

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Vanessa Severo Trivisioi

**O CONCEITO DE (MULTI)LETRAMENTOS SUBJACENTE ÀS
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PRODUZIDAS PARA UMA UNIDADE
DIDÁTICA EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA
ESCOLA PÚBLICA**

Santa Maria, RS

2017

Vanessa Severo Trivisiol

**O CONCEITO DE (MULTI)LETRAMENTOS SUBJACENTE ÀS ATIVIDADES
PEDAGÓGICAS PRODUZIDAS PARA UMA UNIDADE DIDÁTICA EM UM
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Kirchhof Ticks

Santa Maria, RS, Brasil

2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Trivisiol, Vanessa Severo

O CONCEITO DE (MULTI)LETRAMENTOS SUBJACENTE ÀS
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PRODUZIDAS PARA UMA UNIDADE
DIDÁTICA EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA
PÚBLICA / Vanessa Severo Trivisiol.- 2017.

139 p.; 30 cm

Orientadora: Luciane Kirchhof Ticks
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2017

1. Multiletramentos 2. Análise de material didático
3. Programa de formação continuada I. Kirchhof Ticks,
Luciane II. Título.

Vanessa Severo Trivisiol

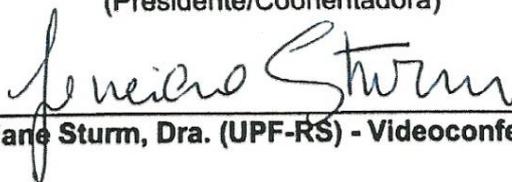
**O CONCEITO DE (MULTI)LETRAMENTOS SUBJACENTE ÀS ATIVIDADES
PEDAGÓGICAS PRODUZIDAS PARA UMA UNIDADE DIDÁTICA EM UM
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado do Programa de Pós-
Graduação em Letras, Área de
Concentração em Estudos Linguísticos,
da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Aprovado em 13 de dezembro de 2017:



Francieli Matzenbacher Pinton, Dra. (UFSM)
(Presidente/Coorientadora)



Luciane Sturm, Dra. (UPF-RS) - Videoconferência



Graciela Rabuske Hendges, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

A realização e materialização deste trabalho ocorreu, principalmente, pela ajuda, compreensão e incentivo de diversas pessoas que estiveram comigo nesta etapa da minha vida. Portanto, agradeço a todos que colaboraram para a conclusão desta pesquisa, em especial:

A Deus, por me abençoar e iluminar minha trajetória acadêmica;

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim, agradeço de coração por todo o amor, carinho e incentivo;

Ao meu irmão, por estar ao meu lado vivenciando cada momento da minha vida acadêmica;

À minha orientadora Prof^a Luciane Kirchhof Ticks pela oportunidade de trabalharmos juntas, pela paciência, sabedoria, compreensão e pelos ensinamentos e orientações feitas para este trabalho. Sou muito grata por tudo que pude vivenciar ao seu lado, é uma pessoa muito especial em minha vida;

Ao LABLER e N.E.C.C.E, pela oportunidade de trabalho em grupo e pela contribuição na minha formação profissional;

A todas as professoras e colegas participantes do projeto A.C.E.C.E, pelo trabalho colaborativo;

Ao Programa de Pós-graduação em Letras, pelo incentivo, pela disposição em me atender e pela oportunidade de aprender e compartilhar conhecimentos com professores tão competentes.

Aos meus familiares e amigos que, de alguma forma, contribuíram nesta etapa da minha vida;

Enfim, a todos àqueles que fizeram parte da concretização deste trabalho, agradeço de coração.

RESUMO

O CONCEITO DE (MULTI)LETRAMENTOS SUBJACENTE ÀS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PRODUZIDAS PARA UMA UNIDADE DIDÁTICA EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA PÚBLICA

AUTORA: Vanessa Severo Trivisiol

ORIENTADORA: Profa. Dra. Luciane Kirchhof Ticks

Trabalhar com multiletramentos é abordar a diversidade cultural e a multiplicidade semiótica (ROJO, 2012). Partindo desse pressuposto, o presente trabalho tem como objetivo analisar em que medida o conceito de (multi)letramentos subsidia as atividades pedagógicas de uma unidade didática produzidas em um programa de formação continuada. O referido programa foi desenvolvido em uma escola pública de Santa Maria (RS), por meio de uma pesquisa colaborativa (MAGALHÃES, 2002). O projeto teve como objetivo permitir a reflexão crítica e colaborativa entre professores dessa escola, estudantes e pesquisadores da UFSM, visando discutir a (re)construção de suas práticas sociais e, no final, a produção de um caderno didático. O *corpus* desta investigação é composto por uma unidade didática do referido caderno. Levamos em consideração que o termo Multiletramentos refere-se a dois grandes aspectos de produção de sentido: a) a diversidade social, que parte das culturas, da referência do aluno e do contexto social em que ele está inserido; b) a multimodalidade, no qual o multiletramento se caracteriza pelo uso e trabalho com as tecnologias, mídias, gêneros e linguagens usadas nestes contextos (KALANTZIZ; COPE, 2012, p.1). Os resultados indicam que no que concerne à análise do conceito de letramento subjacente às atividades, identificamos uma recorrência maior de atividades que exploram o letramento como processamento cognitivo (76,3%), seguido de atividades que focalizam a leitura crítica de mundo (23,7%). Essa organização retórica parece representar um processo cíclico constituído por atividades que exploram o desenvolvimento de competências cognitivas que correspondem, inicialmente, a níveis mais complexos, preparando a aluno para que ele faça o reconhecimento do universo temático do texto e então se posicione, ainda que timidamente, sobre o tema a partir de níveis mais e menos complexos das capacidades de leitura de mundo. Em virtude disso, há um movimento de “sanfona”, no qual as competências se intercalam em níveis diferentes de complexidade e capacidades cognitivas e de leitura crítica. Já nos resultados da análise de como os enunciados exploram as imagens, identificamos que a metafunção mais explorada é a representacional (77%). A unidade deixa a desejar em relação à exploração das demais metafunções (Interativa, 13%, e Composicional, 10%). Desse modo, os alunos são levados a olhar ideacionalmente para os textos não verbais, analisando as ações, eventos, participantes e circunstâncias constituídos nas/pelas imagens. Além disso, identificamos, na unidade, uma preocupação em propor atividades que trabalhassem contextos culturais, sociais e multimodais de uma maneira geral, embora também tenhamos percebido que algumas atividades ainda explorem os multiletramentos de maneira tímida e limitada. Finalmente, procuramos propor algumas atividades complementares às propostas na referida unidade para aqueles aspectos dos multiletramentos que foram mais timidamente explorados, como forma de contribuir para que as discussões sobre a necessidade de expandirmos a prática dos multiletramentos nos contextos escolares.

Palavras-chave: Multiletramentos. Análise de material didático. Programa de Formação continuada.

ABSTRACT

THE CONCEPT OF (MULTI)LITERACIES IN PEDAGOGICAL ACTIVITIES PRODUCED FOR A DIDACTIC UNIT WITHIN A COLLABORATIVE CONTINUING EDUCATION PROGRAM IN A PUBLIC SCHOOL

AUTHOR: Vanessa Severo Trivisioi
ADVISOR: Profa. Dra. Luciane Kirchhof Ticks

Working with multiliteracies is approaching cultural diversity and semiotic multiplicity (ROJO, 2012). Taking that into account, this study aims to analyze to what extent the concept of (multi)literacies subsidizes the pedagogical activities of a didactic unit produced within a continuing teacher education program. This program was developed at a public school in Santa Maria (RS), through a collaborative research (MAGALHÃES, 2002). The project had as objective to enable the critical and collaborative reflection among teachers of that school, students and researchers from UFSM, aiming to discuss the (re)construction of their social practices and at the end the production of a textbook. The *corpus* of this investigation is composed by a didactic unit from the referred textbook referred. We take into account that the term Multiliteracies refers to two great aspects of meaning production: a) social diversity, which parts of the cultures, the reference of the student and the social context in which he/she is inserted; b) multimodality, in which multiliteracy is characterized by the use and working with the technologies, media, genres, and languages used in these contexts (KALANTZIZ, COPE, 2012, p.1). Regarding the analysis of the literacy concept underlying the activities, we identified a greater recurrence of activities that explore literacy as a cognitive process (76.3%), followed by activities that focus on critical reading (23,7%). This rhetorical organization seems to represent a cyclical process consisting of activities that explore the development of cognitive competencies which correspond, initially, to higher complex levels, preparing the students for recognition of the thematic universe of the texts and then, albeit timidly, demanding their positioning about the topic from higher and lower complex levels of critical reading capabilities. Due to this, there is a sort of a "zigzag effect" movement, in which the competencies intercalate different levels of complexity and cognitive and critical reading capabilities. In addition, the results of the analysis of how the activities instructions explore the images, we identified that the most explored metafunction is the representational (77%). The unit has a reduced occurrence of the other metafunctions (Interactive, 13%, and Compositional, 10%). Thus, students are conducted to look ideationally at non-verbal texts, analyzing the actions, events, participants, and circumstances constituted in/by the images. Additionally, we identified, in the unit, a concern in proposing activities that perform with cultural, social and multimodal contexts in general, although we have also noticed that some activities still explore the multiliteracies in a timid and limited way. Finally, we try to propose some activities to complement the ones proposed in the unit, exploring the aspects of multiliteracies which we considered undermined, in the hope to contribute to the discussions about the need to expand the practice of multiliteracies in school contexts.

Key-words: Multiliteracies. Didactic textbook. Continuing education program.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Representação visual do conceito de letramento.....	29
Figura 2 –	Conceitos de letramento subjacente às atividades didáticas.....	50
Figura 3 –	Representação visual da organização retórica da unidade.....	57
Figura 4 –	Nível de complexidade das competências de leitura.....	78
Figura 5 –	Representação da organização retórica das capacidades de leitura exploradas pelas atividades de leitura e sua complexidade.	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Resultados quantitativos da análise dos conceitos de letramento subjacente as atividades.....	56
Tabela 2 –	Identificação e quantificação dos textos verbais, não verbais e misto da unidade.....	86
Tabela 3 –	Recorrência das referidas metafunções exploradas pelos enunciados.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O propósito dos letramentos.....	32
Quadro 2 – Participantes do programa de formação continuada.....	46
Quadro 3 – Participantes da produção da unidade piloto.....	47
Quadro 4 – Categorias semânticas para análise dos conceitos de letramento...	50
Quadro 5 – Competências de leitura.....	51
Quadro 6 – Categorias de análise dos textos multimodais baseados em Kress e Van Leeuwen (2006)	53
.....	
Quadro 7 – Identificação das competências de leitura exploradas pelas atividades.....	57
Quadro 8 – A organização da unidade em dois grandes momentos de exploração das categorias cognitivo e leitura crítica de mundo.....	61
Quadro 9 – Organização visual das competências por nível de complexidade na unidade.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.C.E.C.E	Atividades Colaborativo-Educacionais em Contextos Escolares
TICs	Tecnologias de Informação e da Comunicação
N.E.C.C.E.	Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OCEM	Orientações curriculares para o ensino médio
GDV	Gramática do Design Visual

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	23
	CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	27
1.1	DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS.....	27
1.2	O ENSINO DA MULTIMODALIDADE.....	36
1.2.1	A Gramática do Design Visual	37
1.3	PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DA PESQUISA COLABORATIVA.....	41
1.3.1	A Produção de material didático em programas de formação continuada	43
	CAPÍTULO 2 – PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	46
2.1	O UNIVERSO DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	46
2.2	<i>CORPUS</i> DE ANÁLISE.....	47
2.3	PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA.....	48
2.3.1	Procedimentos e categorias de análise dos conceitos de letramento subjacentes às atividades	48
2.3.2	Procedimentos e categorias de análise dos textos não verbais (análise da multimodalidade)	52
	CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA	55
3.1	ANÁLISE DOS CONCEITOS DE LETRAMENTO SUBJACENTES ÀS ATIVIDADES DA UNIDADE DIDÁTICA.....	55
3.2	A COMPLEXIDADE DAS ATIVIDADES E SUA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA NA UNIDADE DIDÁTICA ANALISADA.....	76
3.3	ANÁLISE DA MULTIMODALIDADE SUBJACENTE ÀS ATIVIDADES DA UNIDADE DIDÁTICA.....	85
	CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	96
4.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CONCEITO DE (MULTI)LETRAMENTO NA UNIDADE DIDÁTICA.....	96
4.2	IMPLICAÇÕES E SUGESTÕES PEDAGÓGICAS PARA PRODUÇÕES DE CADERNOS DIDÁTICOS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	98
4.3	LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....	113
	REFERÊNCIAS	116
	ANEXO A – UNIDADE DIDÁTICA ANALISADA	
	“Desenvolvimento industrial, populacional e urbano e suas consequências: uma perspectiva interdisciplinar”	124

INTRODUÇÃO

Sabemos que o amanhã não será como hoje. Essa é uma das poucas certezas do período presente. Podemos perceber apenas, vagamente, o que é susceptível de ser como o dia depois de amanhã (KRESS, 1997, p. 159).

A cada década, novas práticas de letramento surgem, conectadas a diferentes processos de leitura e escrita, e novas tecnologias. O fato é que estamos vivendo uma renovação tecnológica, na qual as práticas de letramento estão sendo fundamentalmente alteradas (WILLIAMS, 2008). Com isso, a escola patina para tentar se adequar ao que é “novo”. Muito se cobra da escola – e dos profissionais que nela atuam – no sentido de que esses profissionais implementem práticas multiletradas em suas atividades de ensino (DUARTE, 2008).

Celani (2009), por sua vez, discorre sobre a precariedade da formação do professor, argumentando que cabe a ele a sua própria preparação e vivência para transpor e transformar teorias em práticas pedagógicas, sem mesmo ter sido efetivamente preparado ou como se tivesse oportunidade de fazê-lo em forma de educação continuada. Todavia, devemos lembrar que o Estado tampouco faz a sua parte, uma vez que não promove políticas públicas de formação continuada que possibilitem ao professor o envolvimento em processos reflexivos continuados (CELANI, 2009, p.9) multiletrados, embora esse mesmo Estado defenda essa perspectiva em documentos oficiais, como os PCNs (2000) e OCNs (2006).

Além disso, ressaltamos a importância dos programas de formação continuada como uma oportunidade de refletirmos como professores sobre nossas práticas (KLEIMAN, 2001; MAGALHÃES, 2002; CELANI, 2002; MAGALHÃES e LIBERALI, 2009) e, também, como uma possibilidade de problematizar - com os membros da comunidade escolar - esses novos desafios demandados pela sociedade multiletrada. Para tanto, é por meio desses programas que os participantes podem tornam-se “agentes de transformação do contexto profissional” (CELANI, 2002, p. 24)”. Do mesmo modo, a formação continuada que visa o letramento oferece ao professor um espaço de vivência dessas práticas letradas e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de desenvolvimento profissional (MAGALHÃES, 2002).

Dentro dessa perspectiva, a presente pesquisa emerge de um programa de formação continuada, que visa a reflexão e construção conjunta de conhecimentos

científicos. O referido programa de formação continuada foi desenvolvido no âmbito do Projeto guarda-chuva *Atividades Colaborativo-Educacionais em Contextos Escolares- A.C.E.C.E* (TICKS, 2012), em uma escola pública de Santa Maria (RS), por meio de uma pesquisa colaborativa (MAGALHÃES, 2002). O programa *A.C.E.C.E.* proporcionou aos professores participantes um espaço de reflexão crítica, que visava discutir a (re)construção de suas práticas sociais e desenvolver metaconsciência acerca de suas identidades profissionais.

Acrescentamos que o projeto *A.C.E.C.E* possibilitou, por meio de um espaço reflexivo, um momento em que os participantes pudessem desenvolver metaconsciência acerca da linguagem como mediadora de todo o processo de ensino e aprendizagem. Esse projeto implicou na produção, avaliação e das práticas pedagógicas no contexto escolar, envolvendo professores, coordenadores, diretores, supervisores e pesquisadores. Para tanto, levamos em consideração que na perspectiva colaborativa é preciso considerar que todos os participantes precisam estar abertos à reflexão para que exista a negociação e quiçá a transformação de suas práticas pedagógicas (MAGALHÃES, 2011).

O programa de formação foi organizado, nesta escola, a partir da negociação dos pesquisadores com a direção da instituição, afim de visar o desenvolvimento de ações colaborativas que estivessem alinhadas às necessidades das práticas de ensino dos participantes (SILVA, 2014). Ao longo dos anos de 2012 e 2013, os participantes fizeram parte de um sistema colaborativo com leituras, discussões e práticas de produção de atividades pedagógicas voltadas para os conceitos de letramento e interdisciplinaridade.

Assim, com o intuito de proporcionar aos participantes envolvidos a possibilidade de colocarem em prática o que haviam discutido ao longo da formação continuada, produzimos um caderno didático. No processo de produção do caderno, alunos graduandos da UFSM, do curso de Letras-Inglês, fizeram parte dessa proposta de produção. Essa parceria possibilitou: a) aos professores em formação continuada, membros daquela instituição escolar, a oportunidade de colocarem em prática as reflexões sobre interdisciplinaridade e letramento que haviam realizado, bem como um espaço de colaboração na troca de informações, ideias e conhecimentos com os próprios colegas (e professores em formação da UFSM), oportunidades essas escassas no dia a dia da rotina escolar; b) aos alunos graduandos, a oportunidade de

estarem inseridos no contexto escolar debatendo, produzindo e refletindo criticamente sobre seu processo de ensino e aprendizagem, c) aos formadores, a oportunidade de construir um processo formativo reflexivo, por meio da identificação de necessidades apontadas pelos membros daquela comunidade escolar e da negociação de práticas reflexivas que atendessem essas necessidades, gerando, como consequência, dados de pesquisa que fomentam reflexão sobre a formação continuada docente, no nosso grupo de pesquisa. Essa prática colaborativa resultou em um Caderno Didático, constituído por quatro unidades, sendo uma delas produzida para as séries iniciais do Ensino Fundamental e três delas, para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Para discutirmos os conceitos apresentados nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que o conceito de letramento se constitui em uma ferramenta de ensino e aprendizagem que vai além de ser letrado. Isso significa trazer para o texto a vida que nos cerca, procurar estabelecer as relações das nossas práticas pedagógicas com o mundo para que possamos, por meio dessas práticas, descobrir na leitura e na escrita quem somos e onde vivemos (STREET, 2003, p.78-79). Do mesmo modo, levamos em consideração que o termo Multiletramentos refere-se a dois grandes aspectos de produção de sentido: a) a diversidade social, que parte das culturas, da referência do aluno e do contexto social em que ele está inserido; b) a multimodalidade, no qual o multiletramento se caracteriza pelo uso e trabalho com as tecnologias, mídias, gêneros e linguagens usadas nestes contextos (KALANTZIS; COPE, 2012, p.1). Ressaltamos que a proposta dos multiletramentos defendida por Cope e Kalantzis (2000, p. 16) também valoriza o equilíbrio entre formas mais tradicionais de letramento, como a leitura e a escrita da linguagem verbal, como processos socialmente constituídos, e novas formas de negociação de significado, que demandam diferentes recursos semióticos (COPE; KALANTZIS, 2000, p.16).

Dentro dessa perspectiva, esta pesquisa tem por objetivo analisar em que medida o conceito de multiletramento é explorado pelas atividades de uma unidade representativa do caderno didático, particularmente no que se refere aos conceitos de letramento e multimodalidade que as subsidiam.

Com o propósito de estruturar a execução do objetivo geral dessa pesquisa, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Mapear os tipos de enunciados que compõem a unidade didática do *corpus*, de forma a identificar os conceitos de letramento subjacentes;
- 2) Identificar a organização retórica das atividades didáticas de uma das unidades do Caderno Didático e como esta organização explora os conceitos de letramento;
- 3) Verificar em que medida e de que maneira as atividades analisadas exploram a multimodalidade, particularmente as imagens que compõem essas atividades;
- 4) Identificar a(s) metafunções (representacional, interativa e composicional) exploradas pelos enunciados que remetiam aos textos não verbais.
- 5) Discutir os resultados da análise em relação ao conceito de Multiletramentos.

Tendo em vista os objetivos descritos, este trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira. No Capítulo 1, tratamos dos pressupostos teóricos que serviram de sustentação para a construção e o desenvolvimento dessa pesquisa. No Capítulo 2, descrevemos os princípios metodológicos: os procedimentos e categorias de análise utilizados nesta investigação. No Capítulo 3, apresentamos e discutimos os resultados encontrados na análise de uma unidade didática como representativa do caderno e o conceito de multiletramento a ela subjacente. Por fim, no Capítulo 4, discorreremos brevemente sobre as considerações finais dessa pesquisa e as implicações pedagógicas para o ensino da linguagem como prática multiletrada no contexto escolar.

CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Nesta seção, discutimos o referencial teórico que sustenta esta dissertação. Em primeiro lugar, destacamos o processo histórico-social no qual emergiu o conceito de letramento, e os desdobramentos pedagógicos que levaram os pesquisadores da área à configuração do conceito de multiletramentos (Seção 1.1). A seguir, discutimos o ensino da multimodalidade (Seção 1.2) e, logo depois, apresentamos a proposta da gramática do design visual (Seção 1.2.1). Ainda, apresentamos a perspectiva investigativa que orientou a formação continuada no qual o caderno didático foi produzido: a pesquisa colaborativa (Seção 1.3), e, finalmente, discutimos as contribuições de programas de formação continuada vinculados à produção de material didático (Seção 1.4).

1.1 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS

Esta seção apresenta uma discussão sobre os conceitos de letramento e multiletramentos, uma vez que acreditamos que esse conhecimento é fundamental subsídio para o desenvolvimento de práticas pedagógicas multiletradas no contexto escolar. Desse modo, a discussão aqui proposta torna-se importante a medida em que nos ajuda a compreender a relevância, os efeitos e amplitude desses conceitos no atual contexto de ensino brasileiro e, também, como esses são explorados no *corpus* desta pesquisa.

A palavra letramento é derivada do latim "Littera" (letra), que foi definida como "a condição ou estado de ser letrado (alfabetizado)", em outras palavras, "ser capaz de ler e escrever" (SOARES, 2009, p. 17). Então, originalmente, o letramento define a condição ou estado de alguém que aprendeu a ler e escrever (SOARES, 2009, p. 17). As discussões sobre letramento emergem com o objetivo de aprimorar as práticas de leitura e escrita e usá-las socialmente a fim de tentar aproximar a escola à vida, a língua à prática social e tornar as aulas mais significativas para o aluno (SOARES, 2000).

A discussão em torno do termo letramento emergiu das Ciências Linguísticas e da Educação por volta dos anos 80 no Brasil, a partir da percepção de linguistas que acreditavam em algo além da "alfabetização" (TFOUNI, 2010, p.32), no seu sentido mais restrito. Magda Soares (2009, p.33) argumenta que o termo aparece no livro de

Mary Kato em 1986, pela primeira vez no Brasil, mas apenas em 1988 o termo foi definido e apresentado como diferente de “alfabetização”. Isto aconteceu na publicação do livro de Leda Verdiani Tfouni, intitulado *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Para Soares (2009), o termo Letramento surgiu para dar conta de um fato novo, o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, utilizando-o como uma forma de estar conectado ao mundo (SOARES, 2009, p.39). Qual seja: a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema de escrita, porém, o que diferencia um processo do outro é que o primeiro é a aquisição individual de escrita/leitura, sentido mais restrito de alfabetização. O outro é focado em aspectos sociais e históricos de aquisição de leitura/escrita pela sociedade (TFOUNI, 2010, p. 22), conceito mais próximo de alfabetização em Paulo Freire (FREIRE, 1987;1989).

A partir das publicações feitas pelo MEC nos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental, de 1997, o termo letramento e a abordagem foram inseridos na educação nacional e, deste então, recebem maior atenção no contexto educacional do Brasil (BRASIL, 1997, p. 21). A partir disso, o termo letramento passa a ser recorrente nos documentos oficiais do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006), que adotam o conceito como norteador das práticas educativas no contexto nacional e o definem não como a “mera aquisição de uma tecnologia” (BRASIL, 2006, p. 99), mas como “modos culturais de usar a linguagem” (BRASIL, 2006, p. 98).

Letramento, então, é definido como uma prática social de usar a língua através das diferentes formas que a leitura e a escrita assumem em determinados contextos sociais. De acordo com Kleiman (1998, p. 182), o letramento adquire múltiplas funções e significados por estar presente em diversas práticas comunicativas e contextos. Por esta razão, pode-se inferir que letramento é uma ferramenta importante que auxilia as pessoas a se envolverem em práticas sociais, podendo posicionar-se criticamente. Silva Souza e Vóvio (2005, p. 45), argumentam que essas práticas são compreendidas como “modelos” e eventos culturais que configuram comportamentos, significados, valores e atitudes, alcançados e assumidos no uso da leitura e da escrita.

