

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E DOUTORADO)

NATÁLIA BARROS DA SILVA GOMES

LEITURAS MULTIMODAIS DE *O MÁGICO DE OZ* POR ALUNOS DE 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADE DE UM ENSINO
PLURALISTA DE LITERATURA

MARINGÁ – PR
2017

NATÁLIA BARROS DA SILVA GOMES

**LEITURAS MULTIMODAIS DE *O MÁGICO DE OZ* POR ALUNOS DE 6º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADE DE UM ENSINO
PLURALISTA DE LITERATURA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Vera Helena Gomes Wielewicki.

MARINGÁ – PR
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

G633L Gomes, Natália Barros da Silva
Leituras multimodais de O Mágico de OZ por alunos de
6º ano do ensino fundamental: possibilidade de um ensino
pluralista de literatura / Natália Barros da Silva Gomes
-- Maringá, 2017.
128 f. : il., color., figs., quadros, tabs.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Vera Helena Gomes Wielewicki.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e
Doutorado), 2017.

Acompanha CR-ROM contendo material multimídia que foi
utilizado no desenvolvimento das abordagens de leitura
da pesquisa.

1. Leitura. 2. Educação pluralista. 3.
Multiletramentos. 4. Multimodalidades. I. Wielewicki,
Vera Helena Gomes, orient. II. Universidade Estadual de
Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e
Doutorado). III. Título.

CDD 21.ed. 372.64044

AHS

NATÁLIA BARROS DA SILVA GOMES
LEITURAS MULTIMODAIS DE *O MÁGICO DE OZ* POR ALUNOS DE 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADE DE UM ENSINO
PLURALISTA DE LITERATURA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Vera Helena Gomes Wielewicki
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Presidente

Prof^ª. Dr^ª. Mirian Hisae Yaegashi Zappone
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Membro Titular

Prof^ª. Dr^ª. Walkyria Maria Monte Mór
Universidade de São Paulo - USP
Membro Titular Externo

Dedico esta dissertação a todos os que têm esperança na educação, mesmo diante de tantos entraves, e que, independente do modo e do suporte, são apaixonados pela leitura.

AGRADECIMENTOS

Começo estes agradecimentos tentando traduzir em palavras o quanto sou grata, primeiramente, pela oportunidade de iniciar essa caminhada nos Estudos Literários. Sou graduada em Jornalismo, de modo que cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) com uma paixão imensa pela linguagem e um carinho especial pela formação de leitores, mas sem um conhecimento aprofundado de literatura. Deparei-me com uma prova complexa de análise literária, passei por uma banca repleta de professoras extremamente competentes e, diante desse cenário, não posso deixar de atribuir minha aprovação a Deus. Foi Ele quem me deu essa oportunidade e me capacitou para fazer acontecer, conforme a Sua perfeita vontade. Portanto, meu primeiro ‘obrigada’ eu destino Àquele que operou milagres na minha vida, quando toda lógica contrariava a possibilidade de seguir pelo caminho que eu tanto desejava.

Também reservei um agradecimento especial à minha orientadora, a Prof^ª. Dr^ª. Vera Helena Gomes Wielewicki. Ela apostou no meu projeto quando ele ainda nem havia nascido direito, confiando mais em mim do que eu mesma. Nos momentos em que enfrentamos dificuldades burocráticas para fazer a pesquisa avançar, ela me apoiou, me acalmou e foi realmente uma parceira. A cada aula, reunião do grupo de estudos e encontro de orientação, eu pude absorver uma quantidade enorme de ideais, princípios e conhecimento acadêmico – os quais me fizeram desestabilizar perspectivas engessadas (“antigamente, os jovens liam mais”, “todo mundo deveria gostar de ler” ou “todos aprendem da mesma forma, qual o problema no ensino padronizado?”), compreender o que, de fato, é ser professor, bem como ampliar meu conceito sobre como se pode ensinar literatura. Obrigada, Vera, por ser essa orientadora que nos deixa caminhar com as próprias pernas, mas que soma absurdamente, tanto na pesquisa quanto em nosso desenvolvimento como seres humanos.

Gostaria de agradecer também aos professores do PLE com os quais fiz disciplinas ao longo desse processo. Cada um deles, à sua maneira e em suas áreas específicas, contribuiu para o meu crescimento nessa trajetória. Tive noções sobre como traçar uma ponte entre Análise do Discurso e ensino com a Prof^ª. Dr^ª. Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo; encantei-me com os pressupostos do Círculo de Bakhtin ministrados pelo Prof. Dr.

Renilson José Menegassi; aprendi a flexibilizar meus conceitos e a ampliar meu olhar para as práticas literárias com o Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado; tive a chance de refletir sobre letramentos e, finalmente, compreender o conceito a partir de uma visão social de língua e literatura com a Prof^a. Dra^a. Mirian Hisae Yaegashi Zappone; conheci outras vertentes de estudo, análise e modos de leitura com a Prof^a. Dra^a. Alice Áurea Penteadó Martha e descobri um olhar multimodal para o tratamento da palavra escrita no ensino com a Prof^a. Dr^a. Liliam Cristina Marins.

Não posso deixar de mencionar toda a equipe do período vespertino do Instituto de Educação Estadual de Maringá (IEEM) – diretora, pedagoga, professores, secretários, bibliotecários e zeladoras –, que me recebeu prontamente para o desenvolvimento da pesquisa, assim como os 26 alunos do 6º C, que me presentearam com um trabalho de campo tão prazeroso. Em especial, agradeço à professora regente da disciplina de Língua Portuguesa, pois ela abriu as portas da sua sala de aula, deu-me o espaço e a autonomia necessários para que eu pudesse realizar as abordagens de leitura.

Aos membros da banca examinadora, Prof^a Dr^a. Mirian Hisae Yaegashi Zappone e Prof^a. Dr^a. Walkyria Maria Monte Mór, agradeço imensamente pela prontidão em aceitarem nosso convite. Cada detalhe observado, positivo ou negativo, serviu para sustentar os pressupostos que defendi ao longo dessas páginas, isto é, de que há um ganho enorme no processo de aprendizagem quando construímos conhecimento em conjunto. Vocês são detentoras de saberes que eu desconheço, porém, juntas, fizemos essa dissertação acontecer. Também dedico um ‘obrigada’ ao secretário do PLE, Adelino Marques, por me socorrer tantas vezes, com tamanha eficiência.

Por fim, agradeço à minha família e aos meus amigos – inclusive aos que fiz durante as disciplinas e no grupo de estudos – por entenderem o mau humor e o desespero nos dias difíceis, por me apoiarem todas as vezes que eu precisei faltar em algum compromisso por estar na companhia dos livros, por todos os dias que passei trancada no quarto sem falar com ninguém (a não ser os autores, é claro!), por me ajudarem a enxergar ideias ou falhas onde eu já não conseguia ver mais nada, por me oferecerem colo, puxões de orelha, dicas, referências e até alguns “é assim mesmo, vai passar” ou “comigo foi ainda pior e eu consegui, então, vai dar tudo certo no final”. Todo esse incentivo transformou os dias de leituras exaustivas, páginas em branco e correria em períodos mais amenos.

Obrigada, mil vezes obrigada, a cada um que fez parte dessa história comigo!

*“[...] a Cidade das Esmeraldas fica muito
longe, e você vai levar muitos dias.
Nosso país é rico e agradável,
mas você vai precisar passar por lugares
hostis e perigosos antes de
chegar ao fim da sua jornada.”*

