todavia, muitos alunos têm sido alfabetizados, mas não letrados. Por isso esse processo deve caminhar junto (alfabetização e o letramento). A alfabetização é o aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação na escrita e na leitura. Já o letramento é a ação educativa que permite ao indivíduo a compreensão da linguagem como prática social, e este apropria-se da escrita de maneira crítica e consegue interagir em diversos contextos sociais.

Podemos entender tal relevância no sentido da participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, mas também no sentido de considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos de nossa identidade cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade (Goulart, 2006, p. 52).

Há algumas décadas não se falava em letramento, mas apenas em alfabetização. Como tudo evolui e essa evolução é acompanhada por transformações e pesquisas, a educação também não ficou de fora. Pesquisadores como Magda Soares (2010), Tfouni (2010), Street (2014) e outros, defendem que o aluno, além de apropriar-se do código escrito, deve compreender e expressar com clareza os elementos inferidos no texto, ou seja, serem letrados.

Segundo Magda Soares (2010), o letramento é “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedade letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e participam competentemente de eventos de letramento” (Soares, 2010, p. 145). E isso se dá de forma individual e deve ocorrer gradativamente e em consonância com a alfabetização. Soares (2017) afirma que “a alfabetização deve acontecer concomitantemente ao letramento, que se caracteriza como o uso social da leitura e da escrita que já está, de certa forma, adquirido pelo educando”.

Já o professor Brian Street (2014) vê o letramento como uma prática social em que as pessoas usam a escrita em momentos diferentes se acordo com seu cotidiano, sua cultura e história, afirmando, assim, que “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (Street, 2014, p. 9), e que as “práticas sociais, focalizando a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais” (Street, 2014, p. 13).

E a professora doutora Leda Verdiani Tfouni (2010) afirma que “o letramento pode atuar indiretamente e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita”. Nessa ótica, podemos compreender o letramento como um campo mais amplo que a alfabetização, isto porque levando em consideração o conhecimento de mundo de um indivíduo, não basta ser alfabetizado. E a escola deve aproveitar esta bagagem que os educandos trazem e direcioná-los para serem pessoas críticas. O aluno que se apropriou da leitura e da escrita deve saber fazer a leitura dos diversos tipos de textos que os circundam, mas não apenas ler, e sim ler e compreender, e por fim, emitir opiniões. Neste patamar tem-se um educando letrado.

O letramento não é apenas adquirido na escola, pois é um ato social. O professor Street (2001) sugere que engajar-se com o letramento é sempre um ato social, desde a sua gênese. Ou seja, quando o aluno vem até um professor, este já tem um conhecimento

de mundo e a própria interação entre educador e educando já é um processo de letramento, pois é uma prática social. Sendo assim, é possível compreender que o letramento não ocorre de forma neutra.

Portanto, pode-se afirmar que o letramento social é o processo em que as pessoas envolvidas, nossa ênfase aqui é os estudantes, desenvolvem a capacidade de ler e escrever com a finalidade de participar nas práticas sociais e culturais da sociedade.

Essa compreensão do que é o letramento social é importante para o educador para valorizar o conhecimento de mundo de seu aluno, e também para guiá-lo de forma que este venha ser um indivíduo crítico e saiba ter habilidades de como usar a leitura e a escrita nas diferentes situações que de contextos sociais, dentro da escola, na vida cotidiana, na cultura, e mais adiante, no mercado de trabalho. Essas habilidades proporcionarão ao aluno a competência de usar as mídias sociais de forma eficaz, assim como ser crítico em relação às informações nas mídias e as fontes de pesquisas.

Para Soares (2003), os saberes aprendidos dentro e fora da escola são assimilados de maneiras diferentes e devem ser levados em conta na educação quando se trata de conhecimento da língua.

Para que um estudante seja letrado, ele precisa ter contato com textos que o instigue a criticidade. Isso facilitará a apropriação da língua escrita por meio de textos curtos que estão presentes no cotidiano dos educandos. É óbvio que ensinar tendo por base textos torna-se um desafio. Mas atualmente, na educação, cada processo é um desafio com busca de resultados positivos.

Resultados estes que podem ser atingidos por meio de um trabalho sistemático com textos. Segundo o professor linguista Norman Fairclough (2003):

Os textos como elementos dos eventos sociais [...] causam efeitos – isto é, eles causam mudanças. Mais imediatamente os textos causam mudanças em nosso

conhecimento (podemos aprender coisas com eles), em nossas crenças, em nossas atitudes, em nossos valores, e assim por diante. Eles causam também efeitos de longa duração – poderíamos argumentar, por exemplo, que a experiência prolongada com a publicidade e outros textos comerciais contribui para moldar as identidades das pessoas como ‘consumidores’, ou suas identidades de gênero. Os textos podem também iniciar guerras ou contribuir para transformações na educação, ou para transformações nas relações industriais, e assim por diante (Fairclough, 2003, p. 28).

Nessa sistematização para um ensino pedagógico importante os alunos terem o domínio de diferentes conhecimentos acerca dos gêneros textuais e discursivos para avançar no processo de leitura e escrita de textos formais e não formais no contexto da sala de aula. O estudioso Bakhtin (2000), bem explica sobre a discursividade textual os mais diferentes “campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, arrolando às diferentes esferas e atividades produzidas pelos sujeitos. Os gêneros discursivos na visão bakhtiniana servem para comunicar ideias, atitudes, valores sociais e culturais, além de serem compostos por enunciados relativamente estáveis expressando ações dialógicas do cotidiano do sujeito. Esses enunciados concretos são exemplificados por Bakhtin (2003) como gênero discursivo primários e secundários.

Nessa linha de raciocínio, Bakhtin (2000) define os gêneros primários como aqueles “determinados tipos de diálogo oral – de salão, íntimo, de círculo social, familiar, cotidiano, sócio político, filosófico, etc” e traz para esse gênero a conversa informal entre amigos, uma conversa entre pessoas, uma narrativa oral de experiências pessoais. Incluímos nesse rol de classificação dos gêneros primários o diálogo de mensagens entre amigos/ familiares em diferentes espaços sociais.

E para os gêneros secundários Bakhtin (2010) considera aqueles formados a partir de reelaborações dos primários, pois são considerados mais complexos, um ensaio filosófico, um documentário

audiovisual, a resenha crítica de uma obra, como o romance, o conto, a crônica, o artigo de opinião, os manuais de instrução, os textos científicos, oficiais, publicitários, a redação escolar, entre outros. Ademais, os gêneros secundários apresentam uma exigência maior nos seus enunciados, com linguagem mais formalizada e preocupação com o uso gramatical.

Para Bakhtin (2010), aprender a falar quer dizer aprender a construir enunciados. Sendo assim, um indivíduo, mesmo um analfabeto funcional, consegue se comunicar por meio de enunciados orais organizados na fala. Continua Bakhtin (2010) discorrendo sobre os fenômenos socioideológicos aprendidos dialogicamente no convívio social, ou seja, o ser humano se apropriando da fala e, conseqüentemente de palavras e depois de enunciados a partir de seus grupos sociais, de seus vínculos existentes da linguagem com sua história. Não é diferente da posição de Saussure que diz “que a língua constitui uma instituição social, mas ela se distingue por vários traços de outras instituições políticas, jurídicas, etc.” (Saussure, 2006, p. 24). Nesse contexto, é interessante compreender que um educando já se apropriou da fala e de enunciados orais. O que ele precisa ser direcionado é para a escrita, com ênfase na compreensão dos enunciados.

Quando passamos para os gêneros textuais vinculamos Marcuschi (2005) que considera o texto e a comunicação verbal como aspectos inseparáveis, pois só é possível comunicação por algum gênero textual. Segundo ele, “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (2005, p. 25). A classificação dos gêneros apresentados pelo estudioso envolve diferentes situações, tanto as situações sociais, como as convencionais tais como: carta pessoal, reportagem, bilhete, telefonema, sermão, carta comercial, romance jornalística, aula, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, instruções de uso etc.

O livro de Marcuschi (2008) *"Produção textual, análise de gêneros e compreensão"* apresenta uma trajetória histórica sobre a noção de Gênero Textual, ou Discursivo, mais sistematizada. A partir desse estudo Marcuschi (2008, p. 149) proporciona sua definição de Gêneros Textuais, e expressa como o gênero de "formas de ação social", e manifestando inclusive as questões impostas pela sociedade, pois determinados gêneros propagam questões do poder social o que proporciona maior ou menor legitimidade ao discurso.

E o gênero textual publicitário ou propaganda, por exemplo, está em evidência e pode ser trabalhado nas escolas. Este tipo de texto explora os vários tipos de frases e seus sentidos de comunicação: afirmativo, negativo, interrogativo, exclamativo, entre outros tipos. Sobre isso, Soares (1999) discorre:

[...] além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais, leva à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores (Soares, 1999, p. 69).

A compreensão social do educando quanto ao tipo de linguagem que é abordada em textos propagandas, com o intuito do convencimento, devem ser trabalhado nas escolas de maneira que o estudante, ao ter contato com esse gênero textual, saiba distinguir o objetivo da linguagem, da comunicação e das imagens apelativas. Para Freire (1989), "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente". (Freire, 1989, p. 13). E essa consciência transformadora é um caminho trilhado dentro das escolas. Os PCNs definem a leitura como:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.

Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante da dificuldade de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCNs 1998, p. 69 e 70).

A escola não deve ter por objetivo formar um leitor passivo, mas sim ativo e capaz de ir além de uma interpretação, a compreensão. O aluno precisa olhar para um texto, no caso do gênero textual propaganda, identificar a intenção do autor, reconhecer os sentidos das palavras e das imagens, pois elas conversam entre si a fim de convencer o leitor, reconhecer a estrutura do texto e, por fim, o reconhecimento textual. Essa prática é possível quando este estudante se apropria do letramento social.

O gênero propaganda pode contribuir para desenvolver o letramento dos educandos, e ele pode ser encontrado tanto no impresso como no digital, e estes apresentam elementos constitutivos próprios, envolvendo diferentes propagandas veiculadas pelos meios de comunicação, e ainda é um texto multimodal, ou seja, textos compostos por recursos semióticos. Este gênero textual facilita no processo de letramento do educando. Segundo Teno (2012), “a publicidade mantém relações dialógicas especialmente com textos popularmente reconhecíveis, constituindo, assim, mais um elo na cadeia de comunicação” (Teno, 2012, p. 7).

Além da propaganda ser rica em elementos da linguagem verbal e não verbal, ajudar o leitor no processo de compreensão do texto, é um gênero ligado a situações concretas de comunicação vivenciadas corriqueiramente pelos alunos. É de fácil acesso presentes nas mais variadas formas e suportes. De acordo com Schneuwly & Dolz (2010), o gênero textual estabelece a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, e o aluno deve ser confrontado com gêneros que sejam relevantes para a sua vida social.

Estas são razões que justificam a opção do gênero propaganda entre os gêneros presentes em sala de aula para análise de seus usos sociais.

2 METODOLOGIA

Estamos na era digital em que as informações são muito rápidas. Além disso, a inteligência artificial facilita nas pesquisas e no conhecimento. Essa modernização é muito válida, mas só será bem utilizada se o indivíduo souber como manuseá-la. Para isso, a pessoa precisa mais que saber ler e escrever ou saber como navegar nesse mundo tecnológico. Precisa desenvolver a capacidade de interpretar o que se lê e fazer escolhas de quais textos e fontes de pesquisas são viáveis. Sendo assim, o que se precisa formar nas escolas não são alunos alfabetizados apenas, mas letrados.

O motivo de escolher este gênero é devido a sua grande ocorrência nas redes sociais e na forma impressa acessível aos leitores. É um dos gêneros mais lidos e de fácil acesso e é um texto multimodal em que trabalha tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal. Rico em imagens e no uso da língua pode ajudar o aluno de forma significativa na compreensão e interpretação de texto, pois a propaganda é um texto que está bastante presente no contexto social dos estudantes. A propaganda trabalha inúmeras situações sociais, pois abrange as necessidades dos seres humanos, como vestir, calçar, alimentar-se e outros.

E tem a propaganda Fake News. Por meio das fake News é possível trabalhar situações como o código do consumidor, os malefícios de uma falsa propaganda e o uso retórico para abordar o consumidor. O uso da linguagem não verbal tão presente neste gênero textual torna possível a intertextualidade, a leitura de mundo,

a compreensão das cores e das imagens e sua conexão com a escrita. Toda essa metodologia de ensinar esse gênero publicitário deve estar aliado ao conhecimento de mundo do educando, promovendo, assim, o letramento social.

Este capítulo trata de um estudo de cunho descritivo a partir da análise multimodal discursiva considerando os ensinamentos de Kress e Van Leeuwen (2006) que observa os aspectos visuais e escritos das propagandas dada a importância de considerar na leitura e produção de textos multimodais a relação dos diferentes códigos semióticos para compreensão do sentido das informações. Segundo Teno (2022):

A referência ao termo gênero textual está centrada na sua recorrência no cotidiano das pessoas, o que propõe pensar em diferentes linguagens orais ou escritas, digitais, ou não permeando as relações comunicativas. E dentro deste escopo pode se falar de gêneros e suas diferentes categorias: notícias, propagandas, poemas, cardápios, charges, histórias em quadrinhos, reportagens, entre outras que envolvem o fazer diário dos sujeitos. A razão da existência dos gêneros textuais está relacionada às teorias que os envolvem, e as funções que exercem na sociedade, principalmente por crer que a partir deles o aluno ocupa o papel permanente de cidadão no dia a dia, vivendo de forma mais plena e atuante na sociedade em que se encontra (Teno, 2022, p. 26).

A proposta apresentada neste capítulo decorre da relação da leitura, escrita e práticas sociais a partir de uma aproximação conceitual entre a alfabetização e o letramento em contexto de ensino aprendizagem. Metodologicamente, compartilhamos estratégias de ensino a partir da apreciação do gênero textual propaganda visando refletir sobre o letramento.

3 DISCUSSÃO: O QUE PODE SER TRABALHADO COM OS ALUNOS

A propaganda digital selecionada trata de uma propaganda do comercial da empresa McDonald's, do ano de 2023, veiculado na mídia impressa e digital. A leitura do gênero propaganda on-line sob a perspectiva dos multiletramentos com uma abordagem nas várias formas de representar a linguagem (visual, gestual, sonoro, espacial e linguístico), e corroborar para a inserção cada vez mais dos multiletramentos nas práticas pedagógicas.

A escolha da propaganda de fast food, do McDonald's foi justamente por ser um assunto que interessa bastante aos educandos, já que a maioria, senão todos, gostam desse tipo de alimento. Outro fator que levou a esta escolha foi por ser um texto multimodal. Por exemplo, a propaganda abaixo:



Fonte: <https://marcasmais.com.br/minforma/noticias/comunicacao/>

Essa campanha foi lançada no ano de 2023 e outras mais vieram a seguir, todas com o intuito de alcançar o público mais jovem, que é a maioria. É claro que atinge a diversas idades. Essa propaganda destaca-se na sua composição visual cheia de cores fortes e itens atrativos que vão mexer tanto com alguns de nossos sentidos

como o visual, o paladar e até o olfato, pois a imagem nos leva a criar certas expectativas. E é justamente esse o objetivo de textos multimodais, de gerar um diálogo entre imagens e linguagem verbal.

A multimodalidade tem sido explorada nas publicações de Rojo (2012, p. 19), quando aponta que a “multimodalidade ou multisssemiose dos textos contemporâneos” estabelece a ampliação de estratégias para uma leitura crítica. O gênero das propagandas, por exemplo, apresenta um forte apelo visual convidativo que desperta o interesse dos alunos. Esse gênero são textos multimodais, assinalados pela convenção de modos semióticos como cores, layout, som, e imagens fundamentais para fomentar significados e atingir o leitor com um propósito específico.

A imagem escolhida dialoga com o gênero propaganda, já que esta tem por objetivo, em sua comunicação, o de divulgar ou promover produtos, a fim de que sejam consumidos. Mas fazendo uma análise com intuito pedagógico, o foco está nos elementos construtivos do texto, ou seja, os elementos verbais e não verbais que compõem o gênero textual multimodal. Esses elementos representam a linguagem visual, a linguística, a linguagem temporal e a espacial. E por fim, o contexto, o que é muito importante. Segundo Halliday (1978) sobre a interação entre texto e contexto diz que “um texto é um produto do ambiente e mantém com este uma relação de interdependência” (Halliday 1978, p. 136), ou seja, os sentidos de um texto são compreendidos a partir do contexto, seja por uma questão social, econômica e até cultural.

Este texto multimodal é muito rico e interessante para ser trabalhado em sala de aula. E a propaganda escolhida, além de chamar atenção por suas imagens e pelos aspectos multimodais que a compõem com destaque nas cores, nos traços, nos tons (como um tom mais claro sobre o alimento e o nome deste) e nas escritas em letras maiúsculas em destaques, esses padrões precisam ser observados na leitura e na análise das imagens para promover

interações e relações sociais entre o gênero textual e seu potencial na linguagem e o aluno. Essa interação proporciona meios para este educando apropriar-se do letramento.

Outro fator importante a ser explorado é a questão social. O professor pode estar contextualizando as situações presentes na propaganda de maneira que o educando vai trazer seu conhecimento de mundo. Isto é proporcionar ao aluno o letramento social. Por exemplo, na propaganda escolhida tem a escrita 'Méqui Friday', fazendo referência ao movimento Black Friday que é a queima de estoque e, na maioria das vezes, ocorre no mês de novembro. E o texto continua com 'Aqui todo mundo se dá bem.' Essa é uma afirmação de que todos serão atendidos.

O professor deve escolher propagandas que sejam interessantes para seus alunos. Assuntos que atraíam a atenção deles, pois a propaganda precisa ter imagens que se destaquem em sua composição visual com recursos visuais que provoquem sentido para o educando, de forma que este consiga perceber o diálogo entre imagem e escrita. E consiga compreender a estrutura do gênero. Com isso, o educador pode estar ressaltando não só a característica do gênero publicitário propaganda, mas também da multimodalidade presente no texto. De acordo com Schneuwly & Dolz (2010), o gênero textual estabelece a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, e o aluno deve ser confrontado com gêneros que sejam relevantes para a sua vida social.



Fonte: <https://agenciacaracara.com.br/>.

Esta segunda imagem compõe um gênero textual multimodal, pois há tanto elementos da linguagem verbal quanto da não verbal, abordando a linguagem de diferentes formas porque além da multimodalidade há a intertextualidade. É uma imagem que chama atenção para seus aspectos na composição e na utilização de aspectos da multimodalidade como o visual, o espacial e o linguístico. Segundo Marcuschi (2008):

[...] os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sociocognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem (Marcuschi, 2008, p. 20).

A dinâmica entre linguagem verbal e não verbal enriquece a intertextualidade implícita. Nesta segunda propaganda, por exemplo, a do McFish contextualiza o aluno não às atividades escolares, nem a algo corriqueiro, mas a uma prática simples e que é do agrado de muitos: a pescaria. É claro que para o aluno fazer essa interpretação terá que utilizar seus conhecimentos de mundo e ainda, compreender os elementos que são as imagens que faz a contextualização entre o anúncio do produto e o lazer pescaria.

A imagem trabalha o marketing do sanduíche pois trata de uma paixão do adolescente. Há toda uma inferência presente no gênero textual. O habitat dos peixes, (água) , uso da língua inglesa para nomear o sanduíche (McFish). Assim, a leitura passa pela Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen, produzida em (1996), que apresenta três metafunções para analisar as imagens (metafunção *ideacional* (ou representacional), a metafunção *interpessoal* (ou interativa), e metafunção *textual* (ou composicional). A imagem analisada propicia olhar para a metafunção textual, pois há toda uma composição interativa com elementos representacionais que se relacionam e como eles se integram para construir significados.

Os recursos semióticos presentes na imagem, tanto os verbais como os visuais, servem de intenções comunicacionais e representacionais.

Nesta visão, o educador vai poder trabalhar o tipo de gênero, suas características, a leitura, a compreensão dos elementos multimodais e o multiletramento, este último está associado ao contexto social. É o que afirma Dionísio (2014) sobre “as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias” (Dionísio, 2014, p. 41).

Os gêneros apresentados no estudo constituíram amostras de gênero textual presente no contexto digital e carecem de diferentes leituras, pois constroem significados com diversos sentidos. Foram imagens que colaboraram para a comunicação das relações sociais, e compartilham significados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma citação bastante conhecida e muito utilizada é a de Nelson Mandela que diz: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Sim, a educação pode mudar o mundo, mas uma educação de qualidade que conduza os educandos a serem cidadãos letrados, mas não apenas letrados como pessoas que se apropriaram das habilidades de ler, escrever e interpretar, e sim letrados socialmente.

Pelo que foi percorrido neste artigo, o letramento social é o que leva o indivíduo a ser crítico é o processo em que as pessoas envolvidas desenvolvem a capacidade de ler e escrever com a finalidade de participar nas práticas sociais e culturais da sociedade. E para isso, a escola tem um papel fundamental que é conduzir estes educandos no caminho do letramento social.

Para tanto, a forma que o artigo apresenta é o contato com um gênero textual que tem uma linguagem rica em imagens e escritas, fazendo uso das funções da linguagem de forma apelativa e convincente. Este tipo de texto é de suma importância ser trabalhado nas escolas a fim de aguçar a visão crítica e discursiva do aluno, pois este precisa saber interpretar, compreender e também ponderar e se posicionar frente à sua opinião. Portanto, o que se espera deste artigo é contribuir com o pesquisador e educador sobre a riqueza de trabalhar com o gênero textual propagando na prática pedagógica com foco no letramento social.

O gênero propaganda pode contribuir para desenvolver o letramento nos educandos, e ele pode ser encontrado tanto no impresso como no digital, e estes apresentam elementos constitutivos próprios, envolvendo diferentes propagandas veiculadas pelos meios de comunicação, e ainda é um texto multimodal, ou seja, textos compostos por recursos semióticos. Este gênero textual facilita no processo de letramento do educando. Segundo TENO (2022, p. 20), “a publicidade mantém relações dialógicas especialmente com textos popularmente reconhecíveis, constituindo, assim, mais um elo na cadeia de comunicação”.

Além da propaganda ser rica em elementos da linguagem verbal e não verbal, ajudar o leitor no processo de compreensão do texto, é um gênero ligado a situações concretas de comunicação vivenciadas corriqueiramente pelos alunos. É de fácil acesso presentes nas mais variadas formas e suportes.

Concluimos, com uma reflexão importante e a clareza de não se deixar levar pelo consumismo que nos apresenta as redes sociais. A análise multimodal traz a possibilidade crítica no contexto da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. DIONÍSIO, A. P. (Org.). Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disp em: <http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2024.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Analisando o discurso**: análise textual para pesquisa social. Londres; Nova York: Routledge, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300006&lang=pt. Acesso em: 02 de agosto de 2024.

GUTH, J. **A prática pedagógica do professor alfabetizador**: diferentes aprendizagens em sala de aula. p. 251-265. Disponível em: <file:///C:/Users/Pc%20Home/Downloads/ARTIGO+17.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

HALLIDAY, M. A. K. **Linguagem como semiótica social**: a interpretação social da linguagem e do significado. Londres: Edward Arnold, 1978.

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

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

FIORIN, J. L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROJO, R; MOURA. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

SOARES, M. B.. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOARES, M. B.. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, B. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TENO, N. A. C. **Análise dos recursos multimodais**: explorando o gênero anúncio publicitário. *Opens Minds International Journal*. São Paulo, v. 4, n. 1, p. 7, 2012.

TENO, N. A; CENTURIÃO, M.; MANHÃES BORGES, D. Gênero textual anúncio publicitário: uma proposta de estudo de multimodal. **Opens Minds International Journal**, v. 3, p. 23-36, 2022.

TENO, N. A. C; WEBBER, E. C. P. A. Multimodalidade na escola: leitura do gênero propaganda com base na gramática do design visual (GDV). *In*: SOARES, L. A. (Org.). **Integrando as abordagens sistêmico-funcional e cognitiva para a análise do discurso multimodal**: teoria e prática. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2022.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

7

Luciane Ruis de Campos Almeida

Michelly Mendes da Silva

LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE LÍNGUA PORTUGUESA:

COMO SUPORTE PARA O FOMENTO
DO LETRAMENTO DIGITAL

**PORTUGUESE LANGUAGE ELEMENTARY
EDUCATION TEXTBOOK:**

AS A SUPPORT FOR PROMOTING DIGITAL LITERACY

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-216-8.7

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de compreender em que medida o livro didático de Língua Portuguesa “Vontade de Saber 6º ano”, aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2018) para o ensino fundamental, promove o letramento digital a partir da leitura de gêneros digitais. Parte-se do pressuposto de que o livro adotado em uma escola pública de Mato Grosso do Sul não tem contribuído efetivamente para o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos. Foca-se na análise das recorrências dos gêneros digitais presentes no livro, utilizando uma metodologia de abordagem qualitativa descritiva. Este estudo fundamenta-se em teóricos como Coracini (1999), Bezerra (2001), Coscarelli (2007) e Rojo (2009), cujos estudos oferecem suporte teórico para a análise. Propõe-se reflexões sobre o ensino de leitura e escrita de textos digitais, enfatizando que o simples acesso à tecnologia não é suficiente para garantir que um indivíduo seja considerado letrado no meio digital.

Palavras-chave: Letramento digital. Livro didático. Leitura e escrita.

ABSTRACT

This study aims to understand how the Portuguese language textbook "Vontade de Saber 6º ano", approved by the National Book and Teaching Material Program (PNLD/2018) for elementary school, promotes digital literacy through the reading of digital genres. It is assumed that the book adopted in a public school in Mato Grosso do Sul has not effectively contributed to the development of these skills in students. It focuses on the analysis of the recurrences of digital genres present in the book, using a descriptive qualitative approach methodology. This study is based on theorists such as Coracini (1999), Bezerra (2001), Coscarelli (2007) and Rojo (2009), whose studies offer theoretical support for the analysis. It proposes reflections on the teaching of reading and writing digital texts, emphasizing that simple access to technology is not enough to guarantee that an individual is considered literate in the digital environment.

Keywords: Digital literacy. Textbook. Reading and writing.

1 INTRODUÇÃO

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (Brasil, 1997, p. 32) introduziu novas orientações educacionais para o ensino da língua, enfatizando um letramento orientado para a multimodalidade. Neste contexto de transformações, a *internet* emergiu como uma ferramenta crucial para a legitimação de novas abordagens pedagógicas.

Enquanto professoras do ensino fundamental e médio, temos explorado o uso das tecnologias no processo educativo, reconhecendo que elas demandam práticas que combinem tanto a produção quanto a análise crítica dos conteúdos. Isso nos levou a questionar: os livros didáticos adotados contemplam essa nova modalidade de letramento digital?

Indagações dessa natureza serviram de base para este estudo, que busca entender como as práticas de ensino, envolvendo o meio digital, se relacionam com a prática social do letramento, um conhecimento essencial para formar alunos proficientes em ambientes digitais. Embora o livro didático seja um recurso para introduzir os alunos ao meio digital, ele não é a única ferramenta disponível, considerando que muitas escolas contam com ‘Salas de Tecnologia’, cuja utilização depende de abordagens pedagógicas inovadoras e projetos específicos dos professores.

Este estudo não se propõe a defender ou criticar o uso exclusivo do livro didático, mas sim analisar a presença de gêneros textuais digitais nos materiais didáticos. Com isso, a fim de compreender em que medida o livro didático de Língua Portuguesa, aprovado pelo PNLD/2018 do ensino fundamental, promove o letramento digital por meio da leitura de gêneros digitais.

Utilizamos uma abordagem qualitativa descritiva, por meio de um questionário aplicado aos alunos do ensino fundamental. Teóricos como Coracini (1999), Bezerra (2001), Coscarelli (2007), Rojo (2009), entre outros, fundamentam nossa análise. Este estudo propõe reflexões sobre o ensino da leitura e escrita em meio digital, apontando que o acesso à tecnologia por si só não garante o desenvolvimento de habilidades necessárias para que o indivíduo seja considerado letrado digitalmente.

Além disso, é inegável que a cultura digital tem transformado atitudes, valores e modos de pensar, impactando diretamente o ensino de leitura e escrita e a escolha de instrumentos pedagógicos. Nesse sentido, os livros didáticos se tornam uma estratégia pedagógica importante para a expansão do letramento digital.

2 ASPECTOS TEÓRICOS: LIVRO DIDÁTICO E O LETRAMENTO DIGITAL

Para compreender a função do livro didático no contexto escolar, faz-se necessária uma retrospectiva que destaque os marcos mais relevantes, como a proposta de distribuição de livros didáticos em instituições educacionais. Embora seja desafiador descrever acerca da produção desses livros desde 1822, com a Independência do Brasil, opta-se por enfatizar a contemporaneidade a fim de elucidar aspectos significativos de sua trajetória.

Durante a década de 70, o Brasil estava sob a presidência de Médici, o Ministério da Educação e Cultura lança o chamado COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático) com o intuito de aprimorar a qualidade dos livros didáticos. Assim, para o governo brasileiro, reconhecendo a importância do livro didático “tornou-se imperativo que esse livro alcançasse os alunos em todo

território brasileiro e possuisse características que, por seu conteúdo e apresentação, atendessem “ao desenvolvimento físico e social” (Br, Colted, 1970, p. 11).

Face com as constantes transformações e a necessidade de atualizações, o Decreto n. 7.084, de 27 de janeiro de 2010, estabeleceu os Programas de Material Didático que, por sua vez, abrange dois grandes programas: Programa Nacional do Livro Didático - PNLD - para a Educação Básica e Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE -. Assim, o PNLD está centrado na educação básica brasileira.

Em 2012, a inclusão de componentes educacionais digitais complementares aos livros impressos foi anunciada para o PNLD 2014. As instituições públicas começaram a adotar esses novos materiais, integrando recursos multimídia, como jogos educativos e infográficos, exigindo dos professores novas práticas e competências para a utilização de recursos audiovisuais. Para as escolas desprovidas de acesso à *internet*, disponibilizou-se DVDs como recurso adicional.

A partir de 2015, as editoras enriqueceram as obras didáticas com elementos multimídia, combinando livros impressos e digitais. A versão digital incorporou gêneros digitais e outros objetos educacionais, como vídeos, animações, simuladores e jogos, para auxiliar no processo de aprendizagem. As redes públicas de ensino receberam esses materiais, marcando um avanço significativo na integração de tecnologias educacionais.