Assim, levamos em consideração o conceito de letramento como uma ferramenta de ensino e aprendizagem que vai além de ser letrado, ou seja, trazendo para o texto a vida que nos cerca, procurar estabelecer as relações das nossas

práticas pedagógicas com o mundo para que possamos, por meio dessas práticas, descobrir na leitura e na escrita quem somos e onde vivemos (STREET, 2003, p. 78-79). Dessa forma, o letramento é também uma ferramenta para refletir, aprender e ensinar aspectos sociais que estão relacionados à linguagem escrita. Podemos pensar que letramento vai além de ser alfabetizado; é também trazer um texto para a vida e proporcionar ao indivíduo o estabelecimento de relações entre texto, sociedade e o mundo que o cerca. Portanto, podemos entender que letramento é uma maneira de nos descobirmos por meio da leitura e da escrita. Todos estes aspectos relacionados ao conceito de letramento estão visualmente materializados na Figura 1.

Figura 1 – Representação visual do conceito de letramento.



Fonte: próprio autor.

Ainda nesta mesma concepção de letramento como processo que proporciona ao indivíduo estabelecer uma conexão do texto com o contexto social, Cervetti, Pardales e Damico (2001) mencionam que por meio da leitura crítica é possível não

só estabelecer essa conexão, mas também, agir criticamente diante do que está sendo proposto.

Não devemos esquecer que o educador brasileiro Paulo Freire já havia desenvolvido discussões, por volta dos anos 60, sobre a apropriação social da leitura e da escrita em relação ao que ele chamou de "ação cultural para a liberdade" (FREIRE, 1987, p.30). Embora não mencione o termo letramento, a abordagem de Freire propõe a construção de um ensino contextual que permita o acesso ao conhecimento democrático cultural. Freire argumenta que a alfabetização pode ser adquirida por meio de processos sociais, culturais e ideológicos, assim como defende que, ao transformar o mundo, estaremos criando nosso próprio mundo (FREIRE, 1987, 1989). Em outras palavras, aprender conectando texto e contexto. Assim, podemos dizer que a abordagem de Freire está na base do que mais tarde convencionalizamos chamar de letramento (BRANDÃO, 2005, p. 53). Sendo assim, Freire (2001, p.1-2) afirma que para desenvolver a leitura crítica é necessário conhecer a realidade ao nosso redor como uma prática social para então saber como expressar por escrito o conhecimento apreendido e, por fim, ser capaz de agir criticamente.

Atualmente, o termo letramento é discutido e aparece em muitos livros de autores brasileiros (SOARES, 2000; 2009; TFOUNI, 2010; KLEIMAN, 1998; 2007; ROJO, 2004, 2012; STURM, 2015). De acordo com Adelma Barros-Mendes (2010, p. 80-81), a solução ideal é combinar um ensino sistemático da notação alfabética com práticas de letramento diárias que permitam que o participante esteja envolvido e efetivamente inserido no contexto social. Embora os processos de letramento e alfabetização sejam diferentes, eles são inseparáveis (SOARES, 2009).

Freire (2001) e Rojo (2004) consideram, em suas publicações, que podemos conceituar letramento a partir de três perspectivas: a decodificação, o processamento cognitivo e a leitura [crítica] de mundo. De acordo com Rojo (2004, p.3-4), a decodificação implica habilidades básicas que são reconhecidas durante o processo de alfabetização, como por exemplo, compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas. A decodificação pode ser também compreendida como uma capacidade de decifrar um código para com isso obter o significado (AQUINO, 2015). Rojo (2004) argumenta, também, que a decodificação é apenas uma das habilidades envolvidas nas práticas de letramento na sociedade contemporânea. Já o

processamento cognitivo se constitui em um trabalho mental que envolve a previsão do conhecimento de mundo, das práticas sociais e do conhecimento linguístico além dos fonemas (ROJO, 2004, p. 3). Por fim, a leitura crítica implica conhecer a realidade que nos rodeia e saber expressar por escrito o que aprendemos de uma prática social, bem como ser capaz de agir criticamente no mundo (FREIRE, 2001, p. 1-2). Como Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 6) mencionam, o letramento crítico "é um ato de conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio para a transformação social".

O letramento tradicional tem sido estudado por muitos teóricos ao longo dos anos com o foco na leitura e escrita da linguagem. No entanto, atualmente, no contexto escolar, há certa necessidade de trabalhar com pedagogias que deem conta da diversidade cultural, linguística e tecnológica disponíveis na sociedade contemporânea. Nossa sociedade vivencia as Tecnologias de Informação e da Comunicação (TICs), e a variedade cultural presente nas salas de aula (ROJO; MOURA, 2012). Com isso, as interações sociais e, mais especificamente, a linguagem se reconfiguram ao serem vivenciadas. Cunha e Sturm (2015, p.107) argumentam que o ingresso a fontes distintas de estudo, pesquisa e entretenimento possibilita aos indivíduos uma oportunidade de vivenciar uma formação mais qualificada, diferenciada e, conseqüentemente, intensificar as próprias "ações como cidadãos críticos em um mundo multicultural".

Ainda que o letramento seja amplo e convide o aluno a entrar no mundo da leitura e da escrita, as novas ferramentas de comunicação desenvolvem novos letramentos. Tal diversidade de linguagens dá origem aos termos letramentos ou multiletramentos.

Protagonizando esse processo, destacamos o Grupo de Nova Londres, que propõe a pedagogia dos Multiletramentos como ferramenta de ensino e aprendizagem para dar conta em sala de aula dessas diversidades (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2008, 2012; ROJO, 2012; ROJO; MOURA, 2012).

Para esse grupo, o termo Multiletramentos refere-se a dois grandes aspectos de produção de sentido, já mencionado anteriormente: a) a diversidade social, que considera os diversos contextos em que cada aluno vivencia; b) a multimodalidade, através do uso das tecnologias, mídias, gêneros e linguagens (KALANTZIS; COPE, 2012, p.1).

Os autores propõem o termo 'Letramentos' na obra de 2012, pois afirmam que Letramento já não é mais suficiente para atender as relações que estão surgindo entre os mundos da escrita e visual (KALANTZIS; COPE, 2012, p.4-5). Ao longo das discussões feitas nessa obra, é possível compreender que o termo 'letramentos' faz parte dos multiletramentos, pois, engloba também duas dimensões: a multilingual e multimodal. Assim, os autores deixam claro que os multiletramentos correspondem às diferentes situações que vivenciamos, sejam elas culturais, sociais ou digitais.

Os autores discutem que somos expostos diariamente a diferentes usos da língua, assim, colocam os 'letramentos' como uma ferramenta de significação, de ingresso das pessoas em diferentes questões sociais, culturais e contextos. Portanto, o termo 'letramentos' se constituem em formas de pensar e ver (representação) tanto quanto criar significados e mensagens efetivas (comunicação) (KALANTZIS; COPE, 2012, p.42-43) (Quadro 1).

Quadro1 – O propósito dos Letramentos.

LETRAMENTOS PARA	
COMUNICAÇÃO	REPRESENTAÇÃO
o novo ambiente de trabalho	produzir sentido sobre o mundo
a participação pública	pensar e aprender
a vida pessoal e comunitária	Construir identidades

Fonte: Kalantzis, M.; Cope, B. *Literacies*, Cambridge University Press, Cambridge UK(2012).

A pedagogia dos multiletramentos procura redesenhar caminhos para preparar o aluno para agir protagonisticamente no mundo (KALANTZIS; COPE, 2012). Nós nos movemos entre diferentes espaços sociais e diferentes linguagens sociais, assim, negociar essas diferentes linguagens e os padrões envolvidos nelas é crucial para a aprendizagem dos letramentos. A comunicação exige cada vez mais que os alunos sejam capazes de descobrir as diferenças nos padrões de significação de um contexto para outro, para que possam estabelecer processos comunicativos nos mais diversos contextos em que estiverem inseridos (KALANTZIS; COPE, 2012, p.1). Os autores sugerem, também, que precisamos suprir as estratégias tradicionais de leitura e escrita com comunicações multimodais, particularmente as que são típicas da nova e digital mídia (KALANTZIS; COPE, 2012, p.2).

A aplicação dos multiletramentos não significa o uso correto de ferramentas, mas uma ação e representação de significados em um amplo e rico sentido. As capacidades de letramento envolvem não só o conhecimento de convenções formais, mas também a comunicação efetiva em diversos lugares por meio do uso de ferramentas textuais multimodais, e, por esse motivo, o surgimento dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE 2012, p. 4, 5).

A proposta dos multiletramentos reconhece e destaca o apoio entre formas mais tradicionais de letramento, as quais envolvem leitura e escrita da linguagem verbal, como processos socialmente constituídos, em interação com novas formas de negociação de significado, fundamentadas no manuseio de diferentes recursos semióticos (COPE; KALANTZIS, 2000, p.16).

Os autores justificam que o termo 'letramento' parecia ser suficiente, mas, na atualidade, precisamos pensar no plural, nos 'letramentos', pois este termo vai além e busca múltiplas possibilidades de engajamento em um mundo de comunicação multimodal, e abrange as linguagens sociais e as variações na comunicação, sendo cada uma apropriada para o seu contexto. Nessa proposta, há valorização de textos midiáticos e pessoas capazes de negociar, se arriscar, inovar e ver a diversidade, bem como, negociar diferentes contextos e estilos de comunicação (KALANTZIS; COPE 2012, p.5). A partir do ensino e da aprendizagem dos novos letramentos, os alunos poderão se tornar mais flexíveis e capazes de ver as coisas a partir de múltiplas perspectivas, podendo se tornar igualmente mais colaborativas (KALANTZIS; COPE 2012, p. 6).

A abordagem dos multiletramentos oferece argumentos para repensar os letramentos como ferramentas essenciais para as pessoas na participação social na vida pública, econômica e comunitária (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 43). Os multiletramentos também são 'representações', são usados para produzirmos sentido sobre nossas próprias experiências e experiências de mundo (KALANTZIS; COPE, 2012, p.6).

Trabalhar com multiletramentos normalmente envolverá o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, se caracterizando como um trabalho que parte das culturas de referência do aluno (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por ele conhecidos, "para buscar um enfoque crítico, pluralista,

ético e democrático - que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos” (ROJO 2012, p.8).

Rojo e Moura (2012, p. 21) argumentam, ainda, que o letramento tende a se tornar multiletramentos quando são empregadas “novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipográfica, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação”. Assim, é preciso ir além das ferramentas tradicionais e dar lugar para a produção com novas ferramentas e linguagens. Rojo (2012) argumenta que o termo multiletramentos surgiu com o intuito de englobar as atuais discussões sobre as pedagogias dos letramentos, dando oportunidade para a multiplicidade cultural e social advinda das novas comunicações tecnológicas e para a aprendizagem de línguas de modo contextualizado.

A autora questiona e responde “Como funcionam os multiletramentos?” Rojo (2012, p.23) lista algumas funções: 1) são interativos; mais que isso, colaborativos; 2) fraturam e transgridam as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); 3) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Os autores discutem o efeito das transformações nas práticas escolares de ensino e aprendizagem na área das linguagens, e, buscando uma resposta para a questão “por que uma pedagogia dos multiletramentos?” (ROJO; MOURA, 2012, p. 26), afirmam que a escola, antes de pensar em instruir o uso das TICs, precisa pensar em como tais usos, já frequentes entre os alunos, podem se relacionar às práticas institucionais de ensino e aprendizagem. Desse modo, não será o ensino das regras da língua, das estruturas dos textos, das formas dos gêneros ou das escolas literárias que poderá resolver o problema atual no Brasil quanto ao ensino dos letramentos, mas a constituição de eventos escolares de letramentos que provoquem a inserção dos alunos em práticas letradas contemporâneas, para que, então, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escritas requeridas na atualidade (ROJO; MOURA, 2012 p.236).

O Grupo de Nova Londres (2000) explica que para definir e colocar em prática a pedagogia dos multiletramentos é preciso atentar-se para as principais mudanças na vida social (profissional, pública e pessoal). O Grupo propõe, então, a adesão de uma metalinguagem dos multiletramentos, baseada no conceito de *Designem* que

“professores e gerentes são vistos como designers de processos de aprendizagem e ambientes, não como chefes ditando o que aqueles sob sua responsabilidade devem fazer”¹ (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.19). Além disso, nessa perspectiva, o aluno é incentivado a ser protagonista em sala de aula, capaz de produzir sentidos.

A fim de mostrar como a pedagogia dos multiletramentos pode ser vivenciada, o Grupo de Nova Londres apresenta os seguintes movimentos pedagógicos:

1) A Prática Situada, que é a imersão na experiência e utilização de *designs* de significado disponíveis, incluindo aqueles relacionados à experiência de vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em espaços profissionais e públicos;

2) A Instrução Direta, que é a compreensão sistemática, analítica e metaconsciente dos *designs* de significados e dos processos de *design*, o que requer a introdução de metalinguagem explícita, que permite descrever e interpretar elementos de *design* de diferentes modalidades de significados;

3) O Posicionamento Crítico, que é a interpretação do contexto social e cultural dos designs particulares de significados, o que envolve o distanciamento dos alunos do objeto de estudo/discussão para o visionamento crítico em relação ao contexto; e

4) A Prática Transformada, que é a transferência no processo de construção de significados, o que permite que os significados transformados (o redesenhado) sejam trabalhados em outros contextos e espaços culturais (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.35).

Há práticas de multiletramentos para as quais os alunos já desenvolveram competência fora do contexto escolar, as quais podem promover a discussão do ensino e da aprendizagem das linguagens, tornando-se produtivas em relação aos letramentos valorizados pela escola. Rojo e Moura (2012) apresentam as comunidades de fãs (*fandons*) como práticas letradas que podem trazer para o contexto da sala de aula uma oportunidade de inserir materiais didáticos digitais para que os alunos possam compreender e observar não só como se dá o relacionamento dos bens culturais e globais, mas também como eles reconfiguram esses bens em suas práticas e em seus contextos de maneira ativa. As atividades de fãs servem como estratégias de reconversão e assumem certa importância para os que estão

¹ *Teachers and managers are seen as designers of learning processes and environments, not as bosses dictating what those in their charge should think or do* (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.19).

engajados nas culturas juvenis, práticas, comunidades e redes sociais. Cabe, então, à escola investir nessas atividades². A escola pode propor produções audiovisuais com esses jovens e, assim, estará tornando seu ambiente oportuno para que os alunos se identifiquem e ingressem nos multiletramentos no contexto escolar.

Neste trabalho, procuramos, então, levar em consideração todas essas contribuições e discussões acerca dos multiletramentos, visto que o uso e exploração desse conceito promove uma percepção e prática pluralizada de diferentes formas de significação (COPE; KALANTIZIS, 2008). Além disso, a investigação e a discussão dos multiletramentos neste trabalho se torna relevante, uma vez que é por meio dessas pesquisas que aprimoramos, avaliamos e refletimos sobre as nossas práticas pedagógicas e as diferentes práticas que a comunidade escolar vivencia.

A seguir, discutimos uma das múltiplas especificidades dos multiletramentos, a multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos. Nesse caso, estamos nos referindo aos “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [...] para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19).

1.2 O ENSINO DA MULTIMODALIDADE

Nesta seção, discutimos o conceito de multimodalidade, aspecto relevante dos multiletramentos, como subsídio teórico para a análise dos textos não verbais (e sua relação com os verbais) explorados pela unidade didática investigada.

As discussões acerca do ensino da multimodalidade aumentaram significativamente nas últimas duas décadas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; 2006; DIONISIO; VASCONCELOS, 2013; ROJO, 2012; PREDIGER; KERSCH, 2013; SILVA; ARAÚJO, 2015). Estamos vivenciando um mundo multimodal, no qual o acesso às tecnologias é inevitável sendo, nos dias atuais, difícil encontrar alguém que não esteja envolvido e conectado às TICs, particularmente os membros das novas gerações. A multimodalidade não engloba somente as novas tecnologias, “mas palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p.19).

²Na seção 2.3, discutimos mais detalhadamente programas de formação continuada e a produção de material didático como uma de suas práticas de reflexão.

Kress e Van Leeuwen (2001) definem a multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados. Podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, nos quais a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

Para esses autores, o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico. Isso nos leva a entender que não se caracteriza como multimodal apenas o texto que contém imagens, gráficos, tabelas, etc. Palavras, espaçamentos de parágrafos e linhas, títulos, cores, letras em maiúscula ou minúscula, enfim, elementos por vezes tomados como invisíveis ou transparentes, na verdade não o são. Podemos ter a imagem no sentido escrito, mas também o verbal como imagem, ou seja, diagramação, paragrafação, fundo colorido, leiaute, não são mera organização, produzem sentidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Motta Roth e Nascimento (2009, p.320) postulam que, atualmente, não podemos tratar a leitura e a escrita da mesma forma que as estudávamos há alguns anos. Isso se justifica porque buscamos novas propostas para compreender como o texto verbal e a imagem realizam e transformam significados culturais de maneira conjunta e não isoladamente.

Os textos multimodais são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONÍSIO, 2005). Cada vez mais encontramos materiais visuais sendo realizados em conjunto com a escrita na produção de significação, portanto, é possível encontrar imagem e palavra se tornando cada dia mais próximas. Porém, em sala de aula, o professor precisa estar atento acerca do modo como irá trabalhar a imagem e a palavra. Para cada disciplina e gênero explorados, há diferentes especificações de multimodalidade e letramento exigidos (DIONÍSIO, 2005, p.142). Segundo a autora, é preciso discutir o conceito de letramento, no plural, letramentos, pois “a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito” (DIONÍSIO, 2005, p.161).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (2000, p. 39), encontramos a seguinte afirmação: a “linguagem é todo sistema que se utiliza de

signos e que serve como meio de comunicação”. Partindo dos estudos sócio-interacionistas, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio(OCEM) (2006, p. 23) defendem que “todo e qualquer texto se constrói na interação”, considerando-se as relações sociais e cognitivas dos sujeitos. Assim, podemos interagir por meio de diversas formas, utilizando a linguagem verbal e/ou não verbal. Dessa forma, a multimodalidade torna-se relevante, pois ao apresentar a combinação de diversos recursos semióticos, estará construindo significados decorrentes de uma determinada situação comunicativa (SILVA; RODRIGUES, 2015)

Vieira (2015, p. 44) questiona, então, qual seria o interesse da teoria da multimodalidade em desenvolver estudos sociais do uso da linguagem e responde afirmando que as investigações no campo da multimodalidade integram os estudos da Semiótica Social e da Teoria Crítica, promovendo, então, o fortalecimento das pessoas a respeito do mundo multimodal.

Em sala de aula, no ato da construção de um dado texto – seja ele escrito, oral e/ou imagético, o aluno pode fazer uso de uma vasta quantidade de recursos linguísticos multimodais oriundos tanto do plano verbal, como do visual. Nesse caso, a multimodalidade propicia ao aluno ferramentas e recursos na construção de sentido (DIONÍSIO, 2005).

Nesse sentido, trabalhar e investigar a multimodalidade no *corpus* desta investigação é descobrir em que medida as novas e diversas ferramentas multimodais estão sendo exploradas em sala de aula, uma vez que acreditamos na importância de tentarmos ampliar a leitura da linguagem não verbal, por meio do uso de novos recursos semióticos, promovendo diferentes formas de produção de significado no contexto escolar.

No estudo sobre a multimodalidade, Gunter Kress e Theo van Leeuwen ganharam destaque ao publicarem em 1996 a Gramática do Design Visual (GDV). Para compreender o funcionamento da linguagem não verbal imagética, a Gramática Visual constitui-se como uma ferramenta, também descritiva e analítica, a qual tem em sua origem princípios da Linguística Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday. Essa gramática oferece uma metalinguagem para descrever, de maneira sistemática, como elementos visuais são usados na construção de significado (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

1.2.1 A Gramática do Design Visual

Nesta seção, apresentamos, então, uma discussão sobre a Gramática do Design Visual, pois esta se constitui como alicerce teórico-analítico deste trabalho.

Atualmente, percebemos que a grande quantidade de imagens usadas nas mais diversas práticas de escrita coloca a linguagem visual em evidência. Portanto, com o objetivo de fomentar e ampliar as pesquisas de análises de imagens, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) implantam a noção de multimodalidade para referirem-se às formas de representação que compõem uma mensagem e caracterizam a GDV como uma expansão da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). A GDV associa as metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional, originalmente ligadas à linguagem verbal, ao aspecto visual dos textos.

Dessa forma, compreendemos que tanto a linguagem verbal como a visual permitem construir representações de mundo, estabelecer diferentes relações entre os participantes no texto e com os leitores, bem como permitem, ao mesmo tempo, que organize sentidos para compreender o texto (NASCIMENTO, BEZERRA, HEBERLE, 2012). Vemos, também, que o que é expresso na linguagem verbal pela escolha de palavras e estruturas é, na imagem, expresso pela escolha de cores e a composição, entre outros elementos.

Kress e van Leeuwen (2006) apresentam as três metafunções adaptadas de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004) como *representacional*, *interativa* e *composicional*. Na metafunção representacional, as imagens são analisadas a partir dos fatores que sugerem ou revelam a representação proposta pelo texto e as interações entre os participantes que possam estar envolvidos na imagem, a representação de objetos e suas relações e as circunstâncias (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 42). Essa metafunção se divide em duas estruturas: a narrativa e a conceitual. No que diz respeito às representações narrativas, essas retratam participantes que estão conectados por um vetor (setas, traços, linhas, etc.), realizando ações com outro participante ou para outro e que também podem estar envolvidos em reações.

Já as representações conceituais podem se realizar por meio de processos de: a) *classificação*, nos quais os participantes são representados como membros de um grupo ou conjunto; b) *analíticos*, nos quais se relacionam os participantes na relação

parte-todo, onde é possível identificar as características visivelmente; e c) *simbólicos*, nos quais o foco está no que cada participante é ou significa, podendo ser de maneira implícita, conotativa e, também, associada a valores simbólicos ou metafóricos (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006).

Ao mesmo tempo, na metafunção interativa, o foco está nas relações sociais, na interação do participante representado na imagem com o seu leitor. Essas relações podem ser realizadas por diferentes recursos visuais: a) pelo contato do olhar entre o participante representado na imagem e o leitor (contato); b) pela visualização do participante representado como estando próximo ou distante do leitor (distância social); c) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo vertical (atitude); e d) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo horizontal (poder) (NASCIMENTO, BEZERRA, HEBERLE, 2012).

Por fim, na metafunção composicional, o foco da análise está no posicionamento dos elementos dentro da imagem como um todo, e também o quanto cada elemento está enfatizado dentro da composição da imagem e o grau de conexão desses elementos. Por outras palavras, o foco está nas implicações relativas à organização geral da imagem e a relação texto escrito x imagem. Esta composição relaciona, então, significados representacionais e interacionais a três sistemas inter-relacionados denominados: 1) *valor informativo* (que dá diferentes valores a cada coisa retratada, conforme a região onde está posicionada na imagem); 2) *saliência* (que dá proeminência ao que está retratado, segundo tamanho, cor e outros elementos) e 3) *enquadramento* (que une ou separa elementos retratados através de linhas de divisão ou mesmo molduras) (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006, p. 176-177).

A visão multimodal de letramento, portanto, é uma perspectiva que subsidia produção e construção social da linguagem. Lembramos que os textos multimodais estão cada vez mais recorrentes nos mais diversos contextos (KRESS, VAN LEEUWEN, 2001, 2006) e a utilização dos recursos semióticos nas práticas escritas dão ainda mais oportunidade de trabalharmos com a multimodalidade em sala de aula.

Sendo assim, nosso desejo, neste trabalho, de compreender como são exploradas as imagens nos materiais didáticos utilizados em sala de aula cresce ainda mais, pois é importante que saibamos como esses recursos semióticos podem potencialmente ser abordados no contexto escolar para podermos ampliar as possibilidades de uso já existentes. Como ressalta Kummer (2015), o conceito de

letramento multimodal e o uso das imagens no livro didático, analisado em sua pesquisa, aparecem nas atividades e discursos de professores, porém o foco central ainda é o texto verbal.