L. Frank Baum

RESUMO

Esta pesquisa parte do pressuposto de que o contexto escolar prioriza e valoriza a escrita, de maneira a predominar um ensino de literatura pautado, unicamente, no modo verbal. Tal linearidade limita a produção de significados dos aprendizes, na medida em que as tecnologias digitais e as diferentes semioses, presentes em suas práticas cotidianas, são marginalizadas no processo pedagógico. Em contrapartida, a existência de diferentes formas de representação e modalidades no mundo contemporâneo apresenta efeitos na organização do pensamento e na apropriação dos saberes. Isso porque essa convergência (JENKINS, 2009), na qual diferentes linguagens e mídias interagem tanto na comunicação quanto na construção de narrativas, resulta em textos híbridos e multissemióticos, os quais fazem parte do universo de leitura dos alunos. Sendo assim, faz-se necessário refletir e debater acerca dos letramentos emergentes, bem como considerar outras modalidades de linguagem (imagens, sons, gestos, etc.) a fim de incluir múltiplas inteligências (GARDNER, 1995) e processamentos de leitura na sala de aula. O objetivo que norteia este trabalho, portanto, é o de investigar os efeitos de uma abordagem de leitura multimodal com alunos de uma turma de 6º ano do Instituto de Educação Estadual de Maringá (IEEM), assim como problematizar o papel do modo escrito e a sua valorização na escola; elaborar atividades de leitura que possibilitem abordagens multimodais do texto literário e oferecer uma posição de agenciamento (MURRAY, 2003) aos alunos, de modo que, entre outras atividades, desenvolvam uma releitura da obra *O Mágico de Oz*, de L. Frank Baum. O presente estudo está situado no campo das abordagens qualitativas de investigação científica, de maneira que a sistematização dos dados e o direcionamento do trabalho de campo se deram a partir do prisma etnográfico. Em relação ao período de intervenção, vale destacar que o processo ocorreu entre maio e julho de 2016, nas dependências da instituição mencionada. Ancorados nos dados colhidos por meio da observação participante, de um questionário semiestruturado, bem como na pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000), desenvolvemos as abordagens de leitura em duas etapas: um mês de trabalho apenas com o modo escrito, seguido de um mês de trabalho com as multimodalidades. Por fim, encerramos o projeto com uma roda de discussão em que os próprios sujeitos de pesquisa avaliaram e expressaram de que forma o processo impactou ou não o modo de construir sentidos para o texto. Observamos que os níveis de criticidade, envolvimento, imersão e articulação entre as diferentes linguagens aumentaram consideravelmente quando trouxemos os elementos audiovisuais para a sala de aula, mesclando-os com o modo escrito. Notamos também que ao considerar e dar liberdade para que os aprendizes lançassem mão de suas práticas locais de letramento (STREET, 2014), incorporando-as aos interesses pedagógicos, despertamos a possibilidade de construir significados efetivos, coletivamente. Sendo assim, a partir dessa proposta de uma inteligência coletiva (LÉVY, 2015), integrada a um paradigma pluralista (KALANTZIS; COPE 2000) e uma aprendizagem interativa, visando significados multiplicativos (LEMKE, 2010), compreendemos ser possível concretizar um ensino de literatura multimodal.

Palavras-chave: Leitura. Educação Pluralista. Multiletramentos. Multimodalidades.

ABSTRACT

This research is based on the assumption that the school context prioritizes and values writing, so as to predominate a literature teaching guided, solely, by the verbal mode. Such linearity limits the apprentices' production of meanings, as far as digital technologies and the different semioses, present in their daily practices, are marginalized in the pedagogical process. On the other hand, the existence of different forms of representation and modalities in the contemporary world has effects on the thought organization and the appropriation of knowledge. That is because this convergence (JENKINS, 2009), in which different languages and media interact in both the communication and the construction of narratives, results in hybrid and multisemiotic texts, which are part of the reading universe of the students. Therefore, it is necessary to reflect and debate about the emerging literacies, as well as to consider other modalities of language (images, sounds, gestures, etc.) in order to include multiple intelligences (GARDNER, 1995) and reading processing in the classroom. The aim which orientates this work, thus, is to investigate the effects of a multimodal reading approach with students of a 6th grade class at Instituto de Educação Estadual de Maringá (IEEM), as well as to problematize the role of the written mode and its valuation at school; elaborate reading activities which allow multimodal approaches of the literary text and offer an agency position (MURRAY, 2003) to the students, so that, among other activities, they develop a rereading of L. Frank Baum's *The Wonderful Wizard of Oz*. The present study is situated in the field of qualitative approaches to scientific research, in a way that the data systematization and the direction of the fieldwork were based on the ethnographic prism. In relation to the intervention period, it should be noted that the process occurred between May and July 2016, in the dependencies of the mentioned institution. Anchored in the data collected through the participant observation, the semi-structured questionnaire and the multiliteracies pedagogy (THE NEW LONDON GROUP, 2000), we developed two-step reading approaches: a working month with only the written mode, followed of a working month with multimodalities. Finally, we ended the project with a discussion round in which the research subjects themselves evaluated and expressed how the process impacted or not their way of making meanings for the text. We observed that the levels of criticality, involvement, immersion and articulation between different languages increased considerably when we brought the audiovisual elements into the classroom, mixing them with the written mode. We also note that considering and giving freedom for apprentices to use their local literacy practices (STREET, 2014), incorporating them into pedagogical interests, we awaken the possibility of constructing effective meanings, collectively. Therefore, from this proposal of a collective intelligence (LÉVY, 2015), integrated to a pluralistic paradigm (KALANTZIS, COPE 2000) and an interactive learning, aiming multiplicative meanings (LEMKE, 2010), we understand that it is possible to materialize a multimodal literature teaching.

Keywords: Reading. Pluralistic Education. Multiliteracies. Multimodalities.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Aspectos observados nas normativas nacionais e do estado.....	21
Quadro 2: Roteiro das aulas da primeira etapa.	80
Quadro 3: Comparativo entre as duas abordagens.....	100
Tabela 1: Questão 3 do Apêndice B.	75
Tabela 2: Questão 15 do Apêndice B.	76
Tabela 3: Questão 19 do Apêndice B.	77
Tabela 4: Visão geral das leituras na primeira etapa.	83
Tabela 5: Visão geral da meta de leitura ao longo da abordagem.	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exemplares adquiridos para a abordagem multimodal.....	85
Figura 2: Fotografia da sala <i>Paraná Digital</i> do IEEM.....	86
Figura 3: <i>Print Screen</i> da apresentação em versão off-line.	87
Figura 4: Ilustrações do aluno D, inspiradas em <i>MineCraft</i>	88
Figura 5: Adaptação de <i>O Mágico de Oz</i> em HQ.	91
Figura 6: Capa da HQ produzida pelos alunos.....	92
Figura 7: Página 4 da HQ produzida pelos alunos.	94
Figura 8: Página 5 da HQ produzida pelos alunos.	95
Figura 9: Página 7 da HQ produzida pelos alunos.	95
Figura 10: Página 8 da HQ produzida pelos alunos.	96
Figura 11: Página 9 da HQ produzida pelos alunos.	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
HQ	História em Quadrinho
IEEM	Instituto de Educação Estadual de Maringá
IM	Inteligências Múltiplas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NLS	<i>New Literacy Studies</i>
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 UM PONTO DE PARTIDA	20
1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa	22
1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	26
1.3 Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – Língua Portuguesa.....	29
2 UM PERCURSO SOBRE OS LETRAMENTOS	33
2.1 <i>Multiplicando os conceitos</i>.....	41
2.2 Uma sala de aula multiletrada	49
3 A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO PLURALISTA.....	56
4 UMA ABORDAGEM DE LEITURA MULTIMODAL	66
4.1 Metodologia de coleta e análise de dados.....	67
4.2 O processo de definição da amostra e inserção no ambiente de pesquisa	70
4.3 O questionário como instrumento de coleta e a análise dos dados.....	71
4.4 Uma primeira abordagem: o texto escrito como protagonista	78
4.5 Uma segunda abordagem: a multimodalidade entra em cena	83
4.6 Uma visão geral das abordagens	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	116
ANEXOS	124

INTRODUÇÃO

De um modo geral, a escrita é valorizada e priorizada no desenvolvimento pedagógico, de maneira a predominar um ensino pautado no modo verbal. Essa linearidade, calcada na hierarquização da escrita (CHARTIER, 2002), limita a produção de significados por parte dos aprendizes. Os próprios documentos oficiais (nacionais e estaduais), que visam encaminhar os procedimentos de ensino nas diferentes etapas, corroboram com essa perspectiva mais tradicional¹, ainda que incentivem o uso de tecnologias digitais e reconheçam a diversidade de linguagens, culturas e formas de aprender. Ainda conforme Chartier (2002), existem novas técnicas, composições, formas de transmissão e consumo do texto, as quais implicam em efeitos na construção de sentidos e na maneira como se lê, causados por desafios e rupturas dos usos atuais.

A cultura letrada² na qual estamos inseridos tem sofrido movimentos de desestabilização devido à convergência (JENKINS, 2009) dos meios, das mídias e das formas de apropriação da informação, além de diversas outras dinâmicas possibilitadas pelas tecnologias. Os textos contemporâneos passaram a ser híbridos e multissemióticos, isto é, mesclam modos de linguagem, mídias e suportes, o que acarreta mudanças na comunicação, na construção de narrativas, na organização do pensamento e na apropriação dos saberes. Dessa forma, não podemos desconsiderar os efeitos que a lógica da tela (KRESS, 2003), essencialmente voltada para o caráter audiovisual, acarreta tanto na vida social quanto na cultura.