Na década de 1980, estudiosos da língua portuguesa já expressavam preocupações com o avanço tecnológico e a obsolescência dos livros didáticos, que frequentemente se limitavam a exercícios gramaticais sem proporcionar leitura e análise linguística adequadas. Rodolfo Ilari, em sua obra “Linguística e o ensino da Língua Portuguesa” (1985, p. 47), critica a organização didática que centra lições em textos curtos, utilizados como pretexto para introduzir questões gramaticais e lexicais, comprometendo a compreensão efetiva dos textos.

Endossa essa posição de Ilari (1985) a estudiosa Marisa Grigoletto *apud* Coracini (1999) quando explica que as atividades do livro didático, no tocante à interpretação, as informações já são induzidas e a tarefa do aluno é apenas captá-las, pois as respostas encontram-se explícitas. Essa postura do livro didático de Língua Portuguesa demonstra uma concepção de educação longe da interacionista baseada na reprodução de conhecimentos.

Bezerra (2001) ao investigar os livros didáticos de Língua Portuguesa, explica que na década de 1960 a concepção de texto se limitava aos textos literários e os alunos não conheciam além da expressão do texto literário. Os textos nos livros didáticos também se restringiam ao vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustração.

Desse modo, é fundamental que os livros didáticos proponham uma abordagem que favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, apresentando temas e textos que reflitam as práticas sociais dos educandos. Seria interessante que o material contemplasse diferentes gêneros textuais, emergentes ou não, tanto textos jornalísticos quanto literários de forma que permeiam práticas e eventos sociais comunicativos usuais e novos.

Além disso, é essencial que as imagens utilizadas nos livros didáticos, como figuras, tabelas, gráficos e esquemas visuais, enriqueçam o conhecimento que permeia as relações de construção de sentido das práticas sociais e culturais relacionadas ao texto principal e sem a sobreposição de informações ou poluição visual.

Neste contexto, o livro didático “Vontade de saber”, de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, publicado pela editora FTD e adotado pela disciplina de Língua Portuguesa no 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Mato Grosso do Sul, exemplifica a aplicação dessas práticas.

3 O LETRAMENTO DIGITAL

O termo letramento foi introduzido no Brasil, segundo Soares (2003) em seu livro *“Letramento - Um tema em três gêneros”*, pela primeira vez por Mary Kato em 1986 no livro *“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”*, depois o termo aparece no livro *“Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”* de Leda Verdiani Tfouni em 1988 e em 1995 na obra *“Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”* organizado por Ângela Kleiman.

No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se misturam e, conseqüentemente, se confundem. A discussão surge sempre com a síntese dos dois termos, prevalecendo o conceito de letramento sobre o de alfabetização. São processos que não podem ser dissociados, pois a princípio o estudo do aluno no universo da escrita se dá concomitantemente por meio desses dois processos: a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento.

Rajo (2009), outra estudiosa que se dedica às pesquisas sobre letramento social, explica que o letramento proporciona valorização, o sujeito vivencia essa prática sociológica desde o contexto familiar, passando pela igreja, escola, trabalho, mídias etc. Para a autora o termo letramento:

[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (Rajo (2009, p. 98).

Soares em *“Letramento: um tema em três gêneros”* (2003) concebe a possibilidade de uma interpretação social e política a fim de que o sujeito pense diferente, adquira habilidades metacognitivas

para práticas políticas e sociais no contexto que está inserido, valendo-se de diferentes possibilidades de linguagem para expressar-se nas duas vertentes de letramento, o individual e o social. No aspecto individual do letramento as habilidades cognitivas e metacognitivas envolvem a leitura e a escrita como apropriação individual, conforme citação abaixo de Soares:

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e a de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (Soares, 2003, p. 39).

Dada a abrangência do conceito de letramento, há aqueles que falam em letramentos e letramentos múltiplos. Soares (2002) preconiza modalidades diferentes de letramento, sugerindo que a palavra seja pluralizada, ou seja, letramentos e não letramento, “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.” (Soares, 2002, p. 156).

Para Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9) “[...] o letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também em ambiente digital”. Assim, pode-se considerar que o termo letramento digital é o conjunto de conhecimentos que permitem às pessoas participarem das práticas letradas por meio de computadores com acesso à *internet*.

O avanço tecnológico está posto em diversas práticas sociais corriqueiras e na educação não é diferente. A tecnologia de informação e comunicação modificaram o acesso às comunicações, a produção e aquisição de conhecimento e as relações humanas no sentido de ver e de construir o mundo. Assim sendo, a escola deve oportunizar aos alunos o uso de ferramentas disponíveis - computadores, *tablets* e celulares - no processo cognitivo para novas formas de conhecimento, de leitura e de escrita, ou seja, promover o letramento digital.

É preciso, segundo Rojo em sua obra *“Letramentos múltiplos, escola e inclusão social”*, que a linguagem dê “conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação”, que exige do sujeito, outros letramentos para dar conta de viver nessa sociedade (Rojo, 2009, p. 90).

Assim, é indissociável o letramento das estruturas sociais requeridas do cotidiano, inferindo-se que os letramentos múltiplos dos ditos valorizados culturalmente em ambiente escolar devem ser contemplados e a “bagagem” (grifo próprio) desvalorizada que o aluno traz também, porque representa a sua influência familiar e a cultura do meio em que está inserido, valoriza suas práticas sociais e, conseqüentemente, seus multiletramentos. Segundo Rojo (2004, p. 31):

[...] multiletramento, aqui, significa que compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc.– para delas tirar sentido.

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2005), utilizar ferramentas digitais na educação é imperativo, cabe ao professor estar preparado para usá-las com criatividade em suas aulas. Embora alguns encontrem resistência em usar essas ferramentas ou a sala de tecnologia a fim de realizar novas atividades pedagógicas em meio digital, percebe-se a adesão dos educadores mais jovens, o que não acontece com alguns que têm uma formação mais antiga e não estão capacitados para lidar com a nova práxis ou não desejam sair da sua zona de conforto.

O que queremos mostrar é que o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas, uma vez que ele pode ser usado para lidar com diversas situações. E é aí que está uma das vantagens de se usar o computador em sala de aula.

Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas, ou menos, conforme o momento (Coscarelli e Ribeiro, 2005, p. 27).

Para Rojo (2009), com o advento e efeitos da globalização o mundo mudou muito sua integração econômica, social, cultural e política nas últimas décadas, exigindo multiletramentos diante de mudanças percebidas e vivenciadas nos meios de comunicação e de circulação da informação atualmente. Faz-se necessária a escolha de práticas que possibilitem ao aluno os letramentos multissemióticos, multiculturais e críticos. Cabe à escola e aos professores a seleção dos conhecimentos que serão trabalhados e os tipos de letramentos desenvolvidos, como afirma Rojo:

Essas escolhas nunca são neutras, nem impunes, pois o tempo escolar que tomo com um objeto de ensino não será dedicado a outro: cada escolha presentifica um dentre muitos outros perdidos. Mas nada em educação nunca é neutro e nossa tarefa é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes (Rojo, 2009, p. 121).

Assim sendo, é importante lembrar que as tecnologias por si só não são capazes de produzir mudanças inovadoras e que tais mudanças só ocorrerão por meio de professores e alunos comprometidos com uma educação transformadora, significativa, motivadora e dinâmica.

Cabe aos educadores primar pela democratização do ensino por meio de escolhas conscientes, proporcionando um rompimento com o elitismo de forma que os educandos obtenham conhecimentos essenciais para uma participação autônoma nas diversas práticas que permeiam suas relações sociais.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Elegemos como *corpus* do estudo o livro didático “Vontade de saber” adotado no 6º ano - Ensino Fundamental de Língua Portuguesa - das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, 1ª edição (2012) da editora FTD, utilizado numa Escola Estadual de Mato Grosso do Sul. Embora a análise do livro didático seja um dos procedimentos metodológicos utilizados que desvelam as questões da aprendizagem e utilização do letramento digital, um questionário foi aplicado aos alunos para a análise do acesso e leituras além das ferramentas e hábitos de interação por meio destes novos gêneros emergentes. Neste estudo, as análises se restringiram às questões relacionadas ao livro didático, e para isso realizamos uma análise brevemente do livro didático quanto à ocorrência dos gêneros textuais em contexto digital e buscou verificar se o livro adotado trazia propostas por meio de atividades, leituras e textos que possibilitem ao aluno realizar práticas de letramento.

Para isso foi realizado um mapeamento para verificar se o livro didático adotado trazia propostas por meio de atividades, leituras e textos que possibilitem ao aluno realizar práticas de letramento em contexto digital. Os únicos gêneros emergentes apresentados e verificado na análise do livro didático adotado foram o *e-mail* e o *blog*, conforme Tabela 1 e Gráfico 1 a seguir:

Tabela 1 - Gêneros digitais no livro didático “Vontade de saber”

Gênero textual	Páginas	Ocorrências
Manchete	p. 69 / p. 78 / p. 90 / p. 111 p. 112 / p. 206 / p. 230	7
Notícia	p. 72 / p. 82 / p. 243 / p. 248	4
<i>Cartum</i>	p. 12 / p. 94 / p. 136	3
<i>E-mail</i>	p. 36 / p. 37 / p. 40	3
<i>“Internetês”</i>	p. 41 / p. 42 / p. 43	3

Gênero textual	Páginas	Ocorrências
Poesia	p. 70 / p. 180 / p. 233	3
Tirinha	p. 66 / p. 177 / p. 247	3
Trecho informativo	p. 30 / p. 34 / p. 86	3
Música	p. 30 / p. 188.	2
Anúncio	p. 141	1
Autobiografia	p. 244	1
<i>Blog</i>	p. 46	1
Classificado (emprego)	p. 196	1
Conto	p. 61	1
Fábula	p. 79	1
Imagem (capa de livro)	p. 95	1
Imagem (cartaz)	p. 125.	1
Previsão do tempo	p. 230	1
Reportagem	p. 149	1
Resenha de filme	p. 97	1
Sinopse de filme	p. 126	1

Fonte: Elaboração própria.

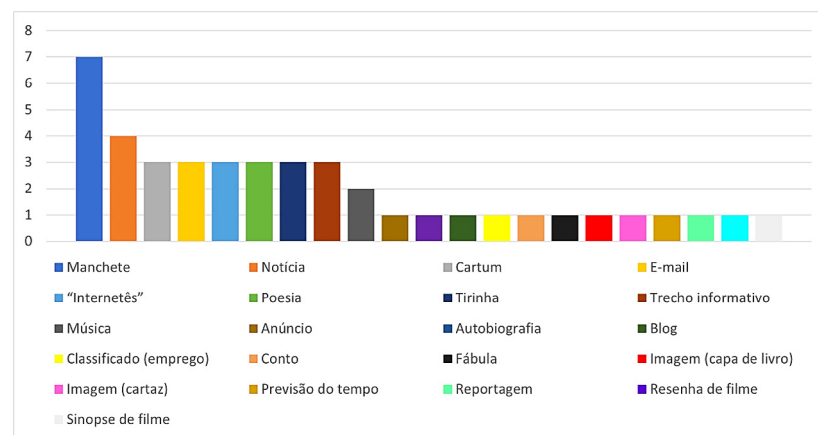
Os dados da Tabela 1 apontam para uma maior ocorrência no gênero manchete, seguido da notícia, *cartum*, *e-mail*, *internetês*, poesia, tirinha, trechos informativos e música. Os demais gêneros presentes no livro didático obtiveram uma única ocorrência.

O *e-mail* foi apresentado no livro didático com orientações quanto ao seu aspecto estrutural, sua prática social e sua transmutação. Segundo Marcuschi e Xavier (2004, p. 31), “esses gêneros têm características próprias e devem ser analisados em particular” porque possibilitam a interação de textos escritos com o meio visual, auditivo e espacial em ambiente digital, embora não houvesse essa proposta prática de leitura e escrita para efetivar o letramento digital.

Houve contextualização do gênero carta, da estrutura, da linguagem empregada diante do destinatário e até uma proposta de produção escrita de carta pessoal. Não houve comparação explícita ou direta sobre a transmutação do gênero já existente – carta – para o gênero emergente *e-mail*. Ao apresentar a estrutura do *e-mail* não houve proposta de produção textual, apenas atividades de interpretação com o intuito de identificar ou demonstrar a estrutura do gênero como pretexto para atividade de interpretação textual.

O livro didático ainda apresenta textos informativos sobre a “história do @” e da “internet”, ressaltando a necessidade da rapidez das mensagens e das informações nas relações sociais atual, em seguida apresenta e explora a linguagem empregada em contexto digital – “internetês”, *emoticons* e *smiles* – presente também nas brincadeiras infantis representadas nas HQ do Chico Bento nas páginas 39 e 42. De alguma forma essas atividades propostas no livro didático, que usam os gêneros emergentes, levam o estudante a perceber as características da linguagem utilizada no contexto digital e reconhecer a linguagem que ele já utiliza e vivencia nas suas práticas sociais.

Gráfico 1 - Gêneros eletrônicos presentes no livro didático



Fonte: Elaboração própria.

Esses textos eletrônicos presentes no livro didático não apresentam orientação para a utilização. O livro não oferece sugestão de *sites* para que os alunos sejam levados a praticar a leitura de textos eletrônicos pertinentes ao tema abordado como complementação ou extensão, além do conteúdo ministrado por professores, caracterizando assim a pesquisa individual do aluno diante do farto material disponível na *internet*. Esses textos eletrônicos constituem um pano de fundo para estigmatizar o ensino de atividades em meio eletrônico.

Esse livro, da forma que se apresenta no quadro, não estimula o professor a utilizar a *internet* durante as aulas, não estimula a participação em *chats* ou em aulas virtuais, também não menciona a utilização do *Wikipedia* ou *Google* que são referências para pesquisa, muito menos a disponibilidade e o uso de dicionário *on-line*. O quadro descreve uma intenção de gêneros digitais e não propostas efetivas para que o leitor recorra ao meio digital.

Os jogos educativos virtuais não se integram ao conteúdo do livro didático como uma complementação das atividades, nem se associam às práticas de letramento digital, essenciais para o mercado de trabalho. O livro analisado propõe algumas atividades relacionadas ao letramento digital de maneira isolada, que não efetivamente conduzem o aluno ao domínio digital. Entre as propostas relacionadas aos gêneros emergentes, poucas incentivam a pesquisa na *internet* ou que promovam o desenvolvimento de habilidades em uma linguagem pertinente à formação social contemporânea.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imperativo desenvolver novas práticas de leitura e escrita para fomentar o letramento digital durante as aulas de Língua Portuguesa, visando à demanda por inclusão social. Observamos

que o livro didático do sexto ano propõe atividades de leitura de gêneros digitais, como o *e-mail*, com o intuito de explorar seu propósito comunicativo.

Assim, torna-se fundamental que os livros didáticos incorporem uma gama mais ampla de gêneros digitais, amplamente utilizados na sociedade, como ferramentas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, visando promover um letramento digital eficaz.

No que tange ao estudo das atividades de produção de gêneros digitais, definimos como objetivo avaliar se tais atividades possibilitavam aos estudantes se comunicarem em contextos que se aproximavam de situações comunicativas reais, bem como se contribuíam para a formação de indivíduos proficientes no letramento digital.

Constatamos que as propostas de escrita de gêneros digitais presentes no livro didático, o *e-mail* e o blog, são insuficientes dada a amplitude do material. Portanto, consideramos que as atividades de leitura e escrita de gêneros digitais são limitadas, servindo apenas como pretexto para o estudo de gêneros impressos e fazem com que os textos digitais ocorram de maneira periférica.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, B. G. A organização retórica de resenhas acadêmicas: subsídios para uma análise do gênero. *In: ENCONTRO CEARENSE DE ESTUDANTES DE LETRAS*, 3., 2001, Fortaleza. Linguagem, Educação e Sociedade: das primeiras letras à transformação social – programa e resumos. Fortaleza: UECE, 2001, p. 33.

BR, COLTED. **Utilização do livro didático**: material básico dos cursos de treinamento para professores primários. Brasília: MEC, 1970.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: Língua Portuguesa. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

- CORACINI, M. J. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. *In*: CORACINI, Maria José Farias (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 33-43.
- COSCARELLI, V.; RIBEIRO (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte-MG: CEALE/UFMG, 2005.
- COSCARELLI, V.; RIBEIRO (Org.). **O livro didático como agente de letramento digital**. 2. ed. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, 2007.
- GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. *In*: CORACINI, M. J. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 67 –77.
- ILARI, R. **A Linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986. 98 p.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- ROJO, R.H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In*: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. **Orientações curriculares do Ensino Médio**. Brasília, 2004.
- ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, M. B. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na Ciberultura. Educação e Sociedade: dez. 2002, v. 23. n. 81, p. 141-160.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2003, 128 p.
- TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

8

Edinéia Leite dos Santos

LEITURA DE IMAGEM NA SALA DE AULA:

PERSPECTIVA DE ENSINO
PARA FORMAÇÃO DE LEITOR CRÍTICO

IMAGE READING IN THE CLASSROOM:

TEACHING PERSPECTIVE FOR CRITICAL READER TRAINING

RESUMO

Enquanto professora de Língua inglesa foi perceptível a dificuldade dos alunos na compreensão de sentido dos textos multimodais em língua inglesa restringindo a uma leitura superficial, desconsiderando aspectos da multimodalidade. Assim, o texto que ora apresentamos traz parte dos resultados de uma pesquisa realizada em Estudos Linguísticos, sob o viés da pesquisa-ação, envolvendo alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola Municipal de Campo Grande –MS. A finalidade do estudo tem a finalidade de compartilhar o processo de construção de sentido a partir da leitura de textos multimodais visuais em língua inglesa. Letramentos críticos e prática pedagógica foram evidências alinhadas ao desafio de incentivar leitura de textos em língua inglesa. Estudiosos como Kress Van Leeuwen (2000) Teno (2018), Rojo e Moura (2012), Coscarelli (2002), Rocha *et al* (2015), Hemais (2015), Maciel e Barbosa (2015), dentre outros subsidiaram as discussões. A prática pedagógica desenvolvida trouxe à tona vivências diárias e consideradas práticas sociais que estimularam o desenvolvimento de letramentos críticos em língua inglesa.

Palavras-chave: Leitura de Imagem. Letramentos Críticos. Ensino da Língua Inglesa.

ABSTRACT

As an English language teacher, it was noticeable that students faced difficulties in comprehending the meaning of multimodal texts in English, often limiting themselves to a superficial reading and disregarding aspects of multimodality. Thus, the present text shares part of the findings from research conducted in Linguistic Studies, under the lens of action research, involving 8th-grade students from a municipal school in Campo Grande, MS. The purpose of the study is to share the process of constructing meaning from the reading of visual multimodal texts in English. Critical literacies and pedagogical practice were aligned as evidence of the challenge of encouraging the reading of texts in English. Scholars such as Kress and Van Leeuwen (2000), Teno (2018), Rojo and Moura (2012), Coscarelli (2002), Rocha et al. (2015), Hemaïs (2015), Maciel and Barbosa (2015), among others, supported the discussions. The pedagogical practice developed brought to light daily experiences and social practices that stimulated the development of critical literacies in English.

Keywords: Image Reading. Critical Literacies. English Language Teaching.

1. INTRODUÇÃO

Nas apresentações das transformações da contemporaneidade, o cenário acerca do ensino de Língua Inglesa (LI), traz evidências de que o inglês faz parte do currículo escolar como componente imprescindível para que a pessoa possa se inserir na sociedade e passar a ter acesso ao mundo tecnológico e cultural. Desse modo, um estudo acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, reporta, num primeiro momento, a pensar sobre como a leitura em língua inglesa tem sido trabalhada para que os alunos reconheçam na língua inglesa a importância que lhe é dada.

Vivenciamos um momento em que a globalização e as novas tecnologias têm provocado mudanças nas diferentes áreas de comunicação, na sociedade e essas transformações chegaram nas escolas, e no espaço da sala de aula. Assim, para formar alunos leitores e críticos, numa sociedade globalizada é necessário pensar em diferentes formas de interpretar situações e fenômenos que possam atingir o processo designado de *meaning making* (construção de sentidos).

Com o apogeu das tendências sociointeracionistas de estudo da linguagem, mormente as áreas da sociolinguística, a pragmática, a análise do discurso, a linguística textual e a linguística aplicada, houve uma mudança de visão da língua para ocupar o espaço de língua como interação. No voo histórico para o sócio interacionismo e discursivo trouxe algumas indagações na concepção de linguagem e alguns impasses acerca da formação do professor de línguas.

Recorremos a Bakhtin (1997 [1929], p. 112), para compreender a relação das concepções de linguagem e ensino de língua. Este estudioso posiciona-se a favor da enunciação e do dialogismo, para defender essa relação, pois, num espaço escolar de sala de aula mesmo que “não haja interlocutor real, ele pode ser substituído por um representante médio do mesmo grupo social ao qual pertence

o locutor". Nessa ótica, podemos inferir a favor da presença de um conjunto de signos estabelecidos na interação de indivíduos socialmente organizados, podendo o interlocutor estar presente ou virtual. Por isso, o favoritismo pela natureza dialógica da linguagem, uma vez que o interlocutor mesmo virtualmente produz sentido e interage.

Nesse caminho da interação é que podemos dizer que os fenômenos que ocorrem na sociedade não cessam absolutamente, pois "[...] o princípio dialógico traz em seu escopo uma abordagem da "não finalização" [...] configurando, com isso, um princípio da "inconclusividade", da preservação da heterogeneidade, da diferença, da alteridade" (Bakhtin, 1997 [1929], p. 97). Assim, sujeitos e sentidos estão inter-relacionados e sua construção são edificadas nas interações verbais, isso certamente pode ocorrer no contexto da escola e no modo de ensinar.

A teoria da expressão supõe inevitavelmente um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia explícita do conteúdo interior, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior. Suas fontes são interiores. Não é por acaso que a teoria do subjetivismo idealista, como todas as teorias da expressão, só se pôde desenvolver sobre um terreno idealista e espiritualista (Bakhtin//Volochínov, (Bakhtin, 1997 [1929], p. 113).

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa (LP), como os de estrangeira (LE), apontam para um ensino com visão no contexto de uso, como prática social, como fenômeno de interação social, com indicação de atividades de produção de sentidos. Propõe o documento que esse envolvimento com o aluno deve ser viabilizado em sala de aula:

[...] por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (Brasil, 2001 p. 19-20).

Particularmente a Disciplina de Língua Inglesa não raras vezes traz evidências do distanciamento do ensino da língua a partir da multimodalidade para favorecer a competência leitora e o conhecimento de textos multimodais. Abordamos a Pedagogia dos Multiletramentos, Rojo (2012) que considera a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, como uma perspectiva que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial) inerente ao ensino de línguas.

Estudiosos como , Cope e Kalantzis (2009) fazem considerações a essas multiplicidades de linguagens como modos linguísticos no âmbito da multimodalidade e sustentam que esses modos devem ser considerados no ensino de línguas , pois o GNL (Grupo de Nova Londres), já apresentava em seu bojo uma proposta pedagógica alicerçada em movimentos na a Pedagogia dos Multiletramentos.

Corroborar Duboc (2016), explicando que diante dessa multiplicidade de sentidos e desses modos semióticos, importante pensar nas mudanças nas práticas pedagógicas e quanto ao que estamos entendendo acerca da linguagem, texto, leitura, enquanto requisito do professor, para possíveis mudanças no modo de ensinar contextos de sala de aula. Os ensinamentos de Duboc acerca da epistemologia digital nos processos de avaliação da aprendizagem de línguas; consideram os ensinamentos de Kress Van Leeuwen (2001), como aspectos necessários para compreender a função das imagens como representação da realidade em diferentes áreas do conhecimento.

A investigação que ora desenvolvemos volta-se para a compreensão sobre a relação entre o processo de interpretação de textos multimodais em Língua Inglesa para um grupo de alunos do 8º ano ensino de língua estrangeira na escola pública e a relação desta com a educação, bem como, a concepção de língua e linguagem presente no ensino da língua inglesa.

Assim os sujeitos foram 28 alunos do 8º ano ensino de língua estrangeira na escola pública, compartilhando exemplos, e ilustrando por meio dos diálogos sobre as múltiplas semioses e os novos usos da linguagem em sociedades multiletradas.

2. METODOLOGIA

A pesquisa-ação (Thiollent, 2011) foi a metodologia de estudo utilizada como uma forma para responder problematizações que são evidentes no contexto da escola, e de forma bem particular o estudioso elabora estratégias de ação em busca de solução de problemas.

Este tipo de estudo consente associações entre o processo de investigação e a possibilidade de aprendizagem, pela maneira de envolver aluno e professor nas atividades elaboradas. Nessa ótica, que compreendemos a importância, dessa metodologia, como instrumento de investigação e mudança, no contexto da escola e da sala aula. A dimensão epistemológica, neste tipo de estudo, solicita um exercício dialético do coletivo, por isso que o pesquisador tem um papel diferente frente ao conhecimento, ele tanto conhece a realidade como intervém e participa do universo estudado.

Uma lista dos textos imagéticos foi levantada a partir do livro didático Livro Didático de Inglês - Triênio 2017-2019 de Claudio de Paiva Franco, *"Way to English for Brazilian Learners: Língua Estrangeira: do Ensino Fundamental II, 1ª ed.* São Paulo: Ática, 2015. De um grupo de 30 textos, três foram analisados sob a perspectiva da Multimodalidade,

Partindo da seguinte indagação: *"What are text for you?* (O que é texto para você?). Essa abertura de diálogo tornou o ponto de partida para as demais discussões sobre as concepções textuais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

ANÁLISE APARTHEID/RACISMO (MANIFESTAÇÃO DE RUA)

Figura 1 - Apartheid/racismo (manifestação de rua)



Fonte: FRANCO, Claudio de Paiva. *Way to English for Brazilian Learners: Língua estrangeira moderna: inglês; Ensino fundamental II*/Claudio de Paiva Franco, Kátia Cristina do Amaral Tavares. 1ª ed.- São Paulo; Ática, 2015. p. 99, 8º ano.

A imagem pertence a lista dos gêneros imagéticos considerado um dos textos do banco de dados do estudo selecionados pelos alunos no livro didático, sob a perspectiva da Multimodalidade. Tal texto encontra-se na unidade cinco "*looking to the Past*" do livro de FRANCO, Claudio de Paiva. *Way to English for Brazilian Learners: Língua estrangeira moderna: inglês; Ensino fundamental II*/Claudio de Paiva Franco, Kátia Cristina do Amaral Tavares. 1ª ed.- São Paulo; Ática, 2015. p. 99, 8º ano.

A unidade 05 do livro apresenta imagens de pessoas de diferentes partes do mundo, consideradas importante historicamente, entre as imagens da história em que registra as imagens de: Martin Luther King Jr., Rosa Parks, Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, e Zumbi dos Palmares, Malala Yousafzai, Creuza de Oliveira (A presidenta do Sindicato dos Trabalhadores Domésticos da Bahia (FENATRAD), discutindo a temática relacionada às questões raciais entre outros temas do cotidiano dos alunos.

Embora o propósito do estudo não seja a análise do livro didático, este instrumento foi o meio de estabelecer relações existentes entre os recursos semióticos que possibilitou aos alunos terem acesso aos gêneros textuais multimodais diversos. Dentre os textos do livro didático, este texto constitui um texto multimodal, sócio histórico e despertou interesse e atribui sentido ao realizar atividade proposta pelos alunos.

Na contemporaneidade o que chama mais a atenção dos jovens é o design visual que são textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) exigindo capacidades e práticas de compreensão textual (Rojo, 2012). Dessa forma a imagem não só chama a atenção, bem como faz parte dos gêneros multimodais do cotidiano e a temática em pauta contribui para a formação do indivíduo, dada suas características de explorar uma leitura acerca das vozes menos valorizadas socialmente, que; é o caso do negro. Este gênero textual multimodal traz uma representação da linguagem interligada com outras modalidades proporcionando um olhar crítico além da prática social.

De posse do texto, os alunos observaram os designs linguísticos e visuais, fato que possibilitou o debate coletivamente e assim foram dialogando e realizando a leitura sob a orientação da pesquisadora, constituindo o que chamamos de prática situada (*Situated Practice*), um dos fatores que integram a Pedagogia dos Multiletramentos.

Sob o viés da Pedagogia dos Multiletramentos, a prática situada (*Situated Practice*) está relacionada ao momento em que o aluno entra em contato com o texto, observa as diferentes semioses, cores, posições, faz relações contextuais e dialoga com seu conhecimento de mundo, pois o texto analisado foi de escolha própria rodos alunos, de seu contexto social e por isso significativos na aprendizagem em sala de aula. Sendo assim, a leitura do texto nesse primeiro contato de prática situada proporcionou informações por meio dos designs linguísticos e visuais ressignificando um novo olhar sobre o texto. Na sequência, sob a intervenção da pesquisadora algumas questões foram realizadas:

Professora: Do que trata esta imagem?

A12/2/7/1/5/4/9/3/10/: sobre racismo

A8: aviso

A6: um protesto

A11: racismo e “Diga não ao Racismo” (frase)

A16: Se trata de um protesto contra o racismo negro

Obs.: e todos os outros concordaram

As respostas dos alunos depõem para uma leitura parcial de conhecimento à medida que apontam que o texto trata de: aviso, protesto e faz inferência com a temática racismo. No excerto “A16: Se trata de um protesto contra o racismo negro”, essa inferência está relacionada a um gênero discursivo de cunho social, que no dizer de Faraco (2009, p. 126), ao retomar Bakhtin considera que o “agir humano não se dá independente da interação e nem o dizer fora do agir”. É nessa ótica em que o código linguístico não fica sem sentido e coerência, podemos dizer que falamos de gêneros textual de determinada esfera de atividade humana. O fato de aluno dizer protesto contra o racismo negro ele está dentro de uma interconexão de uma determinada esfera social. Fato que no momento em os alunos proferiram sua opinião exerceram o seu direito de fala e de cidadania que segundo Dimenstein (2003, p. 22) é direito de ter uma ideia e poder expressá-la.