A imagem, nos livros didáticos, tem sido tratada apenas como ilustração, de modo a deixar a visualização da página mais leve, “quebrando” o ritmo cansativo da leitura escrita. Identificamos, portanto, a frequente ausência - nos livros - de atividades que explorem a percepção estética e de construção de significados que a imagem pode oferecer (BELMIRO, 2000). A autora ainda discorre que os professores precisam estar preparados para utilizar a multimodalidade na escola. Segundo ela (BELMIRO, 2000), aos poucos os manuais estão sendo transformados, contendo mais atividades de oralidade, de análise imagética, de diferentes estratégias de leitura. Porém, alega que os professores também precisam de formação específica para entender e “pedagogizar” esses recursos (BELMIRO, 2000).

A seguir, discutimos o processo de produção do material didático, no nosso caso, com foco nos multiletramentos, inserido em programas de formação continuada.

1.3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DA PESQUISA COLABORATIVA

Acreditamos na proposta do trabalho reflexivo e colaborativo sobre as práticas pedagógicas que um programa de formação continuada pode oferecer aos seus participantes. Por essa razão, esta pesquisa emerge de um programa de formação continuada por meio de uma pesquisa colaborativa desenvolvida em uma escola pública de Santa Maria. Segundo Brum (2014), uma das pesquisadoras que fazia parte deste projeto guarda-chuva, o A.C.E.C.E, mencionado anteriormente, o objetivo do referido programa era oferecer aos professores participantes espaços de discussão e reflexão para que juntos pudessem se perceber como pesquisadores de suas próprias práticas (MAGALHÃES, 2002, p. 42), a fim de atuarem como agentes de transformação em seus contextos profissionais (CELANI, 2002, p. 24).

De acordo com Magalhães (2002, p. 39-42) a pesquisa colaborativa pressupõe que todos os participantes se tornem pesquisadores de suas próprias ações, por meio da reflexão crítica e da negociação sobre como as práticas discursivas e pedagógicas em sala de aula estão e são organizadas. Dentro dessa perspectiva, professores e

pesquisadores precisam estar abertos à negociação com vistas à transformação de suas práticas pedagógicas e de pesquisa.

Segundo Zeichner (1998, p. 223) “a pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores, mas não é qualquer pesquisa colaborativa que faz isso”. Em razão disso, é necessário que todos os participantes estejam engajados e que realmente anseiem por essa prática para que possam perceber, também, que ambos os “lados” - pesquisadores e professores-estarão adquirindo e contribuindo para a qualidade do ensino e da aprendizagem própria (e de seus alunos) e profissional conjunta.

Portanto, precisamos sempre considerar o objetivo central da pesquisa colaborativa, o qual é, segundo Loiola (2005), um processo desenvolvido entre colaboradores, otimizado a partir da vontade mútua dos colaboradores. Do mesmo modo, segundo a autora, a ideia central da pesquisa colaborativa é

produzir um novo saber tendo em vista a melhoria da prática das professoras; contribuir para a criação um espaço de diálogo entre os contextos universitário e escolar, reconhecendo a especificidade da Educação Infantil, e favorecendo uma alternativa de formação em serviço (LOIOLA, 2005, p.2).

A pesquisa colaborativa implica o processo de produção, avaliação e reorganização das práticas educativas em contextos escolares, vivenciado pela equipe escolar e os pesquisadores (MAGALHÃES; FIDALGO, 2011, p. 17-21). Assim, o objetivo da pesquisa colaborativa é criar possibilidades de reflexão de teorias e práticas. Por esse motivo, a pesquisa colaborativa pode ser conectada à programas de formação continuada de professores, pois procura privilegiar a compreensão e as transformações de sentidos e significados das práticas pedagógicas de maneira conjunta.

Além disso, o trabalho colaborativo é conectado à uma perspectiva de trabalho democrática e considerada revolucionária, uma vez que o objetivo é a participação dos participantes aprendendo e refletindo uns com os outros na tentativa da (re)construção de suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, os participantes devem se sentir confortáveis o suficiente para compartilhar seus entendimentos e conhecimentos (MAGALHÃES; FIDALGO 2011, p. 13-40). É importante criar esse processo colaborativo crítico para que a compreensão, o questionamento e a transformação por meio de negociação intencional de interpretações conflitantes sobre práticas e teorias possam afetar positivamente o participante.

Por conseguinte, Magalhães (2001) enfatiza a importância e necessidade da formação do profissional reflexivo. Segundo a autora, essa prática tem como objetivo favorecer meios para que o professor tenha a chance de distanciar-se de suas práticas e, então, refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem e repensar práticas pedagógicas diversificadas e seus conceitos. Assim, o professor torna-se transformador e ganha autonomia sobre sua própria ação e reflexão.

A formação continuada é umas das oportunidades que o professor tem para investir em seu desenvolvimento e na sua prática escolar. Em consequência disso, compreendemos também que

A formação continuada de professores sempre esteve ligada à formação de professores no sentido de se atualizar ou de manter uma educação permanente que permitisse passar para os alunos aqueles conhecimentos científicos atualizados (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Já Cunha e Krasilchik (2000) acreditam que os programas de formação continuada são não só uma oportunidade para atualizar os professores, mas também para suprir as carências dos cursos de formação inicial de professores. As autoras Cunha e Sturm (2015) defendem que para formar cidadãos leitores autônomos e críticos em sala de aula, o professor, necessariamente, precisa estar consciente e ser crítico em relação ao seu próprio trabalho. Acreditamos, portanto, que programas de formação continuada podem ser o portal inicial para que professores possam discutir e refletir sobre suas práticas pedagógicas. E esse era o propósito do programa de formação continuada promovido no projeto A.C.E.C.E: propor uma reflexão crítica, colaborativa e investigativa das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes envolvidos.

Vale salientar que a formação nunca se dá teoricamente apenas, mas precisa ser vivenciada. Assim, a produção de material didático pode se constituir numa oportunidade de materializar os conceitos discutidos ao longo da formação continuada, conforme apontamos a seguir.

1.3.1 A Produção de material didático em programas de formação continuada

O programa de formação continuada, do qual este trabalho emerge, teve como propósito proporcionar aos participantes envolvidos a possibilidade de colocarem em prática o que haviam discutido ao longo da formação continuada, por meio da

produção de um caderno didático. Por essa razão, discutimos nesta seção a importância da produção de materiais didáticos em contextos de formação.

Segundo Fonseca e Borges (1999, p.4), a formação continuada que envolve a produção de material didático vem sendo empregada ultimamente como uma “estratégia que promove a reflexão sobre a prática visando contribuir para o desenvolvimento profissional em programas de capacitação de professores em serviço”. Dentro dessa perspectiva, destacamos as pesquisas de Fonseca; Borges, 1999; Santos, 2007; Silva, 2012; Marcondes, et.al.,2016; Gonçalves, 2011; Alencar; Rosa, 2005.

Produzir material didático com professores em formação continuada é uma oportunidade destes estarem desenvolvendo suas competências, bem como colocando em prática os conhecimentos científicos e didáticos que já possuem e que também adquiriram ao longo do processo de formação reflexiva. Para tanto, os professores precisam necessariamente estar engajados em processos de pesquisa, refletindo sobre conceitos, interagindo e debatendo com colegas, definindo os objetivos, os temas e a organização do conteúdo abordado no material (FONSECA; BORGES, 1999).

Santos (2007) argumenta que os professores criticam em grande medida os materiais didáticos disponíveis no mercado, tentando, de outro modo, adaptá-los para a realidade escolar que os cerca. Em outros casos, os professores precisam seguir fielmente os livros que estão utilizando em sala de aula (SANTOS, 2007). Sendo assim, o espaço criado durante o programa de formação continuada para o desenvolvimento de material didático torna-se essencial para esses professores possam desenvolver metaconsciência acerca de suas visões de ensino. Além disso, têm a oportunidade de produzir um material que eles acreditam estar adequado ao contexto escolar aos quais eles e seus alunos estão inseridos. Por fim, podem colocar em prática os conceitos e teorias que compartilharam na formação continuada.

De acordo com Fonseca e Borges (1999, p. 3) aquele material didático que é “rígido e com ênfase excessiva no conteúdo gera insatisfação e frustração tanto para o aluno quanto para o professor”. Portanto, a produção do material didático na formação continuada pode fazer com que os professores desenvolvam, de maneira colaborativa, competências científica, didática e dialógica (FONSECA; BORGES, 1999).

Segundo Borges (1997 apud FONSECA; BORGES, 1999, p.5) ao propor aos professores em formação continuada a produção de um material didático, o programa pode levá-los, possivelmente, a refletir sobre suas práticas e desenvolver a autonomia em relação ao material e conteúdo que desejam trabalhar em sala de aula.

A produção do material didático expressa para o professor que ele é capaz de participar no contexto escolar como sujeito atuante efetivo no fortalecimento de seu aporte teórico e na (re)construção de novas estratégias para suas práticas pedagógicas (SILVA, 2012). Contudo, é importante que o professor leve em consideração sua experiência profissional, de modo que seu desenvolvimento profissional se constitua na soma de suas experiências formais e informais (FONSECA; BORGES, 1999).

Assim, a proposta de reflexão colaborativa entre universidade e escola pode dirimir os problemas e a deficiência de qualificação de professores pré e em serviço no contexto escolar. O professor, de maneira colaborativa com os demais colegas e pesquisadores da universidade, tem a oportunidade de compartilhar ideias, discutir e refletir sobre a sua prática pedagógica e igualmente sobre outros modos de organização da atividade pedagógica escolar. Além disso, a construção conjunta de materiais didáticos pode se constituir em uma ferramenta de participação ativa e efetiva, contribuindo na aproximação de seu discurso como professor à sua prática cotidiana (MARCONDES, et al., 2016).

Sendo assim, percebemos a importância da produção do material didático em programas de formação, pois práticas como essa que podem ajudar professores a compreenderem suas próprias ações e permitem que eles vivenciem os conceitos e as discussões realizadas. Além disso, abrem espaço para que critiquem suas próprias práticas e crenças por meio das discussões realizadas em grupo e das suas produções didáticas. Segundo Brum (2014), as práticas colaborativas que foram desenvolvidas no A.C.E.C.E foram (re)pensadas com o propósito de construir novas reflexões, ações e transformações naquele contexto em que os participantes estavam inseridos e que pudessem promover um espaço de desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Em resumo, os pressupostos teóricos apresentados neste capítulo são a base para compreendermos e analisarmos como os multiletramentos são explorados em

uma unidade didática produzida em um programa de formação continuada, a fim de cumprir os objetivos específicos desta pesquisa.

CAPÍTULO 2– PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o contexto (Seção 2.1) e o *corpus* (Seção 2.2) desta investigação. Além disso, descrevemos os procedimentos e categorias (Seção 2.3) utilizados na análise dos conceitos de letramento (Seção 2.3.1) e de multimodalidade (Seção 2.3.2) subjacentes às atividades propostas na unidade didática aqui investigada.

2.1 O UNIVERSO DE ANÁLISE DO *CORPUS*

O universo de análise deste trabalho é constituído por um caderno didático, o qual foi produzido em uma escola pública de ensino fundamental e de Educação para jovens e adultos (EJA), por professoras da referida escola e graduandos (Quadro 2) da Universidade Federal de Santa Maria, matriculados na disciplina “Oficina de formação continuada no contexto da escola pública”, ofertada no Curso de Letras/Inglês, no segundo semestre de 2013. Esses participantes, envolvidos em um programa de formação continuada, discutiram o conceito de letramento e de interdisciplinaridade, por meio de sessões reflexivas desenvolvidas quinzenalmente, em 2012 e 2013.

Quadro 2 – Participantes do programa de formação continuada

Participantes da escola	Participantes da UFSM
4 professoras de séries iniciais;	2 pesquisadores
1 professor da EJA.	14 graduandos do curso de Letras – Inglês
1 professor supervisor;	
4 professoras de ensino fundamental;	

Fonte: próprio autor.

As sessões reflexivas, no referido programa de formação continuada, visavam à construção conjunta de um conceito de letramento, bem como a produção colaborativa de atividades didáticas interdisciplinares multiletradas. Desse modo, a produção do caderno didático se constituiu no produto final desse processo reflexivo,

na medida em que procurou congregar e materializar o resultado teórico-prático dessas discussões. Em 2012, os participantes (professoras da escola, pesquisadores e graduandos) refletiram sobre o conceito de letramento e, em 2013, discutiram o conceito de interdisciplinaridade e desenvolveram, então, nesse último ano, o caderno didático.

O objetivo do referido caderno era, portanto, transpor didaticamente, após discutir e problematizar os conceitos de letramento e interdisciplinaridade, e transformá-los em unidades didáticas (TICKS, et. al, 2014). Esse caderno divide-se em quatro unidades didáticas, sendo o *corpus* desta análise constituído por uma unidade representativa do caderno (ANEXO A).

2.2 CORPUS DE ANÁLISE

O corpus desta investigação é composto por uma unidade do referido caderno, intitulada “Desenvolvimento industrial, populacional e urbano e suas consequências – uma perspectiva interdisciplinar”. O critério para a seleção dessa unidade foi o fato de ter sido produzido por professoras da referida escola pública, em colaboração com alunas da graduação, matriculadas na disciplina “Oficina de formação continuada no contexto da escola pública”, sendo uma dessas alunas esta pesquisadora, no segundo semestre de 2013(Quadro 3).

Quadro 3 – Participantes da produção da unidade.

Participantes produção da unidade
2 alunos de graduação em Letras/Inglês (UFSM)
3 Professores da escola pública das áreas de Geografia, História e Ciências.

Fonte: próprio autor.

Durante as sessões reflexivo-práticas, as professoras decidiram produzir material didático para as séries iniciais e alunos do 6º ano da referida escola. Essa escolha se deu, pois haviam professores dos dois referidos contextos, séries iniciais e ensino fundamental. A unidade aqui analisada foi produzida tendo como público-

alvo os alunos do 6º Ano. As atividades de produção da unidade analisada aconteceram em três etapas:

a) Inicialmente definimos o tema e os objetivos do subprojeto para posteriormente identificarmos conteúdos que seriam explorados em três áreas de conhecimento (geografia, história e ciência). Vale ressaltar que essas áreas de conhecimento foram exploradas porque constituíam justamente as disciplinas ministradas pelas professoras da escola pública que participavam dessa unidade;

b) Em um segundo momento, coletamos textos de diferentes gêneros (notícias, quadrinhos, desenhos animados, animações em vídeo) a serem explorados nas atividades. Esses diferentes gêneros foram selecionados considerando nosso público-alvo, alunos do 6º Ano do ensino fundamental;

c) Por fim, desenvolvemos as atividades, procurando explorar, ao longo da unidade, estratégias cognitivas de pré-leitura, leitura e pós-leitura (ROJO, 2004; MOTTA-ROTH, 2008; BRUM, 2012).

2.3 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA

A análise da unidade foi dividida em dois momentos: No primeiro, discutimos quais conceitos de letramento subjazem às atividades propostas ao longo da unidade didática. Uma análise prévia dessas atividades já havia sido desenvolvida como Trabalho Final de Graduação por esta pesquisadora (TRIVISOL, 2015). No segundo, analisamos em que medida – e de que maneira – essas atividades exploravam os textos não verbais selecionados para compor a unidade didática, avaliando, então, os aspectos multimodais da unidade. Levando em consideração esses dois aspectos citados, analisamos, ainda, a organização retórica das atividades da unidade didática, tanto no âmbito do conceito de letramento como no da multimodalidade.

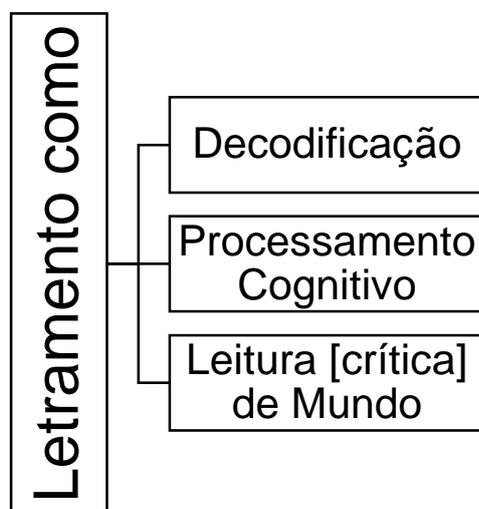
2.3.1 Procedimentos e categorias de análise dos conceitos de letramento subjacentes às atividades

Na análise dos conceitos de letramento subjacentes às atividades da unidade didática, adotamos os seguintes procedimentos:

1) Identificação da natureza das atividades (Figura 2). Nessa etapa, procuramos encontrar pistas, nos enunciados, que explorassem aspectos relativos à

decodificação, ao processamento cognitivo ou à leitura crítica dos textos apresentados na unidade, conforme propõem Rojo (2004), Freire (1989) e Motta-Roth (2008).

Figura 2 – Conceitos de letramento subjacente às atividades didáticas



Fonte: adaptado de Rojo (2004), Freire (1989) e Motta-Roth (2008).

2) Recorrência das atividades analisadas. Após a identificação da perspectiva de letramento (decodificação, processamento cognitivo, leitura [crítica] de mundo) subjacente à cada uma das atividades, procuramos verificar sua recorrência ao longo da unidade didática;

3) Organização retórica da unidade didática. Por fim, procuramos analisar como essas atividades estavam retoricamente relacionadas ao longo da unidade didática.

Para a análise dos conceitos de letramento, levamos em consideração três perspectivas amplamente discutidas pela literatura, particularmente por Freire (2001) e Rojo (2004) (Quadro 4). Vale destacar que esses conceitos de letramento permearam as discussões realizadas nas sessões reflexivas e serviram igualmente como categorias de análise na pesquisa de Silva (2014).

Quadro 4 – Categorias semânticas para análise dos conceitos de letramento.

Categorias Semânticas (Letramento como...)
Decodificação
Processamento cognitivo
Leitura [crítica] de mundo

Fonte: adaptado de Freire(2001) e Rojo (2004)

De acordo com Rojo (2004, p.3-4), a decodificação implica habilidades básicas que são reconhecidas durante o processo de alfabetização, como por exemplo, compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas. A decodificação pode ser também compreendida como uma capacidade de decifrar um código para com isso obter o significado (AQUINO, 2015). Rojo (2004) argumenta, também, que a decodificação é apenas uma das habilidades envolvidas nas práticas de letramento na sociedade contemporânea. Já o processamento cognitivo se constitui em um trabalho mental que envolve a previsão do conhecimento de mundo, das práticas sociais e do conhecimento linguístico além dos fonemas (ROJO, 2004, p. 3). Por fim, a leitura crítica implica conhecer a realidade que nos rodeia e saber expressar por escrito o que aprendemos de uma prática social, bem como ser capaz de agir criticamente no mundo (FREIRE, 2001, p. 1-2). Como Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 6) mencionam, o letramento crítico "é um ato de conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio para a transformação social".

Para que pudéssemos compreender como essas categorias semânticas são exploradas nas atividades, consideramos diferentes competências de leitura previamente analisadas por Brum (2012), baseadas em Rojo (2004) e Motta-Roth (2008). O Quadro 5 apresenta cada uma dessas categorias utilizadas na classificação das atividades da Unidade.

Quadro 5 – Competências de leituras

DECODIFICAÇÃO	PROCESSAMENTO COGNITIVO	LEITURA CRÍTICA DE MUNDO
Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas	Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos	Relação texto e contexto pessoal
Dominar as convenções gráficas	Produção de inferências globais	Recuperar contexto e produção de texto
Reconhecer o alfabeto	Ativação de conhecimentos de mundo	Definir finalidades e metas da atividade de leitura
Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita	Checagem de hipóteses	Perceber relações de intertextualidade

Dominar as relações entre grafemas e fonemas	Comparação de informações	Perceber relações de interdiscursividade
Saber decodificar palavras e textos escritos	Localização e/ou cópia de informações	Perceber outras linguagens
Saber ler e reconhecendo globalmente as palavras	Generalização	Elaborar apreciações estéticas e/ou afetivas
Ampliar a percepção para maiores proporções de texto	Produção de inferências globais	Elaborar apreciações relativas à valores éticos e/ou políticos

Fonte: adaptado de Brum (2012), Rojo (2004) e Motta-Roth (2008).

A seguir, apresentamos os procedimentos e categorias de análise utilizados para investigar a multimodalidade na unidade didática.

2.3.2 Procedimentos e categorias de análise dos textos não verbais (análise da multimodalidade)

Para a análise de como os textos não verbais são explorados nas atividades da unidade, levamos em consideração a GDV, de Kress e Van Leeuwen (2006), e, também, baseados nesses autores, as contribuições de Nascimento, Bezzera e Heberle (2012). Os procedimentos de análise foram:

1) Identificação e quantificação dos enunciados que exploravam as dimensões: a) verbal, b) não verbal e c) mista dos textos apresentados pela unidade. No que concerne essa identificação, os enunciados foram analisados com o objetivo de investigar em que medida a unidade explora as imagens propostas. Para que pudéssemos fazer tal análise, os enunciados que mencionavam a palavra “imagem” e/ou que solicitavam aos alunos que analisassem as imagens, foram classificados como enunciados não verbais ou mistos, esta proposta de análise tem como base Kummer (2015). Utilizamos, também, uma classificação para aqueles enunciados que exploravam apenas a produção verbal do aluno e, ainda, procuramos verificar se haviam imagens não mencionadas pelos enunciados

2) Identificação da(s) metafunções (representacional, interativa e composicional) exploradas pelos enunciados que remetiam aos textos não verbais. Escolhemos identificar as metafunções exploradas nas atividades, tendo em vista que

desejávamos entender o que cada exercício de dimensão não verbal ou mista (verbal e não verbal) demandava do aluno na referida unidade;

3) Recorrência das referidas metafunções exploradas pelas atividades. Ao analisarmos qual metafunção se sobressai na unidade, procuramos vislumbrar de que modo a unidade explora a multimodalidade e, da mesma forma, de que maneira o aluno é levado a refletir sobre essa dimensão do texto na unidade didática analisada.

Para a realização da análise quanto à multimodalidade, tomamos como base as contribuições de Kress e Van Leeuwen (2006) e procuramos classificar os enunciados a partir de seu enfoque metafuncional (Quadro 6).

Quadro 6 – Categorias de análise dos textos multimodais

Categorias para análise dose textos multimodais	
Enunciado representacional	Aqueles que exploram as ações e eventos; e características dos participantes representados bem como as circunstâncias nas quais esses eventos acontecem.
Enunciado Interacional	Aqueles que estabelecem relações e papéis sociais entre os participantes representados e o leitor.
Enunciado Composicional	Aqueles que exploram a organização dos elementos representados na imagem.

Fonte: adaptado de Kress e van Leeuwen (2006).

A seguir, apresentamos os resultados da análise encontrados nesta investigação.

CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA

Primeiramente, apresentamos e discutimos os resultados referentes à análise da unidade selecionada quanto aos conceitos de letramento subjacentes às atividades que a compõem (Seção 3.1). Em um segundo momento, discutimos em que medida e de que maneira a unidade explora o letramento visual: os textos não verbais e sua relação com os textos verbais (Seção 3.2).

3.1 ANÁLISE DOS CONCEITOS DE LETRAMENTO SUBJACENTES ÀS ATIVIDADES DA UNIDADE DIDÁTICA

Na análise dos conceitos de letramento subjacentes às atividades, identificamos a presença de duas categorias (letramento como processamento cognitivo e letramento como leitura crítica de mundo). Não identificamos a presença de atividades de decodificação, muito provavelmente porque esta é uma unidade na qual o público-alvo são alunos do 6º ano do ensino fundamental. Vale lembrar, que consideramos o conceito de decodificação no sentido mais restrito. Em outras palavras, consideramos uma atividade como decodificação quando o aluno é levado a reconhecer, interpretar ou traduzir as palavras, grafemas, fonemas, sílabas e etc.

Como já discutimos previamente, a decodificação envolve competências relacionadas à alfabetização inicial dos alunos e, de acordo com Rojo (2004, p. 4), a decodificação implica: compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvimento assim fluência e rapidez de leitura. Via de regra, essas competências são desenvolvidas nos estágios iniciais do processo educacional, nos anos finais da educação infantil, e nos anos iniciais do ensino fundamental e esta unidade foi produzida para alunos do 6º ano.

Assim, identificamos, na análise, que a unidade explora de maneira mais recorrente as atividades com foco no conceito de letramento como processamento cognitivo (76,3%), seguido de atividades que focalizam a leitura crítica de mundo (23,7%) (Tabela 1). Para fazer tal análise, contabilizamos as subatividades de cada

exercício, por exemplo, no exercício número 1 haviam 5 subatividades. Foram analisados, então, os enunciados de cada uma dessas subatividades com o objetivo de identificar a qual categoria semântica pertenciam.

Tabela 1 – Resultados quantitativos da análise dos conceitos de letramento subjacentes às atividades.