As novas formas de textualidade (em relação à leitura e/ou à escrita), como pontuamos, provocaram mudanças na própria construção das narrativas, isto é, na forma como contamos histórias. Essa alteração toca, diretamente, nas práticas literárias, sejam elas valorizadas ou não. Fala-se em leitura digital, dispositivos de leitura (como os *e-*

¹ Utilizamos o termo tradição nesta dissertação no sentido empregado pelos autores dos Estudos Culturais, principalmente no que se refere ao pressuposto de invenção das tradições de Eric Hobsbawm (1984, p. 10). Em linhas gerais, tradição seria a existência de uma série de elementos institucionalizados nas culturas, que não surge de maneira natural. Segundo o autor, esse conceito se caracteriza como “[u]m conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas [...] de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através de repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade”. Sendo assim, ao dizer que a escola é tradicional estamos apontando que ela segue os mesmos costumes, regras e valores que foram institucionalizados culturalmente ao longo dos anos.

² Entendemos esse conceito no sentido cunhado por Abreu (2006) ao pontuar que a literatura, a leitura e a cultura se estabelecem por meio de relações de poder, em que determinados conteúdos, pensamentos, modos de linguagem e formas de expressão são menos ou mais valorizados. No caso da nossa sociedade, a escrita é o norte, o sistema que molda o público, assim como destaca Michel de Certeau (1994).

readers), livros digitais, livros interativos, produções narrativas audiovisuais, etc. Como pontua Lemke (2010), a escrita não é mais a espinha dorsal de toda comunicação. Existem inúmeros modos de representação e expressão, inclusive a possibilidade de mesclá-los em diferentes arranjos (KRESS, 2003). As crianças e os jovens se valem desses recursos em suas práticas cotidianas, mas, quando chegam à escola, deparam-se com um contexto rígido e tradicional, o qual prioriza o texto impresso, verbal, em códice³ e, na maior parte das vezes, canônico. Onde fica a realidade do aluno, que contempla tantos intercâmbios culturais, interatividade, agenciamento (MURRAY, 2003), pensamento coletivo, multimídia e multimodalidades de linguagem, na dinâmica do ensino de literatura? Pode-se dizer que da porta da sala de aula para fora.

No âmbito da educação, é necessário refletir e debater sobre tais letramentos emergentes, bem como instrumentalizar os alunos para que possam compreender, lidar e inserir-se em sua própria cultura (JENKINS, 2009). Diante desses novos paradigmas, a escola deve explorar as diversas semioses e ensinar a construir sentidos com diferentes modos de linguagem (LEMKE, 2010), diminuindo, assim, a distância entre o universo escolar e o dos alunos. A partir do momento em que destacarmos o caráter social da linguagem e, a partir disso, repensarmos os pressupostos tradicionais e rígidos nos quais a escola se apoia, os horizontes de conhecimento dos aprendizes terão a chance de serem ampliados. Ao respeitar os letramentos locais (STREET, 2014) em vez de rejeitá-los, o processo de aprendizagem pressupõe que os sujeitos usem suas práticas e saberes anteriores como suporte para se desenvolver. Trabalhando com diferentes estímulos e formas de expressão, cremos na possibilidade de incluir a diversidade de inteligências, habilidades e textos na sala de aula, tendo como pressuposto a troca de pensamentos e uma atuação melhor em conjunto no espaço invisível do conhecimento (LÉVY, 2015).

Estimular combinações entre modalidades no âmbito escolar pode contribuir para potencializar o aprendizado, a partir de uma dinâmica baseada na pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000). Essa teoria surgiu com um manifesto do *New London Group*, em 1996, o qual tinha por objetivo destacar a necessidade de a escola incorporar os novos letramentos – principalmente no que se refere

³ O códice foi o suporte que substituiu o pergaminho e caracteriza-se como o formato de páginas que são viradas e folheadas (em oposição ao desenrolar do papiro), com palavras separadas por espaços, parágrafos e capítulos, além de apresentar marcas de auxílio e organização como sumários e números de página. Ele se transformou na experiência de leitura que conhecemos e, portanto, é o objeto que chamamos de livro. Após a invenção da impressão com tipos móveis de Gutenberg (década de 1450), foi propagado em enorme amplitude, dando acesso a cada vez mais leitores. (DARNTON, 2010).

às tecnologias de informação e comunicação – bem como incluir a variedade de culturas decorrentes do mundo globalizado. Nesse sentido, torna-se fundamental abordar, também no contexto educacional, a diversidade cultural, a multiplicidade de linguagens, as novas estéticas e o hibridismo dos textos das práticas contemporâneas. O foco, portanto, seria um ensino crítico, ético e democrático (ROJO, 2012), que pudesse estimular a capacidade de agência (MURRAY, 2003) dos estudantes e ampliar seus repertórios.

É nessa proposta de uma inteligência coletiva (LÉVY, 2015), integrada a um paradigma pluralista (KALANTZIS; COPE, 2000) e uma aprendizagem interativa, visando significados multiplicativos (LEMKE, 2010) que compreendemos ser possível concretizar um ensino de literatura com práticas mais significativas e que possam, efetivamente, estimular a construção de sentidos por parte dos estudantes. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi o de investigar os efeitos de uma abordagem de leitura multimodal com alunos de uma turma de 6º ano do Instituto de Educação Estadual de Maringá (IEEM). Para tanto, buscamos problematizar o papel do modo escrito e a sua valorização na escola; elaborar atividades de leitura que possibilitassem abordagens multimodais do texto literário, a partir de perspectivas que envolvessem recursos do universo expandido da obra; oferecer uma posição de agenciamento aos alunos, de modo que, entre outras atividades, desenvolvessem uma releitura do livro trabalhado no processo, expandindo, assim, suas formas de apropriação do saber.

Tendo isso em vista, o presente estudo está situado no campo das abordagens qualitativas de investigação científica, em que a sistematização dos dados e o direcionamento do trabalho de campo se deram a partir do prisma etnográfico. Sendo assim, lançamos mão da observação participante e do registro de um diário de campo (BRAZÃO, 2007; WEBER, 2009). O período de intervenção ocorreu entre os dias 19 de maio e 14 de julho de 2016, nas dependências do IEEM, tendo carga horária correspondente a 8 horas (distribuídas em 10 dias de aula). O conjunto completo de encontros faz parte do *corpus* de análise, com destaque para situações específicas que envolvam, de algum modo, o impacto das multimodalidades na leitura e nos processos de significação dos aprendizes.

Antes do início da intervenção, aplicamos um questionário com a amostragem, o qual foi embasado no modelo utilizado por Zappone, Nascimento e Mello (2014). Considerando o propósito de buscar compreender os letramentos e as práticas de leitura (escolares e não escolares) da turma, o instrumento foi composto por 40 perguntas, tanto de

múltipla escolha quanto dissertativas (abertas), cujos questionamentos foram divididos em sete tópicos: “Questões iniciais”, “Relações com a leitura do texto impresso”, “Biblioteca”, “Preferências de leitura”, “Multimodalidades” e “Abordagem de leitura”. No total, 24 crianças participaram dessa etapa de coleta de dados (duas faltaram na data da aplicação). As informações obtidas foram analisadas por meio da tabulação das respostas e criação de quadros e tabelas para auxiliar na interpretação dos materiais.

Ancorados nos dados colhidos por meio da observação participante, do questionário semiestruturado, bem como na pedagogia dos multiletramentos e nos pressupostos da etnografia, desenvolvemos as abordagens de leitura com os sujeitos da pesquisa. O trabalho de campo foi realizado em duas fases, para que fosse possível efetuar uma comparação: um mês de trabalho apenas com o modo escrito, seguido de um mês de trabalho com as multimodalidades. Na primeira etapa, dividimos a turma em cinco grupos e cada um emprestou as seguintes obras da biblioteca escolar: *Dom Quixote*⁴, *Menino de Asas*⁵, *O mistério da Terceira Meia*⁶, *Mistério no Castelo Toca-do-lobo*⁷ e *As batalhas do Castelo*⁸. Enquanto os alunos eram estimulados a efetuar a leitura em casa, foram realizadas atividades a respeito dos referidos livros, em sala de aula. Já na segunda etapa, efetuamos a compra de uma edição nova de *O Mágico de Oz*⁹ para cada estudante, em razão da necessidade de o texto literário oferecer materiais multimodais já produzidos, a partir de seu universo narrativo. Por fim, encerramos o projeto com uma roda de discussão, em que os próprios alunos avaliaram e expressaram os significados construídos no decorrer do processo.

No que se refere à base teórica, iniciamos as discussões, no primeiro capítulo, buscando compreender de que forma os documentos oficiais direcionam e orientam o ensino de Língua Portuguesa, concentrando a leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) do Paraná. É importante esclarecer que não realizamos uma análise minuciosa de tais documentos; na verdade, consultamos cada um deles com o seguinte viés: tempo destinado à leitura e ao ensino de literatura no Ensino Fundamental,

⁴ CERVANTES, M. de. PINTO, F. B. **Dom Quixote**: versão adaptada para neoleitores. (Coleção É só o começo). Porto Alegre: L&PM, 2012.