Nesse sentido possibilitou a ampliação de interpretação, que a partir de uma abordagem que não privilegia somente o ensino tradicional, mas contempla o ensino de modo situado. E desse modo os estudiosos Lemke (1995) *apud* Monte Mor (2010, p. 473) corroboram para o “desenvolvimento da habilidade de interpretação como uma competência necessária para a sociedade contemporânea”.

Nessa intervenção foi proposta mais um fator da Pedagogia dos Multiletramentos que é a instrução aberta é o momento “de o professor auxiliar na fundamentação das atividades [...] e o mesmo mediar essas atividades” Webber e Teno (2019, p. 39) para que o aluno reconheça a prática social (evento), temática, o gênero textual “faixa de protesto” e sua finalidade de legitimar a luta. Desse modo, é um gênero que tem como propósito reivindicar providências e também chamar atenção do poder público diante da discriminação e além de que ampliar e ressignificar o significado do enunciado em inglês “Say no to racism”. Sendo assim, outras indagações foram realizadas na interação entre o professor e o aluno:

Professora - O que chamou mais sua atenção ao ver esta imagem?

A12/9/3/10: as pessoas protestando

A8/7/3: a palavra destacada em vermelho

A4: pessoas protestando contra o racismo

A2/5: O protesto sobre o racismo

A6: a palavra escrita “ Defy Apartheid”

A1: O protesto e o cartaz “falado” “Diga não ao racismo”

A11: O cartaz contra o Racismo

A13: Um cartaz escrito contra o racismo

A14: O texto no cartaz com a letra vermelha

Professora E o que mais puderam observar?

A16: Pra mim foram as pessoas e a escrita na cor vermelha

A15: o texto na placa

Professora: Por que vocês acham que foi escolhido a cor vermelha?

A16: Para dar destaque e chamar atenção das pessoas

A leitura do gênero apresentado ocorre por meio da interação, o com possibilidade de reconhecimento das diferentes semioses, a medida que o aluno, cor vermelha, cartaz, placa como um fator da multimodalidade. Dessa forma, os alunos começaram a prestar atenção nos modos de representação da linguagem ,presente no texto, de maneira que emergiram informações explícitas e implícitas como pessoas protestando (visual), pessoas que ocupam os lugares públicos para protestar devido uma demanda da coletividade. A escrita da língua inglesa "*Defy Apartheid*", o significado de "*Say no to racism*" (*Diga não ao racismo*), o tipo da fonte e da grafia e cor vermelha presente servem para dar destaque e dessa forma potencializar não só a visibilidade, bem como chama a atenção pela ato da coletividade em prol de uma das mazelas da sociedade contemporânea que é o racismo.

Segundo a (Base Nacional Comum Curricular) "as práticas de leitura em língua inglesa, com o uso do desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual, seja pelo uso de pistas verbais e não verbais que favorecem processos de significação e reflexão crítica/ problematização dos temas abordados" (BNCC, 2019, p. 243) E dessa forma, possibilita a interação por meio de textos, gêneros e discursos.

Cani e Coscarelli (2016, p. 19) ao analisar textos multimodais como objeto de ensino considera que os principais pilares para construção de significados recai na diversidade social e nos diversos momentos culturais, isto posto, "esses textos exigem do leitor habilidades para lidar com a multiplicidade de linguagem, semioses e modos para deles fazer sentidos". Os sentidos atribuídos pelos alunos não deixam de ser características da multimodalidade, ou seja recursos semióticos indispensáveis na construção dos gêneros textuais/discursivos que circulam na sociedade.

Professora: Observando a imagem o que você achou interessante e se gostaria de compartilhar sua opinião?

A15 : Acho interessante o protesto para as pessoas se conscientizarem e se unirem por algo que não faz bem pra ninguém.

A14: também concordo.

A16: Eu apoio este protesto porque é sobre o racismo e hoje em dia sofremos por apelidos que nos dão.

Professora: Você já sofreu racismo?

A16: Sim. E não é legal com ninguém

A13: Eu achei uma boa ideia "ação" deles colocarem um cartaz contra o racismo.

Os fragmentos dos alunos A13/A14/A16 depõem para uma transgressão, para uma extrapolação da vida auxiliando o aluno na organização de seu conhecimento de forma crítica, histórica e cultural. O reconhecimento que o protesto torna um aparato contra o racismo está dentro do que a Pedagogia dos Multiletramentos chama de prática transformada "o aprendiz precisa ser capaz de expressar e reformular o que foi trabalhado" (Webber; Teno, 2019, p. 39).

Os fragmentos trazem a voz do locutor e interlocutor enquanto agente de transformação social. Uma leitura sobre o viés da Pedagogia dos Multiletramentos proporciona uma interpretação de mundo e de experiências culturais sociais e também econômicas. Para Duboc (2015, p. 212) a Língua estrangeira faz se presente em textos multimediais constituindo relevância na formação crítica do aluno e aliás contribuindo com o processo de aprendizagem de uma língua, pois "falar da sala de aula de línguas estrangeiras implica, em geral, falar de língua, de currículo, de planejamento pedagógico e também de avaliação".

Vale ressaltar no excertos "A15 e A16 " mencionados que os alunos emitiram opiniões de juízo de valor a favor da necessidade da consciência de que a discriminação é algo prejudicial à interação social (marcador de discurso). Um dos alunos apoia a manifestação e percebe um dos problemas do cotidiano como verificado nesta fala " *... hoje em dia sofremos por apelidos que nos dão*" que também ocorrem em espaços institucionalizados como as escolas que é o bullying em práticas sociais e tal atitude também gera exclusão e baixa estima.

Dessa maneira, para o estudioso Almeida, 2020 corrobora que é necessário "estabelecer espaços permanentes de diálogos dentro de instituições para debater sobre a temática [...], pois a educação que não questiona o racismo ela se torna uma educação que irá simplesmente reproduzir com parâmetro de normalidade a discriminação social". Precisamos entender que a temática "racismo" não é algo separado da Educação e sendo assim contribuiu para uma educação linguística, consciente, reflexiva e crítica.

Anunciamos no próximo item a discussão e a reflexão dos achados na pesquisa, momento de refletir acerca do que foi realizado no decorrer da pesquisa-ação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa foram sequenciados a partir da reflexão do ensino da Língua Inglesa no contexto da educação básica sob a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos para alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental II em uma escola municipal de Campo Grande - MS. Dessa forma, destacamos a importância da pesquisa com base na Multimodalidade, pois as combinações destes recursos semióticos como os que utilizam elementos imagéticos, verbais, não-verbais, áudios, espaciais, gestuais possibilitaram interação nas aulas e facilitaram a compreensão leitora dos alunos.

Percebeu-se que a aprendizagem do eixo da Leitura é de suma importância para o exercício do letramento crítico e constituiu uma maneira de contribuir com outros componentes curriculares para ampliar a visão do letramento por meio dos gêneros textuais multimodais. Para tanto, propiciou não só o conhecimento enciclopédico, mas o conhecimento de mundo, formação crítica e cidadã, haja vista o ensino do inglês ter por finalidade a inserção na sociedade de práticas sociais, aproximando o mundo tecnológico e cultural.

Com isso, a globalização e a inserção cada vez mais de artefatos tecnológicos corroboram para mudanças significativas na sociedade de forma a oportunizar as pessoas se comunicarem por meio das linguagens e estabelecerem uma interação em e textos permeados de recursos multissemióticos, ou seja, explorando um conjunto de signos/linguagens (Rojo, 2009).

Quanto à atribuição de sentido na leitura com os gêneros multimodais podemos avaliar que o estudo contribuiu para que os alunos avançassem no seu processo de leitura de uma forma geral em sala de aula. Nos momentos coletivos essa compreensão só foi possível após uma série de atividades propostas em sala de aula para compreensão de sentido ao texto. A multimodalidade foi percebida pelos alunos à medida que se utilizavam dos designs: linguístico, visual, espacial, gestual e áudio, para a ampliação do vocabulário da língua inglesa e a percepção de que a imagem também é texto.

O envolvimento dos alunos no processo de análise dos textos *Iphone x Iphone, Why the book is Always better than the movie* (Por que o livro é sempre melhor que o filme) e *Say no to racism/ Deft apartheid* na interpretação de textos multissemióticos em Língua Inglesa oportunizaram momentos de discussões relacionando os elementos verbais e não-verbais (híbridos) e, dessa forma, estabeleceram conexões entre o texto e suas próprias vivências Duboc (2016), aproximando o leitor por meio da dimensão cognitiva e simbólica (imagens) da leitura.

Além disso, o estudo focou a Multimodalidades e Letramento Crítico sob o viés da teoria da Pesquisa-ação com ação planejada e interativa possibilitando um outro olhar para além dos designs linguísticos e a da abordagem tradicional de maneira colaborativa. E dessa forma os alunos puderam realizar leituras críticas e reflexivas por meio de textos multimodais com objetivo deles tornarem-se protagonistas de seus estudos linguísticos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929). 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 276 p.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. Hucitec: São Paulo, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518pdf.pdf> Acesso/agosto 2024.

CANI, J. B. COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-48.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**. A infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil. Editora Ática. São Paulo - SP. 2003.

DUBOC, A. P. M. **A Avaliação da Aprendizagem de Línguas e o Letramento Crítico**: uma proposta. Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas. (Org.) Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol.47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

FRANCO, C. P. **Way to English for Brazilian Learners**: língua estrangeira moderna: inglês: Ensino fundamental II /Claúdio de Paiva Franco, Kátia Cristina do Amaral Tavares. – 1. Ed. São Paulo: Ática, 2015.

HEMAIS, B. J. W. (Org.) Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês/ Barbara Jane Wilcox Hemais (Org.) *In: Prática Pedagógicas no ensino de Inglês: integrando gêneros discursivos e Multimodalidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Cambridge University Press, 2012.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London; New York: Arnold; Oxford University Press, 2001.

MACIEL, R. BARBOSA, V. L. Mas professora, imagem não é texto!": as implicações dos multiletramentos nas aulas de língua portuguesa. **Revista Norteamentos**. Formação de Professores e Ensino, Sinop, v. 11, n. 27, p. 115-128, out. 2018.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e Comunicação: Antigas Novas Questões no Ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista Let&Let**, v. 26, n. 2 p. 469-476, 2010.

ROJO, R. H. R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. *In: Letramento Escolar, resultados e problemas*. Roxane Helena Rojo, Parábola Editorial, 2009, p. 33.

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

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**/ Roxane Rojo, Eduardo [Orgs]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **A Teoria dos Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos**: desafios do texto contemporâneo: textos/enunciados multissemióticos. 2012.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

TENO N. A. C.; WEBBER, E. C. P.; **Multiletramentos e os Gêneros Textuais/ Discursivos**: novos desafios para o ensino de língua. E-book. Wilder e Ederson, 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WEBBER, E; TENO, N. A. C. **O Ensino de línguas estrangeiras e a pedagogia dos multiletramentos**: uma proposta de aula. Paco Editorial, 2019 (Coleção Educação, volume 3).

9

Léia Bernal Sanches Correia

A FORMAÇÃO LEITORA NA PERSPECTIVA MULTIMODAL:

UM OLHAR PARA O LIVRO DIDÁTICO

READING TRAINING FROM A MULTIMODAL PERSPECTIVE:

A LOOK AT THE TEXTBOOK

RESUMO

Este capítulo trata de um recorte de pesquisa realizada com alunos do ensino fundamental de uma escola pública. Considerando a relevância dos textos multimodais em sala de aula, este recorte tem como objetivo conceituar o que é texto e pontuar aspectos positivos e negativos no livro didático da escola pública. Para tanto, teóricos como: Fairclough (2001), Dionísio (2011); Kress (1995); Rojo (2012) entre outros contribuem na tecelagem deste estudo. A metodologia do texto caminhou para o método descritivo a partir dos estudos que versam sobre o livro didático e a prática de leitura. Ambos nos nortearam na compreensão de que a abordagem utilizada no livro didático contribui no avanço da aprendizagem e que requer um olhar criterioso do corpo docente para que não recaia na prática de atividades descontextualizadas.

Palavras-chave: Leitura. Multimodalidade. Livro-didático.

ABSTRACT

This chapter deals with a sample of research carried out with elementary school students at a public school. Considering the relevance of multimodal texts in the classroom, this section aims to conceptualize what text is and point out positive and negative aspects in the public-school textbook. To this end, theorists such as: Fairclough (2001), Dionísio (2011); Kress (1995); Rojo (2012), among others, contributed to this study. The methodology of the text moved towards the descriptive method based on studies that deal with the textbook and reading practice. both guided us in understanding that the approach used in the textbook contributes to the advancement of learning and that it requires a careful look from the teaching staff so that it does not fall into the practice of decontextualized activities.

Keywords: Reading. Multimodality. Textbook.

INTRODUÇÃO

A multimodalidade é um aspecto que faz parte da comunicação humana antes mesmo das formalizações da língua escrita e vem ganhando espaço no mundo das letras de forma cada vez mais significativa. Assim, este artigo dedica-se a contextualizar a leitura no contexto global, conceituar o que é texto e as possibilidades de leitura que ela proporciona na sociedade, assim como pontuar a importância de abordar os diferentes textos na instituição escolar como meio de estimular a leitura e a interpretação nas entrelinhas de um texto.

A relevância do assunto que trago para esta obra sobre a formação leitora dentro e fora da sala de aula aponta para os percalços enfrentados pelos alunos e professores ao lidar com o livro didático. O estudo foi realizado com uma abordagem qualitativa descritiva, percorrendo acerca do que é texto e pontuando aspectos positivos e negativos no livro didático da escola pública. Além de dissertar sobre a leitura e a multimodalidade, o estudo vincula tais temas ao livro didático, destacando a relevância desse instrumento didático.

TEXTOS/LEITURA MULTIMODAL

Ao ouvir as palavras leitura e texto, ainda somos automaticamente conduzidos a associá-las ao conceito cristalizado de decodificação e às suas formas de representação restritas à linguagem verbal (texto escrito). A ideia de que o texto é apenas um conjunto de palavras e a leitura é a simples decodificação dos símbolos já não pode ser considerada diante de inúmeras pesquisas e concepções que apontam para uma visão do todo, ou seja, que ler implica compreensão e interpretação, e que texto é tudo aquilo que pode transmitir uma ideia.

Com base nas concepções de Fairclough (2001, p. 23), o termo texto refere-se “a qualquer produto escrito ou falado, de tal maneira que a transcrição de uma entrevista ou conversa, por exemplo, seria denominada como um texto”. Ademais, o autor ainda entende que “a noção de discurso se estende a outras formas simbólicas, tais como imagens visuais e textos que são combinações de palavras e imagens” (p. 23), enquadrando-se na mesma definição.

Melo, Oliveira e Valezi (2012, p. 147) discorrem sobre as diferentes formas de expressão que têm inundado o contexto social e permeado as relações cotidianas dos sujeitos, introduzindo diferentes gêneros de texto “organizados por diferentes modalidades de linguagem, verbal, escrita, verbal oral, não verbal, imagética e sonora, etc., denominados de gêneros multimodais”, enquanto estruturas de linguagem que ultrapassam a barreira da tradicionalidade e dialogam com todas as linguagens.

Na esfera da multimodalidade, onde diferentes linguagens se unem para constituir sentido, está a tecnologia, que favorece esses modos de comunicação. Os recursos tecnológicos possibilitam uma infinidade de criações, onde novas formas e novos designs são acrescentados ao repertório da sociedade, a qual incorpora o meio social e logo é substituída por uma nova criação. Na perspectiva de Kress *et al.* (1995), assim como a paisagem se transforma a cada amanhecer, a comunicação também se move como um vento, que passa e deixa suas marcas na sociedade, algumas por tempo reduzido e outras que deixam marcas profundas na história. Nessa mudança, o texto escrito cede lugar aos textos multimodais, onde todos os elementos da linguagem dialogam entre si.

Assim, o campo da comunicação se renova a cada geração e cada um tem seu devido valor para o contexto a qual foi criado, esse movimento de inovação reflete na representação textual que sacia o desejo da sociedade. A saber, encontramos a imagem impondo seu domínio e relevância trazendo para os textos outra maneira de leitura:

[...] pois, mesmo quando não as queremos, as imagens invadem todos os espaços da nossa vida de modo rápido e dominador. O que pretendemos dizer é que podemos ler ou não os textos escritos, mas dos textos imagéticos é mais difícil escaparmos de sua sedução, manifestada pelo tamanho da imagem, pelo movimento e pela cor e beleza. Um fato ou outro sempre atrairá o nosso olhar e nos aprisionará (Vieira, 2004, p. 15).

A linguagem não verbal já está enraizada na cultura contemporânea, onde as imagens compõem o cenário de leitura e escrita das diversas formas de comunicação. Um anúncio, por exemplo, torna-se mais atrativo ao estar atrelado a uma imagem. A capa de um livro, muitas vezes, seduz o leitor pela imagem utilizada, despertando a curiosidade e o convidando a mergulhar na leitura dos capítulos e a fazer novas descobertas.

Conforme Roza e Menezes (2019), a utilização das representações gráficas e a combinação de diferentes semioses presentes nos textos multimodais contribuem na construção de sentidos do leitor, possibilitando a significação das coisas e a formação de novas concepções para o contexto em que está inserido, assim como apropriar-se de diferentes linguagens e criar novos textos para alcançar o público almejado.

Contribui com as reflexões a estudiosa Dionísio (2011), ao perceber que os textos são criados com os mais diferentes *layouts* e cada um indica um gênero textual, onde a disposição gráfica e os elementos que a compõem possibilita que o leitor identifique a que gênero pertence. Desse modo, o leitor familiarizado com os gêneros textuais terá diferentes olhares para cada texto que ler. Em consonância ao caráter impresso, estão os gêneros textuais falados que também têm as suas estruturas e transmitem uma ideia ao leitor por meio da linguagem visual.

As contribuições teóricas de Dionísio (2005) trazem uma definição de textos multimodais como construtos textuais marcados linguisticamente por duas formas de representação diferenciadas.

Nessa presunção, as duas formas de representação compreendem de modalidades: escrita e visual, mas incluindo a linguagem oral, a linguagem gestual etc. conforme a própria estudiosa ensina utilizando “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (Dionísio, 2005, p. 178).

Essa combinação entre o verbal e não verbal, ou seja, os textos multimodais ou multissemióticos, já fazem parte da realidade do sujeito contemporâneo desde a sua infância, onde para ler e compreender exige que o leitor seja multiletrado, cujo entendimento sobre cada linguagem utilizada é essencial para então significar (Rojo, 2012). Assim, cada descoberta ganha sentido de acordo com o processo dialógico estabelecido entre o leitor e os saberes já adquiridos por meio de suas experiências e contato com o outro.

Desse modo, o sujeito constrói significados de tudo que lê a partir da troca com o outro, pois considerando o dialogismo bakhtiniano essa manifestação dialógica “[...] se aplica tanto ao discurso cotidiano como à tradição literária e artística: diz respeito a todas as “séries” que entram num texto, seja verbal ou não verbal, erudito ou popular” (Stam, 1992, p. 74). Assim, os saberes dialogam entre si e entrelaçam-se na criação do novo acompanhando as transformações da sociedade.

Atualmente, um dos recursos capazes de recuperar registros históricos, estilos musicais, diferentes textos e até manuscritos que contribuíram para a formação cultural e refletem nas composições atuais, colaborando para o avanço do hibridismo, é a comunicação eletrônica, que cresce de forma acentuada. Esse recurso é capaz de determinar o modo de vida, a linguagem e todos os fatores sociais que regem a sociedade.

A cada geração percebemos as novas formas de comunicar, porém um aspecto que não se pode negar é a contribuição de uma cultura a outra, pois encontramos a presença do outro nas representações culturais, como nos textos, nas propagandas, nas músicas,

no cinema e em todos os gêneros textuais, “sem perder a identidade, mas ambos se enriquecem mutuamente” (Stam, 1992, p. 78). Assim, o meio de comunicação reflete um constante diálogo com todas as esferas comunicativas que caminham para as mais diversas formas de expressão despertado pela contemporaneidade.

Ao pensar na leitura de textos mais contemporâneos temos que pensar nas transformações que ocorreram no mundo e na chegada do letramento multimidiático construindo significado, utilizando a criatividade para além do texto verbal e alcançando o multimodal comunicacional. E nessa esteira de conhecimento surge a pedagogia dos Multiletramentos, com discussões entre pesquisadores americanos e o Grupo de Nova Londres (1996) argumentando que a multiplicidade de modos de comunicação trouxe a diversidade cultural e linguística exigindo uma visão mais ampla de letramento.

Esse grupo de estudiosos permitiu que a abordagem da pedagogia dos multiletramentos alcançasse a aprendizagem do letramento e provocasse o engajamento crítico-social. Destacam-se nesse grupo os estudiosos australianos Bill Cope e Mary Kalantzis (2015), responsáveis por releituras da pedagogia a partir dos pressupostos dos textos de Vygotsky, Dewey e Freire, além de incluir cada vez mais práticas digitais em seu repertório.

A pedagogia dos multiletramentos trouxe discussões profícuas para a leitura e escrita e para o ensino da língua portuguesa. Rojo (2012), por exemplo, reitera que o conceito de multiletramentos abrange “dois ‘multi’: a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (Rojo, 2012, p. 13).

Ainda conforme a estudiosa, “a alta modernidade impõe aos alunos textos cada vez mais semióticos, o que demanda da escola uma postura de ensino que vá ao encontro dessa realidade” (Rojo, 2012, p. 104), apresentando novas propostas que integrem os novos

elementos de comunicação presentes na linguagem moderna a qual faz parte do repertório do aluno contemporâneo.

O conceito de multiletramentos vai além, então, das noções de letramento e de letramentos múltiplos, pois, mais do que focalizar diferentes abordagens de ensino, a proposta é que a escola forme cidadãos capazes de analisar e debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal (Garcia *et al.*, 2016, p. 126).

Nesse sentido, torna-se inevitável que os professores e todo sistema educacional se apresse em adequar seus métodos e prioridades pontuadas no currículo do ensino para cada faixa etária. Cabe um olhar criterioso do professor para a realidade dos alunos e ter uma visão global do que acontece dentro e fora da escola para valorizar o conhecimento subjetivo do aluno e contribuir com novos saberes na construção de sentidos. Trabalhar com textos multissemióticos a qual faz parte do cotidiano do estudante poderá ser mais interessante e significativo do que simplesmente pedir que leiam um texto para localizar informações ou trabalhar gramática.

Partir de um recurso que o aluno está familiarizado para depois apresentar um texto escrito mais denso, pode ser uma estratégia significativa e atrativa para aprendizagem. As estratégias escolhidas pelo professor podem despertar um novo leitor como também pode ofuscar o interesse pela leitura, desse modo aplicar métodos paralelos ao que acontece fora do ambiente escolar é favorável na formação de novos leitores.

Conforme Monteiro (2015), já não se pode esperar que as escolas ofereçam somente o letramento de um único gênero, mas trilhar o caminho do multiletramento, visando desenvolver as habilidades e competências de um leitor capaz de dialogar com qualquer tipologia textual em diferentes contextos. Ler e significar, para tanto, é necessário que este recorra a seu repertório de leituras, por isso a

escola, principal agência do letramento, deve oferecer toda tipologia textual para os alunos.

Como recurso de texto multimodal, o campo da linguagem oferece os mais diversos modos, como os anúncios, as reportagens, os infográficos, os vídeos, áudios entre outros, os mais utilizados em sala de aula são as histórias em quadrinhos, porém sua utilização na maioria das vezes está voltada para o ensino da ortografia e regras gramaticais, essa forma de abordar os textos multissemióticos, o verdadeiro sentido do texto é perdido e aborta o interesse do aluno em construir sentido para aquilo que lê.

As novas demandas sociais têm criado cada vez mais espaço aos textos multimodais e conseqüentemente leva o professor a sair da sua zona de conforto e buscar formas de contextualizar o ensino, já que continuar ensinando da mesma forma que uma geração passada não tem trazido bons resultados. Por mais que a modalidade tecnológica tem se infiltrado e ganhado espaço, ainda há profissionais da educação com a mente cristalizada e isso reflete diretamente no ensino, onde professores preferem utilizar em sua práxis pedagógicas as famosas didáticas tradicionais com ênfase na “decoreba”, no texto escrito e na cópia.

Essa constância em manter distância dos textos multimodais, ou utilizá-los apenas como recursos para aprender a ortografia, ocasiona os alfabéticos funcionais, visto que, os estudantes sentem dificuldades em interpretar textos multissemióticos que circulam no seu cotidiano, assim como os que estão presentes nos livros didáticos. Em suma, fica evidente que os alunos estão habituados a seguir uma ordem, como: localizar o substantivo; o artigo; o verbo; e assim sucessivamente, sem considerar o contexto que envolve o texto.

A escola, é uma entidade que é vista como “salvadora” da humanidade, pois tem a função de preparar o cidadão para viver em sociedade, e diante da variedade de textos que circulam na sociedade ela

[...] tem grande responsabilidade social e deve adequar-se às novas formas de comunicação, que vão além do texto predominantemente verbal, e de promover situações de aprendizagem que garantam o acesso dos alunos aos multiletramentos, para que possam ler e compreender os textos multimodais de forma satisfatória (Santos, 2019, p. 13).

Contudo, o estudo dos variados textos precisa envolver todas as etapas do ensino, cada qual utilizando a linguagem apropriada de acordo com a faixa etária, pois se for negligenciado em uma das etapas, e iniciado somente após terem certa maturidade, por exemplo, a aquisição desta habilidade poderá ser mais prolongada.

A enxurrada de informações que a sociedade recebe recai sobre o sistema educacional que por sua vez se vê obrigado a buscar novas propostas para o ensino. Com isso, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2018b) passa a adotar como critério de aprovação a presença de textos multimodais ou multissemióticos nos livros didáticos. Vale lembrar que o livro didático adotado nas escolas atualmente já passou por várias reformulações e ainda não alcançou seu estado esperado por pesquisadores da área.

O LIVRO DIDÁTICO COMO SUPORTE PARA O ENSINO

Ao percorrer o caminho da adoção do livro didático nas escolas, encontramos documentos que regem sua aprovação, assim como avanços e retrocessos aos quais já foi submetido. Desse modo, o uso do livro didático na instituição pública foi uma conquista da educação que contempla a todos e contribui como suporte de material impresso para os alunos e professores.

As transformações políticas e econômicas na sociedade fizeram com que representantes se unissem com um interesse em comum, a de oferecer melhorias na educação, ampliando a educação para todos. Conforme Biiencourt (1993, p. 18), os primeiros registros de encontros entre parlamentares, educadores, comunidade civil e religiosa, ocorreram no século XIX, com a elaboração de projetos para a implementação do livro didático tendo como base os modelos de livros estrangeiros.

A pesquisa realizada por Biiencourt (1993) revela que o modelo estrangeiro adotado para a elaboração dos livros didáticos nos anos 1970 e 1980 ocasionou inúmeras críticas de professores, pois os assuntos não eram comuns aos brasileiros. Dessa forma, foi proposta a nacionalização da literatura escolar, que deveria ser produzida com temas que fizessem parte da cultura brasileira, uma vez que os textos traduzidos apresentavam um distanciamento em relação aos estudantes da época.

De acordo com Bezerra (2003, p. 35), o modelo de livro didático que conhecemos atualmente, com a presença de atividades e textos para leitura e interpretação, surgiu no fim dos anos 1960 e teve sua propagação nos anos 1970, prosseguindo nos anos 1980 e 1990 com grandes quantidades de impressões, chegando a mais de 20.000 cópias na década de 1990.

Em 1985, foi instaurado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2018b), vigente nos dias atuais. O programa atende ao artigo 4º, inciso VIII da LDB 9394/96 (Brasil, 1996, n. p.), que estabelece como dever do Estado oferecer “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Assim, o PNLD, que já passou por inúmeras mudanças, tem a função de fornecer livros didáticos para as escolas públicas, abrangendo todas as etapas do ensino.

Nesse viés, mesmo que inicialmente apresentando falhas na contemplação de todas as escolas, o livro didático passa a ser almejado e visto como o principal recurso nas salas de aula. Como analisa Choppin (2004), a sociedade em geral, e principalmente a escola, deposita grande expectativa no livro didático, uma vez que ele tem a função:

- a. Referencial, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele;
- b. Instrumental, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina;
- c. Ideológica e cultural, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (ibidem, p. 553);
- d. Documental, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (Choppin, 2004, ibidem, p. 553, citado por Munakata, 2012, p. 186).

Desse modo, o livro didático assume a responsabilidade de oferecer questões relevantes relacionadas ao ensino, não de forma conteudista, mas que envolvem o aspecto social e cognitivo do sujeito em sociedade. Muito já se conquistou, mas essa luta continua. A saber, no sistema educacional brasileiro, o livro didático é visto como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. Isso não significa que seja a melhor ferramenta disponível, mas, mesmo com suas ressalvas, tem atraído educadores, pais e alunos. Concernentemente, quanto às mudanças estruturais e conteúdos abordados, as críticas recaem sobre a orientação e aplicação destes na sala de aula.

A pesquisadora e autora de diversos livros voltados ao letramento, Magda Soares, aborda os livros didáticos em entrevista ao Salto para o Futuro, concedida em 07 de outubro de 2002, dizendo que:

É recente a entrada, tanto no livro didático, quanto na aula de Português, de outros gêneros e de outros tipos de texto, o que era necessário, é necessário, porque as práticas sociais são variadas. É preciso preparar o aluno para as habilidades de leitura e de diversos tipos, diversos

gêneros de textos. Daí a entrada de textos de jornal, textos da revista, a publicidade, a charge, etc. – a entrada de todos esses gêneros no livro de Português.

As mudanças no cerne do livro didático estão em consonância com os PCNs que buscam se alinhar aos movimentos sociais e aos poucos romperem o laço mantido pelos profissionais da educação com a metodologia tradicional. Para tanto, os PCNs da Língua Portuguesa, defendem que a diversidade de gêneros da prática discursiva deve fazer parte da grade curricular de toda escola, isso

[...] implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (Brasil, 1997, p. 23).

A escola, como entidade responsável pelo desenvolvimento cognitivo do cidadão, deve adequar-se e acompanhar o movimento da sociedade. As orientações dos PCNs são claras: todo seu escopo aponta para a importância do uso de diferentes gêneros textuais na transmissão de conhecimentos. A partir da leitura, contextualização e construção de sentidos, pode-se extrair diferentes saberes que contemplem não apenas a disciplina de Língua Portuguesa, mas também as demais disciplinas. A análise de uma charge, por exemplo, pode levar a outros assuntos, pois os textos são compostos de intertextualidades ligadas à matemática, história, geografia e outros saberes.