CATEGORIAS SEMÂNTICAS	Número de subatividades	%
Processamento Cognitivo	42	76,3%
Leitura Crítica de Mundo	13	23,7%
TOTAL	55	100%

Na sequência, procuramos analisar como essas duas categorias encontradas estão organizadas retoricamente e as competências ressaltadas pelos enunciados, a fim de depreender como a temática “Desenvolvimento industrial, populacional e urbano e suas consequências” é explorada na/pela unidade.

Em geral, podemos observar que a organização retórica da unidade consiste basicamente de dois ou três movimentos que exploram os aspectos cognitivos em termos de Produção de inferências globais, Ativação de conhecimento de mundo e Localização e/ou cópia de informações e, depois, de competências que exploram a leitura crítica, como a Relação texto e contexto pessoal, a Elaboração de apreciações de valores éticas e/ou políticas e a Percepção de outras linguagens, representados visualmente pela Figura 3.

Figura 3 – Representação visual da organização retórica da unidade



Fonte: próprio autor.

O Quadro 7 explicita a organização retórica da unidade. O processo de leitura proposto parece contribuir para que os alunos analisem o texto por meio de estratégias cognitivas de leitura e construam, posteriormente, uma opinião acerca do tema em discussão.

Quadro 7– Identificação das competências de leitura exploradas pelas atividades

ATIVIDADES	SUB-ACTIVIDADES	CATEGORIAS	COMPETÊNCIAS DE LEITURA (ROJO, 2004; MOTTA-ROTH, 2008)
1	a), b), c), d), e)	Cognitivo	Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos

2	a), c), d) b) e) f-1 f-2 f-3	Cognitivo Cognitivo Cognitivo Cognitivo Cognitivo	Produção de inferências globais Ativação de conhecimentos de mundo Localização e/ou cópia de informações Checagem de hipóteses Comparação de informações Ativação de conhecimentos de mundo
3	a), b)	Leitura de mundo	Relação texto e contexto pessoal
4	a)	Cognitivo	Ativação de conhecimentos de mundo
5	a) b) c) d)	Cognitivo Cognitivo Cognitivo Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações Localização e/ou cópia de informações Generalização Produção de inferências globais
5	d)	Leitura de mundo	Relação texto e contexto pessoal
5	e)	Leitura de mundo	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos/políticos
6	-	Leitura de mundo	Percepção de outras linguagens no texto
7	-	Leitura de mundo	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos/políticos
8	-	Leitura de mundo	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos/políticos
9	a)	Cognitivo	Produção de inferências globais
9	b),c),d)	Leitura de mundo	Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas
9	e)	Leitura de mundo	Relação texto e contexto pessoal
10	-	Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações
11	-	Cognitivo	Comparação de informações
12	a), b), c), d), e), f)	Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações
ATIVIDADE EXTRA	a),b), c)	Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações

13	a), b), c), d), e)	Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações
14	a), b), c), d), e), f)	Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações
15	-	Leitura de mundo	Percepção de outras linguagens
16	-	Leitura de mundo	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos/políticos

Fonte: próprio autor

Outro ponto importante é o fato de que há uma concentração maior de atividades cognitivas no início da unidade (os exercícios 2 e 5, por exemplo, apresentam cinco subatividades com foco na cognição) do que de atividades de leitura crítica, que são exploradas mais concentradamente do meio para o final do unidade (Quadro 8). A primeira impressão é que a unidade prepara o aluno para entender o texto, desenvolvendo ações cognitivas, e depois solicita que os alunos se posicionem em relação ao tópico. Todavia, e mesmo tendo sido identificadas atividades de elaboração de apreciações de valores éticos e políticos, de elaboração de apreciações de valores estéticos e afetivos e de identificação de outras linguagens, esse posicionamento demandado refere-se basicamente à identificação de um problema. Sentimos falta, portanto, de atividades que levem o aluno a agir criticamente diante do problema e atividades que despertem a percepção de outros discursos, da intertextualidade, da definição de metas e finalidades da leitura e, por fim, atividades que explorem a recuperação do contexto de produção do texto.

Há, na unidade, então, dois tipos de processamento de leitura crítica de mundo: o primeiro, de metaconsciência do aluno, no qual a leitura se constitui na identificação do problema e o segundo, de ação sobre o problema, no qual o aluno é solicitado a atuar criticamente sobre o tema em discussão, sendo essas últimas ainda muito tímidas.

Podemos, então, relacionar tal descoberta com a Pedagogia dos Multiletramentos proposta por Cope e Kalantzis (2000). A pedagogia dos multiletramentos apresenta quatro fatores complexos em que o conhecimento é explorado nos diversos contextos sociais, culturais, materiais, sendo esse conhecimento desenvolvido por meio de interações colaborativas com os diversos contextos nos quais estamos envolvidos. Os quatro fatores apontados por Cope e Kalantzis (2000) na pedagogia dos multiletramentos são: a) prática situada (*situated*

practice), na qual o aluno percebe que o que ele está aprendendo está conectado com o seu contexto e que este será útil em algum momento de suas vidas. Em outras palavras, são as práticas baseadas no conhecimento prévio e experiências do alunado; b) instrução direta (*over instruction*), na qual o aluno precisa desenvolver atividades de um nível maior de complexidade. Precisa alcançar uma compreensão metaconsciente, analítica e sistemática das atividades e, com o auxílio do professor, desenvolver a capacidade de conectar, interpretar e descrever outros temas que estão sendo discutidos; c) o posicionamento crítico (*critical framing*), no qual o aluno precisa fazer um visionamento crítico em relação ao contexto a partir das discussões e assuntos que ele aprendeu; por fim d) a prática transformadora (*transformed practice*), na qual o aluno precisa refletir desde a prática situada até o posicionamento crítico para que ele possa desenvolver e repensar sobre novas práticas e atividades a partir do que foi estudado e de seus objetivos e valores próprios.

Sendo assim, podemos perceber que o que a unidade traz são esses aspectos da pedagogia do multiletramentos. Os alunos, primeiramente, são convidados a identificar um problema, estão no nível da metaconsciência, logo depois, as atividades exploram o nível mais crítico, o aluno é convidado, agora, a agir criticamente sobre o tema. As atividades percorrem os aspectos da pedagogia, passam pela prática situada, quando são convidados a reconhecer o contexto e o texto, pela instrução direta, na qual precisam estar mais atentos, pois são convidados a realizarem tarefas de níveis mais complexos e então desenvolver a metaconsciência. Por fim, passam para as atividades de desenvolvimento do pensamento crítico, nas quais precisam se posicionar sobre o contexto e produzir soluções de maneira crítica e reflexiva (posicionamento crítico e prática transformadora). Portanto, podemos afirmar que este é o motivo pelo qual a unidade está organizada nestes dois grandes momentos, pois, primeiramente é preciso explorar com o aluno atividades que promovam a metaconsciência e, então, a criticidade.

Quadro 8 – A organização da unidade em dois grandes momentos de exploração das categorias cognitiva e leitura crítica de mundo.

ATIVIDADES	SUB-ACTIVIDADES	CATEGORIAS	COMPETÊNCIAS DE LEITURA (ROJO, 2004; MOTTA-ROTH, 2008)
1	a), b), c), d), e)	Cognitivo	Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos
2	a), c), d) b) e) f-1 f-2 f-3	Cognitivo Cognitivo Cognitivo Cognitivo Cognitivo Cognitivo	Produção de inferências globais Ativação de conhecimentos de mundo Localização e/ou cópia de informações Checagem de hipóteses Comparação de informações Ativação de conhecimentos de mundo
3	a), b)	Leitura de mundo	Relação texto e contexto pessoal
4	a)	Cognitivo	Ativação de conhecimentos de mundo
5	a) b) c) d)	Cognitivo Cognitivo Cognitivo Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações Localização e/ou cópia de informações Generalização Produção de inferências globais
5	d)	Leitura de mundo	Relação texto e contexto pessoal
5	e)	Leitura de mundo	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos/políticos
6	-	Leitura de mundo	Percepção de outras linguagens no texto
7	-	Leitura de mundo	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos/políticos
8	-	Leitura de mundo	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos/políticos
9	a)	Cognitivo	Produção de inferências globais
9	b),c),d)	Leitura de mundo	Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas

9	e)	Leitura de mundo	Relação texto e contexto pessoal
10	-	Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações
11	-	Cognitivo	Comparação de informações
12	a), b), c), d), e), f)	Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações
ATIVIDADE EXTRA	a), b), c)	Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações
13	a), b), c), d), e)	Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações
14	a), b), c), d), e), f)	Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações
15	-	Leitura de mundo	Percepção de outras linguagens
16	-	Leitura de mundo	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos/políticos

Fonte: próprio autor.

No quadro 8, é possível visualizarmos, a partir da divisão em cores, os dois grandes momentos nos quais a unidade está dividida. No primeiro momento, em cor laranja, o processamento cognitivo aparece com maior proporção em relação à leitura de mundo. Já no segundo momento, esse mesmo processamento, agora em cor rosa, aparece mais intercaladamente com a leitura crítica, agora mais frequente. Sendo assim, podemos inferir que, na primeira parte, as atividades procuram explorar a compreensão do assunto em discussão, promovendo atividades em que o aluno precisa localizar, comparar, checar, ativar seu conhecimento. Assim, o aluno estará explorando e desconstruindo o texto e internalizando essas informações. Na segunda parte, a unidade propõe o processamento de leitura crítica com mais frequência, muito provavelmente por considerar que o aluno já internalizou as informações exploradas no texto, podendo, então, se posicionar – ainda que timidamente - com mais frequência em relação ao assunto discutido.

Assim, considerando essa organização retórica, analisamos, a seguir, o processo de leitura proposto pela unidade, fornecendo evidências deste com excertos do *corpus* desta investigação.

No primeiro bloco de atividades de processamento cognitivo, os alunos são solicitados a antecipar e predizer conteúdos (Excerto 1).

Excerto 1 – Atividade que explora o processamento cognitivo.

1. Considerando o que estudamos sobre civilizações antigas e atuais até o momento, analise as imagens a seguir e tente relacioná-las às cidades e aos países correspondentes:

- Cairo–Egito _____
- São Paulo – Brasil _____
- Roma – Itália _____



Como podemos observar no Excerto 1, a atividade pede que os alunos considerem seu conhecimento prévio para analisar as imagens e suas respectivas origens. Rojo (2004, p.5) argumenta que esse tipo de exercício ajuda os alunos a anteciparem os conteúdos que deverão ser trabalhados ao longo da unidade, e também ajuda os alunos a relacionem a temática ao seu conhecimento prévio.

Na atividade seguinte, identificamos a *produção de inferências globais, ativação de conhecimento de mundo, checagem de hipóteses, comparação de informações e ativação de conhecimento de mundo* novamente (Excerto 2).

Excerto 2— Atividade que explora o processamento cognitivo.

2. Após analisar as imagens prévias, discuta em sala de aula com seu(sua) professor(a) e colegas as questões a seguir:

- Quais elementos (partes) das imagens *a* e *b* ajudaram você a reconhecê-las?
- Você acha que quando as pirâmides foram construídas existiam cidades ao redor? E que mudanças aconteceram?
- A partir do que já foi estudado, que atividades devem ter sido desenvolvidas para realizar as construções representadas na imagem *c*?
- Analisar a imagem *d* e responder, qual é o motivo da ocupação nos cortiços?
- Que tipos de moradias você consegue identificar na imagem *e*? Que elementos na imagem ajudam a identificá-las?
- Observe as imagens a seguir e tente reconhecer essa cidade. Logo depois, responda as perguntas.



- > Que cidade é esta? _____
 > Você percebe mudanças entre as imagens *a* e *b*? Quais?

 > Como você descreveria esta cidade?

Fonte: Caderno didático: Programa de formação continuada da Escola Celina de Moraes (2014, p. 33-34).

Inicialmente, a competência de leitura que encontramos nas subatividades a), b), c) e d), no Excerto 2, é a *de produção de inferências globais*. As subatividades

mobilizam os alunos a reconhecer o contexto em que vivem e a retomar conhecimentos geográficos que eles já haviam discutido em outro momento em sala de aula. Rojo (2004, p.6) argumenta que nem tudo é explícito em um texto. Assim, esse tipo de competência faz com que o aluno procure pistas no texto para, então, considerar todo o significado já construído e seu conhecimento de mundo anterior para produzir inferências sobre o que é pressuposto no texto.

Posteriormente, na subatividade e), a competência de leitura identificada é a *ativação do conhecimento de mundo*. Essa subatividade pede que os alunos retomem os conteúdos discutidos anteriormente para que possam fazer uma análise cognitiva e responder, considerando o que já haviam internalizado sobre o assunto. Portanto, eles precisam explorar melhor a imagem e sustentar sua resposta, fornecendo informações sobre seu conhecimento de mundo. Rojo (2004, p.5) explica que essa competência de leitura ajuda o leitor a relacionar seu conhecimento de mundo ao que é proposto ou explorado pelo texto/ autor.

A última subatividade *f* explora três diferentes competências de leitura. A primeira, *f1*, está checando hipóteses, como podemos observar no final do trecho 2, ela pede aos alunos que identifiquem a cidade que é mostrada nas imagens. Os alunos já discutiram as imagens e agora devem verificar se o que eles inferiram está correto. Rojo (2004, p.5) afirma que esse tipo de prática ajuda os alunos a confirmar ou não suas hipóteses, possibilitando ao aluno acompanhar o texto. Do contrário, texto e leitor, poderiam tomar caminhos distintos.

Em seguida, a subatividade *f-2* pede aos alunos que comparem duas imagens específicas, aqui, percebemos que há uma oportunidade, ainda que tímida, de estimular os alunos a fazer uma leitura crítica. A atividade convida o aluno a identificar as mudanças expressas nos dois momentos históricos, possibilitando o reconhecimento do problema. Todavia, não estimula o aluno a fazer uma avaliação e tampouco a se posicionar frente ao problema.

Finalmente, a última subatividade, *f-3*, retorna à competência de leitura de conhecimento de mundo, pois os alunos vão descrever a cidade que eles reconheceram. Como mencionamos antes, os alunos vão refletir e relacionar seu conhecimento de mundo com o que é proposto no texto.

A segunda categoria de análise (letramento como leitura crítica) pode ser identificada na terceira atividade sequencialmente proposta (Excerto 3). Podemos

observar que até agora os alunos estavam praticando competências cognitivas, e a partir desse momento são desafiados a se posicionar frente à temática.

Excerto 3 – Atividade que explora leitura [crítica] de mundo.

3. O crescimento das cidades ocasiona mudanças na organização social e atinge o meio ambiente. Observe as imagens a seguir e responda:



a) Quais problemas ambientais essas imagens representam?

b) Você observa tais problemas em sua cidade e/ou no seu bairro? Que outros problemas você destacaria?

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p. 32).

Como podemos perceber no Excerto 3, as subatividades a), e b) convidam os alunos a fazer uma identificação e reflexão sobre os problemas ambientais representados nas imagens. Os alunos precisam reconhecer as imagens e conectá-las ao seu próprio contexto social. Para Motta-Roth (2008, p.245), essa prática faz com que os alunos se envolvam com o que é proposto, uma vez que aproxima o texto da sua vida, permitindo que reflitam sobre o que estão discutindo em sala de aula e sobre o que eles observam em seus contextos. A leitura crítica nessa atividade não

solicita uma resolução para o problema, mas a metacsciência deste. Em outras palavras, o aluno identifica problemas ambientais, comparando-os com a sua realidade.

Ao utilizar essas estratégias (*produção de inferências globais, ativação de conhecimento de mundo, checagem de hipóteses, comparação de informações, antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos e, ativação de conhecimento de mundo*) para analisar comparativamente as civilizações antigas e atuais, o aluno pode compreender melhor as mudanças que o crescimento das cidades ocasiona na atual organização social e no meio ambiente.

Outro ponto que devemos ressaltar é que, nesse primeiro momento, as estratégias que contemplam a leitura de mundo aparecem com o objetivo de promover nos alunos a oportunidade de eles estabelecerem uma relação entre o que eles estão estudando na unidade e o contexto pessoal de cada um. Por sua vez, as atividades de leitura crítica de mundo parecem também proporcionar ao aluno uma oportunidade para que eles comecem a refletir sobre o texto e o respectivo contexto. Paulo Freire (1989) argumenta que há compreensão da leitura crítica quando o aluno percebe as relações entre texto e contexto. A unidade, ao solicitar que eles destaquem, comentem, discutam sobre os problemas ambientais que os cercam, possibilita que o aluno se sinta parte do que ele está aprendendo, e quiçá, comece a pensar criticamente sobre esses problemas.

Em um segundo momento (atividades 9-12, Quadro 8), observamos que as atividades que exploram o processamento cognitivo e a leitura crítica começam a aparecer mais intercaladamente. Para exemplificar essa configuração, a atividade 9 traz quatro atividades que exploram a leitura crítica de mundo e uma atividade de processamento cognitivo.

No Excerto 4, os alunos são convidados a responder perguntas sobre o vídeo “O Homem”. Dessa forma, as subatividades questionam os alunos acerca da imagem, conectando-a com o conhecimento prévio deles, para então, promover uma discussão e reconhecimento do que será mostrado no vídeo. Assim, a competência de leitura explorada na subatividade a) é a *produção de inferências globais*. Segundo Rojo (2004, p.6), tal competência permite ao aluno fazer uma leitura na qual ele irá descobrir, pelo contexto imediato do texto e pelo significado anteriormente construído, um novo significado para aquilo que ainda é desconhecido na atividade.

Excerto 4 —Atividade que explora os processos cognitivo e crítico.

9. Considerando as discussões prévias sobre o crescimento das grandes cidades e suas conseqüências ambientais e sociais, assista ao vídeo "HOMEM – Este vídeo não te vai deixar indiferente" (acessado em 07/11/2011 <http://www.youtube.com/watch?v=E1rZFQqzTRc>) e responda as questões a seguir.



- a) Observe o título do vídeo. Quem o personagem representa?
- b) O título afirma que o vídeo não nos deixa indiferente. Por quê?
- c) Que sentimentos esse vídeo despertou em você?
- | | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Contentamento | <input type="checkbox"/> Preocupação |
| <input type="checkbox"/> Indiferença | <input type="checkbox"/> Alegria |
| <input type="checkbox"/> Satisfação | <input type="checkbox"/> Tristeza |
- d) Que ações no vídeo despertaram esses sentimentos?
-
- e) Quais são as ações que o personagem se envolveu e quais destas você observa diariamente em sua cidade/bairro?
-

Fonte: Caderno didático: Programa de formação continuada da Escola Celina de Moraes (2014, p. 38).

Já nas subatividades de leitura crítica de mundo b), c) e d) a competência de leitura explorada é a *Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas*. As atividades podem despertar no aluno diversas reações acerca do que estão estudando. Rojo (2004) afirma que estamos constantemente replicando ou reagindo enquanto lemos, gostando ou não de tal texto. Nessas subatividades, o aluno está avaliando e

manifestando suas apreciações de maneira crítica sobre o que é proposto a ele naquele tipo de atividade pedagógica. Assim, a leitura deixa de ser impessoal e passa a ser mais intersubjetiva.

Vale destacar, entretanto, que identificamos uma incongruência no enunciado de abertura do exercício 9, uma vez que solicita que o aluno primeiro assista ao vídeo e depois responda as questões. Subsequentemente, as subatividades a) e b) exploram a pré-leitura do vídeo (Excerto 4). Essa incongruência parece ser ainda resquício de uma visão linear de leitura, na qual o aluno se debruçava sobre o texto (verbal e/ou não verbal) e somente então discutia as questões a ele relacionadas.

Na subatividade e) (Excerto 5), que ainda faz parte da atividade 9, há uma outra atividade que explora a leitura de mundo, porém, focaliza apenas o reconhecimento do problema. O aluno não é convidado a agir criticamente sobre o assunto, mas a identificar o que ele vem estudando em seu contexto social ativando, assim, seu conhecimento prévio e de mundo.

Excerto 5 —Atividade que explora o processo de leitura crítica de mundo.

e) Quais são as ações que o personagem se envolveu e quais destas você observa diariamente em sua cidade/bairro?

Fonte: Caderno didático: Programa de formação continuada da Escola Celina de Moraes(2014, p. 38).

No Excerto 5, os alunos precisam refletir sobre o que eles já discutiram em sala de aula e, em seguida, conectar-se com o contexto fora da escola. Sendo assim, o aluno precisa identificar as ações com as quais o personagem se envolve no vídeo e, então, tentar reconhecer se essas ações acontecem em seu cotidiano. A leitura crítica é, então, explorada por meio do estabelecimento da relação entre o texto e o contexto de vida do aluno. Todavia, nessa atividade, novamente essa relação é apenas de identificação do problema (“Quais destas você observa diariamente...”), sem problematizá-lo. Falta, portanto, um exercício de reflexão sobre tais problemas e como enfrentá-los no dia a dia. Baseado em Motta-Roth (2008), a leitura crítica faz com que os alunos adquiram conhecimento, utilizando-o para refletir sobre seu contexto social e também para serem capazes de transformar esse contexto.

Posteriormente, a unidade explora os processos cognitivos. Podemos ver um movimento com três estratégias, desenvolvendo novamente competências cognitivas de leitura, por exemplo, localização e /ou cópia de informações e comparação de informações (Excerto 6).

Excerto 6 – Atividade que explora o processamento cognitivo.

10. Numere os temas a seguir de acordo com a sequência temporal em que são representados no vídeo, considerando que a primeira temática já foi identificada para você.

- poluição
- surgimento do homem
- desmatamento
- industrialização
- urbanização
- uso de recursos naturais
- acúmulo de lixo
- atividades econômicas

11. Agora, identifique o tema representado nas imagens a seguir entre as opções oferecidas na coluna da esquerda.

Imagem 1

- a) poluição
- b) industrialização
- c) urbanização
- d) povoamento



Imagem 2

- a) poluição
- b) industrialização
- c) urbanização
- d) povoamento



Fonte: Caderno didático:
Programa de formação
continuada da Escola
Celina de Moraes (2014,
p. 39-40).

Na atividade 10 (Excerto 6), os alunos são convidados a explorar melhor as ações reportadas no vídeo, que traz temas referentes ao meio ambiente e ao ser humano apresentados anteriormente a eles em sala. Além disso, o exercício é uma oportunidade para os alunos recuperarem o que viram e compreenderam sobre o vídeo. A competência de leitura explorada na atividade 10 é a *localização e ou cópia de*

informações, na qual o aluno tentará reorganizar os temas apresentados no vídeo, agora, de maneira escrita. Essa competência, de acordo com Rojo (2004), ajuda o aluno a armazenar as informações do texto. Na sequência, o Exercício 11 (Excerto 6) pede aos alunos que associem a representação das imagens com os temas propostos em uma coluna e, ao fazê-lo, os alunos podem identificar as informações relevantes no texto. A competência explorada nesse exercício permite ao aluno comparar constantemente as informações advindas do vídeo e seu conhecimento de mundo. Rojo (2004, p.5) menciona que essa competência promove a construção de sentidos do texto que o aluno está lendo, sendo ainda uma possibilidade para medir a relevância das informações que surgem ao longo da leitura.

Logo após, a atividade seguinte (Excerto 7) explora, da mesma forma que a anterior, a competência de leitura *localização/cópia de informação*. Sendo assim, como já explicado anteriormente, a estratégia utilizada na atividade do excerto 7 permite que os alunos se envolvam mais com o texto apresentado anteriormente, pois precisam buscar e localizar informações específicas e relevantes no texto para entender o que está sendo proposto. Consequentemente, o processamento cognitivo é “ativado” nos alunos para que desenvolvam tal atividade.

Excerto 7 – Atividade que explora o processamento cognitivo.

11. Responda as questões a seguir de acordo como as informações discutidas previamente pelo texto.

a) Quantidade de lixo produzido no Brasil: _____

b) Cidade que mais produz lixo: _____

c) 3 materiais que compõem o lixo brasileiro:

d) Principal destino do lixo brasileiro: _____

e) Porcentagem do lixo que é reciclado: _____

f) Porcentagem de latinhas descartadas e pets reciclados: _____

Logo em seguida, o Excerto 8 traz uma atividade de leitura crítica de mundo, a qual identificamos no âmbito da competência de leitura como *Percepção de outras linguagens*.

Excerto 8 – Atividade que explora a leitura crítica de mundo.

15. No último quadrinho, o artista propõe que o leitor faça um desenho representando o ano de 2025. Faça sua própria representação, por meio de um desenho, de como estaremos vivendo em 2025, considerando o crescimento populacional projetado pelo autor na charge:

NO ANO DE 2025 ELA CHEGARÁ A 8,5 BILHÕES



Fonte: Caderno didático: Programa de formação continuada da Escola Celina de Moraes(2014, p. 45).