⁵ HOMEM, H. **Menino de Asas**. (Coleção Vaga-lume). São Paulo: Ática, 1996.

⁶ RIOS, R. **O Mistério da Terceira Meia**. São Paulo: Moderna, 1995.

⁷ SCHECK, F. **Mistério no Castelo Toca-do-Lobo**. São Paulo: Ática, 1997.

⁸ PELLEGRINI, D. **As batalhas do Castelo**. São Paulo: Moderna, 1996.

⁹ BAUM, L. F. **O Mágico de Oz**. Coleção “Clássicos Zahar”, edição Bolso de Luxo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

incentivo ao uso de outros modos de linguagem na sala de aula, habilidades de leitura que o professor deve explorar e/ou desenvolver nos aprendizes, diversidade de aprendizagens. Foi possível utilizar essas orientações, com enfoque na segunda etapa do Ensino Fundamental, como um ponto de partida para o desenvolvimento das abordagens de leitura multimodais, isto é, compreendendo e considerando as expectativas e ordenanças das normativas nacionais e estaduais.

Com esse norte já estabelecido, partimos para um percurso acerca dos letramentos, no segundo capítulo. Apresentamos as discussões a respeito do termo e definimos a linha teórica que julgamos ser pertinente para os propósitos do estudo, com base em autores como Soares (2002), Kleiman (2004), Gee (2007) e Street (2014). A partir disso, foi possível considerar o contexto contemporâneo de ensino e aprendizagem, de modo a compreender que há um estreitamento na relação entre as linguagens. Nesse entorno comunicativo cada vez mais digital e multissemiótico, alguns teóricos passaram a questionar a relação convencional e restrita entre o conceito de letramento e a palavra escrita, surgindo, então, uma ideia ampliada dos letramentos – marcada pelo radical ‘multi’ (MONTE MÓR, 2014). Diante desses aspectos, refletimos sobre como seria uma sala de aula multiletrada, isto é, na qual fossem acrescentadas novas dinâmicas em torno das modalidades de linguagem às aulas, principalmente no que diz respeito ao ensino de literatura.

Tendo em vista esse panorama apresentado nos capítulos anteriores, acreditamos que seria importante sedimentar as questões relacionadas às diferenças de abordagem quando apenas o modo escrito é utilizado e quando as multimodalidades entram em cena. Por isso, no terceiro capítulo, retomamos alguns pontos e expandimos alguns olhares. Em seguida, trouxemos o conceito de Inteligências Múltiplas (IM), cunhado por Howard Gardner (1995) e apropriado por Armstrong (2009) no sentido da prática pedagógica, o qual compreende a capacidade intelectual a partir de uma visão pluralista do intelecto, a fim de corroborar com a discussão de um ideal de ensino também pluralista (KALANTIZIS; COPE, 2000). Por fim, integramos tais pressupostos aos de Lévy (2015) acerca do desenvolvimento da ação e do pensamento coletivos, aplicados ao ambiente escolar.

No capítulo quatro, recuperamos, brevemente, os preceitos de toda base teórica, apresentamos nossa metodologia de coleta e análise de dados (TRIVIÑOS, 1987; GODOY, 1995; BRAZÃO, 2007; WEBER, 2009), bem como de que forma se deu o

processo de definição da amostra e inserção no ambiente de pesquisa. Também discorremos sobre as especificidades do questionário como instrumento de coleta – o qual teve um papel fundamental para que pudéssemos reunir as informações sobre as práticas de leitura dos sujeitos – e a análise dos dados. Traçamos um panorama acerca das duas etapas de abordagem, trazendo detalhes do planejamento e do desenvolvimento dos eventos de letramento, assim como apresentamos uma visão geral de todo o projeto.

Vale ressaltar que esta pesquisa se justifica pelo interesse em coadunar os diferentes modos de leitura e as formas dinâmicas de aprendizado, o que abriria espaço e incluiria alunos que podem ser marginalizados por apresentarem habilidades cognitivas diferentes daquelas mediadas pelo modo verbal/escrito, ou mesmo por possuírem dificuldades de aprendizado ligadas à escrita (COPE; KALANTZIS, 2000; GARDNER, 1995; ARMSTRONG, 2009). Ainda que tais dificuldades não sejam o ponto central deste estudo, não podemos ignorar essas nuances quando trabalhamos na sala de aula de ensino regular, a qual contempla toda uma diversidade de letramentos, culturas, gostos e inteligências. Dessa forma, as abordagens de leitura multimodais podem potencializar o processo de leitura e apropriação da literatura no contexto escolar, tornando a construção de sentidos dos aprendizes mais plural em relação à leitura desses textos, justamente por priorizar uma educação multiletrada, coletiva, interativa, crítica e agente.

1 UM PONTO DE PARTIDA

O intuito deste capítulo é expor de que forma os documentos oficiais direcionam e orientam o ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere ao papel e ao espaço destinado à leitura de textos literários, assim como qual é a proposta pedagógica que norteia essa prática, na Educação Básica. Na etapa que nos interessa, ou seja, o 6º ano do Ensino Fundamental, os aprendizes têm contato com a gramática, a produção textual e a literatura, porém, isso não ocorre em disciplinas separadas, tal qual no Ensino Médio. Dessa forma, o próprio educador estabelece como será a dinâmica das aulas e como contemplará cada um desses conteúdos de estudo – ancorado, é claro, nas diretrizes, bem como no material didático da instituição em que leciona.

Tomaremos, então, as bases de orientação para o ensino de Língua Portuguesa (em especial as diretrizes relacionadas à literatura), com enfoque na segunda etapa do Ensino Fundamental, como um ponto de partida para o desenvolvimento das abordagens de leitura multimodais, isto é, compreendendo e considerando as expectativas das normativas nacionais e estaduais. Adiantamos que foi possível encontrar respaldo para os princípios teóricos que discutiremos nos demais capítulos, assim como para a intervenção que preparamos e aplicamos.

Para tanto, concentramos nossa leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) do Paraná. É importante esclarecer que o foco desta pesquisa não é fazer uma análise minuciosa de tais documentos. Sendo assim, eles foram consultados visando compreender os seguintes aspectos: 1) o tempo destinado à leitura e ao ensino de literatura; 2) a indicação ou não de uso de outros modos de linguagem, além do escrito e impresso; 3) as habilidades de leitura e escrita que o professor deve explorar e/ou desenvolver nos aprendizes; 4) o tratamento dado à questão da diversidade de aprendizagens. A fim de explicitar com clareza de que forma esses itens foram contemplados, apresentamos um quadro geral e, em seguida, faremos as discussões mais detalhadas de cada normativa.

Quadro 1: Aspectos observados nas normativas nacionais e do estado.

ASPECTOS	PCNs	DCNs	DCEs-PR
1) Tempo destinado à leitura e ao ensino de literatura	<ul style="list-style-type: none"> - O professor deve organizar momentos de leitura livre e planejar atividades regulares de leitura; - O tempo da disciplina que deveria ser destinado a tais práticas não é especificado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há orientações específicas para as aulas de Língua Portuguesa, de modo que a questão sobre o tempo destinado à leitura e ao ensino de literatura não foi abordada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apesar de haver várias menções à necessidade de trabalhar atividades de leitura e escrita em que a literatura assume o papel de “texto de apoio” e/ou um gênero a ser explorado, não há menções sobre o tempo que deve ser destinado a tais procedimentos.
2) Indicação ou não de uso de outros modos de linguagem, além do escrito e impresso	<ul style="list-style-type: none"> - A escola deve favorecer a produção e a utilização das múltiplas linguagens; - No processo de aprendizado, deve-se utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos; - A mídia é apontada como possível aliada. 	<ul style="list-style-type: none"> - A escola deve utilizar os recursos midiáticos como instrumentos para formar consumidores críticos; - Incentiva-se a inserção desses conteúdos no processo de ensino, no sentido de facilitar o diálogo entre professores e alunos; - Sugere-se que é necessário adaptar os recursos e conteúdos midiáticos/ tecnológicos no uso em sala, com a finalidade de submetê-los à cultura da escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor precisa se atentar aos textos não verbais (por exemplo, audiovisuais) ou àqueles em que outras modalidades linguísticas sejam predominantes; - Menciona-se a leitura de hipertextos, evidenciando que os leitores precisam desenvolver intimidade com esse tipo de conteúdo eletrônico, assim como outros recursos tecnológicos; - Deve-se promover atividades relacionadas à leitura em que textos verbais dialoguem com outros não verbais. - Insiste-se em mesclar apenas palavra escrita e palavra oralizada.
3) Habilidades de leitura e escrita que o professor deve explorar e/ou desenvolver nos aprendizes	<ul style="list-style-type: none"> - Foco em potencializar as capacidades dos alunos; - A escola deve estar comprometida em formar leitores de textos escritos; - Aponta-se como fundamental desenvolver as habilidades necessárias para que os alunos tenham condições de utilizar os instrumentos da própria cultura (meios audiovisuais e multimidiáticos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Coloca-se como importante a articulação entre a educação escolar e a prática social, de modo que a multiplicidade de interesses do alunado deve ser considerada ao estabelecer o método didático-pedagógico. Contudo, a normativa não indica especificamente quais habilidades devem ser exploradas e/ou desenvolvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A disciplina de Língua Portuguesa deve aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, além de aprofundar sua capacidade de pensamento crítico e sensibilidade estética (por meio da leitura de textos literários), tornando-os sujeitos atuantes nas práticas de letramento da sociedade; - A literatura deve ser trabalhada na dimensão estética, de modo que as