Os recursos, a estrutura física dos livros didáticos têm acompanhado as transformações tecnológicas, o que deixa a desejar são a escassez de atividades que instiguem o raciocínio do aluno, pois a maioria delas principalmente em Língua Portuguesa, a utilização dos textos multimodais ou semióticos são voltados para o ensino da gramática formativa, nesse viés analisamos as propostas de atividades com as histórias em quadrinhos presentes no livro didático de Língua Portuguesa Ápis, voltado para o 4º ano do ensino fundamental.

Na pesquisa que desenvolvemos acerca do livro didático encontramos uma presença significativa do gênero quadrinhos, porém, entre as 29 (vinte e nove) HQs compostas por tirinhas e histórias em quadrinhos, 19 (dezenove) delas estão voltadas especificamente para abordar conteúdos gramaticais sem antes realizar uma reflexão sobre o texto lido ou discutir o assunto tratado. Cinco das atividades propostas são postas como leitura deleite e 5 (cinco) com intuito de ler e interpretar. Desse modo, entre as 29 (vinte e nove) HQs, somente 5 (cinco) delas são voltadas para interpretação textual, é um fator que declara a visão tradicionalista permeada nas atividades propostas aos alunos, centrada na escrita e não na formação de leitores.

Exemplificando o exposto, trouxemos o livro didático do nono ano, Português: linguagens (Cereja; Magalhães, 2015, p. 210). A unidade 4 (primeiro capítulo) “A língua em foco” que aborda sobre conceito de regência verbal e nominal a partir de um texto com Tirinha. O texto multimodal apresentado constituiu suporte para o ensino da análise gramatical e vem seguido de orientações como: “O verbo lembrar apresenta mais de uma regência, de acordo com a norma-padrão. a) Esse emprego está de acordo com a norma-padrão? Justifique sua resposta?”

Consideramos uma negação o uso de HQs enquanto texto multimodal, exclusivamente para reconhecer a norma padrão da língua, sem explorar outros usos e modalidades orais e escritas. As imagens trazem informações semióticas importantes para reconhecer a construção do significado das mensagens, como oferecem pistas contextuais para interpretação do texto.

Rojó (2012) ensina que esses diferentes modos de representar a imagem (a multimodalidade), são processos ativos da linguagem que o leitor precisa estar atento, pois são “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojó, 2012, p. 19).

Corroborar Tagliani (2011) com as características dos livros didáticos destacando a qualidade positiva dos textos apresentados no livro, todavia acentua a ênfase no ensino da variedade padrão.

[...] não há diversidade de contextos de origem dos textos e tampouco de variedades linguísticas. Especificamente com relação à produção de textos, também os aspectos relacionados à situação de produção, ao plurilinguismo e à heteroglossia são deixados de lado. Não há um trabalho voltado para a diversidade de gêneros e suas variedades de registros linguísticos e pouca reflexão sobre a situação de produção em que a produção de textos dos alunos ocorreu. O foco continua na língua padrão (Tagliani, 2011, p. 139).

Outro ponto que podemos destacar como fator positivo para a importância da multimodalidade nos livros didáticos é o fato de que as comunicações e a presença massiva da multimodalidade na contemporaneidade instigam o aluno a explorar outras formas de leitura, utilizando não apenas a linguagem verbal, mas também as diferentes linguagens oferecidas pela sociedade contemporânea. Isso justifica a consideração de atividades que recorrem a recursos tecnológicos, como sites e outras formas de comunicação, para viabilizar a construção de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com textos multimodais para a concretização do saber faz parte dos PCNs, assim como da BNCC. Estas vêm sendo reformuladas a cada ano com o intuito de direcionar o desenvolvimento do currículo e trazer para o ambiente escolar a descoberta de novas estratégias que favoreçam o ensino, de forma a integrar a escola à sociedade e transmitir aos alunos conhecimentos por meio dos campos de experiência. As novas nomenclaturas, como “práticas

de linguagens”, “objetos de conhecimento” e “campos de experiência”, remetem a essas mudanças, pois são enunciados que visam a valorização do aluno e sua aprendizagem, e não apenas do conteúdo.

Para que os campos de atuação indicados pela BNCC sejam concretizados nas salas de aula, os livros didáticos devem estar de acordo com os descritores de aprendizagem. Para isso, as atividades devem ser elaboradas com a possibilidade de exploração dos temas abordados, relacionados com a vivência e a prática discursiva do cotidiano.

Mesmo com as revisões constantes nos livros didáticos, ainda são necessárias atualizações para aproximar o aluno do contexto social e promover uma abordagem contextualizada, com o objetivo de estimular o interesse do aluno pela leitura e pesquisa.

As formas de abordagem dos conteúdos contribuem para que a aprendizagem seja efetiva, não restringindo o uso dos textos apenas ao domínio da gramática ou ortografia, mas utilizando-os como aliados na construção do saber. Mesmo que o livro didático apresente apenas um trecho de um texto, cabe ao professor estimular a pesquisa que levará a outros textos, formando uma rede de conhecimento.

Com o olhar de leitor pesquisador, o livro didático favorece o trabalho pedagógico, pois, além de apresentar o conteúdo, orienta os planos de ação, sugerindo recursos e metodologias que chamam a atenção do aluno para o mundo da criação e das descobertas.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, M. A. Textos: Seleção Variada e Atual. *In*: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. L. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. DOI: 10.11606/T.8.2019.tde-28062019-175122. Acesso em: agosto de 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.
- BRASIL.. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1997. 144p.
- BRASIL.. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disp:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: agosto de 2024.
- CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e pesquisa, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.
- COPE, B.; KALANTZIS, M.. The Things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. *In*: COPE, B; KALANTZIS, M. (Orgs.). **A pedagogy of multiliteracies**: Learning by design. Springer, 2015.
- DIONÍSIO, Â. 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.
- DIONÍSIO, Â. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992. Discurso e mudança social. Coord. Da trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- GARCIA, C. de P. *et al*. Multiletramentos no ensino público: desafios e possibilidades. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 6 especial - Escrita discente, 2016, p. 123-134.

KRESS, G. *et al.* (m.s) **Discourse Semiotics**, 1995.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: IEL/UNICAMP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: agosto de 2024.

MAROUN, C. R. G. B. **A multimodalidade textual no livro didático de português**. 2006. 118 p. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2006. Dlsp: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/8854>>. Acesso em: agosto de 2024.

MELO, E. de S. O.; OLIVEIRA, P. W. M. de; VALEZI, S. C. L. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. *In*: ROJO, R., MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R, MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

ROZA, E. S.; MENEZES, A. M. De . Multimodalidade: Ampliação e Ressignificação dos Sentidos – Novas Conexões em Ambiente Escolar. p. 123 -146. *In*: **Multimodalidade e Práticas de Multiletramentos no Ensino de Línguas**. São Paulo: Blücher, 2019.

SANTOS, B. Bastos L. Multimodalidade e multiletramento: desenvolvendo habilidades de leitura em sala de aula. *In*: MORETTO, M. Org. **Leitura e produção escrita na educação básica**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019, p. 9-28.

STAM, R. **Bakht** *In*: **da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 1992.

TAGLIANI, D. C. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

VIEIRA, J. A. **Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica**. Brasília, 2004.

WIETHAN, F. M. *et al.* **O paradigma conexcionista aplicado às pesquisas em linguagem**. Rev. CEFAC. 2012.

10

Dayane Matos da SILVA¹

ENSINO E A BIBLIOTECA ESCOLAR:

SOB O OLHAR DOS AGENTES DO LETRAMENTO

TEACHING AND THE SCHOOL LIBRARY:

FROM THE PERSPECTIVE OF LITERACY AGENTS

1

Mestre em Letras. Professora do Ensino Fundamental, Aluna do Curso Técnico de Biblioteca. Escola Estadual Joaquim Murtinho- E-mail: matos-gns@hotmail.com. Ou matosdayane036@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0776-1787>

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-216-8.10

RESUMO

O estudo que ora apresentamos expõe uma discussão acerca das bibliotecas escolares e dos mediadores de leitura e tem a finalidade analisar a contribuição da biblioteca de uma escola pública do Município de Ponta Porã /MS, a partir da visão dos agentes de letramentos. De caráter descritivo qualitativo, a pesquisa utilizou a metodologia de abordagem indutiva com coleta de dados intermediada por questionário. Foca, em especial, a visão dos agentes das bibliotecas (gestão escolar) atuantes no contexto educacional, abordando as concepções de letramento e sua relação com o ensino. Os resultados envolveram a representação dos mediadores de leitura, sua atuação e seus méritos na biblioteca escolar, bem como depõem para escassez/ausência de bibliotecários presentes nas bibliotecas escolares da rede municipal de ensino, contrariando o que propõe a legislação brasileira acerca das bibliotecas escolares, Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010. O estudo trouxe evidências da prática no cotidiano das escolas acerca da biblioteca e do envolvimento da gestão escolar como subsídio no processo de ensino aprendizagem e no letramento crítico.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar. Letramento Crítico. Mediadores da Aprendizagem.

ABSTRACT

This study presents a discussion about school libraries and reading mediators and aims to analyze the contribution of the library of a public school in the municipality of Ponta Porã /MS, from the point of view of literacy agents. This qualitative descriptive research used an inductive approach with data collection mediated by a questionnaire. It focuses, in particular, on the vision of library agents (school management) working in the educational context, addressing conceptions of literacy and its relationship with teaching. The results involved the representation of reading mediators, their performance and their merits in the school library, as well as evidence of the scarcity/absence of librarians present in school libraries in the municipal education network, contrary to what is proposed in Brazilian legislation on school libraries, Law No. 12,244 of May 24, 2010. The study provided evidence of the day-to-day practice in schools regarding the library and the involvement of school management as a subsidy in the teaching-learning process and in critical literacy.

Keywords: School Library. Critical Literacy. Learning Mediators.

INTRODUÇÃO

A biblioteca escolar tem exercido um papel importante no contexto da escola no sentido de ampliar os conhecimentos dos leitores e subsidiar os professores para o letramento crítico. Tem se apresentado como um espaço (concreto, virtual, híbrido) destinado a uma coleção de informação de quaisquer tipos, sejam escritas ou ainda digitalizadas e armazenadas em outros tipos de recursos.

Um espaço para obter informações, envolvendo as dimensões de conhecimento, habilidades e atitudes, e um espaço favorável para que o aluno possa estar em contato com diferentes livros literários, específicos para cada faixa etária, próximo das atividades extracurriculares, além de constituir encontros para roda de leitura, contação de história, apresentações teatrais com o uso de fantoches, marionetes, organizações de eventos, um ambiente de suporte para a pesquisa científica e apoio ao professor no ensino da língua portuguesa em sala de aula.

Enquanto espaço de socialização, a biblioteca, ao longo da história foi considerada como um espaço de associação de construção do conhecimento, de compartilhamento e de letramento. Além disso, apresenta o caráter socializador pois permite a presença dos indivíduos letrados e não letrados como um sujeito em formação. Um espaço democrático que possibilita discussão e troca de conhecimento, que envolve o saber, o acesso à informação e à leitura.

Todavia, nem sempre as bibliotecas trouxeram essa conotação de competência leitora, na maioria das vezes elas serviram de depósito de caixas, sala de cópias, organizada em espaços que sobram ou como um anexo da escola, se restringindo somente a empréstimos de livros e avaliação quantitativa de leitura. Com isso, a biblioteca vai sendo marcada pela ausência de mediadores, seja pelo reconhecimento do seu potencial educativo, seja pelo desconhecimento do caráter socializador e de difusor cultural.

Enquanto professora do ensino fundamental, técnica de bibliotecas vimos observando os velhos desafios que interferem negativamente na relação entre o letramento e a aprendizagem, ou seja, dificuldades impostas pela própria escola em relação a esse ambiente, o que justifica o interesse pela temática. Iniciamos nossa trajetória de pesquisa sobre biblioteca a partir de 2015, período que o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec², envolveu as escolas do Município de Ponta Porã / MS, o que nos incentivou a pesquisar sobre a biblioteca escolar, a leitura e o letramento, conhecer as atividades dos professores, os suportes e materiais envolvidos no acesso à biblioteca.

Importante lembrar que em 24 de maio de 2024 a Lei nº 12.244/2010 (Lei de Universalização das Bibliotecas Escolares) completou catorze anos, e traz em seu bojo as normas para implantação de bibliotecas e contratação de profissionais habilitados para seu funcionamento, tanto nas instituições públicas como particulares. O documento define a biblioteca escolar como: “[...] coleção de livros, materiais videográficos e documentos, registrados em qualquer suporte, destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (Brasil, 2010). Uma definição bastante restrita frente ao reconhecimento do trabalho com a leitura, escrita, pesquisa, cultura e desenvolvimento do letramento do aluno.

Assim, traçamos como finalidade analisar a contribuição da biblioteca de uma escola pública do Município de Ponta Porã /MS, a partir da visão dos gestores educacionais. Recorremos a pesquisa de cunho qualitativo descritivo de abordagem indutiva com coleta de dados intermediada por questionário. O recorte para este texto foram os mediadores de leitura, em especial, a visão dos gestores escolares.

2

Em 2015 foi o período que o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, envolveu as escolas do Município de Ponta Porã / MS.

Envolvemos como mediadores da biblioteca professores de Língua Portuguesa e funcionária da biblioteca, que tornaram-se os sujeitos de nosso estudo a saber: cinco professores e uma bibliotecária constituíram o recorte do estudo. Utilizamos como procedimento metodológico um questionário contendo entrevistas semiestruturadas acompanhadas por questões abertas e fechadas, com perguntas acerca dos dados pessoais: nome, local de trabalho, sexo, idade, função, área de atuação, e dados sobre formação profissional, para traçar o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Estudiosos como Kleiman (1995, 2002, 2005), Street (2014), Scholze (2007), Ribeiro (1994) Pimentel (2007), Tfouni (2010) entre outros subsidiaram o estudo, e serviram para uma reflexão importante para reconhecimento das bibliotecas e letramento na formação de leitores críticos e reflexivos.

DIÁLOGO COM OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: LETRAMENTOS E BIBLIOTECA

Iniciamos o diálogo pelo entendimento acerca do letramento enquanto processo de desenvolvimento e uso da escrita na sociedade. Kleiman define o letramento como “um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as” (Kleiman, 2005, p. 21). A estudiosa defende que o letramento não se restringe apenas no contexto de sala de aula, mas no cotidiano do sujeito, no comércio, no lazer, na igreja, ou seja, em todos os ambientes.

O letramento vai muito além do ler e escrever, há o envolvimento de habilidades (ou conjunto de habilidades), e para isso envolve múltiplas capacidades e conhecimentos. Nessa ótica envolvemos as instituições públicas e os mediadores da aprendizagem como os formadores das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida. E para o desenvolvimento dessas habilidades letradas, é que entendemos que a biblioteca pode constituir um aliado relevante nesse processo.

O empenho pelos estudos acerca da temática do letramento tem ampliado seu significado e vem sendo empregada em diferentes áreas do conhecimento, para indicar diferentes maneiras da aprendizagem das práticas da leitura e da escrita, surgindo com isso o aparecimento de expressões como: 'letramento digital', 'letramento visual', 'letramento político' e assim por diante. A visão de estudiosos situa-se na leitura e escrita em contextos sociais, o que faz reconhecer que não estamos mais falando de um 'letramento' e sim de 'letramentos' conforme explica os estudiosos dessa temática. Trata-se de um reconhecimento da existência de letramentos fazendo parte da sociedade. Por isso é adequado referir-se aos letramentos, no plural, e não letramento, no singular. Segundo Street (2014):

"[...] mais apropriado referimo-nos a letramentos do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, como no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimento e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita (Street, 2014, p. 47).

Estamos vinculando esse conceito em nossos estudos pois está relacionada às necessidades de uso em situações específicas. Nesta ótica, entendemos que as bibliotecas podem contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita, uma vez que nesse contexto diversas práticas sociais, podem ser experienciadas por meio das relações sociais construídas a partir das necessidades de interação.

Trazendo a referência dos estudos de Street (2014) e dos estudos de Kleiman (2012) podemos afirmar que tanto as escolas, como as bibliotecas são espaços de aprendizagem de diversas práticas sociais. O letramento acadêmico, por exemplo, trata de um processo de leitura e escrita a longo prazo e o contato com as diversas etapas da escolaridade, por isso o contato com livros, com contadores de história, a exposição de artes, contato com as mídias, podem ser encontrados em espaços culturais como o de uma biblioteca.

Além desses estudiosos, trouxemos Mello que em sua obra "Letramento: significados e tendências" (2004) aponta que o letramento trata de aspectos complexos e heterogêneos da língua dado ao seu caráter individual e social e propõe duas dimensões: [...] uma dimensão individual e uma social. Na dimensão individual, é um atributo pessoal de posse de tecnologias mentais de ler e escrever. Na dimensão social, é um fenômeno cultural, pois se trata de atividades sociais que envolvem a escrita e as exigências sociais de uso da escrita (Mello, 2004, p. 28).

Nesse bojo da discussão, trouxemos, para o contexto, o papel da escola e da biblioteca enquanto espaço para o suporte do letramento. Partindo da ideia de que os mediadores da leitura são os atores presentes na escola e na biblioteca, entendemos que o professor e os bibliotecários são os agentes culturais para que as práticas pedagógicas realmente se efetivem.

Silva Filho e Rodrigues (2012) explicam o conceito de agentes de letramento e agência de letramento enquanto requisito necessário para compreender o papel do bibliotecário em contexto de ensino. Segundo eles os conceitos de *agências de letramento* são inventariados como "instituições ou grupos sociais em que se promovam o letramento" (Silva Filho; Rodrigues, 2012, p. 526). A partir dessa ótica, podemos considerar como agências de letramento aqueles espaços ligados às esferas da família, política, religião, a educação (bibliotecas).

Esses agentes de letramentos podem ser todo professor da escola, a secretaria acadêmica, o gestor desde que “medeiam semioticamente a aprendizagem sobre os usos da leitura e escrita”. Enquanto a concepção de Kleiman (2006) para agente de letramento traz uma restrição ao afirmar as necessidades e condições do sujeito para ser agente de letramento.

A estudiosa aponta duas condições indispensáveis aos agentes sociais: ser articulador de uma ação coletiva, e pensar nos interesses dos membros daquela coletividade, propósitos nem sempre alcançados, ou pela incapacidade decidir sobre umas determinadas ações, ou pela habilidade de agentes capaz de modificar “soma de interesses de membros individuais da coletividade” (Kleiman, 2006, p. 414-415).

Adotamos a concepção de Silva Filho e Rodrigues (2012, p. 525) para agente de letramento, dada sua amplitude com relação a pessoa que intercede para e na aprendizagem “sobre algum uso social da modalidade escrita da língua, mesmo que essa ação mediadora não constitua prática consciente e sistemática visando produzir letramento”. Assim, o mediador no contexto da biblioteca assume a função de mediar, e interceder nas práticas de leituras e escritas desenvolvidas no espaço das bibliotecas.

Ao pensar na estrutura física das intuições públicas temos que dar destaque para o papel das bibliotecas como espaço indispensável na troca de conhecimento. Até porque, deveria ser um centro ativo para potencialidade educativa, para organização de acervos, orientações e informações, atuando como forma de agente de cultura. Conforme explica Pereira (2006):

[...] papel da biblioteca como um espaço privilegiado, em que se dá o encontro do leitor com as diversas formas de registro do conhecimento. É nesse espaço, também, que pode se estabelecer o diálogo entre indivíduos que compartilham informações, impressões, experiências. É importante

que esse local seja agradável e ofereça condições para a interação entre os sujeitos e para a apropriação de informações por parte dos leitores (Pereira, 2006, p. 45).

Ademais, entendemos que a biblioteca escolar é o espaço da mediação do exercício do conhecimento absorvido dentro do espaço escolar e do mundo, uma ferramenta da informação pertencente ao ser humano, um suporte na contribuição do letramento, uma vez que, em seu espaço, encontramos os principais recursos para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita. Nesse sentido Moro afirma que:

[...] a biblioteca saiu das quatro paredes, deixando de ser um castelo fechado em si mesmo e abrindo para a democratização do saber, a construção do conhecimento, transformando-se em um amplo espaço de aprendizagem e de compartilhamento e um prazeroso ambiente de mediação e de interação entre os sujeitos no cenário educacional (Moro, 2011 p. 13).

A contemporaneidade está marcada para biblioteca que acolhe qualquer tipo de leitor, compartilha conhecimentos que não estão apenas nos livros, outros suportes como a internet, revistas, jornais, mapas etc, interagem com as novas aprendizagens no cenário educacional. Essa democratização é vista por Moro como uma biblioteca que modifica suas ações, “antes voltada para o acervo e agora inclui o usuário, amplia o seu espaço restrito, abrange a sala de aula e outros setores da escola e chega à comunidade” (Moro, 2011, p. 13).

Outros estudiosos advogam para a importância das bibliotecas como produtora de sentido, diálogos e a interlocução entre os leitores, professores e o texto de modo que “funciona como um centro de recurso educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação” (Pimentel, 2007, p. 23). Em razão disso, a biblioteca escolar, torna-se uma aliada para o processo

pedagógico, reintegrando a sala de aula, porque é por meio dela que o acesso ao conhecimento estará mais instrumentalizado e os alunos sairão de lá mais qualificados, assim verifica-se que a biblioteca escolar está cumprindo o seu objetivo de capacitar leitores para qualquer tipo de texto.

Importante buscar nessa enseada de teorias a questão do que rege as normas legais acerca das bibliotecas. Em Janeiro de 2003 o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, assina a primeira Lei sob número 10.639/03, que tratava da reparação social com os brasileiros como política de governo, estabelecendo as diretrizes nacional da educação, incluindo no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências como políticas de ações afirmativas.

Veja que o fato de incluir no currículo a obrigatoriedade de estudar a cultura e história negra suscitou na educação material de leitura desta natureza para compor os acervos das bibliotecas. A questão de adotar e notabilizar as diferenças nos currículos escolares acirrava ainda mais a questão da legalização das bibliotecas. Assim, em 2010 o mesmo presidente anuncia outra lei importante para o ambiente escolar e social, complementando a primeira, que é a Lei 12.244/10, tratando neste decreto da universalização das bibliotecas escolares na rede de ensino do Brasil, pontuando na lei a essência e a organização de bibliotecas e o papel do bibliotecário. Documento publicado no Diário Oficial em 25 de maio de 2010 com os seguintes artigos:

I - incentivar a implantação de bibliotecas escolares em todas as instituições de ensino do País;

II - promover a melhoria do funcionamento da atual rede de bibliotecas escolares, para que atuem como centros de ação cultural e educacional permanentes;

III - definir a obrigatoriedade de um acervo mínimo de livros e de materiais de ensino nas bibliotecas escolares,

com base no número de alunos efetivamente matriculados em cada unidade escolar e nas especificidades da realidade local;

IV - implementar uma política de acervo para as bibliotecas escolares que contemple ações de ampliação, de guarda, de preservação, de organização e de funcionamento;

V - desenvolver atividades de treinamento e de qualificação de recursos humanos, para o funcionamento adequado das bibliotecas escolares;

VI - integrar todas as bibliotecas escolares do País na rede mundial de computadores e manter atualizado o cadastramento de todas as bibliotecas dos respectivos sistemas de ensino;

VII - proporcionar, obedecida a legislação vigente, a criação e a atualização de acervos, mediante apoio técnico e financeiro da União aos sistemas estaduais e municipais de ensino;

VIII - favorecer a ação dos sistemas estaduais e municipais de ensino, para que os profissionais vinculados às bibliotecas escolares atuem como agentes culturais, em favor do livro e de uma política de leitura nas escolas;

IX - firmar convênios com entidades culturais, com vistas à ampliação do acervo das bibliotecas escolares e à promoção de atividades que contribuam para o desenvolvimento da leitura nas escolas;

X - estabelecer parâmetros mínimos funcionais para a instalação física das bibliotecas no âmbito das escolas, em atenção ao princípio da acessibilidade, a fim de que se constituam espaços inclusivos. (Fonte: Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/5/2010, Página 3 (Publicação Original).

Ao examinar a exigência da lei, o artigo Art. 2º, abaliza nosso estudo que nas escolas pesquisadas no Município de Ponta Porã, não há um espaço destinado para bibliotecas, perante o que rege a lei, para ser considerado um espaço chamado de biblioteca.

Os espaços destinados às bibliotecas nas escolas visitadas ainda carecem de materiais videográficos e documentos registrados que possam constituir como suporte destinados à consulta de usuários.

Ademais, as bibliotecas visitadas no dizer dos gestores escolares ainda não atendem a obrigatoriedade da lei, quanto a possuir um acervo mínimo de livros e de materiais de ensino nas bibliotecas com base no número de alunos efetivamente matriculados, embora é perceptível o esforço dos gestores para a constituição de um espaço com recursos educativos integrado ao processo de ensino-aprendizagem para atender o (*Inciso acrescido pela Lei nº 14.837, de 8/4/2024*).

Outro ponto da lei está relacionado com o que rege o artigo Art. 3º - "para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário". Trata da exigência de contratação de bibliotecários com atribuições específicas e foi estabelecido um prazo.

Leite *et al.* (2013) ao analisar Lei 12.244/10, em seu artigo denominado "*Lei 12.244/10: uma esperança para as bibliotecas brasileiras*" explica que outros estudos já abordaram a necessidade de um profissional com formação para compor o quadro da biblioteca nas escolas públicas, mas essa exigência ainda não tem recebido a atenção necessária, conforme constata nosso estudo, uma vez que "a Lei 12.244/10, sobre a universalização das bibliotecas escolares, foi criada para que os municípios e os estados comecem a implantar meios para que a realidade escolar mude para um nível melhor" (Leite *et al.*, 2013, p. 05).

Por fim, a sociedade reconhece a sua importância para o desenvolvimento da leitura e da escrita, na contribuição de melhorias na qualidade de ensino e de vida dos seus usuários, de modo especial os alunos e os professores em todos os sentidos, sejam culturais, econômicos e profissionais.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Definida as escolas e os sujeitos do estudo alguns excertos foram destacados para discussão acerca do papel dos mediadores, chamados neste estudo de agentes do letramento. Os agentes do letramento possuem formação na área de Letras, com especialização e dos seis professores, três deles possuem apenas graduação e o tempo de formação na sua maioria possuem entre cinco a quinze anos de formação e seu tempo de atuação aponta entre na sua maioria dois a quatro anos, destacando dois deles de cinco a nove anos de tempo de atuação e um deles com mais de dez anos.

O estudo apontou para a permanência na escola de sujeitos que estão na área de atuação entre dois a quatro anos, o que claramente significa que são sujeitos ora recém-formados ou não que atuam na escola conforme dados do entrevistado.

A categoria prática de letramentos aponta para diferentes sugestões para a práticas pedagógicas que os professores(agentes) realizam nas bibliotecas. Ao indagar os professores sobre a prática da leitura com os alunos e sua relação com o letramento, as narrativas declaram a utilização da prática de uso de leitura em livros, jornais e revistas, ora no espaço da biblioteca, ora no espaço da sala de aula. Conforme ao trecho a seguir

“adota prática diárias de leitura de livros, jornais e revistas, livros didáticos, em sala de aula,” e ou adotam “prática de leitura de cartas, convites e propagandas em sala de aula (Pf. 1).

“realização de passeios por praça, escola, prática de envio de carta, comentar notícias, criticar livros e por últimos tipos de leitura realizados (jogralizada, em voz alta)” (Pf. 1, Pf. 2, Pf. 3, Pf. 4 e F. 5).

“Livros literários com seus respectivos gêneros, como: memórias, entre outros, crônicas, histórias em quadrinhos” (Pf. 6).

“não temos muita opção de leitura na biblioteca de livros de literatura e não tem livros para todos” (Pf. 3, Pf. 4 e Pf. 5, Pf. 6).

Os mediadores (agentes de letramentos) envolvem materiais bibliográficos mais utilizados pelos alunos, como anunciam as práticas pedagógicas e ações que desenvolvem com os alunos. Os diferentes suportes³ elencados, nas narrativas (livros, jornais e revistas) de certa forma contribuíram para as várias linguagens e para a aprendizagem do aluno. Os gêneros textuais que são citados nas narrativas “cartas, convites e propagandas” são encontrados nestes suportes. Além do acervo que uma biblioteca pode ter apontam para importância das bibliotecas oferecerem o material relevante para os estudantes e para os professores, incluindo materiais tais como livros, revistas e jornais.

Os demais itens acerca da prática do letramento da leitura englobam: a organização da sala de aula prática de leitura de cartas, “realização de passeios por praça, escola, prática de envio de carta, comentar notícia, criticar livros e, por últimos, tipos de leituras realizadas (jogralizadas, em voz alta)”, conforme Pf. 1, Pf. 2, Pf. 3, Pf. 4 e Pf. 5 narram.

Outras narrativas apontam para, ora concordarem com esta prática de leitura, como uma maneira de tornar o aluno leitor, outros momentos se mostram indiferentes ou discordam que essa prática possa contribuir como uma prática de leitura na escola. Conforme o agente Pf 2, “desfavorável com prática de organizar as paredes das salas de aulas com textos, livros, jornais e revistas, o aluno discorda também da prática de receber e enviar cartas”. E conforme narra o agente Pf 4, “discorda a utilização da realização de um passeio-leitura com os alunos pela escola, praças, outdoors”.

Esse dado de dúvida é (desfavorável para algumas ações) quanto à prática pedagógica, apontada pelo estudo, evidência que os mediadores poucos fazem vínculo com relação a prática do letramento, fato esse que aponta para uma prática de sala de aula e leitura, conforme as possibilidades de ensino. Os suportes indicados: livros, revistas, jornais tanto são encontrados na biblioteca como faz parte da interação do aluno na cultura fora da sala de aula, o que proporciona a formação de alunos.

Essa prática, conforme Soares (2001) é vista como um exercício que contribui para uma prática de leitura do letramento literário. Ao lançar mão dessa prática o professor, mesmo não percebendo, está valorizando a importância da leitura verso letramento, enfim é preciso ter condições e oferecer materiais para que o letramento ocorra na sala de aula.