Na atividade do excerto 8, a proposta é que os alunos façam um desenho dando continuidade a uma história em quadrinhos apresentada em uma atividade anterior, que discutia o crescimento populacional no mundo.

Os alunos terão a oportunidade de utilizar outras linguagens para a avaliação e representação hipotética de como nosso planeta estará daqui há alguns anos. A competência “percepção de outras linguagens” (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas, etc.) é explorada e, segundo Rojo (2004), é por meio dessa percepção que o aluno consegue dar outros sentidos para os textos que o cercam, que não aquele construído tradicionalmente pela linguagem verbal escrita. O aluno, nessa atividade, terá a chance de produzir de maneira visual seu olhar (crítico) em relação ao tópico discutido, se aventurando em uma modalidade alternativa à verbal de produção de sentidos para o que está aprendendo e descobrindo em sala de aula.

É importante lembrarmos, aqui, o exercício multimodal que a atividade timidamente busca propor ao aluno. Há uma tentativa de exploração das capacidades e práticas de compreensão e produção de multiletramentos para que o aluno produza diferentes significados. Rojo (2012) argumenta que o desafio não está nas atividades multimodais, mas na forma como são colocadas nas práticas escolares. Assim, analisamos essa atividade não só pela viés da exploração crítica do tema em discussão, mas também pela alternativa de linguagens com o objetivo de produzir novos significados.

Por fim, para finalizarmos o segundo momento da unidade, mostramos outra atividade que explora a leitura crítica de mundo como uma oportunidade de estimular o aluno a agir diante do problema apresentado (Excerto 9).

Excerto 9 – Atividade que explora o processo de leitura crítica de mundo.

16. Após as discussões desta unidade, observe as imagens a seguir. A primeira descreve um problema ambiental, a segunda apresenta um problema social e uma possível solução. A partir disso, você deverá escrever no mínimo 3 parágrafos indicando que problemas ambientais e sociais são apontados e quais elementos da imagem (visuais e escritos) os representam. Ainda, indique quais desses problemas você percebe em sua escola, bairro e cidade e responda: O que você faria para mudar o seu bairro, sua cidade e o mundo? E como a sua escola pode ajudá-lo?

Na atividade 16 (Excerto 9), identificamos a categoria de leitura crítica de mundo com a proposta de, agora, convidar o aluno a se posicionar diante do problema, promovendo seu agir em relação ao que discutiu ao longo da unidade.

Classificamos essa atividade como *Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e políticos*, pois nela o aluno pode vir a discutir sobre o tópico estudado. Ele é convidado, por meio de questionamentos propostos na atividade, a apresentar sua posição como observador do que acontece em seu contexto, conectando, então, com o que acabou estudar. Rojo(2004) menciona que são essas réplicas, discussões e posições feitas diante do texto levam o aluno a uma leitura cidadã, ética e política. O aluno passa a refletir criticamente sobre os valores que o cercam e assim tem a chance de discordar, avaliar, argumentar e/ou concordar com as ideologias e práticas que acontecem no seu contexto. É a partir de atividades como esta que o aluno ganha voz. São práticas como essa que colaboram para a formação crítica do aluno.

Ao questionar “O que você faria para mudar o seu bairro, sua cidade e o mundo?”, a atividade provoca o aluno a sair do processo de reconhecimento e entrar no processo de agir, para então, exercer a função de autonomia em relação ao tópico em sala de aula. A autonomia pode acontecer nessa atividade, na medida em que o aluno expressa, propõe e estabelece relações com seu conhecimento prévio e de mundo. Freire (1996) discute a autonomia do aluno em sala de aula e argumenta que, na formação do aluno, é essencial que exista a capacidade do agir, de ter responsabilidade sobre seus atos, de tomar decisões, estando assim, simultaneamente, exercendo uma prática crítica.

Embora a atividade estimule o aluno a agir sobre o conhecimento adquirido, há uma crítica a ser feita. A atividade não ensina como o aluno deve produzir esse texto. Não há menção sobre o gênero textual que o aluno precisa desenvolver, da mesma forma que não explicita os passos ou fornece qualquer explicação acerca de como escrever esse texto. Em virtude disso, cada aluno poderá vir a produzir um texto diferente, não havendo um processo de aprendizagem explícito acerca dessa produção textual.

Em resumo, identificamos uma recorrência maior de atividades que exploram o conceito de letramento como processamento cognitivo (76,3%), seguido de atividades que focalizam a leitura crítica de mundo (23,7%). Essa organização retórica parece representar um processo cíclico constituído por atividades que exploram o

desenvolvimento de competências cognitivas, preparando o aluno para que ele faça o reconhecimento e então se posicione, ainda que timidamente, sobre o tema.

Vale lembrar que as atividades que exploram o conceito de letramento crítico, de leitura crítica de mundo, exploram, na maioria das vezes, apenas a identificação do problema. Em outras palavras, há apenas uma atividade que demanda do aluno um posicionamento sobre o tema, na qual ele terá que produzir algo para modificar, transformar ou superar o problema por ele identificado e discutido.

Por tudo isto, entendemos que a unidade poderia explorar com mais frequência o posicionamento do aluno. Como Paulo Freire (1994, p.17) argumenta, o ensinar envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Assim, não basta propor ao aluno que ele identifique criticamente o problema em discussão, é preciso também que ele procure pensar sobre como poderia resolvê-lo.

A partir disso, acreditamos que as atividades parecem, de maneira tímida, dar voz ativa ao aluno, explorando práticas que exercitam o pensamento crítico sobre a temática em questão. Segundo Cope e Kalantziz (2000, p. 89) o letramento tem como objetivo desenvolver uma resposta educativa pluralista às tendências das esferas: econômica, cívica e pessoal da vida dos alunos, que influenciam na criação de sentido e, por conseguinte, no letramento e alfabetização; e, à medida que isso ocorre, o aluno se torna mais informado, participativo e apropriado dos mais diversos conhecimentos e situações com as quais ele estará envolvido. Por essa razão, no Capítulo 4, na seção 4.2 (Implicações para a Pesquisa), fazemos algumas sugestões de atividades complementares, que podem ajudar a explorar esses aspectos críticos multiletrados discutidos por Rojo (2004) e Cope e Kalantziz (2000).

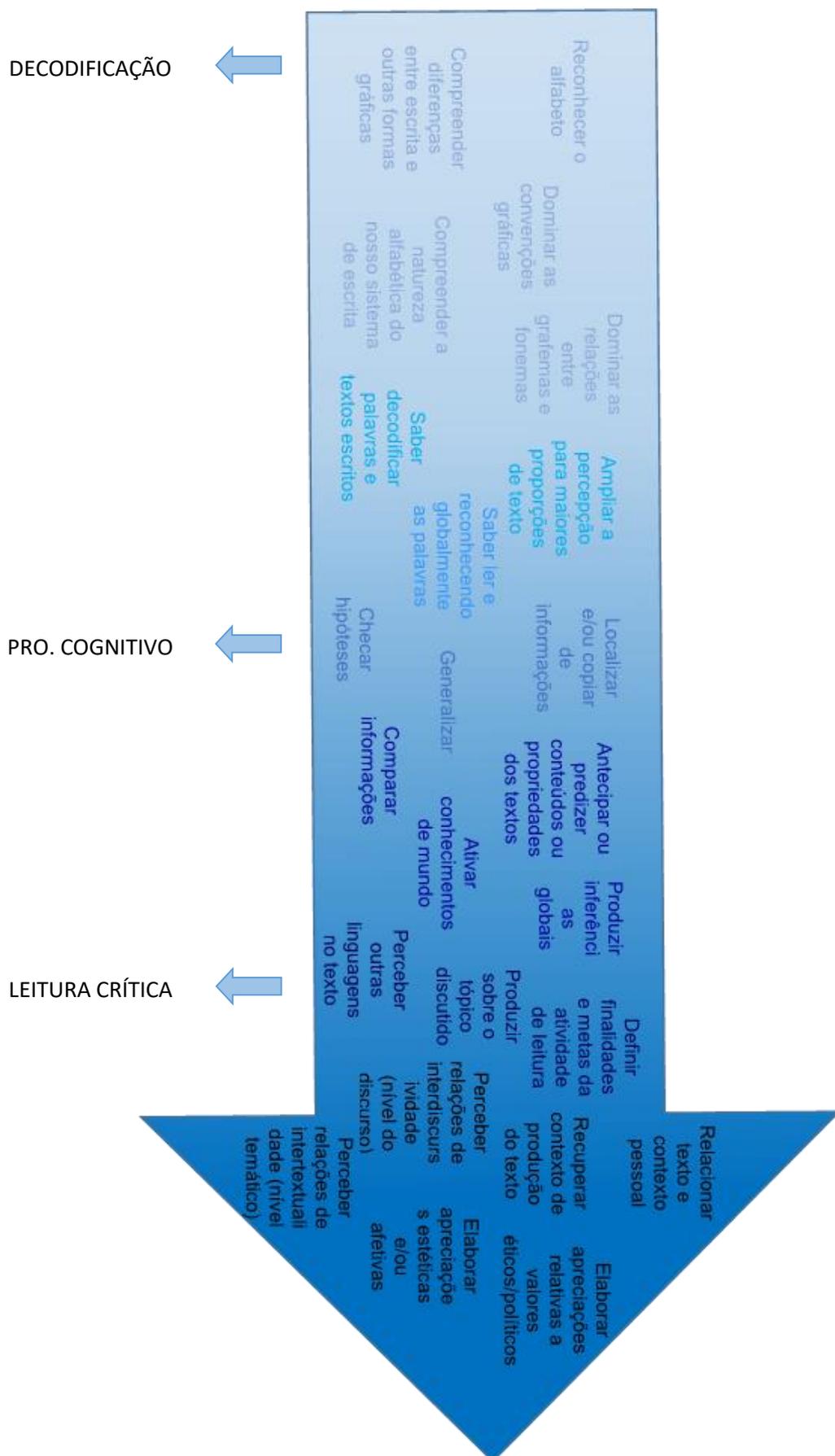
A seguir, discutimos os resultados encontrados no cruzamento de dois aspectos analíticos considerados neste trabalho: a organização retórica das atividades na unidade e o nível de complexidade de cada uma das estratégias exploradas nessas atividades.

3.2 A COMPLEXIDADE DAS ATIVIDADES E SUA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA NA UNIDADE DIDÁTICA ANALISADA

Para fazermos essa análise, partimos do pressuposto de que as estratégias de leitura destacadas por Rojo (2004) apresentam diferentes níveis de complexidade³. Em outras palavras, demandam do leitor diferentes ações de leitura, que vão do nível mais elementar, como o reconhecimento do alfabeto, até o mais complexo, como a elaboração de uma apreciação estética ou afetiva sobre um dado tema. Assim, procuramos sequenciá-las, partindo da ação mais elementar de decodificação até a ação de leitura crítica mais complexa, passando pelas estratégias de processamento cognitivo, que estariam em um nível intermediário de complexidade, conforme procura demonstrar a Figura 4.

³ Agradecemos à professora Graciela Rabuske Hendges por nos ter chamado a atenção, durante o exame de qualificação, para essa questão.

Figura 4 – Nível de complexidade das competências de leitura



Fonte: próprio autor.

A unidade inicia com atividades pertencentes à categoria de processamento cognitivo, explorando competências de leitura de alta complexidade, como a antecipação ou predição de conteúdos e a produção de inferências globais, seguidas de atividades cognitivas menos complexas, como a checagem de hipóteses e a comparação de informações. Na sequência, identificamos a presença de atividades de leitura crítica de mundo, consideradas de maior complexidade, como a relação entre texto e contexto pessoal. Assim, percebemos um efeito “sanfona” na organização retórica das atividades em relação ao seu nível de complexidade, que procuramos materializar na Figura 5.

Figura 5 – Representação da organização retórica das capacidades de leitura exploradas pelas atividades de leitura e sua complexidade.



Fonte: próprio autor.

Na figura 5, tentamos representar visualmente, e de maneira resumida, esse efeito que chamamos de “sanfona”. As atividades são exploradas ao longo da unidade por capacidades intercaladas em diferentes níveis de complexidade. Segundo Solé (1996), devemos ensinar o aluno a ler além da aprendizagem inicial da leitura, por essa razão, poderíamos afirmar que a unidade faz um esforço para promover essa aprendizagem, que vai além dos níveis iniciais e básicos das estratégias e competências de leitura. A unidade, ao promover esse efeito começando com capacidades que permeiam níveis complexos e movendo-se para aqueles níveis menos complexos, encoraja o aluno a desenvolver um processo de aprendizagem mais efetivo e ativo diante do tema discutido.

O quadro 9 explicita essa organização retórica e a sequência em que aparecem essas atividades, de acordo com seu nível de complexidade. Os tons de azul mais claros representam as mais elementares. À medida que a tonalidade de azul escurece, as atividades se complexificam.

Quadro 9 – Organização visual das competências por nível de complexidade na unidade

Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos
Produção de inferências globais
Ativação de conhecimentos de mundo
Checagem de hipóteses
Ativação de conhecimentos de mundo
Localização e/ou cópia de informações
Ativação de conhecimentos de mundo
Relação texto e contexto pessoal
Ativação de conhecimentos de mundo
Localização e/ou cópia de informações
Generalização
Produção de inferências globais
Relação texto e contexto pessoal
Elaborar apreciações relativos a valores éticos/políticos
Ativação de conhecimentos de mundo
Elaborar apreciações relativos a valores éticos/políticos

Percepção de outras linguagens no texto
Ativação de conhecimentos de mundo
Relação texto e contexto pessoal
Elaborar apreciações relativos a valores éticos/políticos
Produção de inferências globais
Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas
Relação texto e contexto pessoal
Localização e/ou cópia de informações
Comparação de informações
Localização e/ou cópia de informações
Elaborar apreciações relativos a valores éticos/políticos
Localização e/ou cópia de informações
Ativação de conhecimentos de mundo
Percepção de outras linguagens no texto
Elaborar apreciações relativos a valores éticos/políticos

Fonte: próprio autor.

Ao analisarmos essa organização retórica por níveis de complexidade, como havíamos mencionado anteriormente, percebemos que a unidade explora, inicialmente, a capacidade mais complexa de processamento cognitivo do aluno. Podemos, então, considerar o argumento de Rojo (2004, p.2) de que para o letramento acontecer o aluno precisa “escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social”. Assim, entendemos que a unidade, ao iniciar com atividades de processamento cognitivo de níveis mais complexos, está convidando o aluno a começar a leitura por uma prática situada e relacional, uma vez que ele deve fazer inferências e relacionar o texto ao seu conhecimento de mundo, competências que vão ajudá-lo na construção de sentidos na leitura.

Na sequência, as atividades exploram competências cognitivas de leitura menos complexas. Nestas, o aluno está pontualmente checando suas hipóteses, localizando, buscando e comparando informações para medir a relevância do conteúdo e dar sentido a sua leitura. Essas estratégias básicas de processamento cognitivo não operam sozinhas e são como um complemento na aquisição de

conhecimento ao longo do ensino e da aprendizagem, uma vez que ajudam o aluno a “caminhar” junto ao texto (ROJO, 2004).

Segundo Silva e Sá (1993), a efetividade da aprendizagem não depende só da experiência escolar, da idade e da inteligência do aluno, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que convidem o aluno a planejar e a acompanhar o seu desempenho escolar (apud RIBEIRO, 2003, p.114). Desse modo, a unidade propõe atividades de processamento cognitivo para que o aluno internalize os conhecimentos e de maneira reflexiva desenvolva as suas próprias práticas em sala de aula.

Freire (1989) afirma que a compreensão textual, quando feita já de maneira crítica, implicará na percepção das relações entre texto e contexto, assim, ao trazer atividades de níveis mais complexos, a unidade possibilita ao aluno aguçar seu olhar (no nível cognitivo) e assim, quiçá, perceber as relações entre contexto e texto propostas nas atividades.

Segundo Boruchovitch (2001), as estratégias cognitivas podem estar mais voltadas para ajudar o aluno a organizar, elaborar e integrar a informação que está sendo dada. Dessa forma, podemos justificar a maior ocorrência de atividades do processamento cognitivo mais complexas já no início da unidade. Os alunos precisarão lançar mão do conhecimento apreendido por meio dessas atividades para construir os sentidos propostos no texto.

Intercaladamente, a unidade traz atividades de leitura crítica de mundo, as quais aparecem com mais frequência do meio para o final da unidade. Podemos supor que isso acontece porque os alunos, já tendo explorado o texto cognitivamente, precisam agora interagir de maneira crítica com os assuntos que estão sendo apresentados, expondo suas opiniões, e soluções quanto ao assunto.

De acordo com a análise feita, como já mencionamos, mesmo que sejam competências pertencentes à leitura crítica de mundo e que, conseqüentemente, se localizam na parte mais complexa do processo, a exigência das atividades ainda é superficial, ou seja, demandam do aluno apenas o reconhecimento de algum problema ou tema e não a resolução destes, o agir criticamente sobre o tema ainda está pouco recorrente. Segundo Rojo (2004) para que possamos formar um aluno crítico é preciso que ofereçamos a ele atividades que o instiguem a adotar, contrariar,

criticar, revisar e replicar o que está sendo lido e apresentado, para que a compreensão textual seja efetiva.

Contudo, segundo Solé (1996)

é até certo ponto arriscado decompor estratégias complexas em sub-habilidades mais simples e supostamente vinculadas àquelas; como é também supor que o trabalho de habilidades ou estratégias isoladas (por exemplo, reconhecer a ideia principal em parágrafos progressivamente mais longos) poderão ser generalizadas a um texto entendido globalmente se não se tomar uma série de precauções (SOLÉ, 1996, p. 21).

Sendo assim, a unidade reflete, em certa medida, o que aponta Solé (1996), uma vez que há grande foco no processamento cognitivo, mas as atividades acabam não sendo “problematizadoras”, uma vez que não estimulam o aluno a um posicionamento crítico efetivo acerca do tema explorado.

Em resumo, acreditamos que a unidade percorre três momentos reflexivos, por meio dos quais o aluno é levado a pensar sobre o tema: 1) a identificação do assunto e sua relação com seu conhecimento prévio, 2) a análise detalhada dos pontos de vista apresentados no texto, e 3) o posicionamento frente ao assunto, no qual precisa expor suas ideias, ainda que de forma tímida.

Paulo freire (2011) argumenta que o aluno precisa fazer parte de um projeto social e político que esteja vinculado a ação humana e a produção de significados em uma prática transformadora. Isso implica um processo de leitura reflexivo e continuado que leve o aluno a agir, se posicionar e agir frente ao tema.

Solé (1996) destaca, ainda, que as propostas destinadas a transformar o aluno em produtor de significados, crítico e autônomo precisam ganhar esforços do ensino e este capacitar os alunos com estratégias que lhes permitam desfrutar, criticar, aprender e resolver um problema nos textos oferecidos a eles.

A autora ainda afirma que

Aprender a ler, aprender com a leitura, aprender a desfrutar a leitura: eis aqui o desafio que apresentamos aos nossos alunos. Avançar na capacidade de ensinar a resolver isso é o desafio que se coloca a todos nós (SOLÉ, 1996, p.33)

As atividades de leitura crítica de mundo propostas pela unidade em questão podem ser consideradas uma primeira tentativa de prática reflexiva, uma vez que

estimulam o aluno a identificar um problema. Deixam a desejar no que tange a levar o aluno à prática transformadora de agir sobre esse problema em discussão.

3.3 ANÁLISE DA MULTIMODALIDADE SUBJACENTE ÀS ATIVIDADES DA UNIDADE DIDÁTICA

A análise multimodal procurou identificar em que medida as atividades exploravam os textos não verbais apresentados ao longo da unidade. Em um primeiro momento, identificamos e quantificamos os enunciados que exploravam as dimensões: a) verbal, b) não verbal ou c) mista dos textos apresentados na unidade. Além disso, procuramos avaliar se haviam imagens não exploradas pelos enunciados. Depois disso, identificamos a(s) metafunções (representacional, interativa e composicional) exploradas pelos enunciados que remetiam aos textos não verbais. Por fim, analisamos a recorrência das referidas metafunções exploradas pelas atividades.

Quanto ao primeiro procedimento, percebemos que os enunciados que exploram apenas a dimensão verbal (44,4%) são em maior quantidade do que os enunciados que exploram a dimensão não verbal (26,6%) e mista (26,6%). Há somente uma imagem presente na unidade que não é mencionada pelos enunciados (2,22%) (Tabela 2). Em virtude disso, podemos afirmar que as imagens que aparecem na unidade são introduzidas no contexto de discussão da temática. Em outras palavras, não se constituem apenas como adereços na página, mas assumem um papel coadjuvante importante no processo de construção do multiletramento proposto pela unidade, principalmente se considerarmos que, no somatório dos exercícios não verbal e misto, as imagens são mencionadas em 53,2% das atividades, contra 71% do somatório verbal e misto.

Tabela 2 – Identificação e quantificação dos textos verbais, não verbais e misto na unidade

Atividades	Identificação dos enunciados das subatividades	N. de enunciados verbais	N. de enunciados não verbais	N. de enunciados verbais e não-verbais	Imagens presentes e não mencionadas nos enunciados
		Em quantidade			
1	-			1	
2	a)c)d)e)f) b)	1	5		
3	a) b)	1		1	
4	a)			1	
5	a)b)c)d)e)	5			
6	a)			1	
7	-	1			
8	-	1			
9	a)b)c) d)e)		3	2	
10	-	1			
11	-		1		
12	a)c)d)e)f)	5			
13	a)b)c)d)e)	5			1
14	a)b)c)d)e)f)			6	
15	-		1		
16	a)b)		2		
TOTAL	45	20	12	12	1
%	100%	44,4%	26,6%	26,6%	2,22%

Em relação ao segundo procedimento, identificamos as metafunções exploradas pelos enunciados (Tabela 3). A função representacional (77%) é a mais explorada nos enunciados, os quais solicitam o reconhecimento de ações e eventos nas imagens, bem como a identificação dos participantes que estão representados e

suas respectivas circunstâncias. Por outro lado, encontramos, com recorrência significativamente menor, as funções interativa (13%) e composicional (10%). Na primeira, o enunciado explora a relação texto-leitor e, na segunda, a organização dos elementos da imagem: os alunos precisam analisar os detalhes que compõe a imagem para então chegar à resposta da atividade.

Tabela 3 – Recorrência das referidas metafunções exploradas pelos enunciados.

Categorias de análise com base na GDV	Número de enunciados	%
Enunciado Representacional	20	77%
Enunciado Interacional	3	13%
Enunciado Composicional	2	10%
TOTAL	25	100%

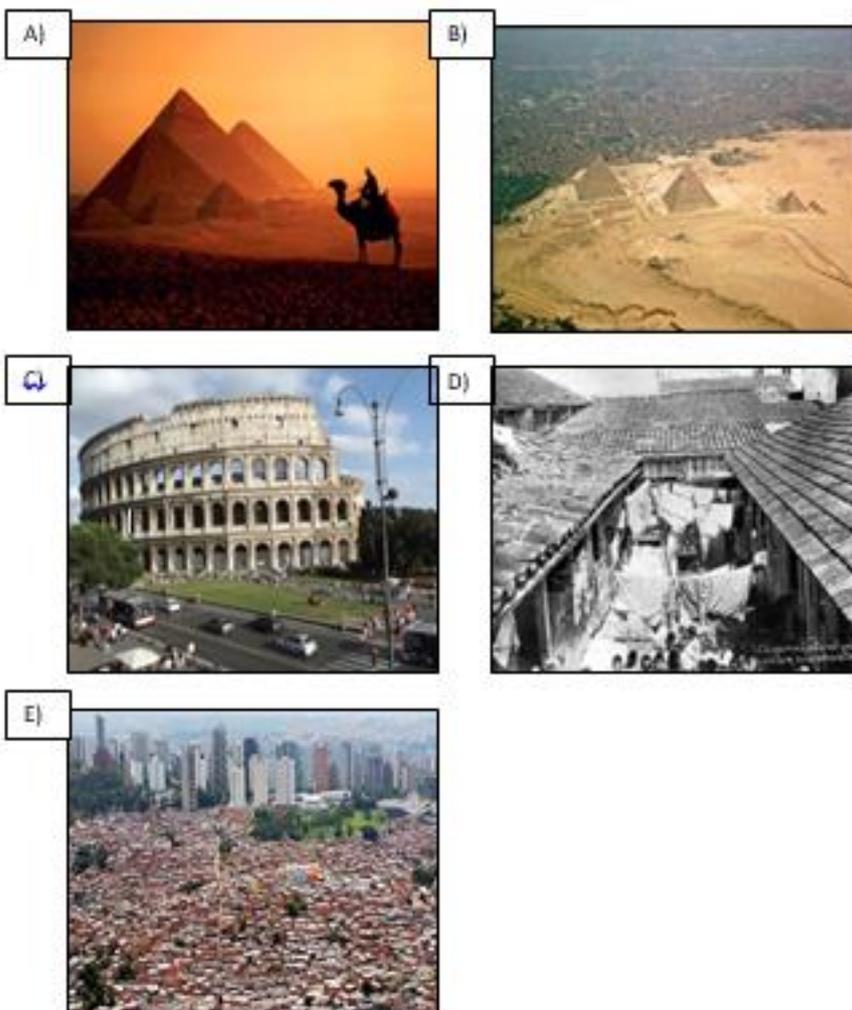
Em virtude dessa quantificação, compreendemos a importância dada pela unidade aos enunciados identificados como representacionais. Podemos argumentar que a unidade explora muito mais o conteúdo ideacional do que as relações texto-leitor e organização dos elementos visuais presentes nas imagens. Isso acontece porque os enunciados demandam com maior frequência do aluno o reconhecimento e identificação das ações, eventos, participantes e circunstâncias materializadas nas imagens em relação ao tema abordado na unidade. Em outras palavras, os exercícios questionam o aluno no âmbito do “o que está acontecendo na imagem” “onde, como e quem faz isso acontecer?”.