			dinâmicas de leitura estejam ancoradas no Método Recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1993)
4) Tratamento dado à questão da diversidade de aprendizagens	- Aprendizagem deve ser real, isto é, valorizar os conhecimentos dos aprendizes e suas práticas sociais; - A diversidade é apontada como “fator de enriquecimento”.	- O ensino deve estar fundamentado na pluralidade, acolhendo a heterogeneidade dos alunos; - A diversidade é um dos pontos mais discutidos ao longo de toda a normativa, em diferentes perspectivas.	- A pluralidade de leituras é limitada, pois nem todas são consideradas aceitáveis. - O documento praticamente não se refere à diversidade – a não ser quando trata dos diferentes gêneros discursivos e no sentido avaliativo, ao considerar que a nota deve ser contínua e diagnóstica, considerando que os alunos possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes;

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa

Iniciaremos as discussões pelos PCNs (1998), pois são os documentos mais antigos acerca das diretrizes para a educação. Ainda que eles tenham sido utilizados como referência oficial somente até a criação das DCNs (as quais, veremos no próximo subcapítulo), acreditamos ser importante considerá-los, pois grande parte dos pesquisadores na área do ensino continua a consultá-los nos dias atuais. Além disso, também é interessante perceber o caminho traçado entre os dois documentos. Os Parâmetros correspondem às orientações do governo federal, separadas por disciplinas e cujo conteúdo não é obrigatório por lei. A sua finalidade seria a de orientar tanto a elaboração quanto uma possível revisão do currículo escolar, a avaliação do sistema de educação e, até mesmo, os debates pedagógicos na formação de professores, bem como nas questões internas das instituições de ensino. Apesar de ser mais antigo que as Diretrizes, veremos que apresenta mais reflexões acerca dos recursos tecnológicos na sala de aula.

Na introdução, é ressaltada a necessidade de desenvolver uma Educação Básica voltada para a cidadania, o que demandaria atenção às dinâmicas sociais e suas implicações no ambiente da escola. Assim, **apresenta-se o significado da aprendizagem como algo que deve ser real e fazer sentido para os aprendizes, de modo que os**

conhecimentos e as formas de expressão deles sejam valorizados. “A ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganham sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola”. (BRASIL, 1998a, p. 43). Sugere-se, então, uma abordagem construtivista como ideal para o trabalho pedagógico.

Entre os tópicos, os Parâmetros trazem um específico para chamar atenção à diversidade e colocam as diferenças na condição de “fator de enriquecimento”, não como um obstáculo no processo de aprendizagem. Tendo isso em vista, a partir do reconhecimento das diferenças (sociais, culturais, referente às habilidades e interesses), **o foco seria potencializar as capacidades dos alunos.** Afirma-se, portanto, que a existência de tal documento visa garantir o respeito à diversidade e, concomitantemente, criar uma unidade educacional – no sentido de garantir a todos o direito aos estudos. É destacada, ainda, a importância de se considerar “[...], em primeiro lugar, que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que exige uma atenção especial, por parte da equipe escolar, para que todos possam se integrar no processo de aprender” (BRASIL, 1998a, p. 73).

Como nosso tema de pesquisa é o emprego das multimodalidades na sala de aula, verificamos tanto a questão dos diferentes modos de linguagem quanto do uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, os PCNs apontam que “é igualmente importante que ela [a escola] favoreça a produção e a utilização das múltiplas linguagens, das expressões e dos conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos, sem perder de vista a autonomia intelectual e moral do aluno, como finalidade básica da educação” (BRASIL, 1998a, p. 44). Indica-se como objetivo do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de, entre outras coisas,

utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias (sic), interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação [bem como] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1998a, p. 55-56).

Em relação à mídia, os pressupostos estão voltados apenas para os jovens, isto é, as séries finais do Ensino Fundamental. O documento considera a importância dos meios de comunicação e a sua influência na realidade dos alunos, porém, desqualifica a

programação do rádio, da televisão e das revistas. “Informações tendenciosas, tanto naquilo que é dito quanto naquilo que deixa de ser dito; produções artísticas pouco elaboradas; incentivo ao consumo desenfreado; valorização de atitudes violentas e discriminatórias” (BRASIL, 1998a, p. 120). Apesar disso, **apontam a mídia como possível aliada na educação**, desde que seja para incentivar um olhar crítico em relação à sua programação.

Sobre a importância dos recursos tecnológicos na sociedade, na comunicação e na produção de conhecimentos contemporânea, considera-se o seu poder de transformação na perspectiva dos cidadãos. Mesmo representando a visão educacional do final da década de 1990, já se enxergava que “cada vez mais a linguagem cultural inclui o uso de diversos recursos tecnológicos para produzir processos comunicativos, utilizando-se diferentes códigos de significação (novas maneiras de se expressar e de se relacionar)” (BRASIL, 1998a, p.135). Também destacam que os meios audiovisuais e multimidiáticos possibilitam novas formas de comunicação. Diante deste contexto, os PCNs **apontam como fundamental desenvolver as habilidades necessárias nos alunos para que tenham condições de utilizar os instrumentos da própria cultura** – tanto no que se refere aos procedimentos de uso quanto ao tratamento da informação.

Notamos também uma preocupação pertinente em relação à presença das novas tecnologias no ambiente escolar. Afirma-se que quando o professor utiliza esse tipo de recurso com o intuito de potencializar as práticas sociais dos aprendizes, há possibilidade de melhorar a qualidade educacional. O mesmo não ocorre quando tal uso apenas mascara um modo tradicional de ensino, que tem por base somente a recepção e a memorização das informações ministradas. “A presença de aparato tecnológico na sala de aula não garante mudança na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores” (BRASIL, 1998a, p. 140). Indica-se, ainda, que as propostas devem estar de acordo com os interesses e as necessidades de cada região e comunidade. Apesar de não se falar na teoria dos letramentos, é possível enxergar os pressupostos nessas ideias. Já no documento destinado especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, tal base teórica é mencionada, ainda que sem aprofundamento. Isso se deve, provavelmente, ao fato de ser uma discussão nova, que ainda estava começando na época.

Em relação à formação de leitores de textos escritos, os PCNs apontam que esta é uma responsabilidade da escola, de modo que o projeto educacional precisa estar comprometido com essa tarefa. Sendo assim, o trabalho pedagógico precisaria promover a ponte de passagem entre o leitor das séries iniciais e o das séries finais. O que significa oferecer textos originais e integrais, ao invés de fragmentos e/ou adaptações, bem como textos mais complexos ao invés de facilitados. Isso porque, acredita-se que o terceiro e quarto ciclos (na época, de 5ª a 8ª série - correspondente ao que hoje conhecemos como de 6º a 9º ano) são fundamentais no processo de formação de leitores, considerando que essa é fase na qual os alunos se dividem: enquanto muitos desistem de ler porque não conseguem acompanhar as demandas de leitura escolares, outros incorporam os procedimentos aprendidos anteriormente e passam a desenvolver autonomia para lidar com os desafios de leitura.