As narrativas de Pf. 5 e Pf. 6 são narrativas de lócus que não possuem biblioteca, mas os sujeitos reconhecem a importância da leitura utilizando os gêneros textuais conforme explicita Dionísio (2005), de que por meio dos gêneros é possível adquirir conhecimento literário e tornar um letrado. Esse espaço ideal atribuído à biblioteca é considerado pelos sujeitos como um lócus de pouca importância e aponta a sala de aula como esse ideal para desenvolver a leitura.

Considerar a biblioteca de sala como espaço ideal pode ser uma estratégia pedagógica possível desde que os alunos possam conviver com livros e leitores, possam ter a oportunidade de escolher no acervo da sala o que querem ler. No contexto da escola pública, esse acervo pode fazer parte de um conjunto de livros da escola ou o dos livros reunidos com os alunos. Por isso, é fundamental a preocupação com o lócus de leitura na escola.

O fato das bibliotecas escolares não terem recebido o lugar merecido dentro da escola, pode ser um dos motivos que os alunos não encontram atrativos para ser leitores. Essa ausência acaba reforçando a impossibilidade de opção de escolha de leitura por parte dos alunos, havendo em exagero a leitura em livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que na maior parte das escolas Estaduais do Município de Ponta Porã não existe o espaço da biblioteca e que raras vezes, a sala de aula pode ser considerada espaço ideal para fomentar letramentos. Essa ausência de bibliotecas é apontada por (Silva, 1995) como um desprezo pela Educação, e uma injustiça ao aluno, posto que trata de uma situação de negação do ensino de leitura para a maioria das escolas, e isso torna um problema grave educacional.

Ainda que seja um passo inicial e um esforço da legislação, as práticas nas bibliotecas ainda não se realizam ao contexto. O fato de Pf. 2 depor que o agente letrador da biblioteca “quase não vem por esta doente” revela a impotência da escola, mas por outro lado é um caminho encontrado pela a escola para que o funcionamento da biblioteca ocorra, nem que seja de forma parcial.

As narrativas dessa categoria mostram que a função do bibliotecário na escola, ainda é vista como uma função que não tem necessidade de uma formação específica, contrariando a legislação vigente. Nessa situação, delega-se muitas vezes aos professores afastados de sala de aula por problemas de saúde, ou nomeia-se até um funcionário para exercer a função de bibliotecário escolar, sem se preocupar com a formação profissional desse agente bibliotecário.

Há um descompasso entre bibliotecas e ensino e um real sentido que uma biblioteca pode trazer para proporcionar meios para apresentar um ambiente compartilhado com formação e a pesquisa. Importante destacar, que o papel das bibliotecas ganha um novo sentido com a revolução do livro digital e da pesquisa em bases de dados, e as instituições públicas, incluindo as de Ponta Porã/MS se esforçam para alcançar essas metas.

Os espaços reservados para as bibliotecas até então, tornaram-se insuficientes, para integrar os computadores e pensar em novas práticas de letramentos. Em diálogo com os agentes de letramento nas escolas há registros da consciência da permanente transformação social no âmbito da escola. A grande questão que se coloca diante dos estudos realizados no Município de Ponta Porã/MS está centrada no destino das bibliotecas escolares e o que prevê as políticas públicas na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London; New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Avaliação do Programa Nacional Biblioteca na Escola**. PNBE. Brasília DF: Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2002.

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 27 de junho de 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm. Acesso em 05 de junho de 2017

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDESZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. – Palmas e União Vitória, PR: Kayganguê, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Cefiel / IEL/ Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: **Os significados do letramento**. 2.ed. Campinas: Mercado das letras, 2012.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763/62872>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

LEITE, S. M., *et al.* **Lei 12.244/10: uma esperança para as bibliotecas brasileiras**. XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência Da Informação. Florianópolis, SC, Brasil, 07 a 10 de Julho de 2013. Disponível em: <<https://portal.febab.org.br/anais/article/viewFile/1253/1254>> Acesso em julho 2024.

Legislação sobre livro e leitura [recurso eletrônico]. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 187 p. – (Série legislação; n. 78).

Legislação sobre livro e leitura, recurso eletrônico – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012, p. 90).

MELLO, M. C. de *et al.* (Orgs). **Letramento**: significados e tendências. Maria Cristina de Mello, Amélia Escotto do Amaral Ribeiro, organizadoras. Rio de Janeiro: Wak, 2004. 180 p.

MORO, E. L. da S. *et al.* (Orgs.) **Biblioteca Escolar: Presente!** / Eliane Lourdes da Silva Moro; Lizandra Brasil Estabel; Loiva Teresinha Serafini; Uli Kaup (Orgs.). – Porto Alegre: Editora Evanagraf / CRB-10, 2011. 232 p.

PEREIRA, A. K. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 57 p.

PIMENTEL, G. **Biblioteca escolar**. / Graça Pimentel, Liliane Bernardes, Marcelo Santana. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

SILVA, E.T da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 2º ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1986.

SILVA, E. T.da. **Leitura na escola e na biblioteca**. São Paulo: Papirus.1995.

SILVA FILHO, V.; RODRIGUES, R. H. Letramento e construção de identidade na terceira idade: um estudo de caso. **Linguagem em (Dis)curso**, SC, v. 12, n. 2, p. 517-544, maio/ago. 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros / Magda Soares. 2 ed. 3 reimp, Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 128 p.

SCHOLZE, L. **Teorias e práticas de letramento / organização**, Lia Scholze, Tânia M. K. Rosing. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 297 p. SCHOLZE, Lia. Pela não-pedagogização da leitura e da escrita. 117 p.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

11

Alessandra Risalde Dias

FANZINES FANZINAR COMO PROPOSTA DIDÁTICA DE ENSINO:

NOVAS POSSIBILIDADES E INTERCONEXÕES
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FANZINES FANZINAR:

PROPOSING NEW POSSIBILITIES AND
INTERCONNECTIONS IN BASIC EDUCATION

RESUMO

A presente pesquisa decorre de um recorte extraído de uma dissertação de mestrado defendida pela autora no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. O objetivo primordial deste estudo é apresentar uma proposta didática inovadora, denominada “Fanzines Fanzinar”, que emprega o gênero fanzine como uma alternativa metodológica para o desenvolvimento das competências e habilidades associadas às práticas de leitura e produção textual na Educação Básica. Com uma abordagem qualitativa e descritiva, a pesquisa fundamenta-se nas contribuições teóricas de renomados estudiosos, como Andraus (2020), Andrade e Senna (2015), Negri (2011) e Brasil (2017). A proposta delineada visa proporcionar ao contexto educacional um aprofundamento crítico sobre as temáticas abordadas na elaboração dos fanzines e, conseqüentemente, promover o resgate e a revitalização das práticas de produção textual.

Palavras-chave: Fanzines. Educação Básica. Fanzines Fanzinar.

ABSTRACT

This research stems from a segment extracted from a master's thesis defended by the author in the Postgraduate Program in Literature at the State University of Mato Grosso do Sul. The primary aim of this study is to present an innovative didactic proposal, termed "Fanzines Fanzinar," which utilizes the fanzine genre as a methodological alternative for developing the competencies and skills associated with reading and writing practices in Basic Education. With a qualitative and descriptive approach, the research is based on the theoretical contributions of renowned scholars such as Andraus (2020), Andrade and Senna (2015), Negri (2011), and Brasil (2017). The proposed framework aims to provide the educational context with a critical deepening of the themes addressed in the creation of fanzines and, consequently, to foster the recovery and revitalization of writing practices.

Keywords: Fanzines. Basic Education. Fanzines Fanzinar.

1. INTRODUÇÃO

Tudo o que se concebe para o ambiente escolar carrega em si uma aura de especialidade, uma delicadeza única que transforma cada proposta em um convite à descoberta e ao aprendizado. “Fanzines Fanzinar” não é diferente. Imbuída de um espírito inovador e criativo, esta proposta pedagógica emerge como uma experiência singular que visa não apenas instruir, mas também encantar e inspirar.

Concebida para o contexto da Educação Básica, “Fanzines Fanzinar” se apresenta como uma alternativa metodológica que, ao explorar o gênero fanzine, busca desenvolver as competências e habilidades associadas às práticas de leitura e produção textual. Muito mais que uma simples atividade, é uma jornada pedagógica que envolve alunos e professores em um processo de criação autêntico, onde a arte e o conhecimento se entrelaçam, dando vida a expressões singulares de pensamento e cultura.

O fanzine, cuja origem remonta à década de 1930 nos Estados Unidos, inicialmente surgindo como folhetins que registravam textos de ficção científica, ilustrações, poesias, histórias em quadrinhos, músicas e artigos teóricos, evoluiu ao longo do tempo para se tornar uma expressão artística singular. Hoje, o fanzine é reconhecido como uma publicação independente, de caráter amador e sem fins lucrativos, elaborada por entusiastas para a propagação ou potencialização de ideias e concepções de grupos específicos (Magalhães, 1993).

Nos últimos tempos, o fanzine tem se destacado como um veículo eficaz de divulgação científica em diversos contextos, incluindo o ambiente escolar, onde se revela uma excelente opção de produção escrita associada ao aprendizado de conteúdo específicos. Caracterizado por sua produção de baixo custo, que valoriza a originalidade, a singularidade de exemplares, a independência editorial e uma linguagem acessível, o fanzine pode ser uma criação individual ou coletiva, envolvendo tanto professores quanto alunos.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Uma das características que fazem dos fanzines um gênero textual diferente de outros é que eles não convidam o público a ter interesse por algo, porque sua produção e seu consumo estão voltados para um público que possui interesses já estabelecidos; ou seja, os fanzines não têm a função de chamar a atenção, convencer e cativar o leitor, muito menos vender algo ou uma ideia, eles são fruto do entretenimento do fã, são, em outras palavras, os reflexos de preferências já estabelecidas.

Negri (2011), em seus estudos, se ocupa em esclarecer o conceito de fanzines, assim como o que eles representam, conforme citação a seguir:

Fanzine é uma publicação artesanal feita por fãs que querem trocar informações e mostrar seus dotes artísticos. Surgida nos EUA a partir dos anos 30, esse tipo de revista foi produzido no Brasil somente em 1965, graças ao pioneirismo do piracicabano Edson Rontani,[...] ‘Alex Raymond’ e editar um boletim para abordar quadrinhos e reunir os amantes dessa arte. O boletim saiu em 12 de outubro e foi batizado com o nome de Ficção. Dono de uma das maiores coleções de quadrinhos do país, Rontani foi um artista múltiplo. Além de ser o responsável pelo primeiro fanzine do país, foi ilustrador, artista plástico, pintor, escultor, vitrinista, desenhista, decorador, radialista e até jornalista (Negri, 2011, p. 01).

De acordo com Negri (2011), o fanzine teria uma função entre os fãs, ou entre os clubes de fãs: trocar informações. A autora esclarece um ponto fundamental, afirmando ser o fanzine uma revista, o que nos permite compreender que os fanzines como revistas sobre assuntos específicos, produzidas em tiragem com poucos exemplares e feitas por pessoas que se caracterizam por serem fãs de algo que pode ser veiculado via fanzine; sendo assim, o fanzine não é um texto isolado, é uma produção completa, uma revista.

O ambiente escolar é o espaço propício para o desenvolvimento de trabalhos voltados ao conhecimento e à exploração dos gêneros textuais. Durante o percurso formativo do sujeito-leitor, o processo de ensino-aprendizagem se dá por meio da apreciação de gêneros, bem como de tipos textuais, portanto, são os textos a matéria prima e a ferramenta necessária para o aprendizado.

Considerando o fato mencionado acima, o fanzine se apresenta como gênero textual que pode ser trabalhado em ambiente escolar, haja vista as necessidades apregoadas pelas competências da BNCC, no que se refere à formação de leitores. Além disso, o gênero textual fanzine dispõe de potencial que pode promover o envolvimento e a adesão ao seu consumo justamente por conta de seu caráter estrutural.

Sendo assim, a escolha dos fanzines na práxis pedagógica denota a valorização da preferência do alunado, e encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no eixo da produção de textos e práticas de linguagem pertinentes à interação e à autoria quer individual ou coletiva, do texto escrito, oral e multissemiótico (Brasil, 2017), o que se justifica o uso do fanzine no meio educacional como uma alternativa de ensino no contexto educacional. Embora a BNCC inventaria o fanzine e o e-zine às competências e habilidades vinculadas ao segundo parte do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, este gênero pode ser utilizado como estratégia de ensino de leitura e escrita em qualquer área e etapa de ensino. A própria BNCC propõe outros gêneros que podem ser incorporados aos currículos das escolas e, “assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados” (Brasil, 2017, p. 139).

Andrade e Senna (2015) destacam a preferência pela produção de fanzines no ambiente escolar, argumentando que este gênero escapa à rigidez das produções tradicionais e ao excesso de cientificismo, contribuindo para mudanças significativas na prática pedagógica ao “explorar a potencialidade da arte para o desenvolvimento

pleno e significativo dos alunos, estabelecendo conexões entre os conteúdos da aprendizagem, cultura e vida pessoal” (Andrade e Senna, 2015, p. 215).

Considerando a ampla aplicabilidade do fanzine, é possível reconhecer sua importância como veículo de comunicação no contexto escolar e como ferramenta pedagógica que pode ser empregada em diversas disciplinas, auxiliando tanto no desenvolvimento artístico e lúdico dos alunos quanto na sistematização de conhecimentos sobre temas que, de outra forma, não seriam abordados em sala de aula.

3. FANZINES FANZINAR: PROPOSTA PEDAGÓGICA

Apresenta-se uma proposta pedagógica original, desenvolvida com foco nos professores, convidando-os a explorar o conceito de fanzines e a prática de “fanzinar”. Para a implementação dessa proposta, foram elaboradas várias etapas, visando que as atividades e situações didáticas promovessem o enriquecimento do conhecimento.

FANZINES FANZINAR?

O que são fanzines?

Fanzines são revistas artesanais feitas de fãs para fãs. Explica Andraus (2020), que o termo fanzine nasceu da simplificação da expressão fanatic magazine, (fan + magazine = revista do fã, revista amadora), revista produzida por fãs, que reaproveitavam ideias e personagens das revistas que idolatravam para produziras próprias.

“Os fanzines podem ser revistas, são mídias, são panfletos, são folhetins, são jornais, são listas entre outros.

Qual a estrutura de um fanzine?

Os fanzines podem ter uma única página, poder ter sequência de histórias, pode ser em formato de Histórias em quadrinhos, panfletos, poesia, por exemplo, uma sequência das histórias como a de Harry Potter, Star Trek ou Cavaleiros do Zodíaco, entre outras. Andraus (2020, p. 208) destaca, entre as possibilidades pedagógicas do trabalho com fanzines, desde a pesquisa e a disposição das informações, de modo livre ou orientado por uma atividade de ensino, até o trabalho com múltiplos temas e conceitos, o que permite, inclusive, a abordagem de temas transversais.

O trabalho com fanzines na escola apresenta vantagens?

Sim, o trabalho com fanzines em sala de aula apresenta muitas vantagens, dentre elas está a possibilidade do encantamento pelas revistas e produções artesanais. Por meio do trabalho com o gênero fanzines pode-se despertar nos estudantes o autoconhecimento, levando-os a refletirem sobre suas preferências.

O trabalho com fanzines também pode despertar a empatia, já que os estudantes são movimentados no sentido de refletirem acerca de quem admiram e porquê admiram ou são fãs, com esse exercício os estudantes desenvolvem habilidades socioemocionais, pois passam a valorizar o outro.

Agora que você já conheceu ou lembrou o que são fanzines e viu a importância deles no processo formativo, vamos levar o gênero para a sua sala de aula? Fanzines Fanzinar Ihe apresenta uma proposta pedagógica que pode ser um sucesso em suas aulas. Fanzines fanzinar está organizada em duas seções: Diagnóstico e oficinas. Esperamos que você tenha uma excelente experiência com Fanzines fanzinar!

Comece pelo começo - Diagnóstico

Sim, primeiramente converse com a coordenação pedagógica sobre a proposta fanzines fanzinar e a contemple em seu planejamento, em seguida selecione materiais sobre fanzines, textos, conceitos, verbetes de dicionário, vídeos, tudo que for possível de encontrar sobre a temática.

Chegue na sala de aula e faça uma roda de conversa com os estudantes, disponha a sala em um círculo de carteiras, os estudantes gostam quando a dinâmica da sala é otimizada. No meio da roda coloque uma mesa e sobre ela um banco de palavras, diga que as palavras que estão sobre a mesa irão conduzir a roda de conversa.

Disponha os seguintes verbetes: FÃ, REVISTA, FANZINES, ZINE, E-ZINE

Assim que as palavras forem retiradas da mesa, pergunte aos alunos se eles conhecem ou se já ouviram falar de fanzines, dessa forma você terá um diagnóstico do que a turma sabe sobre o tema.

Diagnóstico realizado! Agora, vamos para as oficinas - Oficina 1

É isso mesmo, Fanzines fanzinar propõe que as aulas sejam ministradas em forma de oficinas, ou seja, cada aula será um evento e a turma colocará a mão na massa.

Fanzines, vamos conhecer?

Nessa primeira oficina, leve para a sala de aula a história dos fanzines, você pode encontrá-la em diversas fontes, Fanzines fanzinar consultou sites disponíveis que trazem o conteúdo e sugere o que está no seguinte endereço eletrônico, por conter uma linguagem de fácil entendimento, basta clicar no link: <https://www.infoescola.com/curiosidades/fanzine>.

Fanzines fanzinar sugere que a história dos fanzines seja disponibilizada aos alunos podendo ser de forma impressa ou digital, a depender da realidade escolar, na sequência comente com os estudantes o que eles entenderam sobre o assunto e sugira que cada um pense em algo que é fã, convidando-os a pensarem sobre suas preferências partindo das seguintes questões motivadoras: Se você fizer um fanzine, sobre o que faria? Do que eu gosto? Sou fã de quem ou do que? E por que sou fã?

Na sequência, oriente que a turma responda às perguntas no caderno e em círculo oriente que cada estudante socialize sua resposta, assim pode acontecer de em uma mesma turma ter mais um fã sobre determinado assunto, conte aos estudantes também as suas preferências, suas experiências emotivas que o levaram a ser fã de algo.

Aproveite o momento de socialização dos alunos e converse com eles sobre a biografia de Edson Rontani, oriente que eles pesquisem sobre o primeiro fanzine brasileiro e os informe que na próxima oficina a turma iniciará um lindo trabalho com foco na produção de fanzines.

Fanzinar - o início - Oficina 2

Inicie a aula com a escuta de uma música ou a leitura de um texto motivacional, após esse momento refaça o círculo com os alunos e distribua a eles um papel sulfite, explique que o papel será o suporte para os futuros fanzines, mas que primeiro gostaria de ouvir sobre a pesquisa em relação ao primeiro fanzine brasileiro. Se possível, leve para sala fanzines para que os estudantes manuseiem, visualizem fanzines. Crie uma atmosfera antes de passar para a parte prática

Atmosfera criada e o contato realizado, exiba para a turma um vídeo explicativo sobre como fazer uma dobradura que dá forma aos fanzines, para acessá-lo clique no link: Como fazer zine ou fanzine: <https://www.youtube.com/watch?v=iAd9xJwuDIU>.

Dica: para o processo de visualização ser efetivo, leve um modelo pronto e mostre aos alunos.

Após a visualização do vídeo é hora de dobrar, acompanhe o passo a passo dos alunos e deixe que eles construam a estrutura para os fanzines, se possível repasse o vídeo novamente, é importante que os estudantes tenham autonomia durante o processo, sendo assim, caso alguém tenha uma outra ideia para fazer a estrutura dos fanzines, valorize, incentive os estudantes a pensarem e escolherem as formas que suas criatividade permitirem. Feito isso é hora de planejar os fanzines, peça que cada estudante pense em seu fanzine e planeje o tema, os desenhos, o conteúdo e os materiais que serão utilizados, oriente-os para que venham com esse planejamento pronto para a próxima oficina.

Atenção: Caso ocorra de algum estudante não ter definido um tema para a produção de seu fanzine, você pode disponibilizar sugestões de temas. Fanzines fanzinar apoia essa iniciativa, afinal o ideal é que todos realizem a produção e para tal, seguem temas que podem ser sugeridos aos estudantes, os levando a pensar em:

- Sua música favorita
- Um livro que já tenha lido
- A história de vida de alguém da família
- Sua novela favorita
- Sua comida favorita
- Seu desenho animado favorito
- Um esporte favorito
- Sua brincadeira favorita
- Time, personagem, profissão, profissional, filmes favoritos
- Atividade de lazer favorita
- Matéria, programa de tv, site, lugar, animal favorito.

Ofereça várias opções e os motivem a fanzinar!

Estruturas montadas, é hora de fanzinar - Oficina 3

Coloque a disposição todo material de arte que tiver (canetinha, lápis de cor, giz de cera, pincel, tinta, cola, dentre outros) oriente que os estudantes produzam suas fanzines da maneira que acharem melhor, assim você não impõe o que deverá conter em cada produção ou por onde devem começar. Caso queira, monte uma norma mínima (título, nome do autor(a), informações técnicas etc.), porém lembre-se que a criação é livre e é fundamental para uma produção artesanal feita de fã para fã.

Disponibilize tempo para a produção, auxilia quando necessário e motive os estudantes a capricharem, pois fanzinar é uma tarefa original e oportunidade para expressão. Dica: durante o processo de produção reforce que os fanzines podem ser produzidos por meio de colagens, imagens, gravuras, as multimodalidades são valorizadas. Vá revisando a escrita junto aos alunos, assim você garante que a parte ortográfica não fique prejudicada, para isso oriente os estudantes a escreverem primeiro a lápis. Destine todo o restante do tempo para a produção e informe que a oficina 4 será destinada à finalização dos trabalhos.

Continuando a produção - Oficina 4

Inicie a oficina motivando os estudantes e organize a sala de aula novamente para a produção, desta vez abra para a colaboração entre os discentes de modo que caso aceitem, os fanzineiros poderão receber contribuições de outros colegas da turma, assim quem precisa de uma ajuda com os desenhos, ou com a pintura pode ser auxiliado pelo colega e vice, versa, esse momento de troca é importante, pois as crianças aprenderão que não estão em uma competição e que podem ajudar e aceitar a colaboração do outro.

Essa iniciativa valoriza as potencialidades dos estudantes de modo que aqueles que apresentam potencial com desenhos,

pintura, escrita poderão colaborar. Outro potencial da troca é que a socialização das fanzines ainda em processo já vai acontecendo de maneira natural entre os alunos, assim como o surgimento de ideias, inspirações ao ver o trabalho do outro e até mesmo a motivação pela entrega de um produto final de qualidade.

Dica: movimentando os alunos que já terminaram a produção a ajudar os que estão produzindo faz com que todos tenham funções na sala de aula, evita o ócio e também colabora para que o foco no trabalho seja mantido. Quando as produções estiverem prontas, vá dispondo as fanzines sobre uma mesa e quando todos os estudantes entregarem faça uma linda homenagem a eles pelo empenho na realização do trabalho, porém os informem que a ação não está terminada, pois ainda teremos a apresentação em sala de aula e também a socialização com a comunidade escolar.

Apresentando os fanzines - Oficina 5

Inicie esta oficina em clima de alegria, afinal é hora de colher os frutos, o resultado de todo um trabalho, de modo que você pode iniciar com a leitura de um texto motivacional ou com uma música animada. Retorne a organizar a sala em círculo e oriente as apresentações dos alunos, se preferir você pode recolhê-las e fazer uma exposição na sala de aula, chamando um aluno de cada vez para apresentar o seu fanzine.

No momento da apresentação oriente os estudantes a expor:

- Motivação para produzir um fanzine.
- Tema do fanzine produzido.
- Capa e seus elementos.
- Conteúdo que o fanzine apresenta.
- Breve relato sobre a experiência de produzir um fanzine.

É importante que todos tenham a oportunidade de apresentar a sua produção para a turma, durante as apresentações, ressalte os pontos positivos de cada fanzine produzido e valorize o trabalho da turma. Apresentações encerradas, recolha os fanzines produzidos e socialize com a coordenação pedagógica para que juntos coloquem em prática a oficina de encerramento, a feira de fanzines na escola.

Fanzineiros, é hora de planejar a feira! - Oficina 6

Inicie o momento explicando aos estudantes o que é uma feira, fale também a importância de socializarmos, compartilharmos e publicarmos nossas produções. Mostre imagens de eventos escolares para que a turma entenda que fazer uma feira pode ser divertido e altamente produtivo.

Feito isso, sente para planejar a feira junto com os estudantes, escolham o local, listem os materiais necessários (Cartazes, mesas, toalhas, painel, dentre outros) convide a coordenação pedagógica ou a direção da escola para participar desse momento, usem a criatividade.

Sugestões: A feira pode acontecer internamente na escola, em que a turma prepara um local (sala, painel, varal) para expor os fanzines e chama outras turmas para apreciar o trabalho, ou também pode ser realizada durante um evento previsto no calendário escolar como a reunião de pais e ou momentos com a comunidade.

Após escolherem o local, data e materiais, montem uma comissão de trabalho, Fanzines fanzinar apresenta então uma sugestão de organização em equipes.

- Recepcionistas: estudantes que recepcionarão os visitantes e os darão boas-vindas.
- Apresentadores: estudantes que realizarão a exposição de fanzines e explicações pertinentes ao conteúdo.

- Monitores de imprensa: estudantes responsáveis por registrar, tirar fotos, filmar, dar entrevistas se for necessário.
- Suporte e apoio: equipe responsável por organizar a feira, montagem e desmontagem.

Fanzineiros, chegou o momento de preparar a feira! - Oficina 7

Vamos lá! leve todo o material necessário para a execução do planejamento da feira, primeiramente ocupem-se em montar cartazes, painéis, reservem um tempo para um treinamento das apresentações ao público, afinal esse momento de ensaio é importante para que na hora da feira tudo saia bem-organizado. Montem o espaço em que os fanzines serão colocados e caprichem na produção.

Finalizar começa com F de Feiraaaaaa! - Oficina 8

Vamos lá! Levem todo o material necessário para a execução do que foi planejado e arrasem na feira. Durante a interação com o público apresente os fanzines com muita alegria e animação e tenham muito orgulho do trabalho realizado.

Sugestão de avaliação: Todo trabalho desenvolvido na escola deve ser avaliado, na hora de avaliar cada oficina realizada leve em consideração critérios como: presença, participação, criatividade, interação com os grupos e desenvolvimento das atividades propostas, dessa forma todo o processo poderá ser avaliado e a nota passa a ser o reflexo do trabalho de cada um durante toda a jornada.

Dica: Tenha sempre em mãos um diário de bordo e registre todas as informações, destaques e contribuições dos estudantes, assim o momento de composição de notas que faz parte da rotina docente fica facilitado.

Sendo possível, registrem o momento, publiquem em um jornal e enviem um feedback da experiência para as pesquisadoras que edificaram a proposta Fanzines fanzinar. O seu retorno será de grande valia para nós e nos possibilitará a continuidade das pesquisas com foco na cultura de fãs na escola. Entre em contato pelo endereço eletrônico: fanzinesfanzinar@gmail.com e nos conte como foi a sua experiência com Fanzines fanzinar. Até breve!

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta pedagógica “Fanzines Fanzinar” se apresenta como uma abordagem inovadora e envolvente para a educação básica, proporcionando aos educadores uma ferramenta prática e criativa para trabalhar com o gênero fanzine. Através das oficinas estruturadas, é possível observar a eficácia desta proposta em estimular a participação ativa dos alunos e fomentar a expressão pessoal e coletiva dentro do ambiente escolar.

O processo iniciado com o diagnóstico, seguido pela exploração e criação de fanzines, demonstra que essa metodologia permite uma integração significativa dos conteúdos curriculares com as preferências e experiências individuais dos alunos. As oficinas promoveram um espaço para a descoberta e valorização das habilidades artísticas e criativas, incentivando a autonomia e a colaboração entre os estudantes.

A implementação de cada etapa — desde a introdução dos conceitos de fanzine, passando pela produção prática, até a organização da feira de fanzines — revelou-se essencial para o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais, além de contribuir para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo. As interações e o processo de socialização dos trabalhos destacam-se como momentos de grande importância, reforçando o valor da troca de experiências e da valorização do trabalho coletivo.

Além disso, a proposta mostrou-se eficaz na adaptação às diversas realidades escolares, permitindo ajustes conforme as necessidades e contextos específicos. A realização de uma feira de fanzines, como culminância do projeto, não só proporciona uma celebração do esforço e da criatividade dos alunos, mas também promove a integração com a comunidade escolar, ampliando o impacto e a visibilidade do trabalho desenvolvido.

Em síntese, “Fanzines Fanzinar” confirma-se como uma proposta pedagógica enriquecedora, capaz de transformar a prática educativa ao incorporar elementos de criatividade, autonomia e expressão pessoal. A continuidade e expansão dessa abordagem têm o potencial de contribuir significativamente para a evolução das práticas educacionais e para o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando a produção cultural e a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. S. de; SENNA, N. da C. **Expressividade e autoralidade**. Santa Maria, 2015. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s5/sandro_silva_de_andrade_nadia_da_cruz_senna.pdf. Acesso em: agosto de 2024.

ANDRAUS, G. **Uso e aplicação de fanzines de quadrinhos em sala de aula**. Curso de quadrinhos em sala de aula, 2020. Este fascículo é parte integrante do projeto HQ Ceará 2, em decorrência do Termo de Fomento celebrado entre a Fundação Demócrito Rocha (FDR) e a Prefeitura Municipal de Fortaleza, sob o nº 001/2017. ISBN 978-85-7529-877-0 (vol. 10).

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

MAGALHÃES, H. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993. Coleção Primeiros Passos.

NEGRI, A. C. **Quarenta anos de fanzine no Brasil: o pioneirismo de Edson Rontani**. Histórias em Quadrinhos, do V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, 2011. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/33397517009226686802074911246237676525.pdf>. Acesso em: agosto de 2024.