Em relação a esses enunciados representacionais, na atividade 1 (Excerto 10), o exercício pede ao aluno que localize geograficamente as imagens por associação (cidade e país). A análise das imagens ajuda os alunos a compreender o texto verbal em discussão. Além disso, o exercício chama a atenção do aluno para que conecte os locais representados nas imagens com o seu conhecimento prévio (já construído em sala de aula) acerca das civilizações antigas.

Excerto10 – Enunciado representacional.

1. Considerando o que estudamos sobre civilizações antigas e atuais até o momento, analise as imagens a seguir e tente relacioná-las às cidades e aos países correspondentes:

- Cairo–Egito _____
- São Paulo – Brasil _____
- Roma – Itália _____



Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p 32).

Nesta atividade (Excerto 10), o enunciado convida o aluno a fazer uma análise das imagens para que ele possa, então, identificar a que cidade e país elas correspondem. De acordo com o enunciado, o grupo já vem estudando esse conteúdo e o exercício é uma oportunidade de os alunos revisarem e também visualizarem as

civilizações que eles já estudaram. Ao propor tal revisão com a análise das imagens sobre as cidades e países, os alunos reativam o conteúdo já estudado. Apresentamos, também, outra atividade que explora a metafunção representacional (Excerto 11). Nessa atividade, o enunciado solicita ao aluno enumerar os temas que aparecem no vídeo.

Excerto11 – Enunciado Representacional.

10. Numere os temas a seguir de acordo com sequencia temporal em que são representados no vídeo, considerando que a primeira temática já foi identificada para você.

- poluição
- surgimento do homem
- desmatamento
- industrialização
- urbanização
- uso de recursos naturais
- acúmulo de lixo
- atividades econômicas

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p 39).

Como podemos observar, este enunciado (Excerto 11) também é representacional, pois os alunos precisam reconhecer e identificar as ações e eventos que o vídeo apresenta cronologicamente. Os alunos analisam novamente o vídeo, conectando o texto verbal (temas que a atividade traz: poluição, surgimento do homem, desmatamento etc.) com o texto não verbal (essas ações representadas no vídeo). Kress e van Leeuwen, (2006, p. 46) afirmam que o ponto importante, aqui, não é o detalhe da análise, mas a observação que os modos semióticos e a comunicação visual têm de semelhante. O enunciado, ao solicitar que o aluno identifique e organize as ações apresentadas a ele, está impulsionando o aluno a observar a imagem e a comunicação visual que esse recurso semiótico apresenta.

No Excerto 12, a atividade possui seis subatividades, nas quais os enunciados são representacionais. Os alunos exploram e analisam o conteúdo explicitado na imagem.

Excerto 12 – Enunciado Representacional.

14. Um dos fatores contribuintes, apontados pelo vídeo (HOMEM – Este vídeo não te vai deixar indiferente), para a degradação do meio-ambiente, é o crescimento populacional. Considerando essa informação, analise a charge a seguir.



- Quem é o participante na charge, onde ele está e o que está fazendo?
- Quem o participante representa?
- De acordo com o primeiro quadrinho, como o mundo é simbolizado?
- O que ocorreu entre 1987 e 1997?
- O quanto aumentará a população mundial entre 1997 e 2025?
- A partir das ideias exploradas pela charge, quais são as consequências do crescimento populacional?

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p 39).

Ao questionar “Quem é o participante da charge?” “Onde ele está e o que está fazendo?”, os enunciados estão explorando os três aspectos representacionais: os participantes, as ações em que ele se envolve e as circunstâncias. Isso também acontece nos demais enunciados das subatividades: exploram esses aspectos de

maneira a conduzir a leitura, a análise e a reflexão da imagem em relação à temática abordada.

A unidade em análise apresenta, também, um vídeo para os alunos. Neste vídeo há diferentes ações do homem que afetam o meio ambiente. O vídeo também discute o crescimento das grandes cidades e as consequências sociais e ambientais desse crescimento.

Duas atividades referentes a esse vídeo exploram a metáfora interativa: os enunciados das letras b) e c) da atividade 9 (Excerto 13, em destaque).

Excerto 13 – Enunciado Interacional.

9. Considerando as discussões prévias sobre o crescimento das grandes cidades e suas consequências ambientais e sociais, assista ao vídeo "HOMEM – Este vídeo não te vai deixar indiferente" (acessado em 07/11/2011 <http://www.youtube.com/watch?v=E1rZFQqzTRc>) e responda as questões a seguir.



"HOMEM" - Este vídeo não te vai deixar indiferente

- a) Observe o título do vídeo. Quem o personagem representa?
- b) O título afirma que o vídeo não nos deixa indiferente. Por quê?
- c) Que sentimentos esse vídeo despertou em você?
- | | |
|---|--------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Contentamento | <input type="checkbox"/> Preocupação |
| <input checked="" type="checkbox"/> Indiferença | <input type="checkbox"/> Alegria |
| <input checked="" type="checkbox"/> Satisfação | <input type="checkbox"/> Tristeza |

No enunciado da letra b), o aluno é convidado a interagir com o vídeo de modo a explicar a tese levantada pelo título do vídeo: “HOMEM - Este vídeo não vai te deixar indiferente”. Embora o enunciado não considere a possibilidade da tese não ser confirmada – de o espectador se mostrar indiferente – ele leva o aluno a interagir com o vídeo. O enunciado torna a atividade interativa por esse fato, por levar o aluno a analisar o porquê do título afirmar que não o deixará indiferente em relação ao que será mostrado.

Já o enunciado da letra c) questiona o aluno quanto aos sentimentos que o vídeo pode ter despertado nele ao assisti-lo, assim, entendemos que se trata de um enunciado interativo, pois provoca o observador a se posicionar emocionalmente em relação ao que irá assistir. Alguns questionamentos poderiam ser adicionados nesta atividade, de modo que o aluno explorasse com mais detalhes essa interação, por exemplo: Você se identifica com esse personagem do vídeo? Como você avaliaria as atitudes dele? Você faria diferente? Por quê? Você observa algum desses acontecimentos na sua cidade? Questionamentos como esses poderiam colocá-los mais próximos do problema e levá-los a pensar criticamente sobre ele, além de provocá-los a encontrar maneiras de minimizá-lo. Kress e van Leeuwen, (2006, p. 126) afirmam que as imagens nos permitem, imaginariamente, chegarmos perto das figuras representadas, por esse fato, há uma relação imaginária entre os participantes representados e o espectador da imagem.

Já no Excerto 14, o enunciado sugere que os alunos levem em consideração a atividade anterior e, então, respondam as demais questões. Constatamos que a maioria das subatividades na atividade 2 (Excerto 14) apresentam enunciados representacionais, porém, dois deles, as letras a) e e) (em destaque) podem ser classificados como composicionais.

Excerto 14 – Enunciado Composicional.

2. Após analisar as imagens prévias, discuta em sala de aula com seu(sua) professor(a) e colegas as questões a seguir:

- a) Quais elementos (partes) das imagens **a** e **b** ajudaram você a reconhecê-las?
- b) Você acha que quando as pirâmides foram construídas existiam cidades ao redor? E que mudanças aconteceram?
- c) A partir do que já foi estudado, que atividades devem ter sido desenvolvidas para realizar as construções representadas na imagem **c**?
- d) Analise a imagem **d** e responda, qual é o motivo da ocupação nos cortiços?
- e) Que tipos de moradias você consegue identificar na imagem **e**? Que elementos na imagem ajudam a identificá-las?
- f) Observe as imagens a seguir e tente reconhecer essa cidade. Logo depois, responda as perguntas.

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p. 33).

A metafunção composicional nos permite descrever a organização dos elementos que compõem a imagem como um todo, ou seja, a análise do texto multimodal (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006, p. 177). Para os autores, é preciso visualizar a imagem e o texto verbal de forma integrada, um fazendo parte do outro, observando os três aspectos que integram a composição do texto multimodal: o valor da informação, a saliência e o enquadramento; e não apenas a imagem de forma isolada (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006, p. 177-178).

Na atividade (Excerto 10), os alunos devem analisar tanto a parte textual, na qual estão identificadas as cidades e países, quanto às imagens apresentadas na página. As imagens vêm para complementar o texto verbal - o que podemos afirmar que ocorre durante toda a unidade analisada. A partir dessa comparação, os alunos podem responder os enunciados a) e e) do Excerto 14. Sendo assim, os enunciados fazem questionamentos em relação à constituição dessas imagens, acerca dos elementos que a compõem, o que acarretará no aluno a possibilidade de analisar as imagens conectando-as ao texto verbal.

Em resumo, as imagens não assumem papel meramente ilustrativo, uma vez que os enunciados as colocam como coadjuvantes na discussão da temática da unidade. Identificarmos o foco na metafunção representacional na maioria das atividades, as quais procuram explorar as ações, os participantes e as circunstâncias

nas quais os eventos representados ocorrem. Em contrapartida, a unidade explora em grau muito menor a relação entre participantes representados e entre representados e leitores, o que poderia – se mais recorrentemente explicitado nos enunciados – estimular o posicionamento dos alunos frente às temáticas discutidas. Vale lembrar que os enunciados interativos tornam-se relevantes, pois despertam no aluno a possibilidade de eles se engajarem e interagirem com as imagens propostas ao longo da unidade, posicionando-se em relação à temática discutida.

A recorrência de enunciados composicionais também é pequena, o que faz com que a composição e a análise de cada elemento visual dos textos multimodais, apresentados ao longo da unidade, não sejam explorados pelos alunos. Por fim, reforçamos que embora assumindo um papel coadjuvante na unidade, as imagens não são meramente ilustrativas, mas estabelecem relações entre os alunos e o que eles visualizam por meio dos enunciados.

O conceito de multiletramentos engloba a diversidade das práticas letradas da nossa sociedade e se refere tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos (ROJO, 2012). Assim, entendemos que a unidade explora de maneira coadjuvante os textos não verbais e, ao fazê-lo, enfoca seu aspecto ideacional, deixando a desejar no que tange às demais metafunções. Defendemos que o exercício de análise multimodal precisa ser realizado de modo recorrente, construindo nos leitores o entendimento de que: a) imagens também são textos, e constroem, portanto, significações; b) imagens analisadas a partir dos três enfoques metafuncionais aprimoram o olhar do leitor e ajudam a constitui-lo como leitor multiletrado.

CAPÍTULO 4 –CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Com o propósito de apresentar as conclusões finais, organizamos este capítulo em três momentos, os quais, além de estarem vinculados ao objetivo da pesquisa, servem como oportunidade de avaliarmos e discutirmos o processo investigativo desenvolvido nesta pesquisa e refletirmos sobre futuras práticas no desenvolvimento de material didático em programas de formação continuada do nosso grupo de pesquisa. Desse modo, na seção 4.1, discutimos as considerações finais feitas sobre a análise da unidade didática quanto aos conceitos de letramento e multimodalidade. Na sequência, seção 4.2, apresentamos as implicações pedagógicas para futuras produções de materiais didáticos no contexto de formação continuada; e, por fim, na seção 4.3, discutimos algumas limitações deste estudo e sugestões para futuras pesquisas.

4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CONCEITO DE (MULTI)LETRAMENTO NA UNIDADE DIDÁTICA

A presente pesquisa investiga o conceito de multiletramento subjacente à uma unidade didática produzida em um programa de formação continuada, focalizando dois aspectos particularmente: a) o conceito de letramento (a partir de ROJO, 2004) que dá suporte às atividades e b) o tratamento dado pelos enunciados dessas atividades às imagens presentes na unidade didática. A análise desenvolvida indica que a unidade explora o conceito de letramento de forma a permitir que o aluno reconheça e resgate o conhecimento prévio, por meio da ativação de competências lógico-cognitivas (76,3% das atividades), e conecte-se com o mundo e o social em que vive por meio de atividades de leitura crítica (23,7% das atividades).

Todavia, no que concerne à leitura crítica de mundo, ressaltamos que esse conceito é explorado pelas atividades de maneira tímida, pois os alunos são convidados, na maioria das atividades, apenas a identificar um problema em questão. Por isso, acreditamos que a unidade poderia explorar com mais frequência o posicionamento crítico do aluno, pois não basta só a identificação do problema, mas se faz necessário também o questionamento sobre como resolvê-lo, problematizando ações que visem o desenvolvimento da cidadania e, posteriormente, um movimento

em direção à transformação da realidade social. Algumas sugestões de como ampliar a leitura crítica das atividades são propostas na Seção 4.2.

Outro aspecto importante a ser destacado refere-se aos resultados encontrados no cruzamento da organização retórica das atividades da unidade e o nível de complexidade de cada uma das estratégias exploradas nessas atividades. A unidade inicia com atividades do processamento cognitivo que pertencem ao nível mais complexo, que são intercaladas, ao longo da atividade, com atividades menos complexas (de processamento cognitivo), e com atividades mais e menos complexas da leitura crítica de mundo. Entendemos que a unidade desafia o aluno a ter uma atitude ativa frente ao conhecimento que está sendo proposto ao começar a discussão explorando primeiro capacidades que permeiam níveis complexos e, então, aquelas pertencentes a níveis menos complexos. Em outras palavras, esse efeito “sanfona” contribui para que o aluno faça relações entre o texto e o seu contexto, texto e realidade.

Já na análise dos enunciados quanto à multimodalidade, percebemos que as imagens não assumem papel meramente ilustrativo, uma vez que os enunciados as colocam como coadjuvantes na discussão da temática da unidade. Em razão disso, podemos entender que a unidade explora a multimodalidade em grande parte de suas atividades, levando os alunos a exercitarem a análise imagética em sala de aula. Ressaltamos que a metafunção mais explorada é a representacional (77%), assim, a unidade deixa a desejar em relação à exploração das demais metafunções (Interativa, 13%, e Composicional, 10%). Assim, os alunos são levados a olhar ideacionalmente para os textos não verbais, analisando as ações, eventos, participantes e circunstâncias constituídos nas/pelas imagens.

Para concluir, concordamos com Rojo (2012) que o trabalho com atividades multiletradas se constitui em um exercício diário de interpretação de contextos sociais e culturais, tecnológicos, multimodais do aluno e do universo que o cerca. Na unidade didática, identificamos essa preocupação, de uma maneira geral, embora também tenhamos percebido que algumas atividades ainda explorem os multimetramentos de maneira tímida e limitada.

4.2 IMPLICAÇÕES E SUGESTÕES PEDAGÓGICAS PARA PRODUÇÕES DE CADERNOS DIDÁTICOS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção, propomos algumas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas complementarmente àquelas propostas na unidade didática, no sentido de explorar o desenvolvimento crítico – e multiletrado - do aluno em sala de aula.

Primeiramente, pontuamos que é na escola que os alunos têm a chance de ampliar seus conhecimentos por meio do exercício de diferentes práticas multiletradas (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996). Levando essa premissa em consideração, começamos discutindo as atividades que exploram a leitura crítica de mundo. Rojo (2004) apresenta oito capacidades pertencentes ao processo de leitura crítica e, segundo a autora, é preciso que recorrentemente motivemos os alunos a fazerem uso dessas capacidades de leitura para uma compreensão plena e crítica.

Na unidade, encontramos apenas quatro capacidades de leitura crítica de mundo sendo exploradas nas atividades. Da mesma forma, percebemos que as que aparecem, mesmo estando já situadas em um nível de complexidade alto, não são propostas de modo que os alunos desenvolvam a leitura de ação crítica-reflexiva e autônoma em relação ao tópico discutido.

Iniciamos, então, discutindo, como exemplo, uma dessas atividades que exploram a leitura crítica de mundo, Excerto 15.

Excerto 15 – Atividade que explora leitura [crítica] de mundo.

3. O crescimento das cidades ocasiona mudanças na organização social e atinge o meio ambiente. Observe as imagens a seguir e responda:



a) Quais problemas ambientais essas imagens representam?

b) Você observa tais problemas em sua cidade e/ou no seu bairro? Que outros problemas você destacaria?

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p. 32).

Na atividade do Excerto 15, identificada como leitura crítica de mundo e que explora a capacidade *relação contexto e texto pessoal*, o aluno identifica o problema, que ele relaciona ao contexto pessoal. Acreditamos que é possível expandir essa discussão pelo acréscimo de outra proposta de ação, na qual o aluno busca soluções para o problema: c) *O que você faria/ proporia para que tal situação melhorasse na sua rua, bairro, escola e cidade?* O aluno passa do nível de identificação e da capacidade de relacionar seu contexto com o texto e trabalha a capacidade de *elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos*.

Com isso, tem a oportunidade de colocar seu posicionamento crítico em relação ao problema discutido na atividade. No Excerto 16, reeditamos a atividade, acrescentando o questionamento c) e uma atividade de pesquisa e produção textual.

Excerto 16 – Sugestão de atividade.

c) O que você pode fazer para combater esse problema na sua casa, no seu bairro, na sua escola, na sua cidade?

ATIVIDADE DE PESQUISA: PROJETO "O MEIO AMBIENTE ESTÁ NAS NOSSAS MÃOS"

Vamos desenvolver uma campanha? Dividiremos a turma em grupos, cada grupo ficará responsável por um espaço: casa, escola, rua, bairro e cidade. A partir disso, vocês terão que desenvolver uma campanha de conscientização do meio ambiente na escola sobre cada um desses contextos. Vocês poderão fazer essa divulgação por meio de cartazes, vídeos, apresentação teatral, musical ou panfletagem com fotos, desenhos, figuras, colagens etc. Nesta campanha, vocês terão que reportar e aconselhar os colegas, em relação à preservação da natureza e dos espaços que compartilha com sua família, amigos, colegas e vizinhos. Como resultado dessa campanha, vocês terão que mostrar o antes e depois de cada contexto que cada grupo ficou responsável. Para isso, vamos criar uma página no Facebook, na qual vocês farão as postagens das fotos e das campanhas que promoveram, assim, outras pessoas, alunos e escolas poderão ser incentivados a cuidar e melhorar seu meio ambiente.



Combinado? Então vamos lá

Na proposta de pesquisa e produção textual, os alunos podem explorar diferentes aspectos dos (multi)letramentos ao discutir, refletir e propor soluções ao problema em questão, por meio de diferentes mídias e semioses, e protagonizando o processo de ensino e aprendizagem no qual estão inseridos. Além disso, ao fazerem uso das diversas ferramentas multimodais, propostas na atividade de pesquisa, poderão transformar suas culturas, práticas letradas e, quiçá, construir novos significados ao longo das suas atividades pedagógicas.

No Excerto 17, as atividades a) b) c) e d) exploram as capacidades cognitivas de *localização e/ou cópia de informações, generalização, produção de inferências globais, relação texto e contexto pessoal e elaboração de apreciações de valores éticos e ou políticos.*

Excerto 17 – Atividade que explora leitura [crítica] de mundo.

5. Alguns dos temas que você indicou na atividade anterior são retomados no texto a seguir, no qual a autora nos convida a fazer um passeio pelo campo, realçando a importância de se preservar a natureza.

a) Tente identificar no texto abaixo os temas que você o usou na atividade anterior:

"Respire fundo. Ar puro! Essa é a primeira coisa que sentimos quando estamos no campo. Poluição? Fumaça? Só quando se queima o mato para plantar ou formar pasto, quando se faz fogueira na festa de São João ou quando sai uma fumacinha do motor dos tratores utilizados na lavoura.

No campo, também conhecido como zona rural, podemos ver terrenos cobertos de vegetação nativa, colinas, áreas plantadas, pastos, rios com águas ainda cristalinas, muitos pássaros e outros animais da natureza.

Um lugar assim nos convida a nadar e pescar, apanhar fruta no pé, subir em árvores, colher verdura fresquinha, tomar leite 'ao pé da vaca', andar à cavalo, pisar no barro... É bom também caminhar e observar as coisas da natureza bem de perto.

Olhando tanta beleza e tanta área verde, a gente sente o quanto é importante preservar a natureza".

CHU, Teddy. Do campo à mesa: o caminho dos alimentos.
São Paulo: Moderna, 2003.p.10-12.

b) Por que o ar ainda não está tão poluído no campo como nas cidades?

c) "Fumaça? Só quando se queima o mato para plantar ou formar pasto (...)" A que prática essa frase se refere? Que consequências ela traz para o solo?

d) O que a autora quis dizer com a frase "rios com águas ainda cristalinas..."? Em sua cidade ainda há rios como esses? Por quê?

e) Considerando que não é possível que todas as pessoas morem no campo, o que poderia ser feito para que as cidades tivessem alguns dos atrativos enumerados pela autora no texto?

Levando em consideração essas atividades já propostas, acrescentamos atividades (em azul no excerto 18) que pudessem trabalhar outras capacidades. Para essa atividade, propomos exercícios que explorem tanto as capacidades de leitura crítica como a possibilidade do uso de ferramentas multimodais, como o uso de computadores ou outro recurso tecnológico para a pesquisa. As estratégias exploradas no âmbito da leitura crítica de mundo são as de *Recuperação do contexto de produção do texto*, quando o aluno é questionado sobre o autor e sua obra, *Definição de finalidades e metas da atividade de leitura*, quando questionado sobre o que o levaria a ler o texto original. De acordo com Rojo (2004), o processo de ativação das estratégias de leitura e as capacidades estão sendo subordinadas às definições e metas propostas pela situação em que o leitor se encontra. Assim, segundo a autora, toda a leitura é orientada por uma finalidade.

Outra capacidade explorada na nova proposta da atividade, na subatividade j), é a *Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático)*, ao perceber que o fragmento faz parte de um livro, assim, o aluno estará trabalhando com diferentes partes e relacionando os dois textos. Propomos, também, subatividades de leitura crítica de mundo (subatividades l e h) que o ajudam a produzir sobre o tópico discutido, refletindo sobre o tema em relação ao seu contexto. O Excerto 18 ilustra tais atividades.

Excerto 18 – Sugestão de atividade.

5. Alguns dos temas que você indicou na atividade anterior são retomados no texto a seguir, no qual a autora nos convida a fazer um passeio pelo campo, realçando a importância de se preservar a natureza.

➤ Antes de lermos o texto, vamos pesquisar? Vamos até a sala de computadores e fazer uma pesquisa sobre o autor e o seu texto abaixo.

- a) Quem é o autor? _____
- b) Quais são os temas que ele costuma escrever? _____
- c) Com que finalidade você acredita que ele escreve? _____
- d) Qual é seu público-alvo? _____
- e) Da onde o texto abaixo foi retirado? _____
- f) Quando ele foi publicado? _____
- g) Qual é o assunto principal do texto? _____
- h) Qual a temática do fragmento analisado?

i) Você avaliaria esse texto positivamente ou negativamente? Por quê?

j) Sabemos, a partir da pesquisa feita, que esse fragmento foi retirado de um livro. Com isso, você gostaria de ler todo o livro? Quais são os benefícios que a leitura desse livro trará para sua vida? _____

l) O que você costuma fazer para preservar a natureza? Por que precisamos ter esse cuidado com o meio ambiente?

m) Tente identificar no texto abaixo os temas que você usou na atividade 4:

"Respire fundo. Ar puro! Essa é a primeira coisa que sentimos quando estamos no campo. Poluição? Fumaça? Só quando se queima o mato para plantar ou formar pasto, quando se faz fogueira na festa de São João ou quando sai uma fumacinha do motor dos tratores utilizados na lavoura.