A respeito do uso de textos originais e integrais em comparação aos adaptados e fragmentados, sendo os primeiros mais valorizados que os segundos, conforme o discurso dos PCNs, achamos por bem fazer uma ressalva. Primeiro, concordamos que o trabalho com textos integrais devem ser priorizados, pois um recorte não dá conta de toda a dimensão de uma obra, seja ela qual for. Entendemos, porém, que essa prática nem sempre é possibilitada devido à relação inversamente proporcional entre tempo de aula e conteúdos a serem ministrados. Já no que diz respeito aos textos adaptados, não podemos dizer que sejam, em si mesmos, um problema. Conforme Wielewicki (2009), é possível trabalhar tanto as traduções quanto as adaptações de maneira democrática, de modo que os alunos sejam agentes de seu aprendizado, a partir de discussões sobre as diferentes possibilidades de leitura, a problematização de questões como o modo como que as culturas significam na obra (texto-fonte x texto traduzido/adaptado), assim como o trabalho com a ideia de disseminação e não de reprodução de conteúdo (ligado à fidelidade). A autora ainda afirma que tudo isso poderia enriquecer o processo, tornar o leitor mais crítico, criativo e não apenas funcionar como um facilitador ou “maculador” do texto “original”.

Retornando aos PCNs, podemos apontar que, a fim de criar as condições favoráveis para desenvolver o tipo de formação delineada, o documento levanta os seguintes tópicos:

O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro. O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um

trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas. O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás (BRASIL, 1998b, p. 71-72).

Ainda que essa postura pedagógica esteja descrita no caderno de Língua Portuguesa, deixa-se claro que o ensino de leitura não deve ser uma responsabilidade restrita ao professor de língua materna, mas de todos os demais. A diferença é que se cobra do primeiro as atividades recorrentes de leitura, sejam elas autônomas, colaborativas, em voz alta pelo professor, programadas ou de escolha pessoal. Sobre a especificidade do texto literário, que é o objeto desta pesquisa, os PCNs destacam que a expectativa em relação a esse conteúdo, na educação, é a de contribuir “[...] para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998b, p. 27). Tanto a literatura quanto os outros tipos de texto devem estar presentes no ensino de língua materna, de modo que os alunos tenham contato com uma heterogeneidade de expressividades. Esse trabalho pedagógico deve estar ancorado nas práticas sociais, de forma que se tenha contato com a linguagem em situações significativas para os aprendizes, tanto nas atividades de leitura quanto nas de escrita. Não é especificado, porém, o tempo da disciplina que deveria ser destinado a tais atividades de leitura.

1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

Ao contrário do documento anterior, as DCNs (2013) são normativas obrigatórias para a Educação Básica e não apresentam orientações por disciplinas, mas por etapa de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental (objeto de consulta desta pesquisa) e Ensino Médio. O objetivo seria o de orientar o planejamento curricular educacional, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a fim de estabelecer e compor um todo coeso, de modo que as escolas tenham propostas pedagógicas comuns. Na época de seu desenvolvimento, foram discutidas por diversos profissionais e entidades, tais como o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), bem como pesquisadores, representantes de instituições privadas e dirigentes de ensino, tanto municipais quanto estaduais.

Apesar de tratar-se de uma orientação para a educação nacional, afirma-se que “continuidade e consistência não querem dizer uniformidade e padronização de sequências

e conteúdos” (BRASIL, 2013, p. 119). Tendo isso em vista, **coloca-se como importante a articulação entre a educação escolar e a prática social**, de forma que a lógica seria considerar “[...] a formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais” (BRASIL, 2013, p. 11). Com isso, visam minimizar o distanciamento que existe entre as normativas e a realidade da sala de aula, indicando que **o conhecimento sistematizado e a vivência dos aprendizes precisam ser tratados em uma relação dinâmica e constante no processo de aprendizagem**. Ainda que alguns destes argumentos remetam aos letramentos e, até mesmo, seja mencionada a questão da diferença entre alfabetização e letramento, a teoria não é aprofundada nem sugerida como possível direcionamento pedagógico. Aliás, vale ressaltar que, embora essa perspectiva em relação ao contexto social dos aprendizes remeta a ideia dos *New Literacy Studies*¹⁰, é importante compreender que ela ainda está ancorada na intenção de desenvolver o conhecimento individualizado, autônomo, de modo que o foco seria potencializar os saberes de cada um, não como um aprendizado em sua dimensão coletiva.

Um dos desafios contemporâneos no âmbito da educação, de acordo com o documento, seria o de potencializar a plena cidadania do indivíduo. Para isso, entre outras questões, o ensino deve estar fundamentado na pluralidade. “Tradicionalmente, a escola tem tratado o estudante como se todos se desenvolvessem padronizadamente nos mesmos ritmos e contextos educativos, semelhantemente ao processo industrial. É como se lhe coubesse produzir cidadãos em série, em linha de montagem” (BRASIL, 2013, p. 52). Visando combater esse pressuposto e acolher a heterogeneidade dos alunos, a escola teria a responsabilidade de criar as condições necessárias para oferecer a cada um a oportunidade de aprender, considerando a sua diversidade.

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva [...] porque rompe com a ilusão da homogeneidade (BRASIL, 2013, p. 25, grifo do documento).

¹⁰ Discorremos sobre os pressupostos dos NLS ao longo do capítulo 2 desta dissertação, mais especificamente a partir da página 34.

Dessa forma, pontua-se a importância de os professores levarem em conta tais diferenças e a própria multiplicidade de interesses do alunado ao estabelecer o método didático-pedagógico. Pensando justamente sobre as preferências deles, as DCNs discutem o impacto dos meios de comunicação na vida das crianças e dos adolescentes. Em sua perspectiva, há um “[...] excessivo apelo ao consumo e uma visão de mundo fragmentada, que induz à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais” (BRASIL, 2013, p. 111). Considerando essa visão, o documento destaca que a escola teria o papel de contribuir para transformar os aprendizes em “consumidores críticos”, ao passo que utiliza esses recursos midiáticos como instrumentos na proposta didática, de modo que tal prática poderia, inclusive, facilitar o diálogo entre professores e alunos. Isso implicaria na formação adequada dos profissionais para o uso das tecnologias em sala e no fornecimento de materiais atualizados (por exemplo, computadores com acesso à internet) para todos.

Um dos pontos que estão intimamente relacionados à proposta desta pesquisa, envolve o novo contexto de aprendizagem contemporâneo, que abarca o uso de tecnologias digitais e uma forte valorização do conteúdo audiovisual. Acreditamos que essa realidade influencia a produção de significados das crianças e dos adolescentes. Por isso, a importância de ensiná-los a lidar com tais modos de linguagem, social e criticamente. Nesse sentido, as diretrizes apresentam a seguinte perspectiva:

A exposição das crianças e adolescentes de praticamente todas as classes sociais no Brasil à mídia e, em particular, à televisão durante várias horas diárias tem, por sua vez, contribuído para o **desenvolvimento de formas de expressão entre os alunos que são menos precisas e mais atreladas ao universo das imagens, o que torna mais difícil o trabalho com a linguagem escrita, de caráter mais argumentativo, no qual se baseia a cultura da escola.** O tempo antes dedicado à leitura perde o lugar para as novelas, os programas de auditório, os jogos irradiados pela TV, a internet [...]. Novos desafios se colocam, pois, para a escola, que também cumpre um papel importante de inclusão dos alunos. Ela precisa valer-se desses recursos e, na medida de suas possibilidades, submetê-los aos seus propósitos educativos (BRASIL, 2013, p. 110-111, grifo nosso).

Ou seja, conforme as DCNs, a escola precisa encontrar uma forma de adaptar esses recursos para utilizá-los em sala, não com o objetivo de multiplicar o processo de significação, mas **com a finalidade de submetê-los à cultura da escrita.** Diferente do documento anterior, não há orientações específicas para as aulas de Língua Portuguesa, já que tem a necessidade de abarcar as questões que julga ser fundamentais para o

desenvolvido de todas as etapas da Educação Básica, sendo a diversidade um dos pontos mais discutidos ao longo da normativa. Dessa forma, a questão sobre o tempo destinado à leitura e ao ensino de literatura não foi abordada.

1.3 Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – Língua Portuguesa

Por fim, chegamos às normativas paranaenses, datadas de 2008. Conforme consta no próprio documento, as DCEs do Paraná são o resultado de um processo de discussão coletiva, realizado entre 2004 e 2008, envolvendo professores da Rede Estadual de Ensino e apresenta elementos fundamentais para o trabalho educativo no estado. Durante encontros, simpósios e semanas pedagógicas, os grupos refletiram e discutiram acerca de uma base teórica e dos procedimentos metodológicos para aplicação em sala de aula. Ao final, o documento foi dividido por disciplinas, mas também apresenta cadernos sobre: educação do campo, educação especial, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), expectativas de aprendizagem, formação de docentes, educação profissional, gênero e diversidade, educação de jovens e adultos. Assim como os documentos anteriores, funciona como um norte para o trabalho escolar, a fim de tornar comuns os pilares estatais de educação.