12

Maria Aparecida Miatello

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE ARTE A ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

REFLECTIONS ON TEACHER TRAINING
FOR ART EDUCATION FOR STUDENTS
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

RESUMO

Este estudo tece reflexões acerca da necessidade de formação específica para a atuação docente na educação básica pública brasileira. A pesquisa é relevante por abordar a formação inicial e continuada de professores de arte e outras áreas do conhecimento. Muitos profissionais, ao iniciarem a carreira docente, enfrentam exigências de formações específicas para a educação inclusiva, o que reduz seu campo de atuação e demanda investimentos em qualificação profissional para atender às exigências do mercado de trabalho. Neste sentido, o estudo visa refletir sobre o ensino da arte na perspectiva da educação inclusiva e examinar legislações que preconizam a formação específica para professores que atuam na educação inclusiva, com foco no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A metodologia baseia-se em pesquisa bibliográfica, utilizando textos teóricos e legislações sobre o tema, com referências teóricas de Vygotsky (2022) e Saviani (2021), além das experiências das pesquisadoras.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação docente. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This study reflects on the need for specific training for teaching in Brazilian public basic education. The research is relevant as it addresses both initial and ongoing training for art teachers and other fields. Many professionals, when starting their teaching careers, face demands for specific training for inclusive education, which limits their field of work and requires investments in professional development to meet market demands. In this context, the study aims to reflect on art education from the perspective of inclusive education and examine legislations that advocate for specific training for teachers working in inclusive education, with a focus on addressing students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The methodology is based on bibliographic research, using theoretical texts and legislations on the topic, with theoretical references from Vygotsky (2022) and Saviani (2021), as well as the researchers' experiences.

Keywords: *Inclusive Education. Teacher Training. Autism Spectrum Disorder.*

1. INTRODUÇÃO

O ensino de arte na perspectiva da educação inclusiva é desafiador e, ao mesmo tempo, cativante, conforme estabelecido pela Lei 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Uma de suas diretrizes prevê a capacitação de profissionais especializados para o atendimento de alunos autistas. Portanto, é uma exigência para o docente formado em arte, ou em outras áreas do saber, ter recebido, em sua formação inicial ou continuada, conhecimentos e qualificações específicas para ministrar aulas a alunos com TEA.

A Lei Federal 12.764/2012 exige que os profissionais que atuam com o público com TEA possuam formação especializada, o que tem restringido o campo de atuação dos professores de arte, pois apenas a graduação não é suficiente para a habilitação necessária ao exercício da docência com esse público. Como profissional com formação em arte e atuante na perspectiva da educação inclusiva, especialmente com alunos autistas em uma escola regular da rede municipal de Nova Andradina/MS, sinto-me desafiada a refletir sobre a temática.

Durante o mestrado profissional em arte, o contato com teorias e discussões contribuiu para meu aperfeiçoamento profissional e pessoal, permitindo-me expressar minhas inquietações, angústias e aprendizados, e evidenciar as exigências de formação específica que são essenciais para a prática pedagógica. Neste texto, apresento reflexões iniciais sobre a educação inclusiva e o ensino de arte para alunos com TEA, com o objetivo de discutir a necessidade de formação específica para a atuação docente. Para alcançar esse objetivo, trago ponderações baseadas em teorias e legislações relevantes.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRINCÍPIOS E LEGISLAÇÃO

A inclusão nas escolas brasileiras está em constante debate, e ao longo do tempo o tema ganhou relevância acentuada, ratificada por legislações que emergiram com vistas a garantir o acesso à educação de qualidade para crianças com deficiência em escolas de ensino regular. A tonicidade direcionada às pautas da educação inclusiva fizeram com que fosse posta em evidência a importância de incluir, respeitar e valorizar as diversidades, tendo por base a premissa de que todo sujeito tem capacidade para o aprendizado.

A educação inclusiva é baseada no conceito fundamental da inserção das diversidades nos espaços escolares, é uma parte muito importante da área e dos estudos sobre educação. Por ser algo de muita especificidade, suas características e legislações diferem das outras modalidades de ensino, necessário se faz tomar por base seus princípios. Santos e Oliveira (2021) afirmam que a educação inclusiva está pautada em cinco princípios, sendo o primeiro deles a educação de qualidade, garantido pela Constituição Federal.

O primeiro princípio decorre da Constituição Federal de 1988 quando em seu artigo 205 menciona a educação como um direito de todos e em seu artigo 206, item VII, enfatiza que tal ensino deve ser de qualidade. Assim sendo, o acesso à educação de qualidade passa a ser um direito inalienável do sujeito humano, independentemente de sua origem, etnia, cultura, condição, ou qualquer outra singularidade (Santos e Oliveira, 2020, p. 12).

A Constituição Federal de 1988 é a carta magna que afirma uma educação inclusiva em todo o território nacional, colocando o acesso à educação pública de qualidade para todos, independentemente de suas possibilidades, o que fez com que o sistema educacional tivesse que adentrar no ramo das especialidades dos alunos com deficiência a fim de cumprir o preconizado na legislação.

Os estudos de Vigotski (2022), especificamente a obra intitulada *Fundamentos da Defectologia*, consistem em valioso suporte teórico, já que a obra apresenta questões relacionadas às deficiências, o que é importante, pois a educação nesta perspectiva passa a ser interesse de todos os agentes na escola.

Conforme o autor, as relações sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento humano, e é este processo de socialização que determina as possibilidades e a integração na vida social para a pessoa com deficiência. Para Vigotski (2022) a verdadeira escola especial, é aquela que encaminha a criança com deficiência para a inserção na sociedade em geral, ou também chamada de sociedade comum.

A escola especial que se caracterize por uma estreita relação com a comunidade, onde os alunos estejam vinculados com todas as formas de vida social, com seus contemporâneos, e não estejam em zonas separadas ou isoladas, e onde se ministram os conhecimentos essenciais e iguais aos que recebem as demais crianças, é uma escola especial autêntica e desenvolvedora (Vigotski, 2022, p. 22).

Não obstante, é fundamental que o ensino e a educação para crianças ditas especiais criem medidas para romper as paredes de nossas escolas especiais, a fim de reorganizar o trabalho ativo na escola para crianças com ou sem deficiência desenvolverem-se de um modo dialético para integrar-se na vida.

Essa integração pode ser concebida como a inclusão escolar, que por meio de atividades que envolvam os alunos permitem que todos participem ao mesmo tempo, mesmo que este tempo seja diferente em relação ao ritmo de cada estudante, isso é o que proporciona a inclusão escolar, pois de qualquer forma quando a mediação envolve o olhar do professor para o estudante com deficiência ocorre a inclusão.

Santos e Oliveira (2020) versam que o segundo princípio da educação inclusiva é provocador, pois:

O segundo princípio da educação inclusiva é um pouco mais provocante ao frisar que toda pessoa aprende. Este princípio, apesar de parecer obviamente trivial, é um pouco provocante, pois é muito comum a dúvida quanto à capacidade de aprender de certas pessoas com NEE, mesmo com nossa sociedade contemporânea gozando do feliz fato de viver sob o paradigma da inclusão (Santos e Oliveira, 2020, p. 12).

O segundo princípio, nos convida a focar olhares nas potencialidades do indivíduo, e não em suas deficiências, com base nesses potenciais podemos compreender, que seja qual for a limitação, o sujeito sempre estará apto ao aprendizado. Outro ponto que levanta Santos e Oliveira (2020) está na afirmação de que na sociedade são sempre colocadas em dúvida as capacidades de aprendizado das pessoas com deficiência, deixando subentendido o clamor pela mitigação de preconceitos e atos discriminatórios.

Em seus estudos Vigotski (2022) conclui que a deficiência biológica não é o único fator determinante da pessoa, e sim, as relações entre seus pares, pois a criança só percebe que tem uma deficiência quando o outro a aponta, ou quando a comparam com o outro. O autor afirma que a ideia de ensino reduzido e lentificado está relacionada à quantificação e redução das proporções do desenvolvimento da criança, e assim define:

A defectologia realiza atualmente um trabalho ideológico semelhante ao que fizeram em seu tempo a pedagogia e a psicologia infantil, quando defendiam o postulado seguinte: a criança não é um adulto em miniatura. A defectologia luta atualmente pela tese fundamental em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, e é precisamente a tese que defende: a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo (Vigotski, 2022, p. 31).

O autor contribui ao afirmar que a comparação entre os modos de desenvolvimento das crianças é o que leva à rotulação da deficiência. O postulado de Vigotski nos convida a reavaliar a questão da deficiência, e é nessa perspectiva que reside a essência da inclusão, pois passamos a adotar olhares diferenciados em relação aos sujeitos rotulados de acordo com suas formas de desenvolvimento. A teoria de Vigotski (2022) contribui ao enfatizar a natureza social e psicológica no processo de desenvolvimento da criança com deficiência, em contraste com a abordagem biológica que foca na compensação direta do defeito da visão. Sendo assim:

O fenômeno assinalado surge não da compensação fisiológica direta do defeito da visão (como no caso do rim), mas por uma via indireta muito complexa da compensação sociopsicológica geral, sem substituir a função desaparecida e sem ocupar o lugar do órgão que falta (Vigotski, 2022, p. 144).

Os ensinamentos de Vigotski (2022), corroboram para entender que quando algum órgão não é capaz de cumprir a sua tarefa, o sistema nervoso central assume a tarefa de compensar a insuficiência do órgão e criar superestruturas psicológicas, possibilitando a formação da personalidade de integração na sociedade, gerando um conflito para a pessoa com deficiência em participar da vida social.

O que redireciona a percepção que aquilo que é tido como deficiente precisa ser compensado, na realidade na educação não estamos para apontar defeitos, o fazer docente vai girar em torno de explorar os potenciais que os estudantes apresentam, seja esse estudante com deficiência ou não. O autor elucida ainda que conflito desta natureza gera probabilidades e estímulos para a supercompensação. “O defeito converte-se, dessa maneira, no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade” (Vigotski, 2022, p. 146).

Na defectologia contemporânea o sentimento da menos valia, a criança não percebe a sua deficiência o “defeito”. Portanto, o defeito para a criança se pondera na limitação do seu lugar na sociedade, uma vez que a marca de deficiente se concretiza as relações perante a sociedade. Vigotski (2022) afirma que há um desenvolvimento de memória peculiar nas crianças anormais, consistindo em uma força de exercitação e estímulos para a compensação e adaptação das condições ao meio. Como vimos as deficiências não são superadas e ou compensadas, as deficiências servem de ponto de partida para a inclusão de pessoas com deficiência, para tal todos os agentes do processo de ensino devem atuar com base na avaliação diagnóstica das potencialidades do discente, já que com base no segundo princípio da educação inclusiva, todos são capazes de aprender.

Santos e Oliveira (2020) ocupam-se de explicar o terceiro princípio da educação inclusiva, abrindo o debate para além da capacidade de aprender, para as singularidades de aprendizado existentes. Conforme expõem:

O terceiro princípio preconiza que a aprendizagem de cada indivíduo é singular, o que parece bastante intuitivo haja vista cada indivíduo ser singular, dispor de experiências singulares e possuir características biopsicossociais também singulares. Este princípio convoca a escola a uma reflexão sobre a obsolescência de metodologias tradicionais que tentam homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem e o seu corpo discente. Neste sentido, cabe ao sistema de ensino promover meios para garantir um aprendizado excelente e permanente para todos e cada um dos seus educandos, considerando suas singularidades e as diferentes maneiras de aprender e demonstrar aprendizado (Santos e Oliveira, 2020, p. 13).

A citação traz um alerta para as singularidades e também para a superação de metodologias tradicionais de ensino, vislumbrando a necessidade de adequação e especialização, uma vez que o ensino homogeneizado não é suficiente para suprir as necessidades educativas de um estudante com deficiência. A formação

continuada de professores e a reformulação de métodos tradicionais para métodos contemporâneos e inclusivos é desafio e tarefa a ser executada por todas as redes de ensino.

Sabe-se que considerar singularidades não é tarefa simples, por isso a importância de conhecer e interagir com pessoas com deficiência de modo a observá-las em todos os seus aspectos, o que nos permite afirmar que para que a escola seja, realmente acolhedora e inclusiva, ela deve primeiro conhecer seus alunos, por fim conhecer as potencialidades, dificuldades e limitações do público que atende.

A interação da pessoa com deficiência em espaços ditos regulares é importante e parte integrante da educação inclusiva, tal qual preconiza o quarto princípio:

Dando continuidade, o quarto princípio alerta que o convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos. Isto se dá pelo fato de o convívio num ambiente plural proporcionar aos indivíduos as capacidades básicas necessárias ao convívio em sociedade, tais como: ter empatia, entender as diferenças, saber dialogar com diferentes pontos de vista, dentre outros. Além do mais, há ganhos mais palpáveis que podem ser tranquilamente percebidos por todos: os benefícios dos processos e tecnologias dimensionados para os que têm NEE não se restringem a estes pois podem beneficiar a todos que, por intermédio de uma eventual condição, precisem usar tais tecnologias e processos (Santos e Oliveira, 2020, p. 13).

Conviver para incluir, é neste sentido que se fundamenta o quarto princípio, demonstrando os benefícios da interação de crianças com deficiência com crianças ditas normais, o que faz com que competências sejam desenvolvidas, tais como: a empatia, relevantes nos tempos atuais, em que vimos a importância de tratar e cuidar para o bem-estar de si e do outro. O desenvolvimento da convivência na escola também apresenta outros pontos benéficos, pois prepara o indivíduo para o exercício da vida em sociedade, em que a capacidade de dialogar e comunicar-se com o outro é vital para o ser humano.

Não menos importante o quinto princípio da educação inclusiva trata:

Por fim, mas não menos importante, o quinto princípio da educação inclusiva esclarece que ela diz respeito a todos. Desta forma, a educação inclusiva é um papel de todos, considerando o termo em seu sentido mais amplo possível. A educação inclusiva não é apenas de responsabilidade de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tampouco apenas da escola, mas sim de todas e todos, tidos como agentes individuais ativos empenhados na efetivação do direito de todos a uma educação de qualidade (Santos e Oliveira, 2020, p. 13).

Com base no exposto, temos a dimensão do que é a educação inclusiva, tarefa que não se restringe aos profissionais especializados, mas que se expande para toda a comunidade escolar e toda a sociedade de maneira geral, incluir é dever de todo cidadão. Para tal a educação de crianças e jovens, sejam eles normais ou com deficiência, deve estar pautada nos ideais de inclusão para que os objetivos de garantia de direitos sejam alcançados.

Outrossim, a educação inclusiva, tarefa desafiadora e nobre perpassa os princípios essenciais que englobam a educação como direito de todos, esclarecendo que toda pessoa tem capacidades e condições de aprender. Embora o aprendizado, quando se trata de educação inclusiva, desenvolve-se de maneira singular; o convívio da pessoa com deficiência em ambientes regulares é potencializador da inclusão, que apresenta como quinto e último princípio a tarefa de incluir para toda a sociedade.

A lei nº 13.146 de 2015 trata da inclusão da pessoa com deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência, este marco prevê que a educação disponha de:

projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características

dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, p. 02).

Os serviços que a legislação menciona fazem parte do fazer docente que os profissionais deverão da educação deverão executar, como vimos a educação inclusiva é composta de princípios e legislações que demandam ações didáticas especializadas, o que configura que para atuar o profissional deva ter tido ao longo de seu processo formativo, a qualificação para saber como agir e incluir na escola, o estatuto versa ainda sobre: "X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado" (Brasil, 2015, p. 02).

Desta forma o investimento em formação, não só a formação continuada de professores, mas também a formação inicial é via de regra, pois o aprimoramento de conhecimentos demanda tempo. Em se tratando de um profissional formado em um curso de licenciatura que ao ingressar na carreira docente vai trabalhar em escolas, espaço que como fora trazido anteriormente é de inclusão, a preparação para incluir é essencial.

Neste sentido é que trazemos à luz das reflexões deste texto a necessidade de formação específica que se apresenta a todos os docentes, não restringindo os docentes que atuam diretamente como professores apoio de estudantes com deficiências, mas uma formação que inicie junto com a graduação, para que todos os princípios, marcos regulatórios, legislações possam ser trabalhadas e compreendidas com profundidade por futuros professores.

Outro ponto que é importante de ser ressaltado nesta tessitura, está no fato de atualmente apesar dos cursos de licenciatura já terem em suas grades curriculares horas e disciplinas que versam sobre a educação inclusiva, ao chegarem no mercado de trabalho, os profissionais são

envoltos por uma rede de exigências que foca nos diplomas de cursos específicos que o profissional dispõe em seu currículo, o que representa um descrédito para o que já fora aprendido na universidade.

Neste sentido, este texto também convida a refletir sobre as exigências de formações e horas extracurriculares como instrumentos balizadores de contratos profissionais, em um sistema que pouco considera o que foi formado na universidade. A valorização para o que se tem visto na universidade também é terreno que carece de luta e fortalecimento, para diminuir a rede predadora de cursos particulares de capacitação que oferecem um número significativo de horas em um diploma que será somado nos processos seletivos e que em muitos casos representa a porta de entrada para a atuação em salas de recursos, trabalho de docentes como apoio, enquanto que o profissional somente com a sua graduação não consegue o ingresso e a ampliação de sua rede de atuação.

3. DISCENTES COM TEA: A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE ESPECÍFICA

O termo Transtorno Espectro Autista (TEA) é usado para referir-se aos diferentes transtornos do neurodesenvolvimento infantil, tendo como uma de suas características marcantes a dificuldades na interação social, comunicação, comportamentos repetitivos, interesses escritos e alterações sociais. Esse termo foi adotado para substituir todas as subdivisões que existiam para esses transtornos, como a Síndrome de Asperger, Transtorno global ou Transtorno Invasivo de desenvolvimento que foram substituídos pelo termo TEA.

Atualmente, para que um professor graduado em arte se torne professor apoio de estudantes com TEA, ou que trabalhe em uma sala de recursos multifuncionais, ou nos centros especializados

de educação especial são exigidas pelas redes de ensino que este profissional tenha, além da graduação, formações específicas como pós-graduações em educação inclusiva, cursos complementares, extensão de formação, e em alguns casos, a graduação em pedagogia.

A Lei nº 12.764 de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, institui uma política nacional para a proteção da pessoa com TEA, em seu texto a legislação afirma que a pessoa com transtorno do espectro autista deve ser considerada como pessoa com deficiência, e em seu primeiro artigo esclarece que:

Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2015, p. 01).

A lei representou para o país um avanço na questão da garantia de pessoas com TEA, as especificidades dos estudantes com TEA precisa ser conhecida por todos os integrantes de uma comunidade escolar, nessa direção o trabalho dos profissionais da educação deve ater-se ao que é estabelecido em lei para que os direitos sejam garantidos e as pessoas com TEA atendidas com a qualidade a têm direito.

O trabalho docente para alunos com TEA requer a preparação de rotinas, adaptação de atividades, conhecimento aprofundado a respeito do público e o conhecimento de métodos de ensino apropriados para que o aprendizado aconteça de maneira acolhedora e significativa, estudos, pesquisas, formação e tempo para dedicação são fundamentais para que os docentes possam somar ao processo formativo do estudante com TEA.

As legislações dão conta que a necessidade de formação específica é realmente uma demanda para o sistema educacional brasileiro, nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, preconiza que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, p. 06).

Assim, a lei exige a formação adequada de profissionais, o que se apresenta como ponto de reflexão, pois a formação (graduação, licenciatura) em arte se torna insuficiente para a atuação na educação inclusiva, levando-nos a reiterar a importância da inclusão de disciplinas de aperfeiçoamento já na graduação. Isso porque a matéria de estudo articula conhecimentos entre o teórico e a prática na formação acadêmica, é indispensável a ação pedagógica do professor no sentido de valorizar uma prática voltada à formação cidadã, para que valorize todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Sendo a educação inclusiva para alunos com TEA uma face educacional que requer conhecimentos específicos, a formação e o reconhecimento do que as licenciaturas já oferecem consistiria em um instrumento potencializador da abrangência do que oferece os cursos de graduação, pois habilita a ministrar aulas em um componente curricular específico. No entanto no decorrer do processo formativo se trabalha muito mais, no caso de profissionais formados em arte, a formação prevê que o docente leve o estudante a

múltiplas vivências; componente curricular arte é potencial que dispomos para incluir, desenvolver de vários modos a aprendizagem por meio de vivências.

Vigotski (2001) e Saviani (2021) quando mencionam uma educação estética (sensível), que propicia ao aluno conhecimentos sistematizados, desenvolvendo seu cognitivo, percepção para sua formação humana estão se referindo ao público com necessidades educacionais especiais, o processo formativo deve assim oferecer múltiplas vivências, as formações específicas dos professores atuam exatamente neste ponto, na preparação para a mediação de vivências.

Com a finalidade de que o professor seja criativo e reflexivo, as formações que são exigidas do professor que atua na perspectiva da educação inclusiva o tornam capaz de perceber as mudanças nas demandas da escola, sempre inovando a sua prática pedagógica, e assim, atendendo as necessidades dos alunos com ou sem deficiência. De acordo com Fernandes (2016):

O professor torna-se o centro das mudanças e sua contínua atualização, reflexão sobre a realidade escolar e a ação voltada para um trabalho pedagógico diferenciado são imprescindíveis para que as barreiras para o aprendizado sejam rompidas. [...] O principal responsável pelo processo de aprendizagem desses alunos é o professor [...] (Fernandes, 2016, p. 104).

A autora faz, de fato, uma crítica, vez que o professor sozinho não pode ser responsabilizado pela solução das políticas educacionais. Atualmente vemos professores despreparados, mesmo tendo formações para receber alunos com deficiência, ou por falta de conhecimento, ou pelo comodismo de ser mais fácil de aplicar qualquer “coisa” só para passar o tempo no ensino de arte.

Vejamos, o quanto o aluno necessita de um olhar diferenciado e a relação do professor com os demais colegas na sala de aula. E, presenciamos olhares ao “aluno que não aprende nada”,

“indisciplinado” sem propor nenhum tipo de atividade diferenciada para atender à necessidade desse aluno. Assim, o ensino de arte de acordo com Fernandes (2016):

[...] o ensino de arte não tem a intenção de formar artistas, mas sim criar condições para o acesso às diversas linguagens artísticas, ao conhecimento estético e artístico sobre e a partir de técnicas de produção artística, de forma a permitir o desenvolvimento criativo do aluno (Fernandes, 2016, p. 107).

Vale ressaltar que as ponderações que apresentamos são baseadas nos estudos de Vigotski (2022), sobretudo sobre a obra dos fundamentos da defectologia, que nos mostra que os professores de Arte têm que oferecer ao aluno condições para desenvolver suas potencialidades de forma criativa e coletiva, ampliando o desejo do aluno de conhecer a obra de arte e vivenciar a experiência artística e interação social.

Ao exposto, a disciplina de arte está propensa a atender as necessidades e as potencialidades dos indivíduos. É necessário que o professor desenvolva estratégias na sua prática pedagógica estimulando e sensibilizando os alunos com TEA no ensino regular. Atualmente, a respeito da educação inclusiva ainda restam muitas dúvidas, a exemplo da recorrente pergunta: Como podemos buscar propostas educativas que permitam que a escola seja um agente transformador?

O sistema educacional, ao considerar a perspectiva de oferecer ensino de qualidade, deve investir com seriedade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e considerar que a presença dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais se manifesta em todos os níveis e modalidades da educação. Assim, a formação dos professores precisa ser coerente com a política educacional que prevê a inserção de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, como parte da política de inclusão (Baptista, 2015, p. 217).

Nesta direção, formar professores competentes e qualificados no ensino de arte, pode ser o caminho que a escola precisa para um bom desenvolvimento das potencialidades e peculiaridades, atendendo todos alunos com ou sem deficiência, a formação de qualidade impacta no ensino, o investimento em formação deve ser uma preocupação do poder público e não apenas um investimento do docente que busca a todo custo se qualificar para atender às demandas da escola e ou ampliar seu repertório de atuação no campo educacional.

A inclusão vai além do atendimento educacional especializado, o trato inclusivo abrange todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, posto isso a formação inicial e continuada de professores é essencial, pois o profissional capacitado além de expandir seu campo de atuação, se torna um agente apto a ministrar aulas em consonância com as necessidades educacionais dos públicos que atende.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Expressamos por meio destas reflexões a necessidade da inserção do tema educação inclusiva e métodos e práticas pedagógicas para alunos com TEA nos cursos de graduação e também acessibilidade a cursos de formação gratuita para que professores, não apenas formados em arte possam atuar na perspectiva da educação inclusiva, o que requer maior investimento do poder público na formação de professores.

A educação inclusiva é um campo que apresenta muitas especificidades, é impossível de esgotar o que a ciência tem feito com cursos de curta duração que oferecem um certificado para que o profissional seja considerado habilitado a trabalhar com o atendimento educacional especializado, o que reverbera a constante contemplação do tema durante a formação inicial e continuada de professores, o contato com os estudos basilares e novas pesquisas é constante assim como as atualizações.

Da mesma forma, consideramos que as pesquisas que refletem vivências na prática pedagógica são materiais valiosos que somam para a continuidade das reflexões acerca do fazer docente, as pesquisas em educação especialmente em educação inclusiva permitem que aprimoramentos sejam realizados no mundo real de maneira que com o passar dos tempos os métodos de ensino para estudantes com TEA sejam reafirmados e ressignificados, sendo assim esta pesquisa sugere a continuação das reflexões face à problemática tratada.

A habilitação para a atuação do profissional não pode estar atrelada a uma rede de cursos privados, predadores que vendem conhecimento em pouco tempo abrindo portas na educação básica, é necessário que haja o reconhecimento de todo trabalho que é realizado nas universidades e que isso conte para a habilitação do profissional formado em arte e em outras licenciaturas, combatendo assim a hegemonia dos campos de saberes sobre a educação inclusiva, uma vez que é tarefa de todos o estudo das faces da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R.; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764/2012**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

FERNANDES, V. L. P.. **A criatividade no ensino de artes visuais**: da reprodução à inclusão. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas - Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

13

Rosely Brum Ojeda

ANÁLISE LINGUÍSTICA E MULTIMODALIDADE DO GÊNERO TIRAS:

CAMINHOS PARA PRÁTICAS EM SALA DE AULA

LINGUISTIC ANALYSIS AND MULTIMODALITY OF THE STRIP GENRE:

PATHS FOR CLASSROOM PRACTICES

RESUMO:

Este artigo é fruto da dissertação de mestrado defendida pela autora no Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que investiga o gênero tiras sob uma abordagem linguística e multimodal. A metodologia adotada consiste em uma revisão de literatura, abrangendo estudos teóricos de cunho científico que analisam as características e funções desse gênero textual. A base teórica fundamenta-se nos estudos de Ramos (2013), Nicolau (2003, 2013) e Kress e van Leeuwen (1996), entre outros, que oferecem subsídios para a análise dos recursos multimodais presentes nas tiras. O estudo ressalta a relevância das multimodalidades na construção dos sentidos explícitos e implícitos dos textos, além de evidenciar o potencial das tiras como recurso pedagógico para a formação de leitores.

Palavras-chave: Multimodalidade. Gênero tiras. Análise linguística.

ABSTRACT

This article is a result of the master's thesis defended by the author in the Academic Master's Program in Letters at the State University of Mato Grosso do Sul, which investigates the comic strip genre from a linguistic and multimodal perspective. The methodology consists of a literature review encompassing theoretical studies of a scientific nature that analyze the characteristics and functions of this textual genre. The theoretical framework is based on the studies of Ramos (2013), Nicolau (2003, 2013), and Kress and van Leeuwen (1996), among others, which provide the foundation for the analysis of multimodal resources present in comic strips. The study highlights the importance of multimodalities in constructing the explicit and implicit meanings of texts, as well as demonstrating the potential of comic strips as a pedagogical tool for reader development.

Keywords: *Multimodality. Comic strip genre. Linguistic analysis.*

1. INTRODUÇÃO

A leitura, enquanto prática social essencial e transformadora, é fundamental para a formação intelectual e emocional dos indivíduos. Ela não apenas promove o acesso ao conhecimento, como desenvolve a capacidade de interpretação e reflexão crítica. Dessa forma, a tarefa de formar leitores é uma responsabilidade que exige seriedade e empenho. No contexto educacional, as tiras e tirinhas se destacam como ferramentas pedagógicas eficazes, capazes de facilitar esse processo. Por meio da combinação de narrativas visuais e textuais, essas formas de expressão gráfica oferecem uma abordagem acessível e cativante para engajar os alunos na prática da leitura.

As tiras e tirinhas emergiram como um gênero textual de destaque com a expansão dos jornais impressos, que passaram a publicar essas produções diariamente. Inicialmente concebidas para oferecer uma visão cômica de situações cotidianas, as tiras possuem um potencial significativo para transmitir mensagens intencionais e estimular a reflexão crítica dos leitores. Seu formato conciso e humorístico permite uma análise crítica de temas variados de maneira acessível e envolvente.

Com o avanço tecnológico, as tiras e tirinhas conquistaram novos espaços no ambiente virtual. Os meios digitais têm promovido a disseminação dessas produções com maior frequência, ampliando sua presença tanto em ambientes virtuais quanto físicos. Diferentemente do passado, quando eram restritas a jornais impressos e tinham uma circulação limitada, hoje as tiras e tirinhas estão disponíveis na internet, acessíveis a qualquer momento através de blogs, vlogs, sites e outras plataformas digitais. Esse acesso contínuo e diversificado tem permitido que o gênero se mantenha relevante e adaptável às novas mídias.

Esta pesquisa visa oferecer uma compreensão detalhada das características das tiras e tirinhas, bem como dos fundamentos teóricos que sustentam a análise desse gênero textual. Busca-se, assim, esclarecer o papel e a importância dessas produções tanto na comunicação quanto na formação crítica dos leitores.

2. TIRAS/TIRINHAS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Os conceitos de Tira/tirinhas e histórias em quadrinhos aparecem nas pesquisas científicas de maneira entrelaçada, talvez seja porque as tirinhas emanam das histórias em quadrinhos, ao mesmo tempo em que delas se diferenciam, por apresentarem estrutura e finalidades distintas. Outro aspecto, refere-se à nomenclatura utilizada, tiras, ora tiras, ora tirinhas para a referência ao mesmo gênero textual objeto deste estudo. Vale ressaltar que tanto as tirinhas quanto as histórias em quadrinhos apresentam conceitos muito amplos, na impossibilidade de abrangê-los em sua totalidade, apresentamos recorte teórico que vislumbra o tema.