No campo, também conhecido como zona rural, podemos ver terrenos cobertos de vegetação nativa, colinas, áreas plantadas, pastos, rios com águas ainda cristalinas, muitos pássaros e outros animais da natureza.

Um lugar assim nos convida a nadar e pescar, apanhar fruta no pé, subir em árvores, colher verdura fresquinha, tomar leite 'ao pé da vaca', andar à cavalo, pisar no barro... É bom também caminhar e observar as coisas da natureza bem de perto.

Olhando tanta beleza e tanta área verde, a gente sente o quanto é importante preservar a natureza".

CHU, Teddy. Do campo à mesa: o caminho dos alimentos.
São Paulo: Moderna, 2003.p.10-12.

n) Por que o ar ainda não está tão poluído no campo como nas cidades?

o) "Fumaça? Só quando se queima o mato para plantar ou formar pasto {...}" A que prática essa frase se refere? Que consequências ela traz para o solo?

p) O que a autora quis dizer com a frase "rios com águas ainda cristalinas..."? Em sua cidade ainda há rios como esses? Por quê?

q) Considerando que não é possível que todas as pessoas morem no campo, o que poderia ser feito para que as cidades tivessem alguns dos atrativos enumerados pela autora no texto?

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade(2014).

Ao fazermos tais questionamentos, (Excerto 18, subatividades em azul), o aluno pode trabalhar seu posicionamento crítico em relação ao tópico discutido. O

aluno tem a oportunidade de ultrapassar a leitura unilateral e perceber novas relações com outros textos, dialogando com o texto e conhecendo o autor, a fim de fazer uma leitura compreensível, crítica e cidadã. Rojo (2004) sugere que o aluno seja situado no texto para que faça uma leitura efetiva e de melhor compreensão. Exigindo mais do seu conhecimento de mundo, o aluno poderá, inclusive, despertar o gosto pela leitura de livros, quando analisar, pesquisar e discutir sobre a produção e contexto do autor e obra.

Em seguida, mostramos outra atividade com sugestões complementares para exploração da multimodalidade e da leitura crítica, Excerto 19.

Excerto 19– Atividade de enunciado representacional.

4. Campo x Cidade

a) Analise a imagem que segue e indique alguns temas que se relacionam à ideia de campo x cidade.



Fonte:
<http://www.ciflorestas.com.br/conteudo.php?id=4641>

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p. 35).

Primeiramente, ressaltamos que a atividade explora a imagem apenas ideacionalmente (na multimodalidade), isso quer dizer, enunciados que exploram as ações, eventos, circunstâncias e participantes em uma prática. Por essa razão, a atividade pode trazer outros questionamentos que explorem outros níveis da multimodalidade e igualmente o posicionamento crítico do aluno frente a imagem e tema em questão.

Diante disso, propomos atividades que exploram as demais metafunções, composicional e interativa e atividades que exploram a criticidade do aluno em um nível mais complexo, Excerto 20 (subatividades em azul).

Excerto 20– Sugestão de atividade.

4. Campo x Cidade

a) Quais são os elementos que ajudam você a diferenciar uma imagem da outra? Qual das imagens parece estar chamando mais a sua atenção e por quê?

b) É possível, ao visualizarmos uma imagem, sentirmos próximos ou distantes do que está sendo representado nela, a partir disso, como você se sente em relação às imagens seguintes? Analisando as imagens, elas foram tiradas de um ângulo distante ou próximo em relação a nós, leitores? Qual delas parece estar mais próxima de nós e por quê?

c) Analise a imagem que segue e indique alguns temas que se relacionam à ideia de campo x cidade.



Fonte:

<http://www.ciflorestas.com.br/conteudo.php?id=4641>

d) A partir da identificação desses temas na atividade anterior, você concorda com o que está proposto nas imagens de campo e cidade? Você acredita que as imagens são bons exemplos de representação do campo e da cidade? Por quê? E como é na sua cidade e região?

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014).

A proposta no Excerto 20 tem o enfoque de trabalhar com atividades que sejam multiletradas, a), b) e d). Atividades que explorem tanto a criticidade quanto a análise

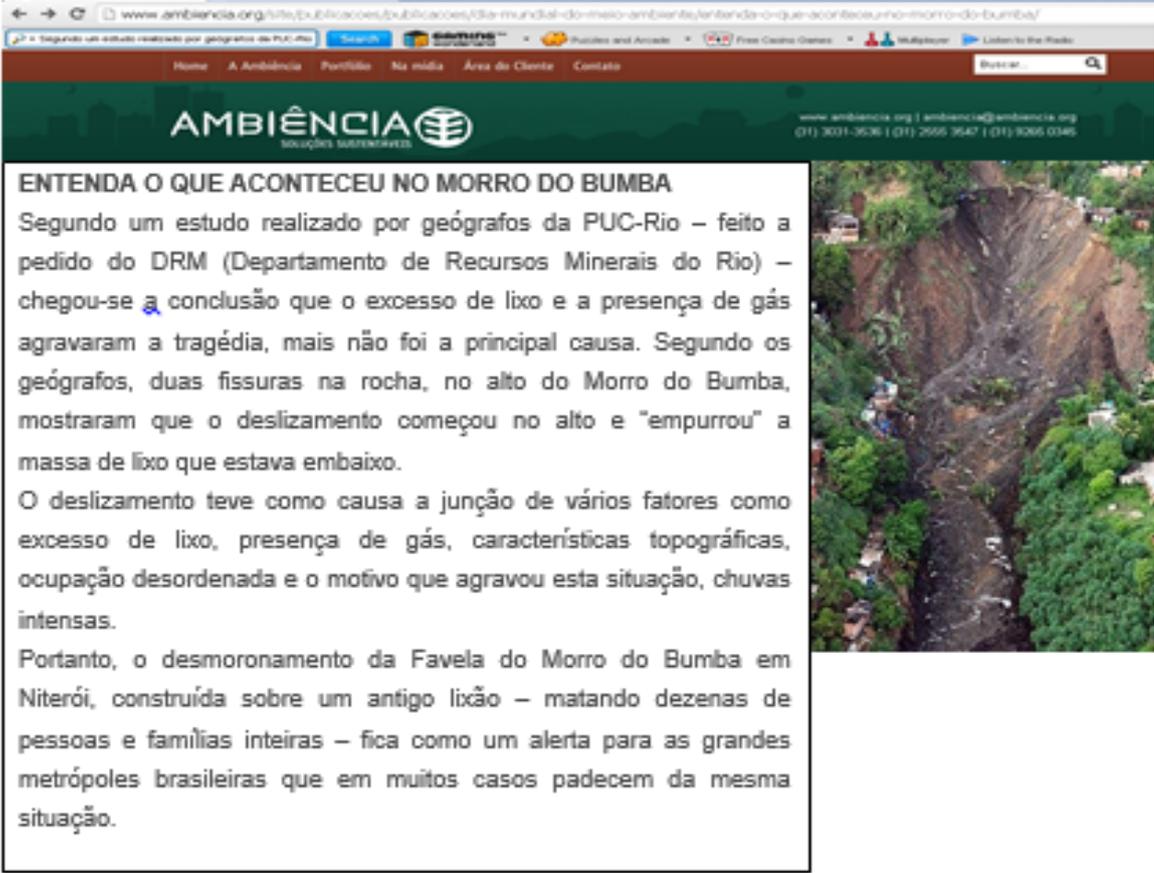
multimodal. Segundo Rojo (2012), é na escola que o desenvolvimento dos multiletramentos pode acontecer, permitindo, assim, uma possível transformação do aluno em “analista crítico”, aquele que analisa e percebe linguagens diferentes, trabalha com textos multimodais, que se posiciona frente aos valores éticos e políticos e que trabalha com práticas letradas que envolvem sua própria cultura e outras.

A proposta inicia com a subatividade a), na qual os enunciados discutem a composição das imagens, em outras palavras, os alunos são convidados a analisar a atividade como um todo, percebendo os elementos que compõem as imagens e que o ajudam a chegar a uma resposta sobre as características que diferem a cidade do campo. Logo em seguida, a subatividade b) propõe ao aluno a oportunidade de interagir com as imagens, ao ser questionado sobre como ele se sente diante das imagens, procurando explorar em que medida ele consegue se distanciar ou se aproximar daquela realidade retratada nas imagens. Nesse caso, o aluno pode concentrar sua atenção no que está analisando, nas imagens à sua frente, e estabelecer uma relação com o contexto que está sendo trabalhado em sala de aula. Por fim, a subatividade d), que exige a elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos das imagens apresentadas, na qual o aluno é convidado a discordar, concordar, criticar suas posições e ideologias, avaliando os valores colocados em circulação pelo texto e, também, tendo a oportunidade de relacionar com o seu contexto social.

Ao longo de toda a unidade, apenas uma imagem não foi mencionada nos enunciados, propomos agora um possível questionamento, Excerto 21.

Excerto 21– Imagem não mencionada no enunciado.

13. O texto “Entende o que aconteceu no Morro do Bumba” discute uma das consequências do acúmulo de lixo não-reciclado e seu impacto no meio-ambiente e nas condições de vida e sobrevivência da sociedade. Leia as questões a seguir e procure respondê-las com base na leitura do texto.



ENTENDA O QUE ACONTECEU NO MORRO DO BUMBA

Segundo um estudo realizado por geógrafos da PUC-Rio – feito a pedido do DRM (Departamento de Recursos Minerais do Rio) – chegou-se a conclusão que o excesso de lixo e a presença de gás agravaram a tragédia, mais não foi a principal causa. Segundo os geógrafos, duas fissuras na rocha, no alto do Morro do Bumba, mostraram que o deslizamento começou no alto e “empurrou” a massa de lixo que estava embaixo.

O deslizamento teve como causa a junção de vários fatores como excesso de lixo, presença de gás, características topográficas, ocupação desordenada e o motivo que agravou esta situação, chuvas intensas.

Portanto, o desmoronamento da Favela do Morro do Bumba em Niterói, construída sobre um antigo lixão – matando dezenas de pessoas e famílias inteiras – fica como um alerta para as grandes metrópoles brasileiras que em muitos casos padecem da mesma situação.

a) Onde o texto foi publicado? _____

b) Qual o público-alvo deste texto? _____

c) Quais os tópicos relacionados a seguir melhor representam o assunto discutido na notícia:

Poluição

Desmatamento

Deslizamento

chuva

favela

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p. 42).

Na atividade do excerto 21, a imagem que aparece é meramente ilustrativa, não sendo explorada visualmente pelas atividades propostas previamente. Por essa razão, sugerimos uma subatividade que questione o aluno quanto à organização dos

elementos na página como um todo – isso quer dizer, a descrição composicional da imagem e do texto verbal que a compõem. Na sequência, propomos atividades que utilizem recursos midiáticos e tecnológicos para uma pesquisa e debate crítico em sala de aula, Excerto 22.

Excerto 22– Sugestão de atividade.

13. O texto "Entende o que aconteceu no Morro do Bumba" discute uma das consequências do acúmulo de lixo não-reciclado e seu impacto no meio-ambiente e nas condições de vida e sobrevivência da sociedade. Leia as questões a seguir e procure respondê-las com base na leitura do texto.



ENTENDA O QUE ACONTECEU NO MORRO DO BUMBA

Segundo um estudo realizado por geógrafos da PUC-Rio – feito a pedido do DRM (Departamento de Recursos Minerais do Rio) – chegou-se a conclusão que o excesso de lixo e a presença de gás agravaram a tragédia, mais não foi a principal causa. Segundo os geógrafos, duas fissuras na rocha, no alto do Morro do Bumba, mostraram que o deslizamento começou no alto e "empurrou" a massa de lixo que estava embaixo.

O deslizamento teve como causa a junção de vários fatores como excesso de lixo, presença de gás, características topográficas, ocupação desordenada e o motivo que agravou esta situação, chuvas intensas.

Portanto, o desmoronamento da Favela do Morro do Bumba em Niterói, construída sobre um antigo lixão – matando dezenas de pessoas e famílias inteiras – fica como um alerta para as grandes metrópoles brasileiras que em muitos casos padecem da mesma situação.

- Onde o texto foi publicado? _____
- Qual o público-alvo deste texto? _____
- Quais os tópicos relacionados a seguir melhor representam o assunto discutido na notícia:

() Poluição () Desmatamento () Deslizamento () chuva () favela
- Tente visualizar a página como um todo e responda as seguintes perguntas: qual a importância da imagem em relação ao conteúdo verbal? De que forma elas se completam? Quais elementos ajudaram você chegar a esta resposta?
- A partir da análise e discussão dos textos acima, vamos pesquisar sobre o gênero Notícia e então, buscar na internet diferentes exemplos de notícias que também reportam sobre o meio-ambiente. Vocês terão que responder: O que é uma notícia? Quais são as características de uma notícia? Onde encontramos esse gênero? Quem pode escrever uma notícia? É possível confiar em todas elas? Junte-se em duplas para realizarmos nossa pesquisa, depois disso cada dupla irá reportar em sala de aula o que encontrou e apontar quais foram os pontos positivos e negativos da pesquisa.

As atividades sugeridas no Excerto 22 (subatividades e) e d) em azul) foram propostas com o sentido de promover em sala de aula a oportunidade do trabalho com atividades que percorram os multiletramentos. A subatividade d) propõe ao aluno a análise da imagem apresentada, de modo que ele perceba a relação do texto verbal com o não verbal, exercitando a compreensão de que imagens não são somente para ilustrar a página, mas constroem significados. Em outras palavras, imagem também é texto passível de ser lido e interpretado.

Já a subatividade e) tem por objetivo promover em sala de aula o uso da tecnologia, a internet, assim como a possibilidade de exercitar a autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem. Rojo (2012, p. 27) argumenta que vivemos em um mundo em que “se espera que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, necessário e desejável”, portanto, cabe à escola o exercício dessa autonomia.

Outra atividade complementar refere-se ao Excerto 23. Nessa atividade, os alunos são convidados a localizar informações e produzir inferências globais e depois, em uma atividade seguinte, propor um desenho que finalizasse a charge apresentada.

Excerto 23— Atividade que explora o processamento cognitivo.

14. Um dos fatores contribuintes, apontados pelo vídeo (HOMEM” – Este vídeo não te vai deixar indiferente), para a degradação do meio-ambiente é o crescimento populacional. Considerando essa informação, analise a charge a seguir.



- Quem é o participante na charge, onde ele está e o que está fazendo?
- Quem o participante representa?
- De acordo com o primeiro quadrinho, como o mundo é simbolizado?
- O que ocorreu entre 1987 e 1997?
- O quanto aumentará a população mundial entre 1997 e 2025?
- A partir das ideias exploradas pela charge, quais são as consequências do crescimento populacional?

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade, 2014, p. 44.

A proposta para essa atividade é acrescentar exercícios que explorem outras capacidades cognitivas e críticas, além de uma prática multimodal. Sugerimos, (Excerto 23, no quadro azul) atividades que questionam o aluno quanto à produção de suas inferências globais, definição de finalidades e metas para a leitura, percepção de outras linguagens, e prática com recursos multimodais, que o ajudem a refletir e agir diante do que eles estão discutindo em sala de aula, Excerto 24.

Excerto 24– Sugestão de atividade.



- Quem é o participante na charge, onde ele está e o que está fazendo?
- Quem o participante representa?
- De acordo com o primeiro quadrinho, como o mundo é simbolizado?
- O que ocorreu entre 1987 e 1997?
- O quanto aumentará a população mundial entre 1997 e 2025?
- A partir das ideias exploradas pela charge, quais são as consequências

do crescimento populacional?



Na atividade, trabalhamos com uma Charge, porém agora, para dar mais animação para a nossa aprendizagem, vamos trabalhar com outro gênero, a História em Quadrinhos. Vamos criar uma HQ baseada nas informações que acabamos de discutir?

Primeiro, você sabe o que é uma HQ? Na sua opinião, qual é a finalidade das HQs? Você já leu?

Segundo Martiniano (2012) a HQ" é uma narrativa visual que, normalmente, expressa a língua oral e apresenta um enredo rápido, empregando somente imagem ou associando palavra e imagem"

Agora, vamos para a sala de informática e vamos acessar o site <https://www.pixton.com/br/>. Este site vai nos ajudar a criarmos as nossas próprias HQs, a professora irá passar os passos de como funciona o site. Ao final, vamos salvar e fazer uma apresentação para os colegas das nossas produções. Certo? Vamos lá!!

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014).

A atividade extra proposta (Excerto 24, no quadro azul) tem por objetivo dar a oportunidade para os alunos discutirem sobre o gênero quadrinhos, ativarem seus conhecimentos de mundo, manifestarem suas opiniões e produzirem um texto multimodal. A atividade de produção das histórias em quadrinhos pode fazer uso de diferentes recursos tecnológicos e estratégias cognitivas e críticas. O aparecimento das tecnologias digitais em nossos contextos e culturas, atualmente, cria novas possibilidades de comunicação e expressão para o alunado (LORENZI; PÁDUA, 2012), por essa razão a importância de trabalharmos tais multiletramentos no contexto escolar.

Na próxima seção discutimos as limitações e sugestões para futuras pesquisas.

4.3 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Uma pesquisa de mestrado deve ser desenvolvida ao longo de dois anos de trabalho, mais especificamente 48 meses. O tempo é um limitador e obriga os pesquisadores a fazerem recortes que viabilizem esse trabalho. Assim, apresentamos, a seguir, algumas sugestões para pesquisas futuras relacionadas a esta investigação e que também procuram alcançar ações investigativas que não puderam ser contempladas nesta pesquisa:

1. Analisar os (multi)letramentos nas demais unidades do caderno, procurando fazer a recorrência das categorias identificadas na unidade didática analisada e identificar a organização retórica das atividades do caderno didático como um todo.
2. Entrevistar os professores, produtores do caderno, para saber como estão usando o mesmo, o que eles aprenderam com esse processo de produção de material didático.

No que se refere ao desenvolvimento de processos reflexivos continuados que envolvam a produção de material didático, sugerimos propor:

- a) atividades que explorem todas as capacidades de leitura de maneira a levar o aluno a desenvolver uma leitura crítica, cidadã e autônoma;
- b) enunciados que façam o aluno desenvolver uma leitura efetiva, provocando-os a interpretar, discutir, replicar e relacionar com outros textos e discursos;
- c) Desenvolver atividades que façam uso de diferentes gêneros, mídias, tecnologias, linguagens e imagens, proporcionando a análise, discussão e prática dessas ferramentas multiletradas;
- d) atividades que contemplem a análise multimodal dos textos não verbais, de modo que o aluno faça uso de diferentes recursos de significação, vislumbrando todas as metafunções do sistema visual.

Reconhecemos a dificuldade que é produzir material didático, assim como compreendemos a importância desse tipo de proposta em um programa de formação

continuada colaborativa. Do mesmo modo, sabemos que é evidente a necessidade de trabalharmos os (multi)letramentos em sala de aula, pois, nossa sociedade vive uma era de efervescência tecnológica e, por conta disso, é necessário que façamos discussões e atividades que possam possibilitar aos participantes do contexto escolar outras formas de produzir significados no seu processo de aprendizagem. Segundo Rojo (2012, p. 8), proporcionar e desenvolver práticas multiletradas é encorajar o aluno a trabalhar com sua própria cultura e com isso alcançar um “enfoque crítico, pluralista, ético e democrático” e que possa ampliar seu texto/discurso e conhecimento cultural.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M.N.; ROSA, S, M, G. Avaliação e produção colaborativa de material didático: uma proposta para a formação continuada do professor de le. **Revista Solta a Voz**, v. 16, n. 2. 2005.

ALMEIDA MATTOS, A. M. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In: JORDÃO (org). Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas, **Revista X**, 1(1), 2011.

AQUINO, M. D. F. S. A decodificação da leitura e o processo de compreensão do texto. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 2., 2015, Campina Grande/PB. **Anais...** Campina Grande/PB: Editora Realize. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_M D1_SA15_ID3947_08092015212637.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BARROS-MENDES, A, N, N. Da alfabetização ao letramento, da palavra ao gênero textual e a escola e o professor em meio a tudo isso: inclusões possíveis? In: BARCELOS, V. H. L.; ANTUNES, H. S. **Alfabetização, letramento e leitura**: Territórios formativos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In D. BARTON, M.; HAMILTON, R. IVANIČ (Eds.). **Situated literacies**: Reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BELMIRO, C.A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação & sociedade**, 21, n. 72, 2000.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire**: o menino que lia o mundo – uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Unesp, 2005.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, v. 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1999.

BREAKWELL, G.M. **Social Representations and Social Identity**. University of Surrey, Guildford; Great Britain, 1992. Disponível em: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2_1993Brea2.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2014.

BRUM, M. **Reflections on a collaborative process developed between an in and a pre-service teacher**. 2012. Trabalho final de graduação (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/Curso de Letras)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

BORGES, O. N. **Minha visão sobre a produção de uma unidade temática e o desenvolvimento profissional do professor**. Texto para circulação interna, Belo Horizonte: CECIMIG/UFMG, 1997.

BORUCHOVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia escolar e Educacional**. v.5, n.1. Campinas, jun. 2001. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000100003> Acesso em: 24 set. 2017.

CASTRO, S. Representações de alunos de inglês de um curso de letras. **The Specialist**, v. 25, n. especial, p. 39-57. 2004.

CELANI, M.A.A.; MAGALHÃES, M.C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades**: Recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 319-337.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A, A. (Org.) Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, p. 19-35, 2002.

_____. M.A.A. Prefácio. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas**: Dimensões e ações na pesquisa e na prática. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 22 set. 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

_____. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (Org.). **Encyclopedia of language and education**, v.1. New York: Springer, 2008. p. 195-211.

CUNHA, J. L.; STURM, L. Da leitura ao letramento: o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira (inglês) na escola. In: TOLDO, C.; STURM, L. (Org.). **Letramento: Práticas de Leitura e Escrita**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 107-136.

CUNHA, A. M. de O.; KRASILCHIK, M. A Formação Continuada de Professores de Ciências: percepções a partir de uma experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED –Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23., 2000, Caxambú.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

_____. Gêneros multimodais e multiletramento. In: BRITO, K.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS L. J. de. **Multimodalidade, gênero textual e leitura: Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-4002.

DUARTE, V.M. **Textos multimodais e letramento: Habilidades na leitura de gráficos da folha de São Paulo em um grupo de alunos do ensino médio**. 2008, . 1-219. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2008, p. 1-219

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London/NY: Routledge, 2003, p. 124-155.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. v. 4. Edições Loyola, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, P.; CAMPOS, M. **Leitura da palavra... leitura do mundo**. 2001. Disponível em: <<http://www.sulear.com.br/texto06.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

FONSECA, M.S.; BORGES, A.T. A produção de material didático e o desenvolvimento profissional de professores de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2., 1999. **Anais...** Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/iienpec/Dados/trabalhos/G34.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2016.

GIL, G. Programa de formação continuada de professores de inglês de Santa Catarina/PECPISC. **Signum**, n.10, v.1, 2007, p.201-210.

GONÇALVES, N. G. Produção de material didático para o ensino de História: uma experiência de formação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 933-949, set./dez. 2011.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The Harvard educational review**, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. Youth Yarra, Australia: MacMillan, 2000.p. 9-39.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3.ed edition, London: Arnold, 2004.

_____. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4th edition, Abingdon: Routledge, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. A. (Org.) **Formação inicial e continuada de professores de língua**: Dimensões e ações na pesquisa e na prática. 1ed. v. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p.43-66.

KALANTZIS, M. Multicultural citizenship. In: HUDSON, W.; KANE, J. (Eds.), **Rethinking Australian citizenship**. Melbourne, Australia: Cambridge University Press, 2000, p. 99–110.

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

KRESS, G. Before writing: rethinking the paths to literacy. London: Routledge, 1997

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

_____. **Multimodal Discourse**: The Modes and Media of Contemporary Communication. London, Edward Arnold, 2001.

KLEIMAIN, A. B. Ação e mudanças na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org) **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

_____. A. B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 13-35.

_____. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. São Paulo: UNICAMP, 2007. p. 1-10. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2016.

_____; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**: Campinas, Mercado de Letras, 1999.

KUMMER, D. **Letramento multimodal crítico: sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e de biologia**. 2015. 140fl. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015, 140fl.

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. **Reunião anual da ANPED**, v. 28, p. 1-16, 2005.

LORENZI, G. C. C; PÁDUA, T.R.W. *Blog nos anos iniciais do fundamental I*. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 13-35.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 39 -58.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: Escolhas metodológicas epistemológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 13 - 40.

MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. Teacher Education language in collaborative and critical reflective contexts. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H; GIL, G. (Org.) **Educação de professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008, p.105-124.

_____. (Org.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 41-64.

MARCONDES, M. E. R. Materiais instrucionais numa perspectiva CTSA: uma análise de unidades didáticas produzidas por professores de química em formação continuada. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 14, 2016, p. 281-298.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D., CABAÑAS, T.; HENDGES, G.R. (Org). **Análise de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas**. Santa Maria: PPGL, p. 243-272, 2008a.

MOTTA-ROTH, D.; NASCIMENTO, F. S. Transitivity in visual grammar: concepts and applications. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 12, n. 2, p. 319-349, 2009.

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

PERRY, K. What is Literacy? – A Critical Overview of Socialcultural Perspectives. **Journal of Language and Literacy Education**, 2012 8(1), p. 50-71. University of PKentucky. Disponível em: <[HTTP://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1008156.pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1008156.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, 10(30), p. 367-387. 2010.

PREDIGER, A.; KERSCH, D.F. **Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 209-227, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/3419/2565>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(1), 2003, 109-116.

RODRIGUES A. D. Processos cognitivos e Estratégias de comunicação. **Revista do Centro de estudos Judiciarios**, 2007, 7, p. 191-214. Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/giid-clunl/civ/D.T.27.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

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

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004, p. 1-8.

_____. (Org). Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. In: KLEIMAN A. (org). **Ação e mudança na sala de aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação**. 1999, p.175-186.

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editoral, 2012.

SANTOS, F.M.T. Unidades temáticas: produção de material didático por professores em formação inicial. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 2, p. 01-11, 2007.

SILVA, M.Z.V.; ARAÚJO, A.D. Multimodalidade e ensino sob a óptica de professores de língua inglesa da escola pública. **ANTARES**, v. 7, n. 14, jul/dez 2015.

SILVA, C.V. **Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores**: análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná. 2007/2008. Campinas, SP : [s.n.], 2012.

SILVA, M.G.A.; RODRIGUES, L.P. Multimodalidades e produção de sentidos: o livro didático de português do ensino médio. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 2., 2015. **Anais...** Editora Realize, v. 1, 2015.

SILVA, E. A. **Representações de letramento no contexto escolar**: a construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores. 2014, p. 1-130. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2014, p. 1-130.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Letramento um tema em três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, 2003. v. 5, n.2, p. 77-91.

TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. 1. ed. v. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

TICKS, L. K.; BRUM, M. H.; SILVA, E.A. (Orgs.). **Caderno didático**: Programa de formação continuada da Escola Celina de Moraes. Santa Maria: UFSM, CAL, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, LabLer, 2014.

_____. Atividades colaborativas educacionais em contextos escolares. **Projeto de Pesquisa** – Registro GAP/CAL n. 030502, 2012.

TRIVISOL, V.S. **The concept of literacy in pedagogical activities produced within a collaborative continuing education program**. 2015, p. 1-29. Trabalho final de graduação (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015, p. 1-29.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, J.A. A multimodalidade nos eventos de letramento. In: VIEIRA, J. SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade**: Contribuições da Gramática

Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica Semiótica Social. Brasília DF, 2015. Disponível em: <http://www.cepadic.com/pdf/livro_multimodalidade.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.) **Letramento e formação de professor**: Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

WILLIAMS, B. T. Tomorrow will not be like today: Literacy and identity in a world of multiliteracies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 51(8), 682. 2008.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 4.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C.M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras ABL, 1998. p. 207-236.

ANEXO A – UNIDADE DIDÁTICA ANALISADA “Desenvolvimento industrial, populacional e urbano e suas consequências: uma perspectiva interdisciplinar”

Desenvolvimento industrial, populacional e urbano e suas consequências – uma perspectiva interdisciplinar

Autoria

Professoras

Jaqueline
Ferreira

Joice Costa
Vargas

Noemi
Maria
Lorenzi

Acadêmicas

Priscila
Campos

Vanessa
Trivisiol

Objetivo da unidade didática:

Discutir o desenvolvimento das sociedades e as consequências sociais e ambientais desse desenvolvimento. Além disso, refletir sobre o que os alunos, em grupo ou individualmente, podem fazer para preservar o meio ambiente.

Audiência projetada: 6º Ano do Ensino Fundamental

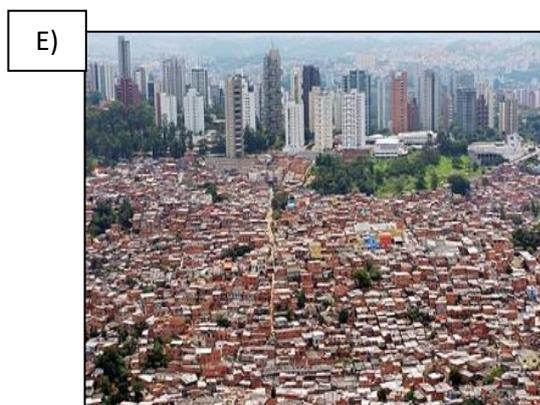
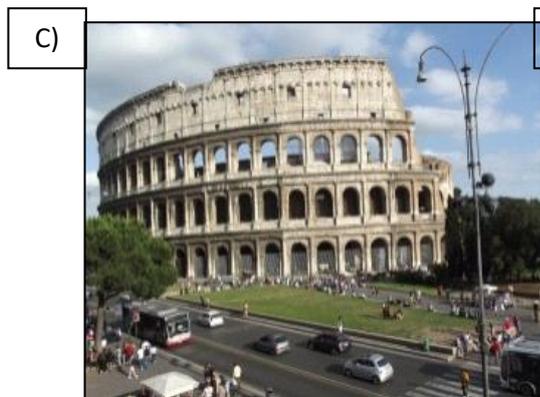
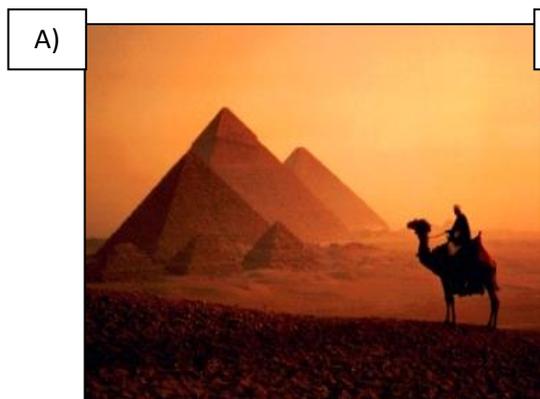
Áreas de conhecimento e gêneros textuais explorados:

Geografia, História
e Ciências

Notícia, história em
quadrinhos, desenho
animado, animação
de vídeo

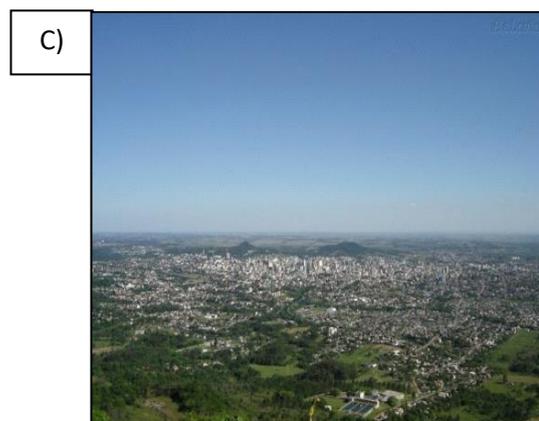
1. Considerando o que estudamos sobre civilizações antigas e atuais até o momento, analise as imagens a seguir e tente relacioná-las às cidades e aos países correspondentes:

- Cairo–Egito _____
- São Paulo – Brasil _____
- Roma – Itália _____



2. Após analisar as imagens prévias, discuta em sala de aula com seu(sua) professor(a) e colegas as questões a seguir:

- Quais elementos (partes) das imagens **a** e **b** ajudaram você a reconhecê-las?
- Você acha que quando as pirâmides foram construídas existiam cidades ao redor? E que mudanças aconteceram?
- A partir do que já foi estudado, que atividades devem ter sido desenvolvidas para realizar as construções representadas na imagem **c**?
- Analisar a imagem **d** e responda, qual é o motivo da ocupação nos cortiços?
- Que tipos de moradias você consegue identificar na imagem **e**? Que elementos na imagem ajudam a identificá-las?
- Observe as imagens a seguir e tente reconhecer essa cidade. Logo depois, responda as perguntas.



- Que cidade é esta? _____
- Você percebe mudanças entre as imagens **a** e **b**? Quais?

- Como você descreveria esta cidade?

3. O crescimento das cidades ocasiona mudanças na organização social e atinge o meio ambiente. Observe as imagens a seguir e responda:



a) Quais problemas ambientais essas imagens representam?

b) Você observa tais problemas em sua cidade e/ou no seu bairro? Que outros problemas você destacaria?

Sugestão para o desenvolvimento da unidade: As atividades 1-3 podem ser trabalhadas oralmente, visto que envolvem uma revisão do conteúdo que já foi discutido em sala de aula e têm por objetivo ser uma introdução da unidade.

4. Campo x Cidade

a) Analise a imagem que segue e indique alguns temas que se relacionam à ideia de campo x cidade.



Fonte: <http://www.ciflorestas.com.br/conteudo.php?id=4641>

5. Alguns dos temas que você indicou na atividade anterior são retomados no texto a seguir, no qual a autora nos convida a fazer um passeio pelo campo, realçando a importância de se preservar a natureza.

a) Tente identificar no texto abaixo os temas que você o usou na atividade anterior:

“Respire fundo. Ar puro! Essa é a primeira coisa que sentimos quando estamos no campo. Poluição? Fumaça? Só quando se queima o mato para plantar ou formar pasto, quando se faz fogueira na festa de São João ou quando sai uma fumacinha do motor dos tratores utilizados na lavoura.

No campo, também conhecido como zona rural, podemos ver terrenos cobertos de vegetação nativa, colinas, áreas plantadas, pastos, rios com águas ainda cristalinas, muitos pássaros e outros animais da natureza.

Um lugar assim nos convida a nadar e pescar, apanhar fruta no pé, subir em árvores, colher verdura fresquinha, tomar leite ‘ao pé da vaca’, andar à cavalo, pisar no barro... É bom também caminhar e observar as coisas da natureza bem de perto.

Olhando tanta beleza e tanta área verde, a gente sente o quanto é importante preservar a natureza”.

CHU, Teddy. Do campo à mesa: o caminho dos alimentos.

São Paulo: Moderna, 2003.p.10-12.

c) “Fumaça? Só quando se queima o mato para plantar ou formar pasto {...}” A que prática essa frase se refere? Que consequências ela traz para o solo?

d) O que a autora quis dizer com a frase “rios com águas ainda cristalinas...”? Em sua cidade ainda há rios como esses? Por quê?

e) Considerando que não é possível que todas as pessoas morem no campo, o que poderia ser feito para que as cidades tivessem alguns dos atrativos enumerados pela autora no texto?

6. Trabalho em grupo/duplas

a) No último parágrafo do texto, a autora faz a seguinte afirmação:

“Olhando tanta beleza e **tanta área verde**, a gente sente o quanto **é importante preservar a natureza**”.

A seguir encontramos cenas da intervenção do homem na natureza que contrapõem a imagem de preservação e beleza no espaço rural. Na sua opinião por que isso acontece?



7. A questão anterior discute especificamente problemas relacionados ao campo (queimadas, desmatamento, uso de agrotóxicos). Ainda dentro desses assuntos, desde 2011, há uma outra discussão que tem colocado em pê de guerra alguns setores da sociedade: a entrada em vigor da nova lei de proteção ambiental, o Novo Código Florestal. O que você conhece ou já ouviu falar sobre esse assunto? De que maneira você acredita que as novas regras de proteção ambiental podem afetar seu cotidiano? Para refletirmos um pouco sobre isso, destacamos, simplificadaamente, um dos pontos polêmicos da nova lei:

REGRA	Código de 1965	Código de 2012
-------	----------------	----------------

Reserva legal	Obrigatoriedade de todas as propriedades rurais manterem 20% da vegetação original; todos os proprietários devem replantar áreas desmatadas. Sujeitas a multa diária.	Pequenas propriedades podem manter menos que 20% de vegetação original; proprietários que haviam desmatado até antes de 2008 ficam isentos de multa e não precisam recompor as áreas desmatadas.
---------------	---	--

8. Com base nessas informações, reúna um grupo e pesquise mais informações sobre essas mudanças. A seguir, seu grupo deverá escolher um lado da discussão para defender: contra as mudanças em vigor na nova lei ambiental brasileira de 2012 (a favor do Código de 1965) ou a favor das mudanças na lei ambiental brasileira de 2012 (contra o Código de 1965). Os dois grupos se enfrentarão em um Júri, para o qual deverão ser escolhidos: 2 aluno de defesa, 2 aluno de acusação, 1 aluno que presidirá o Júri (mediador) e o resto da turma atuará como jurados, responsáveis por avaliar atuação dos defensores/acusadores. (Os jurados receberão fichas para avaliação).

9. Considerando as discussões prévias sobre o crescimento das grandes cidades e suas consequências ambientais e sociais, assista ao vídeo "HOMEM – Este vídeo não te vai deixar indiferente" (acessado em 07/11/201 <http://www.youtube.com/watch?v=E1rZFQgzTRc>) e responda as questões a seguir.



- a) Observe o título do vídeo. Quem o personagem representa?
 b) O título afirma que o vídeo não nos deixa indiferente. Por quê?
 c) Que sentimentos esse vídeo despertou em você?

- | | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Contentamento | <input type="checkbox"/> Preocupação |
| <input type="checkbox"/> Indiferença | <input type="checkbox"/> Alegria |
| <input type="checkbox"/> Satisfação | <input type="checkbox"/> Tristeza |

d) Que ações no vídeo despertaram esses sentimentos?

e) Quais são as ações que o personagem se envolveu e quais destas você observa diariamente em sua cidade/bairro?

Sugestão para o desenvolvimento da unidade: Na atividade 4, o vídeo poderá ser assistido mais de uma vez antes de fazer as questões propostas.

10. Numere os temas a seguir de acordo com sequência temporal em que são representados no vídeo, considerando que a primeira temática já foi identificada para você.

- () poluição
- (1) surgimento do homem
- () desmatamento
- () industrialização
- () urbanização
- () uso de recursos naturais
- () acúmulo de lixo
- () atividades econômicas

11. Agora, identifique o tema representado nas imagens a seguir entre as opções oferecidas na coluna da esquerda.

Imagem 1

- a) poluição
- b) industrialização
- c) urbanização
- d) povoamento



Imagem 2

- a) poluição
- b) industrialização
- c) urbanização
- d) povoamento



Imagem 3

- a) poluição
- b) industrialização
- c) urbanização
- d) povoamento





Lixo Brasileiro

Dados sobre o lixo produzido no Brasil, composição, destino, reciclagem, tipos de lixo

Dados sobre o lixo produzido no Brasil

No Brasil são produzidas, diariamente, cerca de 250 mil toneladas de lixo. Sendo que a cidade de São Paulo é a que mais produz lixo no país, com cerca de 19 mil toneladas por dia.

Composição do lixo brasileiro:

- lixo orgânico (52%)
- papel e papelão (26%)
- plástico (3%)
- metais como, por exemplo, ferro, alumínio, aço, etc. (2%)
- vidro (2%)
- outros (15%)

Destino do lixo brasileiro:

- aterros sanitários (53%)
- aterros controlados (23%)
- lixões (20%)
- compostagem e reciclagem (2%)
- outros destinos (2%)

Alguns dados importantes sobre a reciclagem do lixo brasileiro:

- O Brasil recicla cerca de 97% das latinhas de alumínio que são descartadas;
- Apenas 55% das garrafas PET são recicladas.

Disponível em <http://www.suapesquisa.com/ecologiasaude/lixo.htm>

12. Responda as questões a seguir de acordo como as informações discutidas previamente pelo texto.

a) Quantidade de lixo produzido no Brasil: _____

b) Cidade que mais produz lixo:

c) 3 materiais que compõem o lixo brasileiro:

d) Principal destino do lixo brasileiro: _____

e) Porcentagem do lixo que é reciclado: _____

f) Porcentagem de latinhas descartadas e pets reciclados: _____

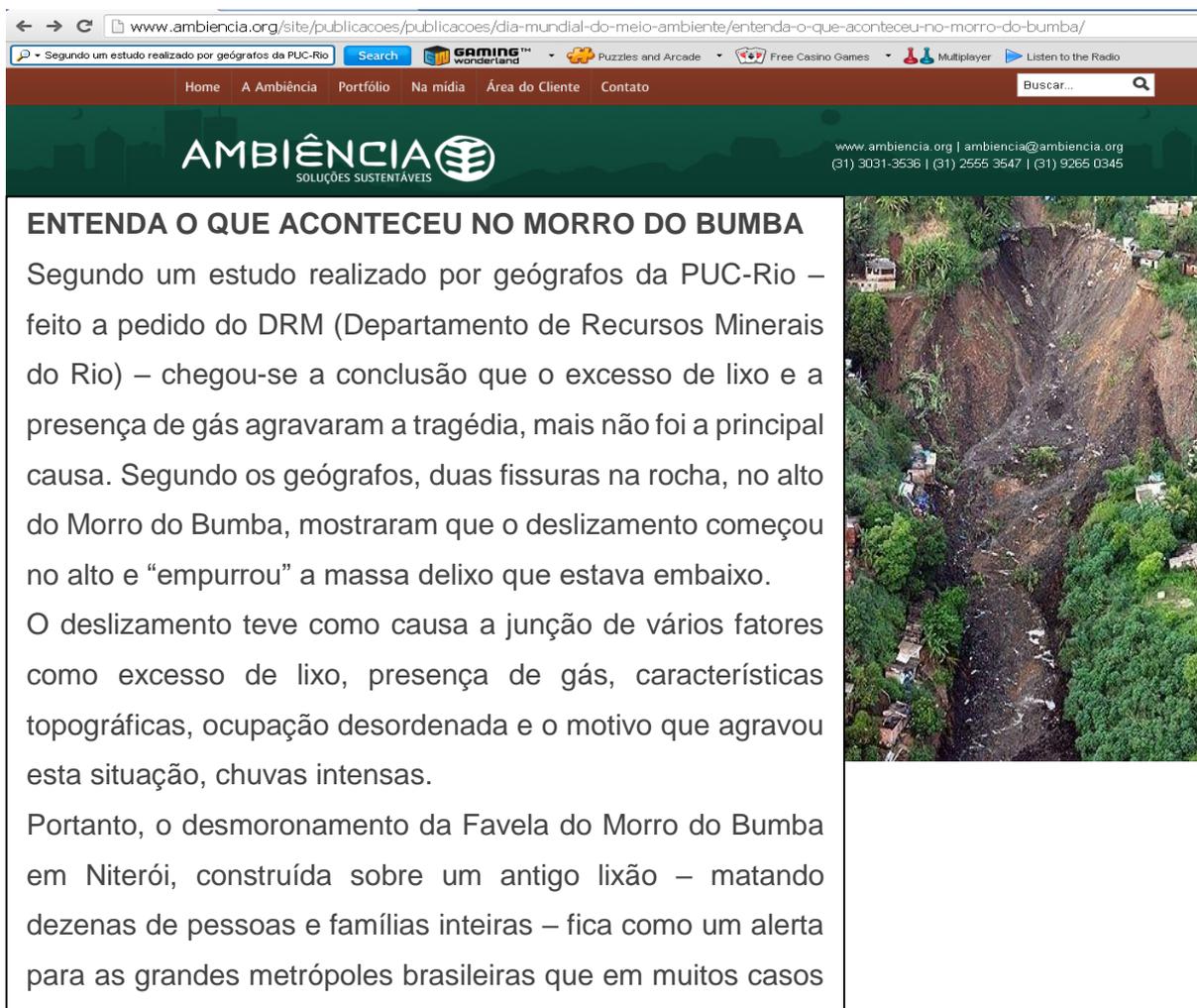
PESQUISE!!!

Na sala de informática, junto com seu professor, pesquise na web os tópicos apresentados abaixo. Esta pesquisa poderá ser feita em grupos. Cada grupo pode ficar responsável por um tópico e, posteriormente, deverá apresentar os resultados de sua pesquisa aos demais grupos.

- A) Quantidade de lixo produzido em Santa Maria.
- B) Quantos lixões há em Santa Maria e onde estão localizados.
- C) Como e em que bairros há coleta seletiva de lixo em Santa Maria.
- D) Como ocorre reciclagem de lixo e quantos locais de coleta há em Santa Maria.

Sugestão: A atividade de pesquisa na web poderá ser desenvolvida em mais de uma aula. Uma aula poderá ser reservada para pesquisas no laboratório de informática e outra para a apresentação das pesquisas. Além disso, os alunos poderão confeccionar cartazes para ilustrar os resultados de suas pesquisas.

13.O texto “Entende o que aconteceu no Morro do Bumba” discute uma das consequências do acúmulo de lixo não-reciclado e seu impacto no meio-ambiente e nas condições de vida e sobrevivência da sociedade. Leia as questões a seguir e procure respondê-las com base na leitura do texto.



www.ambiencia.org/site/publicacoes/publicacoes/dia-mundial-do-meio-ambiente/entenda-o-que-aconteceu-no-morro-do-bumba/

Segundo um estudo realizado por geógrafos da PUC-Rio

Home A Ambiência Portfólio Na mídia Área do Cliente Contato

AMBIÊNCIA
SOLUÇÕES SUSTENTÁVEIS

www.ambiencia.org | ambiencia@ambiencia.org
(31) 3031-3536 | (31) 2555-3647 | (31) 9265-0345

ENTENDA O QUE ACONTECEU NO MORRO DO BUMBA

Segundo um estudo realizado por geógrafos da PUC-Rio – feito a pedido do DRM (Departamento de Recursos Minerais do Rio) – chegou-se a conclusão que o excesso de lixo e a presença de gás agravaram a tragédia, mais não foi a principal causa. Segundo os geógrafos, duas fissuras na rocha, no alto do Morro do Bumba, mostraram que o deslizamento começou no alto e “empurrou” a massa de lixo que estava embaixo.

O deslizamento teve como causa a junção de vários fatores como excesso de lixo, presença de gás, características topográficas, ocupação desordenada e o motivo que agravou esta situação, chuvas intensas.

Portanto, o desmoronamento da Favela do Morro do Bumba em Niterói, construída sobre um antigo lixão – matando dezenas de pessoas e famílias inteiras – fica como um alerta para as grandes metrópoles brasileiras que em muitos casos

- a) Onde o texto foi publicado? _____
- b) Qual o público-alvo deste texto? _____
- c) Quais os tópicos relacionados a seguir melhor representam o assunto discutido na notícia:
- () Poluição () chuva
- () Desmatamento () favela
- () Deslizamento

d) De acordo com o texto, quais foram os motivos do deslizamento:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

e) Quais foram as consequências do deslizamento?

14. Um dos fatores contribuintes, apontados pelo vídeo (HOMEM – Este vídeo não te vai deixar indiferente), para a degradação do meio-ambiente é o crescimento populacional. Considerando essa informação, analise a charge a seguir.



- a) Quem é o participante na charge, onde ele está e o que está fazendo?
- b) Quem o participante representa?
- c) De acordo com o primeiro quadrinho, como o mundo é simbolizado?
- d) O que ocorreu entre 1987 e 1997?
- e) O quanto aumentará a população mundial entre 1997 e 2025?
- f) A partir das ideias exploradas pela charge, quais são as consequências do crescimento populacional?

15. No último quadrinho, o artista propõe que o leitor faça um desenho representando o ano de 2025. Faça sua própria representação, por meio de um desenho, de como estaremos vivendo em 2025, considerando o crescimento populacional projetado pelo autor na charge:



16. Após as discussões desta unidade, observe as imagens a seguir. A primeira descreve um problema ambiental, a segunda apresenta um problema social e uma possível solução. A partir disso, você deverá escrever no mínimo 3 parágrafos indicando que problemas ambientais e sociais são apontados e quais elementos da imagem (visuais e escritos) os representam. Ainda, indique quais desses problemas você percebe em sua escola, bairro e cidade e responda: O que você faria para mudar o seu bairro, sua cidade e o mundo? E como a sua escola pode ajudá-lo?

Imagem A



Imagem B



Sugestão: A atividade 16 poderá ser desenvolvida em mais de uma aula. O(A) professor(a) poderá mediar uma discussão sobre as imagens destacadas em relação ao enunciado da atividade com objetivo de ajudar os alunos a pensarem como poderão argumentar em seu texto.