A base teórica a qual nos referimos corresponde, principalmente, aos pressupostos do Círculo de Bakhtin, assim como os argumentos de seus explicadores. “Sob essa perspectiva, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos” (PARANÁ, 2008, p. 50). Também se utiliza das discussões da Estética da Recepção (JAUSS, 1964) e da Teoria do Efeito (ISER, 1976) para afirmar que a literatura na escola deve ser trabalhada em sua dimensão estética, bem como propor uma metodologia nas atividades de leitura e escrita.

Diferente dos PCNs e das DCNs, o documento praticamente não se refere à diversidade – a não ser quando trata dos diferentes gêneros discursivos (conceito bakhtiniano), que devem ser trabalhados na sala de aula. O tema também é, de certa maneira, mencionado quando o documento sugere um processo de avaliação formativa. Conforme as DCEs, o aluno não seria avaliado somente por meio das provas, mas da observação constante do professor e de instrumentos correspondentes ao conteúdo e/ou

objetivo da aula. Esse tipo de postura, portanto, “[...] considera que os alunos possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes e, por ser contínua e diagnóstica, aponta dificuldades, possibilitando que a intervenção pedagógica aconteça a todo tempo” (PARANÁ, 2008, p. 81).

Já em relação ao foco no tratamento da linguagem como prática social, segue a mesma linha das anteriores. “É tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação” (PARANÁ, 2008, p. 48). Neste ponto, explicam superficialmente e defendem os novos letramentos – embasados em Soares (1998) – e os multiletramentos – alicerçados em Cope e Kalantzis (2000). No entanto, não aprofundam as reflexões e enfocam as possibilidades de aprimoramento das habilidades linguísticas dos aprendizes, para melhor se constituírem na sociedade letrada.

Entre os objetivos da aula de língua materna, estão: “aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita” (PARANÁ, 2008, p. 54). Nesse sentido, as diretrizes apresentam tópicos da abordagem teórico-metodológica sugerida para os educadores, em relação a tais atividades no 6º ano do Ensino Fundamental. Entre as atividades relacionadas à leitura, destacamos a importância das que oportunizam o contato com diferentes gêneros, consideram os conhecimentos prévios dos alunos; **utilizam textos verbais que dialoguem com outros não verbais**, bem como **propiciem a socialização das ideias dos aprendizes** sobre o texto lido.

Em relação à prática de leitura no ambiente escolar, afirma-se que “[...] o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 71). Para tanto, incentiva-se que o trabalho com a literatura esteja ancorado no Método Recepcional, de Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993) – que, por sua vez, baseiam-se na Estética da Recepção e na Teoria do Efeito. De acordo com a descrição dessa metodologia, há espaço para ajustes ao longo do planejamento, de maneira a integrar as ideias e os discursos do grupo de aprendizes com o qual se trabalha. Isso possibilitaria a construção contínua de uma rede de textos.

Segundo as DCEs, a pluralidade de leituras tem certo limite, pois **não consideram que todas elas sejam aceitáveis**. Dessa forma, defendem uma seleção de textos que leve em conta o gênero, a finalidade, quem é o interlocutor, assim como o contexto de produção

e da própria sala de aula. Além disso, pontuam como importante examinar “[...] as experiências de leitura dos alunos, os horizontes de expectativas deles e as sugestões sobre textos que gostariam de ler, para, então, oferecer textos cada vez mais complexos, que possibilitem ampliar as leituras dos educandos” (PARANÁ, 2008, p. 74).

Vale ressaltar que, apesar das multimodalidades não serem amplamente discutidas, destaca-se que **o professor precisa se atentar aos textos não verbais** (por exemplo, audiovisuais) ou aqueles em que outras modalidades linguísticas sejam predominantes, tais como:

a charge, a caricatura, as imagens, as telas de pintura, os símbolos, como possibilidades de leitura em sala de aula; os quais exigirão de seu aluno-leitor colaborações daquelas necessárias aos textos verbais. Nesses, o leitor deverá estar muito mais atento aos detalhes oferecidos nos traços, cores, formas, desenhos. [...] Não se pode excluir, ainda, a leitura da esfera digital, que também é diferente se comparada a outros gêneros e suportes (PARANÁ, 2008, p. 72-73).

Tais pressupostos são pertinentes, principalmente se levarmos em conta que a própria normativa destaca que **os alunos levam para a escola as práticas de uso da linguagem com as quais têm contato na vida cotidiana**. Sendo assim, é, de fato, necessário que o educador os exponha a textos de gêneros diferentes (como é o caso do literário e do jornalístico), mas também que se reconheça a relevância de integrar a linguagem verbal com as demais. Por fim, no que se refere ao uso de tecnologias digitais, a menção que se faz é acerca da leitura de hipertextos, evidenciando que os leitores precisam desenvolver intimidade com esse tipo de conteúdo eletrônico, assim como outros recursos tecnológicos.

Após esse breve levantamento acerca da forma como os documentos oficiais direcionam e orientam o ensino de Língua Portuguesa, iniciaremos, no próximo capítulo, um percurso acerca dos letramentos. Partiremos das discussões a respeito do termo e definiremos a linha teórica que julgamos ser pertinente para os propósitos do estudo, com base em autores como Soares (2002), Kleiman (2004), Gee (2007) e Street (2014). Também trataremos do contexto contemporâneo de ensino e aprendizagem, a fim de explicitar que, tendo em vista o entorno comunicativo cada vez mais digital e multissemiótico em que estamos inseridos, passou-se a questionar a relação restrita entre o conceito de letramento e a palavra escrita, surgindo, assim, uma ideia ampliada – marcada pelo radical ‘multi’ (MONTE MÓR, 2014). Ao discorrer a respeito dos multiletramentos,

portanto, refletiremos sobre como seria uma sala de aula multiletrada, isto é, na qual fossem acrescentadas ao ensino de literatura novas dinâmicas em torno das modalidades de linguagem.

2 UM PERCURSO SOBRE OS LETRAMENTOS

As discussões a respeito do termo letramento ainda são consideradas recentes, mas têm se difundido, principalmente, nas áreas de Educação e Letras. Diante do caráter novo destes estudos, observa-se certa instabilidade no conceito do termo, já que vários pesquisadores, em suas linhas teóricas específicas, desenvolvem definições próprias. Para Kleiman (2004), essa variedade de concepções demonstra o quão complexo é este fenômeno e Soares (2002) complementa esta noção ao ressaltar que a diversidade não está, propriamente, nos conceitos, mas na ênfase dada por cada pesquisador ou grupo de estudos ao caracterizar o letramento. Como exemplo, a autora traz pesquisas reconhecidas nessa área, como a de Tfouni (1988), que é voltada para o caráter sócio-histórico do conceito e o impacto social da escrita, a de Kleiman (1995), cujo foco são as práticas sociais de leitura e escrita, bem como a própria linha, que tem como ponto central o estado ou condição dos sujeitos que exercem as práticas e participam de eventos de letramento¹¹.

Nesse sentido, Lima (2014, p. 49) defende que “[...] cada forma de entender letramento evoca abordagens distintas que, por sua vez, podem levar a consequências sociais, políticas e educativas muito diferentes umas das outras”. Nossa perspectiva, portanto, ancora-se, principalmente, na ideia de que o letramento é um fenômeno social e cultural, que precisa ser compreendido a partir de seu contexto. Assim como destaca Street (2014, p. 17), esta é “[...] uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos”. Com base nessa visão social da linguagem, entendemos que o letramento está além dos muros da escola – diferente do que acontece, via de regra, com a alfabetização –, onde fatores pedagógicos e cognitivos imperam, pois ele faz parte das interações e das apropriações que a sociedade faz da língua (STREET, 2014). Isso porque, “quando você lê, você está sempre lendo algo de alguma forma. [...] Pessoas diferentes leem e interpretam cada tipo de texto de maneira diferente”¹² (GEE, 2007, p. 5, tradução nossa). A partir do momento em que lemos, pensamos, agimos e nos comunicamos como membros de nossas comunidades e grupos, ou seja, a questão social está incluída em nossas práticas letradas.

¹¹ Conceito explicitado na página 37 desta pesquisa.

¹² “when you read, you are always reading something in some way. [...] Different people read and interpret each type of text differently”.

Independente do enfoque, as perspectivas acerca do letramento, conforme Soares (2004), emergiram ao longo da década de 1980, a partir da necessidade de considerar-se, justamente, essas práticas sociais de leitura e escrita como questão fundamental no ensino de língua, o que ocorreu simultaneamente em sociedades distanciadas sócio, econômica, geográfica e culturalmente – tais como Brasil, Portugal (*literacia*), França (*illettrisme*), Estados Unidos e Inglaterra (emprego do termo *literacy* nesse sentido). Lankshear e Knobel (2006), por outro lado, retornam um pouco mais na linha do tempo e afirmam que os estudos sobre letramento, nessa perspectiva social, começaram devido a três fatores: a proeminência do trabalho de Paulo Freire no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 (leitura além da decodificação, uma prática social); a descoberta de uma quantidade significativa de adultos “iletrados” (não alfabetizados) nos Estados Unidos, no início dos anos 1970; por fim, o desenvolvimento e a popularização de uma perspectiva sociocultural nos estudos da linguagem (tendo GEE, 1996, como referência).