Para Nicolau (2003):

A tirinha, também conhecida como tira diária, pode ser definida como uma sequência narrativa em quadrinhos humorística e satírica que utiliza a linguagem verbal e não-verbal transmitindo, em sua grande maioria, uma mensagem de caráter opinativo. Através da utilização de metáforas, que a aproxima da sua representação do cotidiano, ela é capaz de burlar censuras e se afirmar dentro dos jornais impressos como um gênero jornalístico que apresenta as mesmas propriedades de uma crônica, artigo, editorial ou charge (Nicolau, 2013, p. 13).

Depreende-se que o gênero textual tira e suas características são fundamentados em torno de uma opinião sobre determinado assunto, apresentada ao leitor com um viés de humor, sátira e crítica. Em outras palavras, de maneira cômica, a tira oferece ao leitor uma mensagem para reflexão associada ao entretenimento. Esse gênero textual transmite a mensagem ao denunciar situações que aborda, utilizando uma linguagem mista que combina elementos verbais e não-verbais em suas produções. As tiras e tirinhas são textos inéditos; cada uma delas, embora possa utilizar os mesmos personagens ou figuras públicas, sempre apresenta elementos distintos, empregando a estilística da língua e figuras de linguagem para expressar suas mensagens e veicular seus recados.

Por apresentarem uma estrutura relativamente dinâmica, as tiras/tirinhas são textos que nos retratam a parte suavizada, ou ainda investida de uma roupagem que difere das mensagens emitidas pelos meios, ou usos mais objetivos da língua, fazendo que, como afirma Nicolau (2013) sejam capazes de ultrapassar ou até mesmo driblar as barreiras da censura, dentro de estruturas fixas como os jornais e os meios virtuais que atualmente circulam.

Por conseguinte, as tiras/tirinhas apresentam papel importante na sociedade, na medida em que mostram ao leitor elementos do cotidiano de maneira cômica, mas que não deixam de acender alertas e levantar questionamentos acerca dos assuntos que desenvolvem. Para Nicolau (2013) outra característica das tiras/tirinhas está na capacidade de adaptação que o gênero apresenta, pois podem ser inseridas tirinhas agregando a uma infinidade de gêneros, como materialização ou complementos dos discursos.

Ramos (2013) é outro estudioso do gênero tira/tirinha, suas publicações refletem sobre elementos que vão desde a conceituação do gênero, às características mais peculiares que apresentam as produções.

Para Ramos (2013):

[...] As histórias em quadrinhos compõem um hipergênero, um campo maior que agrega diferentes gêneros autônomos. Em comum, tais produções teriam a tendência de serem narrativas, de compartilharem recursos próprios da linguagem quadrinística (balões, onomatopeias, linhas cinéticas, entre outros) e de antecipar ao leitor que se trataria de uma história em quadrinhos. No caso específico das tiras, o pesquisador entende que existam diferentes gêneros. O mais comum e corriqueiro no Brasil, tanto nas páginas dos jornais quanto nas virtuais, é o das tiras cômicas ou simplesmente tiras (como o autor as nomeia). A expressão é uma tradução de "comic strip", importada dos Estados Unidos nas primeiras décadas do século passado junto com as produções em quadrinhos que vinham de lá (Ramos, 2013, p. 1285).

Pertencentes a um hipergênero denominado Histórias em Quadrinhos, que engloba outros gêneros de dimensão reduzida, as tiras e tirinhas seguem a tendência de transmitir uma história de forma compacta. Mantendo a linguagem característica dos quadrinhos, as tiras e tirinhas são, portanto, recortes de HQs, apresentando uma versão sintetizada que utiliza poucos quadrinhos para iniciar e concluir suas assertivas.

Ramos (2013) evidencia a existência de diferentes gêneros de tiras, permitindo compreender que essas tiras geram ramificações que resultam em outros gêneros. A capacidade adaptativa mencionada por Nicolau (2013) converge com a explicação de Ramos (2013), sugerindo que essas ramificações podem ser o fator que torna o gênero adaptável a diversos outros gêneros e suportes. Pode-se afirmar que, em todos os contextos, sempre haverá um campo de atuação para as tiras e tirinhas.

Conforme exposto por Ramos (2013), no Brasil, as tiras e tirinhas de humor ganharam destaque e são o gênero de tiras mais produzido e lido. No entanto, os estudos de Nicolau (2013) observam

que, apesar de sua popularidade, muitos jornais, que são os principais veículos de veiculação das tiras e tirinhas, têm ignorado o gênero, oferecendo espaço reduzido às suas produções.

Apesar de muitos jornais diários brasileiros praticamente ignorarem as tirinhas ou as localizarem dentro das páginas de entretenimento, o seu conceito continua fiel a sua condição de crítica e reflexão sobre a condição humana, a vida do país e o nosso cotidiano. A agilidade e imediatismo da tirinha nos fazem entender que elas são imprescindíveis para a construção do pensamento crítico, quando não se dobram à massificação e se permitem à liberdade inventiva (Nicolau, 2013, p. 15).

Nicolau (2013) esclarece que a essência da tira/tirinha permanece arraigada em sua finalidade crítica, isso implica dizer que suas produções são carregadas de intencionalidades discursivas, às quais o leitor deva decifrar, e a partir da interpretação compreender e refletir sobre o que está sendo posto pelo gênero.

As tiras/tirinhas estão ligadas diretamente ao processo de formação do leitor crítico, sendo assim um instrumento para que os leitores desenvolvam habilidades voltadas para a reflexão crítica, o que consequentemente afasta às amarras da alienação ou do senso comum, tão presentes na realidade brasileira.

O autor afirma ainda, que as tiras/tirinhas enquanto gêneros textuais são primordiais para o fomento do pensamento crítico na sociedade, já que esta é uma de suas funções, deixando de lado as convenções ou acepções de massa que cerceiam as reflexões críticas a respeito do mundo que nos cerca.

No entanto, os termos tiras e tirinhas têm gerado dúvidas, seriam duas nomenclaturas para um mesmo gênero? Ou tratam-se de textos distintos? Ramos (2013) na intenção de trabalhar a problemática considera que:

Tal dispersão tende a influenciar também o campo educacional. Sem uma forma mais corrente e precisa a ser referida, tende-se a estimular a pluralidade de acepções, o que pode, numa situação extremada, confundir em vez de apenas aludir. Não por acaso o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), prova aplicada anualmente pelo governo federal em âmbito nacional, registra em suas questões formas diferenciadas para se referir às tiras, todas de cunho cômico. A leitura das provas do Enem revela termos como "tira", "tirinha", "texto", "historinha", "quadrinhos", "história em quadrinhos" e "charge" (caso gritante, posto que, evidentemente, não se trata de uma charge). Os responsáveis pela elaboração das perguntas parecem perceber as marcas genéricas vinculadas ao humor, como demonstram os enunciados dos testes. Mas a escolha de parte das palavras evidencia uma vaguidão com relação ao nome do gênero, interpretação reforçada pelo uso de termos semanticamente amplos (texto, quadrinhos, história em quadrinhos, quadrinhos) (Ramos, 2013, p. 1289).

A ausência de uma delimitação referente aos dois termos é mencionada por Ramos (2013) como quesito que estimula o entendimento de pluralidade do gênero, o que não consiste em uma condição positiva, uma vez que pode gerar mais dúvidas e até mesmo confusão entre os termos, como no exemplo citado por Ramos (2013) das provas do Enem.

A delimitação da definição do termo tira e seus conceitos são necessários, os esclarecimentos sobre ser a mesma coisa ou ser algo diferente de tirinhas também, pois esta dúvida antiga precisa ser esclarecida, em face de uma interpretação correta das acepções do gênero para que assim se possa ensinar da maneira correta o que compete às tiras e o que compete às tirinhas ou se ambas consistem na mesma coisa. Nos dicionários ainda não constam esta delimitação do termo, conforme veremos mais adiante, no entanto nos arriscamos novamente e utilizamos nesse estudo a nomenclatura tiras/tirinhas.

Adiante, será abordada a análise de duas produções pertencentes ao gênero tiras, caracterizadas por sua multimodalidade e riqueza de efeitos de sentido. Essas tiras e tirinhas revelam-se como produções densas em significados, constituindo um universo a ser explorado. Cada leitura ou interpretação pode se desdobrar de maneira distinta, sem garantir uma conclusão definitiva. O gênero parece oferecer novas perspectivas a cada interação, revelando-se como uma constante fonte de reflexão e contraste com a realidade.

3. LENDO/ANALISANDO TIRAS/TIRINHAS

Tira 01 - Presente, professora?



Fonte: site bichinhos de jardim. Disponível em: <<https://bichinhosdejardim.com>>

Acesso em: 08/04/2023.

Na tira as falas são iniciadas por Tuta que é um tatu bebê, a chupeta em sua boca, assim como as expressões e o rabinho curto são elementos que a caracterizam, por isso Tuta chama a personagem Maria Joaninha de Tia Jô percebemos que Tia Jô faz uma expressão facial diferenciada ao escutar Tuta no primeiro quadrinho. Composta por quatro quadrinhos, a tira trabalha um tema social e tem cunho crítico para assuntos do mundo real que trazem à tona a questão da falta de valorização dos professores, notoriamente conhecida como um agravante da sociedade brasileira, pois se sabe que a classe de professores no Brasil carece de valorização e melhores remunerações, assim como condições de trabalho.

O primeiro quadrinho apresenta o lastro referencial para a construção dos sentidos do texto, o anseio de Tuta ao querer fazer um cartão para a sua professora é posto de maneira proposital, e em torno do sintagma nominal “professora” os sentidos se constroem e os sentidos explícitos começam a ser edificados. Na sequência, o segundo quadrinho apresenta a crítica, pois Maria Joaquina, uma joaquina geniosa, declara em sua fala que acredita que a professora deva preferir um aumento de salário, denunciando, assim, a defasagem salarial que é realidade em boa parte do cenário brasileiro. Os tons de cores nesse quadrinho aparecem mais acentuados e vibrantes; isso também ocorre de maneira a chamar a atenção do leitor para a mensagem expressa no quadrinho. O pronome *ela* retoma o termo professora e, como não aparece especificado qual é a professora, o sentido se expande para toda a categoria docente, “ela” então representa o todo que dedica seus fazeres ao ofício de ensinar e formar em meio a uma realidade desfavorável com remuneração insuficiente.

Na tira, Tuta é um bebê. Sendo assim, se levarmos mais adiante o sentido expresso nos dois primeiros quadrinhos, poderemos compreender que a crítica apresentada pela produção vai além, permitindo chegarmos ao sentido implícito de que, no Brasil, desde quando as crianças iniciam suas vivências, já sabem da questão que assola os baixos salários de professores.

Já no terceiro quadrinho, os sentidos tomam uma outra direção, pois Tuta, mostrando interpretação inocente como a de uma criança ainda em fase de uso de chupeta, ou seja, uma criança pequena, dispara o questionamento se poderia imprimir dinheiro na impressora e valorizando os atos lícitos. O sentido implícito que se obtém é de que a criança deva ser orientada desde sempre a agir de maneira correta, gerando, além de criticidade, um movimento de agência nos pais ou responsáveis por crianças que acessam a tira, o que nos permite concluir que o forte dos sentidos da tira se estabelece no social.

É interessante ponderar que a análise das multimodalidades de uma produção está ancorada nas percepções das leituras dos leitores que se debruçam a interpretar o que a imagem nos diz. Tendo isso em vista, para os autores da GVD, o texto nunca é apenas verbal; as produções são multimodais, assim como a tira que analisada.

O quarto quadrinho possui ângulos diferentes, e a posição das personagens dão ideia de movimento de retirada, assim como o que expressa a combinação escrita de letras que compõem a fala final da personagem: “vamos pegar a cartolina!”

Um texto falado nunca é apenas verbal, mas também visual, combinando modos como expressão facial, gesto, postura e outras formas de autoapresentação. Um texto escrito, da mesma forma, envolve mais do que linguagem: é escrito em algo, em algum material (papel, madeira, pergaminho, pedra, metal, rocha, etc.) e é escrito com alguma coisa (ouro, tinta, (pt) gravuras, pontos de tinta, etc.); com letras formadas como tipos de fonte, influenciadas por considerações estéticas, psicológicas, pragmáticas e outras; e com layout imposto à substância material, seja na página, na tela do computador ou em uma placa de latão polido. No entanto, a multimodalidade dos textos escritos tem sido, em geral, ignorada, seja em contextos educativos, na teorização linguística ou no senso comum popular. Hoje, na era da “multimídia”, ela pode subitamente ser percebida novamente (Kress; Van Leeuwen, 1996, p. 58).

Logo, a tira/tirinha que traz posicionamento crítico, e ao mesmo tempo reforça mensagens de agência e ação correta na educação de crianças, só é construída e consolida seus sentidos explícitos e implícitos por meio de multimodalidades, ou seja, por meio da associação de cores, ângulos, desenhos, frases, balões de fala, é o todo que compõem a mensagem.

Atualmente, o suporte virtual comporta e valoriza as multimodalidades, portanto, não convivemos com extremos, verbal e visual.

O entendimento que temos é o de associação de modos semióticos para a composição de sentidos, logo, ensinar a ler perpassa a formação para a leitura de multimodalidades.

Tira 02 – Visão de criança



Fonte: rede social @tiras de Armandinho. Disponível em: <<https://www.instagram.com/tirinhadearmandinho>> Acesso em: 01/05/2023.

A tira protagonizada pela personagem Armandinho, que apresenta conteúdos que mesclam multimodalidades e mensagens críticas que, ao mesmo tempo, ensinam e denunciam situações do mundo real. Na tira 02, Armandinho e sua amiga aparecem com o sapo que presta atenção em tudo que acontece nas tiras. Edificada em três quadrinhos, a personagem chama a atenção para o fato de seu cabelo ser azul; ambas as personagens estão com mochilas nas costas, o que permite dialogar com a tira com estudantes e também facilita para o professor a inserção das tiras nas aulas.

Os sentidos trabalhados são oriundos de problemas sociais, como o *bullying*. No texto, o protagonista afirma para a personagem Ana que não precisa ter vergonha de usar óculos e denuncia no terceiro quadrinho uma sociedade repleta de integrantes que valorizam apenas a aparência. A personagem chama esse fato de problema de visão muito pior do que o problema físico que limita a visão de Ana e a faz usar óculos, marcando o caráter crítico, reflexivo e denunciativo da tira que, ao mesmo tempo, apresenta sentidos explícitos por meio de mensagens, e implícitos deixando para o leitor uma tarefa de reflexão.

A GVD trabalha o estudo dos modos semióticos por meio de funções e versa que:

Qualquer modo semiótico deve ser capaz de projetar as relações entre o produtor de um signo (complexo) e o receptor/reprodutor desse signo. Ou seja, qualquer modo tem de ser capaz de representar uma relação social particular entre o produtor, o espectador e o objeto representado (Kress; Van Leeuwen, 1996, p. 59).

O excerto acima se refere à função interpessoal, presente na tira analisada, pois, por meio da representação de um objeto, os óculos, toda uma rede de sentidos fora criada, o que possibilitou que sentidos explícitos emergissem presentes nas afirmações e também os implícitos presentes.

A expressão do sapo que permanece centralizada nas tiras revela atenção à fala das personagens e a expressão delas, o semblante sério reitera a relevância do que está sendo discursivizado, diferente das tiras de Clara Gomes analisadas anteriormente. As produções de Alexandre Beck, autor de Armandinho, trazem o fundo branco e sem balões de fala, demonstrado a identidade da produção, suas características e o foco para a mensagem que está sendo expressa.

3.1. REFLEXÕES SOBRE AS TIRAS

A análise das duas tiras revela a riqueza e a diversidade de potencialidades pedagógicas que elas oferecem para a formação de leitores. A primeira tira, “Presente, professora?”, utiliza uma abordagem crítica e humorística para discutir a desvalorização dos professores, destacando a falta de reconhecimento e remuneração da profissão. Por meio de uma narrativa envolvente e multimodal, com elementos visuais e textuais interligados, ela não apenas faz uma crítica social, mas instiga o leitor a refletir sobre a importância da valorização do trabalho docente desde a infância. Essa tira é uma

ferramenta dinâmica para discutir temas sociais e estimular o pensamento crítico em sala de aula.

Por outro lado, a tira “Visão de criança” protagonizada por Armandinho, aborda questões de bullying e autoimagem com uma sensibilidade que permite aos estudantes se identificarem com as situações apresentadas. Ao destacar a importância de aceitar as diferenças e combater preconceitos, essa tira proporciona uma oportunidade valiosa para discutir questões de inclusão e empatia. A utilização de multimodalidades, como a combinação de texto e imagem, facilita a compreensão dos temas abordados e promove uma reflexão mais profunda sobre os problemas sociais representados.

Ambas as tiras exemplificam como a multimodalidade pode ser um recurso Pedagógico no ambiente escolar, permitindo que os professores explorem questões sociais e desenvolvam habilidades críticas nos alunos. Ao integrar essas tiras nas atividades pedagógicas, os educadores têm a oportunidade de engajar os alunos de maneira dinâmica e significativa, contribuindo para a formação de leitores mais conscientes e reflexivos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tiras e tirinhas, enquanto elementos do universo gráfico, apresentam uma singular capacidade de encantamento por meio de sua simplicidade e profundidade. Cada quadrinho se configura como um microcosmo onde humor e crítica se entrelaçam com sutileza e astúcia. Esses fragmentos narrativos, frequentemente subestimados em razão de sua brevidade, possuem o potencial de iluminar as complexidades da vida cotidiana. Com um traço refinado e uma escolha cuidadosa de palavras, as tiras e tirinhas revelam verdades sutis e profundas, proporcionando um convite à reflexão por meio de um jogo intrincado entre imagens e textos.

Dessa forma, essas formas de expressão gráfica, ao transformar o trivial em algo extraordinário, oferecem uma rica perspectiva sobre a condição humana e suas nuances. Além disso, sua integração no ambiente escolar representa uma oportunidade valiosa para a formação de leitores. Utilizá-las como recurso didático é uma estratégia eficaz para cultivar habilidades interpretativas e críticas, promovendo o engajamento dos estudantes e incentivando a apreciação da literatura e da linguagem de maneira acessível e envolvente.

REFERÊNCIAS

CUNHA, A. H. da. A gramática do design visual e a relação palavra - imagem na produção de sentidos de tiras da turma do Xaxado. **Discursos contemporâneos em estudo**, v. 3, n. 2, p. 63-83, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/discursos/article/view/10763/19183>. Acesso em: fev. de 2023.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. New York: Routledge, 1996.

NICOLAU, J. C. **Tiras e tirinhas**: Um estudo sobre o gênero textual. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

NICOLAU, J. C. **Tiras e tirinhas: Características e funções**. Rio de Janeiro: Editora Casa da Palavra, 2013.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2016.

RAMOS, Paulo. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 1281-1291, set.-dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/931/517>.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola, 2017.

14

Andreia Silva dos Santos

LINGUAGEM E ENSINO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:

EXPERIÊNCIAS EM SALA
DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

**LANGUAGE AND TEACHING
IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE:**
EXPERIENCES IN A MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM

RESUMO

Este artigo compartilha experiências de uma professora pesquisadora atuante na educação especial, especificamente em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na rede pública municipal de ensino em Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS). O objetivo é apresentar vivências educacionais que integram teorias do desenvolvimento do letramento na educação especial, destacando estratégias didáticas empregadas para motivar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura. O suporte teórico e metodológico do estudo inclui documentos legais que fundamentam as políticas públicas de educação e regulam o trabalho nas SRM, além de obras de estudiosos da linguagem e do ensino, como Mendonça (2022), Fumegalli (2012) e Oliveira (2020), entre outros referenciados. A experiência relatada evidencia as possibilidades de aprendizagem proporcionadas por atividades que envolvem rotina, interações, planejamentos e a valorização do repertório cultural dos alunos.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Experiências; Sala de Recurso Multifuncional.

ABSTRACT

This article shares the experiences of a researcher-teacher working in special education, specifically in Multifunctional Resource Rooms (MRR), within the public education system of Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS). The aim is to present educational experiences that integrate theories of literacy development in special education, highlighting didactic strategies used to motivate students to develop reading skills. The theoretical and methodological support of the study includes legal documents that underpin educational public policies and regulate work in MRR, as well as works by scholars in language and teaching, such as Mendonça (2022), Fumegalli (2012), and Oliveira (2020), among others referenced. The reported experience highlights the learning opportunities provided by activities involving routine, interactions, planning, and the appreciation of students' cultural repertoire.

Keywords: *Special Education; Specialized Educational Assistance; Experiences; Multifunctional Resource Room.*

1. INTRODUÇÃO

*A educação é a arma mais
poderosa que você pode
usar para mudar o mundo.*

Nelson Mandela

Os princípios de igualdade, solidariedade e equidade, amplamente reconhecidos no âmbito da educação inclusiva, têm se consolidado como temas centrais em diferentes contextos educacionais, Nelson Mandela ressalta a força transformadora da educação, sublinhando seu papel na construção de um mundo mais justo e inclusivo. Ao evocar o termo “educação inclusiva”, remete-se imediatamente à promoção de práticas que asseguram o acesso e a permanência de todos os alunos nos espaços escolares, independentemente de suas limitações, dificuldades ou particularidades.

Este artigo parte das vivências da autora no ensino de Língua Portuguesa, com ênfase em práticas com a leitura de textos, desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola pública municipal em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O foco recai sobre a interação com alunos da educação especial que frequentam essa sala de atendimento. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, baseado nas leituras realizadas para aprimoramento do trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto política pública educacional, tem gerado transformações significativas no cotidiano escolar e docente, exigindo a implementação de estratégias pedagógicas e recursos adaptados para o atendimento à diversidade. A política educacional voltada para a educação especial (BRASIL, 2008) introduz mudanças em diversos âmbitos, sendo que, no aspecto pedagógico, destaca-se a ênfase no AEE, que se materializa em salas de recursos multifuncionais.

Diante desse cenário, o presente estudo visa expor e refletir sobre a legislação e as práticas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), apresentando experiências pedagógicas específicas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): O QUE EXPLICA A LEGISLAÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui uma modalidade de ensino consagrada pela legislação brasileira, destinada a satisfazer as necessidades de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa modalidade assume um papel significativo na promoção de uma educação inclusiva e equitativa, proporcionando o suporte para que cada estudante possa alcançar seu pleno desempenho. O AEE complementa a formação dos alunos com a finalidade de fomentar sua autonomia na sociedade, sem, entretanto, substituir o ensino regular. De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, previstas pelo Ministério da Educação (MEC) em 2009, o AEE visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que auxiliem os alunos na superação de barreiras e garantam sua plena cidadania (BRASIL, 2009).

A aprovação da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, marcou um ponto importante no debate e nas transformações acerca da educação especial no Brasil. Essa legislação apresentou mudanças com o intuito de orientar o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, que passaram a ser integrados como parte da educação regular.

Com isso, a educação especial deixou de ser vista como um sistema paralelo e ganhou o status de uma modalidade específica dentro da educação básica.

Posteriormente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sancionadas pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, reforçaram esse novo entendimento ao introduzir um conceito abrangente para a educação especial. Essa modalidade passou a ser compreendida não apenas como um conjunto de práticas pedagógicas adaptadas, mas como uma proposta que objetiva a oferta de recursos e serviços educacionais especializados que complementam e ou suplementam o ensino regular, de forma a favorecer o pleno desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais específicas. Essas diretrizes reforçam que o processo de aprendizagem deva ser adequado às singularidades de cada estudante. O Plano Nacional de Educação igualmente versa sobre o atendimento educacional especializado frisando que:

[...] organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, art. 3º).

Esse Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, trouxe um diagnóstico preocupante acerca do serviço de Educação Especial no final da década de 90, e apontou ausência de estatísticas sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem dados sobre o atendimento, ficando para o ano 2000 o “Censo Demográfico fornecerá dados mais precisos, que permitirão análises mais profundas da realidade (BRASIL, 2001, art. 8º).

A partir do Censo os debates se prolongaram, novos documentos surgiram trazendo para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais e especificidades. A Diretrizes Nacionais

para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/2001)¹ define quem teria direito ao atendimento especializado. Assim, o Art. 5º define quem são os alunos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentassem:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001).

O Artigo 6º do Plano Nacional de Educação (PNE) amplia as formas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e estabelece exigências para a formação de recursos humanos adequados a esse atendimento. Ele prevê a inclusão desse público desde as creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, até instituições específicas e outras modalidades de ensino (Brasil, 2001).

Esse artigo atribui às escolas a responsabilidade pelo assessoramento técnico, destacando que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (Brasil, 2001). Para garantir a efetividade desse atendimento inclusivo, o Plano propõe, por meio da Resolução de 2001, a formação de um corpo docente e de equipe gestora

1 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

composta por diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais devidamente qualificados e com experiência no trato das demandas da educação especial.

Diante dessas exigências, houve uma crescente preocupação dos cursos de formação com a diversidade e com as Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Isso resultou na inserção de disciplinas específicas nos currículos dos cursos de Pedagogia, como Libras e Fundamentos da Educação Especial, que passaram a nortear novos caminhos para um ensino mais inclusivo e voltado à diversidade dos alunos.

No Brasil, a partir dos anos 1980, foi efetivada a implementação de políticas de inclusão nas redes públicas de ensino. Um marco importante nesse processo foi a publicação da Portaria Nº 13, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Esse programa disponibilizou, em escolas da rede pública, salas específicas para a realização de atendimentos aos alunos público-alvo da educação especial, com o objetivo de complementar e ampliar o processo de ensino e aprendizagem realizado nas salas de aula regulares.

O atendimento educacional especializado (AEE), regulamentado pela Resolução nº 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), é realizado no turno inverso ao da escolarização e ministrado por um professor especializado. A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é o espaço onde o professor do AEE pode articular e promover ações inclusivas, favorecendo a plena participação e desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais dentro do ambiente escolar.

Nesse contexto, a legislação sobre inclusão é o resultado de um desenvolvimento cronológico de normas que, progressivamente, contribuíram para a formação de um panorama educacional mais inclusivo e adequado. Esse processo é evidenciado pelo quadro a seguir.

Quadro 1 - Histórico da legislação sobre inclusão (2001-2023)

Ano	Lei	Fato
2001	Resolução cne/ceb nº 2	Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.
2002	Resolução cne/cp nº1/2002	Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2002	Lei nº 10.436/02	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a língua brasileira de sinais (libras).
2006	Plano nacional de educação em direitos humanos	Documento elaborado pelo ministério da educação (mec), ministério da justiça, unesco e secretaria especial dos direitos humanos, incluindo de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas
2007	Plano de desenvolvimento da educação (pde)	Educação inclusiva, o pde trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais. Instituiu o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais (srm).
2008	Decreto nº 6.571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (aee) na educação básica. O decreto obriga a união a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade, e reforça que o aee deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.
2009	Resolução nº 4 cne/ceb	O objetivo da resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (aee) na educação básica, atender contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do cne serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o decreto n.º 6.571.
2011	Decreto nº 7.611	Revoga o decreto n.º 6.571 De 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Inclusão para todos os níveis independente da deficiência.
2011	Decreto nº 7.480	Até 2011, a educação especial e inclusiva estava a cargo da secretaria de educação especial (seesp), do ministério da educação (mec). Foi criada outra pasta então secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (secadi).

Ano	Lei	Fato
2012	Lei nº 12.764	Criada a lei da política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista.
2014	Plano nacional de educação (pne)	Meta número 04 é: "universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados." A palavra "preferencialmente", que, foi o entrave do plano, pois abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam sendo atendidas em escolas especiais.
2019	Decreto nº 9.465	Cria a secretaria de modalidades especializadas de educação, e extingue a secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (secadi). Três novas pastas foram criadas: diretoria de acessibilidade, mobilidade, inclusão e apoio a pessoas com deficiência; diretoria de políticas de educação bilíngue de surdos; e diretoria de políticas para modalidades especializadas de educação e tradições culturais brasileiras.
2020	Decreto nº10.502 Política nacional de educação especial	Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.
2022	Instituto rodrigo mendes (irm)	Lançamento do projeto alavancas em parceria com o banco nacional de desenvolvimento econômico e social (bndes), com a finalidade de promover a formação em educação especial na perspectiva inclusiva de educadores, gestores, técnicos de secretarias municipais de educação e de outros órgãos públicos em todo país. A meta é entre 2023 e 2025, o irm - apoiar a revisão ou elaboração de políticas públicas de educação especial.
2023	Publicação do censo de indicadores da educação especial https://institutorodrigomendes.Org.Br/painel-indicadores-atualizacao-censo-2023/	O painel de indicadores da educação especial do instituto rodrigo mendes (irm) foi atualizado com os dados mais recentes do censo escolar 2023, disponibilizados pelo instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira (inep). https://diversa.Org.Br/indicadores/ .

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A retrospectiva das leis, decretos, diretrizes e programas voltados para a Educação Especial, pode-se observar um longo e contínuo processo de evolução. Um dos marcos iniciais desse percurso foi a Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, que garantiu direitos fundamentais às pessoas que se encontravam à margem da sociedade, incluindo os marginalizados e as pessoas com deficiência. Esse avanço pode ser considerado o ponto de partida para os debates mais estruturados em torno da inclusão social e educacional desses grupos.

Outro marco de relevância foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, que resultou na Declaração de Salamanca. Esse documento reforçou o princípio de uma Educação para Todos, ao estabelecer diretrizes e práticas voltadas tanto para pessoas com quanto sem deficiência. Embora o foco dessa retrospectiva se concentre no período de 2001 a 2023, a Declaração de Salamanca é basilar por destacar a importância da interlocução com a educação especial e por ampliar o conceito de “necessidades educativas especiais” para além da deficiência, abrangendo uma perspectiva mais inclusiva e diversa das demandas educacionais.

A expansão das Salas de Recursos Multifuncionais teve um impulso significativo a partir de 2007, com a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse plano trouxe orientações concretas sobre a Educação Inclusiva, abordando temas como a infraestrutura das escolas, a acessibilidade dos espaços escolares e a formação docente, criando as bases para uma escola mais inclusiva e acessível a todos os estudantes.

A estudiosa Pansini (2014), em sua tese de doutorado, discute o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído em 2007. Ela reconhece que o documento Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Brasil/MEC, 2005) já fazia referência à necessidade de estruturas diferenciadas, utilizando o termo multifuncional,

vislumbrando a transformação dos sistemas educacionais rumo à inclusão. Embora as primeiras referências formais às SRM sejam de 2007, há todo um passado histórico marcado pelo compromisso de uma educação diferenciada voltada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em 2011, por meio do Decreto Nº 7.480, consolidou-se a oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas de ensino regular, por meio do Programa de Implantação de SRM. As SRM são espaços organizados com estrutura física e mobiliário acessível, preparados para atender, de forma individual ou em pequenos grupos, os alunos da educação inclusiva. Essas salas contam com profissionais qualificados e são ambientes propícios ao desenvolvimento integral dos alunos atendidos.

Mendonça (2022, p. 92) define a Sala de Recurso Multifuncional como um espaço que pode estar localizado tanto em escolas públicas diversas quanto em outras escolas regulares nos arredores. Dessa forma, uma escola equipada com SRM pode atender não apenas seus próprios alunos, mas também estudantes de instituições vizinhas.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica orientam que o atendimento educacional especializado deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à plena participação dos alunos, levando em consideração suas necessidades específicas (Brasil, 2008, s/p). Para a realização do AEE, a legislação prevê a presença de um profissional especializado, cujas atribuições são definidas pela Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Em relação à formação profissional na educação inclusiva, Correa (2008) destaca a importância de uma formação específica para educadores, professores e auxiliares, permitindo que percebam as necessidades de seus alunos e desenvolvam estratégias pedagógicas adequadas, além de compreender o papel das novas tecnologias no ensino e nos processos de aprendizagem.

Como professora especializada na educação especial, observo que as Salas de Recursos Multifuncionais desempenham um papel essencial na implementação de um ensino inclusivo. Essas salas oferecem um ambiente adaptado que permite aos alunos com diversas deficiências, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o desenvolvimento integral, a socialização e a adaptação às atividades sociais e acadêmicas.

A Sala de Recursos Multifuncionais onde atuo faz parte da rede municipal de ensino e atende alunos com diferentes necessidades educacionais especiais. Esses alunos estão regularmente matriculados no ensino regular e, no contraturno, frequentam a SRM para receber o atendimento especializado que complementa e potencializa seu processo de aprendizagem.

3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

*Não há ensino sem aprendizagem,
nem aprendizagem sem ensino, nem
ensino e aprendizagem sem respeito
à individualidade do aluno.*

Paulo Freire

O papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é facilitar o acesso à aprendizagem e promover a participação efetiva dos estudantes no ambiente escolar. As atividades desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais visam estimular habilidades essenciais como atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação e criatividade, além de promover o desenvolvimento da linguagem.

Para o desenvolvimento da linguagem dos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais, é viável considerar a organização do espaço de aprendizagem. O ambiente da sala deve ser adequadamente estruturado para atender alunos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD). Isso inclui a utilização de materiais e equipamentos apropriados, como computadores com softwares adaptados para alunos com dificuldades cognitivas, deficiências visuais, auditivas e físicas.

Vale destacar que o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais não deve ser confundido com um reforço escolar. Conforme esclarecido por Mantoan (2007, p. 23), o “atendimento educacional especializado não é ensino particular, nem reforço escolar”, pois se trata de um serviço com especificidades distintas do ensino convencional.

As orientações do MEC/SEESP (BRASIL, 2010) estabelecem que o serviço especializado deve ser oferecido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e não deve ser replicado em uma sala de aula comum e tradicional. A Sala de Recursos Multifuncionais, conforme a experiência, proporciona um ambiente apropriado tanto para o trabalho coletivo quanto para o individual, dispondo de materiais e recursos específicos para cada modalidade de ensino.

A qualidade do atendimento educacional especializado depende da adequação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos. A equipe técnica da secretaria municipal de educação realiza visitas regulares aos projetos de Salas de Recursos Multifuncionais para garantir que a infraestrutura das salas atenda às necessidades dos alunos e proporcione suporte adequado para o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Para o atendimento educacional especializado, adotamos a prática de organizar um cronograma baseado nas etapas de ensino e no perfil dos alunos. As sessões, com duração de duas horas, são planejadas para atendimentos individuais ou coletivos, dependendo do rendimento, foco, necessidades e interesses dos alunos.

A experiência relatada concentra-se no aluno Artur (nome fictício adotado para essa pesquisa), de sete anos, na fase de alfabetização, diagnosticado com autismo de suporte 1 e com dificuldades no reconhecimento de fonemas e leitura. Estabeleci ações integradas entre professores e familiares, com mediações constantes para a realização das atividades, inclusive as do cotidiano. Observei que, nas atividades coletivas, os colegas desempenham o papel de interlocutores na leitura dos enunciados, e Artur acompanha o proposto de forma satisfatória.

Em algumas atividades individuais, Artur não conseguia concluir a tarefa e procurava, com o olhar, uma referência para auxiliá-lo. Cartões contendo imagens, fonemas e palavras, foram um diferencial que ajudou Artur a fazer relações e concluir suas tarefas. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno foi indicado como uma proposta para ajudar Artur a superar suas dificuldades, sendo realizado de forma contínua. Para isso, elaborei um plano de atendimento educacional especializado, para desenvolver seus processos mentais.

Uma das atividades do plano de trabalho envolveu o uso de jogos. Utilizamos um jogo de memória visual com o alfabeto (escritas em bastão e cursiva). O jogo combina desenhos, palavras e escrita em pares. Inicialmente, propus a leitura e reconhecimento das imagens, como: “A imagem da bacia faz parte de que letra?” e “Para que serve a bacia?” e assim por diante. Em uma segunda proposta, Artur e a aluna Melissa jogaram o jogo de memória. Atentei para aspectos como contagem das peças, escrita de fonemas e números. Perguntas auxiliares foram feitas para promover a intervenção pedagógica: “Quantos pares você fez? Quantos pares a Melissa fez? Se Melissa fez 10 pares, quantas peças ela tem? Se você fez 14 pares, quantas peças você tem?” As peças do jogo serviram como material concreto para habilidades de adição, separação e agrupamento.

Na terceira proposta, Artur recebeu uma atividade impressa para procurar pares de objetos. O uso de recursos visuais contribuiu para a interação e a autonomia. A atividade foi acompanhada de

indagações e comandos como: “Qual é o par? Por que é um par? O par tem a mesma cor ou não? Quantos pares foi possível formar?” Essas questões visavam estimular habilidades de raciocínio, contagem e compreensão da diferença entre pares e peças individuais.

Embora o autismo não tenha uma causa definida, pode levar a atrasos no desenvolvimento infantil. Artur apresentava características que precisavam ser trabalhadas, como certo isolamento, pouca fala, problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, resistência a mudanças e limitações instintivas, além de dificuldades na alimentação. Seus progressos foram graduais; na terceira sessão na Sala de Recursos Multifuncionais, Artur já demonstrava avanços significativos, desenvolvendo habilidades compensatórias e mostrando interesse em atividades com jogos.

A permanência e o ingresso de Artur na Sala de Recursos Multifuncionais ocorreram de forma gradual, estabelecendo uma rotina entre pais e profissionais. Muitas vezes, o plano de trabalho não foi seguido rigidamente, pois foi necessário adaptar-se às necessidades e desejos de Artur, conforme Fumegalli (2012, p. 40) destaca: “Nesse processo, o professor pode rever sua prática pedagógica, ajustar estratégias e modificar seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos.”

Ademais, a rotina de Artur na Sala de Recursos Multifuncionais foi cuidadosamente estruturada. Estabelecemos um ambiente consistente, com a mesma disposição dos objetos e a duração das aulas fixas. Nas primeiras aulas, Artur fazia muitas perguntas e observava outras salas multifuncionais. Após um mês, ele conhecia bem o espaço, sabia onde colocar seus objetos e sua mochila, e falava sobre as atividades do dia.

A rotina demonstrou ser positiva, estimulando a comunicação oral de Artur, sua autonomia e a expressão livre por meio de desenho, recorte e jogos dramáticos. A disposição dos materiais pedagógicos nos armários foi mantida para garantir uma rotina visual, permitindo a Artur realizar suas atividades com maior independência e autonomia.

Conforme Barbosa (2006) ressalta, é fundamental que os professores da sala de atendimento multifuncional prestem atenção na organização do espaço, uso do tempo, escolha e proposta de atividades, além da triagem e oferta de materiais, para promover a autonomia e o desenvolvimento das competências específicas dos alunos.

Quando Oliveira (2020) discute o papel do educador especializado em “Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista”, ele enfatiza que cada criança possui características únicas. O professor deve buscar as melhores estratégias de ensino e conhecer as singularidades dos alunos para garantir uma inclusão social efetiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências ora relatadas a partir de práticas em sala de recurso multifuncional têm como plano demonstrar vivências de ensino que unem teorias do desenvolvimento do letramento na educação especial, e apresentam situações didáticas utilizadas para motivar os alunos a desenvolverem a leitura. Ao falar de inclusão refletimos nas normas, decretos e leis que normatizam a educação especial e inclusiva, bem como nas ações e na pluralidade dos alunos que frequentam a sala de recurso multifuncional, em especial o Transtorno do Espectro Autista (TEA), foco da experiência.

De fato, os documentos normativos confirmam que não se pode negar o direito de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) à presença no ensino regular. Ressalta-se que a escola regular deve ser o espaço privilegiado para a educação formal, e é responsável por oferecer os serviços especializados necessários. O estudo apresentado destaca que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED),

ocorre no contraturno do ensino regular e é realizado em uma sala equipada com profissionais multidisciplinares voltados para questões psicopedagógicas, desenvolvendo ações efetivas na sala de recursos multifuncionais.

A experiência evidenciou a importância de um plano de atendimento específico para cada aluno, respeitando suas particularidades, embora cada indivíduo com autismo tenha suas próprias especificidades. A rotina na sala de recursos multifuncionais desempenha um papel crucial, pois a aprendizagem é facilitada pela consistência da rotina, pelas condições favoráveis e pelo manejo das limitações.

Com base nas considerações apresentadas na pesquisa pode-se ressaltar que os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA, incluindo a aceitação das famílias, a dificuldade em obter laudos médicos precisos para subsidiar o trabalho do professor especializado e a importância da colaboração de família, sociedade e poderes governamentais para uma inclusão social efetiva. O segredo para alcançar uma evolução satisfatória na aprendizagem do aluno autista está na aceitação, no planejamento cuidadoso, na continuidade das ações, na manutenção de uma rotina estruturada, no respeito às necessidades individuais e na flexibilidade das abordagens.

Neste contexto, é relevante lembrar que, como bem destacou Paulo Freire, “Não há ensino sem aprendizagem, nem aprendizagem sem ensino, nem ensino e aprendizagem sem respeito à individualidade do aluno.” A verdadeira educação se constrói na interseção entre o conhecimento e o respeito pela singularidade de cada aluno, onde o ensino se torna um ato de escuta e adaptação contínua, e a aprendizagem se desenvolve no reconhecimento e valorização das diferenças. Somente assim poderemos garantir um ambiente inclusivo e enriquecedor para todos, promovendo uma educação que não apenas ensina, mas também aprende com e para cada estudante.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVES, D. O.; GOTTI, M. O.; GRIBOSKI, C. M.; DUTRA, C. P. **Sala de Recursos Multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação.** Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei de Bases e Diretrizes da Educação.** Ministério da Educação. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 2008.** Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: ago. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 2007.** Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192

CORREIA, L. M. O movimento da inclusão. *In*: CORREIA, L. M. (Ed.). **Inclusão e necessidades educativas especiais:** Um guia para educadores e professores (2. ed., pp. 7-29). Porto: Porto Editora, 2008.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila. **Inclusão escolar**: O desafio de uma educação para todos? Ijuí, 2012. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita%20monografia.pdf?sequence=1>. Acesso em: ago. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva. *In*: MEC. **Inclusão**: Revista de Educação Especial, v. 5, n. 1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, jan./jul. 2010.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **As Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado**. VIII CONEDU, 2022, p. 87-106. Disponível em: <file:///C:/USERS/NEIDE%20ARAUJO/DOWNLOADS/17022023095258-CONEDU---EDUCACAO-ESPECIAL.PDF>.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. **Autismo e inclusão escolar**: os desafios da inclusão do aluno autista. Revista Educação Pública, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>.

OLIVEIRA, O. M. R. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

PANSINI, Flávia. **Sala de Recursos Multifuncionais no Brasil**: Para Que e Para Quem? Tese de Doutorado, Universidade Federal do Amazonas, 2014. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede>. Acesso em: ago. 2024.

SANTOS, M. **Territórios Educativos para Educação Integral**. Série Cadernos Pedagógicos. PDE/Programa Mais Educação, nº 12. Ministério da Educação, Brasília, 2014.

[1] RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

SOBRE AS AUTORAS



Neide Araújo Castilho Teno

Doutora em Educação /Mestre em Letras. Pesquisadora Sênior do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, e do Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/Dourados /Campo Grande. Coordena os projetos de Pesquisa: (Multi) Letramentos e Os Gêneros Textuais e/Ou Discursivos: Contribuições para o Ensino e Aprendizagem de Línguas em Tempos Digitais e o do Projeto de Pesquisa: Narrativas de Vida e da Formação Profissional: registros e memórias dos saberes e experiências do agente de letramento.

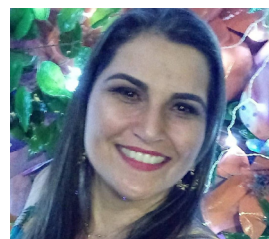
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5062-9155>

E-mail: cteno@uol.com.br



Kelly de Melo Nogueira Loureiro

Doutoranda em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na linha de pesquisa em Linguística Aplicada. Pesquisadora integrante do grupo de pesquisa "Educação Crítica, Criativa e Ética por Linguagens, Transculturalidades e Tecnologias" da UFMS. Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Pós-graduada em Estudos Aplicados de Linguagem, com ênfase em Linguagem e Ensino, pela UEMS, e em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (FATECE). Graduada e licenciada em Letras - Habilitação em Português/Inglês pela UEMS. Desenvolve atividades docentes e pesquisas nas áreas de Educação e Linguagens.



Maria Aparecida Miatello

Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Rede Nacional, com área de concentração em Ensino de Artes, pela Universidade Federal de Campo Grande (UFMS). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís e em Psicopedagogia com abrangência Institucional e Clínica pela UNIVALE. Graduada em Artes pela Universidade Metropolitana de Santos e em Pedagogia pela Faculdade de Pedagogia - ANAEC. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em ensino, e atua como professora na Rede Municipal de Ensino em Nova Andradina. Desenvolve pesquisas envolvendo inclusão escolar, ensino para crianças autistas e ensino de arte.



Alessandra Risalde Dias

Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Especialista em Educação Especial Inclusiva pela UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo Da Vinci) e em Coordenação Pedagógica pela UNIGRAN (Centro Universitário da Grande Dourados). Graduada em Geografia com Licenciatura Plena pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e em Pedagogia com Licenciatura Plena pela UNIGRAN. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Pedagogia. Atua como docente na educação básica.



Rosely Brum Ojeda

Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa e licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Especialista em Educação Especial Inclusiva, Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar, Psicopedagogia Institucional e Clínica e Neuropsicopedagogia. Possui cursos de formação continuada nas áreas de Neuropsicopedagogia, Psicologia da Educação, Educação e Contemporaneidade, Webdesign, Inclusão Social e Digital de Pessoas com Deficiência, Linguística Aplicada e Processos Textuais Enunciativos. Desenvolve atividades docentes e pesquisas relacionadas às linguagens com ênfase na Linguística Aplicada e ao ensino de Língua Portuguesa por meio de tirinhas e multimodalidades.



Andreia Silva dos Santos

Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Especialista em Gestão Escolar, Coordenação, Supervisão e Orientação Educacional pela Libera Limes; em Gestão Pública pela UFMS; em Educação Infantil e em Educação Especial e Inclusiva pela FESL. Licenciada em Pedagogia pela UNIDERP. Professora efetiva da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS. Desenvolve pesquisas nas áreas da educação inclusiva e linguagens.



Dayane Matos da Silva

Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul /UEMS - Campo Grande (2017). Graduada em Licenciatura em Letras - habilitação português e espanhol, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS - Dourados (2013). E, de 2015 a 2019 professora contratada no ensino fundamental II no Centro Educacional Perpétuo Socorro no município de Ponta Porã/MS. De 2020 a 2021 vínculo empregatício com a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã/MS, como professora da sala de tecnologia convocada 32h, realizando acompanhamento e instruído professores e alunos da educação infantil e anos iniciais na formação educacional dentro da tecnologia. Em 2022 trabalhei na equipe do ensino fundamental II como professora de práticas de convivência na rede SED/MS. E de 2023 a 2024 na equipe do Ensino Fundamental na SED/MS. Atualmente professora contratada na Rede Estadual de Ensino de Ponta Porã/MS, exercendo função de professora de língua portuguesa do ensino fundamental II.

E-mail: matos-gns@hotmail.com ou matosdayane036@gmail.com



Léia Bernal Sanches Correia

Mestre em Letras pelo PPG-UEMS. Graduada em Letras espanhol pela UEMS-CG e Pedagogia pela UNAES; especialização em Educação infantil pela UFMS e Didática e metodologia do ensino superior pela UNAES. Professora alfabetizadora da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Pesquisadora na área da Linguagem e Educação na linha de pesquisa da Linguística Aplicada, com pesquisas e publicações voltada para a Leitura crítica; multimodalidade; HQ's e Formação de professores. Foi colaboradora do projeto de pesquisa Narrativas de Saberes Profissionais: diálogos sobre o agente de letramento e o ensino de línguas, sob a coordenação da professora Drª. Neide Araújo Castilho Teno (PROPP/UEMS).



Edinéia Leite dos Santos Oliveira

Graduada em Letras - Licenciatura Plena (Habilitação em Português e Inglês) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas em 2000. Possui duas Especializações Lato Sensu em "Língua Inglesa: Ensino" –Aprendizagem pela UNAES (Centro Universitário de Campo Grande - Anhanguera) e a 2ª Pós- Graduação em Multiletramentos e Processos Autorais na Educação Básica" pela UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul). Mestre em Linguística pelo Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidades Universitárias de Dourados e Campo Grande – MS. Colaboradora no Projeto de Pesquisa "(Multi) Letramentos e os Gêneros Textuais e ou Discursivos : Contribuições para o Ensino e Aprendizagem de Línguas em Tempos Digitais" Diálogos Sobre o Agente de Letramento e Ensino". Professora efetiva de Língua Inglesa há mais de 20 anos na Educação Básica, nas Redes Estadual e Municipal de Campo Grande – MS.

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1973-4090>

E-mail: edineialeite67@gmail.com

Aparecido Devanir Fernandes (UEMS/Dourados-MS)

Egresso PROFLETRAS/ 2019

Mestre pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Especialista em Tecnologias Computacionais Aplicadas à Educação (UNIC) e Mídias na Educação (UFMS). Licenciado em LETRAS pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP). Revisor de textos científicos, livros e contratos comerciais e jurídicos. Escritor. Professor de Língua Portuguesa e Literatura. Professor Formador.



Nádia Bentos Gonçalves

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade de Campo Grande – MS. Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2002). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unigran, em 2019. Especialista em Mídias da Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2010. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Cândido Mendes, de Minas Gerais, em 2013. Pós-graduação Lato sensu em Educação Especial e Inclusiva: Ação Docente Especializada, 2024. Professora no ensino fundamental na rede municipal e estadual. Colaboradora no projeto de pesquisa: (Multi) Letramentos e os Gêneros textuais e/ou Discursivos: contribuições para o Ensino e Aprendizagem de Línguas em Tempos Digitais. Cadastrada na Proppi/UEMS. Desenvolve pesquisa- ação com foco em gêneros textuais multimodais com alunos de Escola Pública sob viés do letramento digital.

ORCID <https://orcid.org/0009-0001-8309-1352>

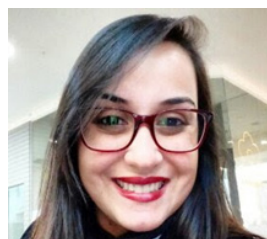
E-mail: nadiabentosgoncalves@gmail.com



Luciane Ruis de Campos Almeida (UFGD/Doutoranda)

Doutoranda UFGD/Literatura. Mestre em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, área de concentração: Linguagens e Letramentos - ProLetras/UFRN/UEMS- Dourados. Possui graduação em Administração de Empresa pela UNIGRAN (1996) e Letras/Literatura pela UNIGRAN (2005). Linhas de pesquisa vinculadas na Pós – Graduação: Letramento digital e Representação feminina. Atua como professora nas redes pública estadual e privada.

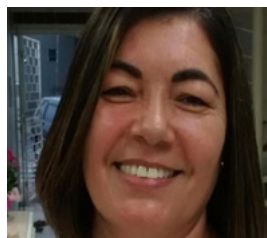
E-mail luruís@yahoo.com.br



Michelly Mendes da Silva (UFGD/Mestra)

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Grande Dourados (2024). Especialista em Novas Tecnologias Educacionais (2016), em Informática Aplicada à Educação (2016), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (2022). Possui graduação em Análise de Sistemas pela UFGD (2010) e em Letras/ Espanhol pela UEMS (2018). Docente na rede de ensino público e coordenadora de projeto pela FUNDECT. Tem atuado e interesse, principalmente, nos seguintes temas: (multi)letramentos, letramento digital, tecnologias educacionais, linguagens e tecnologias, ensino aprendizado da língua portuguesa, corpora linguísticos e letramento acadêmico.

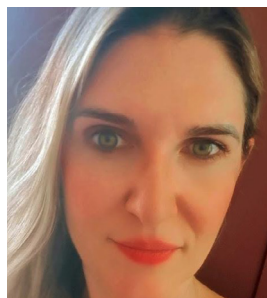
E-mail: michelly.mendes@outlook.com.br



Elza Sabino da Silva Bueno

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis). Docente da Graduação e da Pós-graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS-PROFLETRAS/Dourados), e pesquisadora do CNPq e da FUNDECT. Recentemente concluiu o Projeto de pesquisa "Apoio à qualificação docente: o PROFLETRAS em MS, com recurso financeiro do CNPq/ FUNDECT. Tem experiência na área de Letras em temas como: Ensino de português, Variação linguística, Português falado em região de fronteira.

E-mail: elza@uems.br.



Vanessa Basso Perosa

Doutoranda em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS (2023). Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de MS/UFMS(2017-2019). Especialista em Arte e Educação e suas linguagens pelo Instituto de Ensino Superior da FUNLEC - IESF (2011). Graduada em Artes Visuais - Licenciatura e Bacharelado-pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (2003/2005). Atualmente é Coordenadora do setor educativo cultural na Morada dos Baís - PrefCG/MS e é Arte Educadora na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Atuou como Coordenadora do setor educativo cultural na Gerência de Patrimônio Histórico e Cultural da Fundação de Cultura do Mato Grosso do Sul. Atuou como Produtora Cultural em vários eventos da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, dentre eles os Festivais de Inverno de Bonito e Festival América do Sul Pantanal, realizando atividades com outros países da América Latina. Experiência na área de Educação, com ênfase em Arte Educação e suas linguagens, Tecnologias Educacionais, Sistemas Educativos Culturais, Patrimônio Histórico Cultural e Museologia.

E-mail: bassovane@hotmail.com



Évelyn Coelho Paini Webber

Doutora em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2023), mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2019), graduada em Letras habilitação Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2017). A linha de pesquisa e publicações estão vinculadas a área de linguagens e linguística, especificamente: Linguística aplicada e formação docente, semiótica, ensino e aprendizagem de língua inglesa, gêneros textuais e discursivos.

E-mail: evelynpaini@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

A crucificação 8, 53, 54, 57, 64, 65, 71
AEE 231, 259, 260, 263, 267, 268, 270, 272
alfabetização 103, 112, 114, 115, 116, 123, 131, 139, 148, 202, 264, 265, 270
análise linguística 95, 101, 102, 109, 137
análise semiótica 8, 53, 62, 73
arte 8, 10, 13, 43, 62, 72, 77, 81, 83, 183, 207, 208, 209, 215, 221, 222, 224, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 276
artista 73, 75, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 208
atividades pedagógicas 141, 153, 254
autista 10, 221, 234, 265, 272, 273, 275
autoetnografia 17, 19, 20, 21, 25, 29, 30, 31

B

bakhtiniana 38, 39, 118
biblioteca 10, 51, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203
biblioteca escolar 10, 185, 186, 188, 189, 194, 195
bullying 162, 252, 254

C

carrossel 8, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
construção de sentidos 8, 23, 41, 58, 69, 72, 77, 86, 152, 171, 174, 179
contemporaneidade 8, 32, 39, 42, 43, 81, 129, 136, 152, 157, 173, 181, 194, 202
cotidiano 13, 33, 35, 49, 92, 97, 114, 116, 117, 118, 123, 141, 156, 157, 162, 172, 174, 175, 182, 186, 190, 244, 245, 247, 259, 270

D

desigualdades 17, 25, 28, 29, 30

digital 9, 34, 35, 36, 39, 40, 43, 45, 49, 51, 121, 122, 124, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 154, 191, 201, 213, 280

E

Educação Básica 19, 102, 137, 148, 203, 205, 207, 260, 261, 262, 267, 274, 275, 279
educação especial 234, 257, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 268, 272, 274
educação inclusiva 222, 224, 225, 227, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 259, 260, 267, 275, 277
ensino-aprendizagem 21, 33, 36, 114, 178, 184, 194, 197, 209, 220, 229, 273
ensino de línguas 8, 32, 52, 154, 278
ensino fundamental 9, 91, 92, 94, 109, 110, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 167, 179, 189, 235, 262, 278, 280
escola pública 133, 138, 154, 155, 167, 169, 186, 189, 200, 259
experiência 20, 21, 78, 82, 94, 109, 112, 118, 181, 182, 207, 211, 216, 219, 237, 257, 263, 269, 270, 272, 273, 276, 277, 281

F

fanzinar 10, 204, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 219
fanzines 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220
formação de leitores 28, 180, 190, 209, 241, 254, 255
formação de professores 10, 221, 238, 264
formação docente 52, 233, 264, 266, 281
Freire 114, 120, 173, 268, 273

G

gêneros digitais 33, 35, 36, 39, 40, 42, 51, 133, 135, 137, 146, 147, 148
gêneros multimodais 36, 41, 42, 49, 50, 52, 157, 163, 170, 184
gênero textual 36, 37, 38, 40, 45, 112, 114, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 157, 159, 171, 208, 209, 241, 243, 244, 245, 255

gramática 41, 52, 100, 101, 102, 131, 138, 174, 179, 182, 255

I

infância 17, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 164, 172, 253

internet 39, 135, 137, 140, 145, 146, 194, 243

L

letramento digital 9, 132, 133, 135, 136, 140, 143, 144, 146, 147, 148, 191, 280

letramentos críticos 8, 16, 17, 19, 21, 23, 28, 29, 30, 31, 150

letramento social 9, 111, 112, 114, 117, 121, 123, 126, 128, 129, 139

Lídia Baís 73, 74, 75, 77, 81, 82, 83, 88, 89, 90

Língua Inglesa 150, 152, 154, 162, 163, 279

Língua Portuguesa 23, 42, 50, 71, 100, 110, 131, 133, 135, 137, 138, 143, 146, 147, 179, 190, 259, 277, 279

livro didático 10, 43, 44, 52, 133, 135, 136, 138, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 155, 156, 157, 166, 167, 169, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 184

livros 135, 136, 137, 138, 147, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 188, 189, 192, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 279

M

meio digital 45, 133, 135, 136, 141, 146

multimodalidade 11, 33, 35, 36, 40, 49, 50, 125, 126, 127, 135, 150, 154, 160, 163, 164, 165, 169, 170, 173, 180, 181, 183, 184, 240, 249, 251, 254, 278

O

on-line 9, 111, 124, 146

oralidade 9, 91, 92, 94, 98, 101, 104, 105, 107, 108, 109, 110

P

PCNs 120, 121, 179, 181

pintura 54, 57, 61, 62, 63, 66, 67, 69, 70, 71, 82, 84, 86, 87, 88, 215, 216

plástica 54, 57, 64, 71, 127

PNLD 133, 134, 135, 137, 176, 177

práticas sociais 39, 40, 49, 76, 104, 112, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 123, 126, 128, 138, 139, 140, 141, 145, 150, 162, 163, 178, 191, 192

produções textuais 9, 91, 92, 94, 95, 101, 104, 109, 110

propaganda 9, 40, 45, 46, 48, 111, 112, 114, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 131

Q

quadrinhos 40, 123, 175, 179, 180, 199, 207, 208, 211, 220, 244, 246, 248, 249, 250, 252, 255

R

redes sociais 33, 35, 39, 43, 122, 129

reflexão crítica 17, 30, 50, 160, 243, 247

religiosos 54, 67, 86, 87

S

sala de aula 8, 9, 11, 13, 29, 32, 42, 49, 51, 108, 109, 118, 122, 125, 130, 141, 149, 152, 153, 154, 157, 161, 163, 167, 169, 175, 178, 184, 188, 190, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 210, 211, 212, 215, 216, 220, 236, 240, 254, 269

semiótica 8, 14, 49, 53, 54, 56, 57, 62, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 79, 83, 87, 88, 89, 90, 102, 130, 154, 281

Semiótica Discursiva 73, 75, 76, 78, 89

sistema educacional 174, 176, 178, 225, 235, 237, 265

Sociolinguística 92, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 110

SRM 257, 259, 260, 263, 267, 268, 269

T

TEA 222, 224, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 268, 269, 272, 273

tecnologias 43, 50, 51, 135, 137, 142, 148, 152, 192, 230, 267, 280

teoria da significação 73, 75

tiras 11, 43, 45, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 252, 253, 254, 255

tirinhas 40, 180, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 254, 255, 277

V

vida social 114, 121, 126, 226, 228

ORGANIZADORA

Neide Araújo Castilho Teno

INTERCONEXÕES EM LINGUAGENS E EDUCAÇÃO

Florescendo Conhecimentos

WWW.PIMENTACULTURAL.com

INTERCONEXÕES EM LINGUAGENS E EDUCAÇÃO

Florescendo Conhecimentos