No Brasil, ainda que haja uma multiplicidade de ênfases, como mencionamos, estabeleceu-se claramente uma diferença entre as duas formas de pensar as práticas de leitura e escrita, bem como o ensino e a aprendizagem de língua, a partir de termos distintos: alfabetização (relacionado ao aprendizado do sistema alfabético no ambiente escolar) e letramento (perspectiva social dos usos da linguagem, sejam eles escolarizados ou não). Já nos países de língua inglesa, as duas práticas de linguagem são abarcadas pelo mesmo termo: *literacy*. Sendo assim, os pesquisadores, em um primeiro momento, passaram a empregar o conceito de forma dupla, isto é, abrangendo os dois sentidos explicitados. Em seguida, autores como Street (1993) e Gee (1996; 2000) cunharam um modo de especificar as discussões relacionadas aos letramentos, ao qual chamaram de *New Literacy Studies* (NLS). Para Gee (2007, p. 9, tradução nossa), tal campo de pesquisa “[...] argumenta que ler e escrever devem ser vistos não apenas como realizações mentais acontecendo dentro da cabeça das pessoas, mas também como práticas sociais e culturais com implicações econômicas, históricas e políticas”¹³. As discussões, portanto, partem de um ponto de vista que considera e valoriza as questões sociais. Isso porque,

Ser alfabetizado envolve muito mais do que simplesmente saber *como* operar o sistema da linguagem. [...] Em outras palavras, ser letrado em qualquer das inúmeras formas que os letramentos assumem, pressupõe

¹³ “[...] argues that reading and writing should be viewed not only as mental achievements going on inside people’s heads, but also as social and cultural practices with economic, historical, and political implications”.

amalgamas complexos de formas proposicionais, processuais e "performativas" do conhecimento¹⁴ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 17, itálico dos autores, tradução nossa).

É válido salientar que existem dois modos de compreender, isto é, dois sentidos para o emprego do adjetivo “novo”, quando falamos em novos letramentos: o paradigmático e o ontológico. De acordo com Lankshear e Knobel (2006), o primeiro está relacionado aos pressupostos dos NLS, pois ao estruturarem uma abordagem que considera o letramento como um fenômeno social, os autores lançaram um **novo paradigma** teórico para observar, entender e refletir acerca dessas práticas. Por outro lado, o segundo se refere à **“natureza” dos novos letramentos**, a uma distinção entre os letramentos “convencionais” do passado e as possibilidades contemporâneas, ou seja, “é a ideia de que mudanças ocorreram no caráter e na substância dos letramentos, as quais estão associadas a mudanças maiores na tecnologia, nas instituições, nos meios de comunicação e na economia, e com um movimento rápido em direção à escala global na produção, nas finanças, nas comunicações e assim por diante”¹⁵ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 24). Contudo, não significa que os autores estejam restringindo a compreensão de novos letramentos a práticas que implicam, necessariamente, o uso de novas tecnologias digitais e eletrônicas. Lankshear e Knobel (2006) compreendem esses letramentos como formas reconhecidas socialmente para produzir, comunicar e negociar significados por meio da linguagem, em contextos específicos, nos quais os participantes em discursos utilizam os recursos disponíveis – sejam eles tecnológicos ou não.

Já os “letramentos convencionais” (LANKSHEAR E KNOBEL, 2006), referem-se ao foco que se tinha até a “renovação” do conceito, ou seja, na alfabetização, a qual se caracteriza como um processo de codificação e decodificação de sons em letras e vice-versa, calcado na estrutura linguística (GOULART, 2006). Essa forma de ensino e aprendizagem, como explica Rojo (2010, p. 23), pauta-se na “[...] ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua”. Nesse processo, o objetivo é que o aluno aprenda a

¹⁴ “Being literate involves much more than simply knowing *how* to operate the language system. [...] In other words, being literate in any of the myriad forms literacies take presupposes complex amalgams of propositional, procedural and ‘performative’ forms of knowledge”.

¹⁵ “It is the idea that changes have occurred in the character and substance of literacies that are associated with larger changes in technology, institutions, media and the economy, and with rapid movement toward global scale in manufacture, finance, communications, and so on”.

ler e a escrever, mas, sem lidar, necessariamente, com a linguagem em toda sua amplitude social. Enquanto isso,

o termo ‘letramento’ busca **recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente**, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente (ROJO, 2010, p. 26, grifo nosso).

A partir dessa percepção, que engloba a construção social dos significados, a educação passaria a não estar focada apenas na estrutura, na gramática, na decodificação, mas a trabalhar também com os contextos socioeconômicos, culturais e históricos. Nesse sentido, Street (2003) discorre acerca de dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Em linhas gerais, o primeiro estaria ligado a uma questão mais técnica, cognitiva, isto é, a habilidades de leitura e escrita, partindo de suposições neutras e universais. Já o segundo apresenta uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, que variam de acordo com o contexto e são construídas socialmente, ou seja, correspondem a práticas específicas. No entanto, o autor rejeita uma polarização entre ambos, como se um fosse melhor que o outro. Para Street (2003, p. 9), o modelo ideológico envolve o autônomo, pois “[...] até mesmo a aquisição inicial do letramento [alfabetização], que se dá na escola ou através de programas específicos, é sempre ideológica, ao mesmo tempo em que envolve habilidades técnicas e conhecimento”. Dessa forma, a alfabetização não deixa de ter o seu lugar no ensino e de ser fundamental para a aprendizagem da língua, mas é apenas uma parte do processo.

O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental. Uma das razões para nos referirmos a essa postura como modelo autônomo de letramento é que ela se representa a si mesma como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural. Uma das razões por que desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. **Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder** (STREET, 2014, p. 146, grifo nosso).

Exatamente por não negar os aspectos relacionados às habilidades técnicas no aprendizado da linguagem e compreendê-los em sua relação com as estruturas de poder e a cultura, Street (2014) defende que alguns letramentos são mais valorizados do que outros. Para nomear essa diferença, Rojo (2009) traz os pressupostos de Hamilton (2002) de que existem os letramentos dominantes e os vernaculares. Os primeiros costumam estar associados a organizações formais e preveem agentes como a escola e o professor. Já os letramentos vernaculares são desvalorizados ou marginalizados pela “cultura oficial” por se originarem na vida cotidiana e não serem sistematizados. Ainda conforme a autora, reproduzimos essa dominância na sala de aula, escolhendo o que será ou não ensinado, de modo que “[...] o tempo escolar que tomo com um objeto de ensino não será dedicado a outro: cada escolha presentifica **um** dentre muitos outros perdidos. [...] nossa tarefa é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes” (ROJO, 2009, p. 121, grifo da autora), pois, afinal, como a própria pesquisadora denota, nada é neutro em educação. Essa perspectiva nos permite fazer referência, por exemplo, à priorização do cânone e das abordagens propostas pelo livro didático nas aulas de literatura.

Também é pertinente considerar o pressuposto de Kleiman (2004, p. 7) acerca da escrita, observando-a como uma forma quase automática de nos comunicarmos, pois “ela integra cada momento de nosso cotidiano, constituindo-se numa forma tão familiar de fazer sentido de nossa realidade que seu uso passa despercebido para os grupos letrados”. Contudo, cada contexto e cada objetivo específico possibilitam práticas de letramento variadas, ou seja, existem muitos tipos de letramento que desconhecemos ou não consideramos. Desse modo, para a autora, o letramento extrapola os muros da escola, pois existem outras agências, tais como a família, a igreja, o local de trabalho, etc. Soares (2002, p. 156, itálicos da autora), então, aponta para a necessidade de pluralização da palavra, considerando que “[...] diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*”. Em função da própria mescla e interação contemporânea entre tecnologias tipográficas e digitais, palavra escrita, comunicação visual e sonora, essas múltiplas formas de apropriação e significação são impulsionadas.

Tendo em vista todos esses aspectos explicitados, não podemos deixar de reconhecer a multiplicidade de eventos de letramento que podem ser promovidos na sala de aula. Uma das definições mais reforçadas desse conceito seria a de Heath (1982) na qual o evento se caracterizaria pelas circunstâncias em que as interações e os processos

interpretativos dos participantes de uma dada comunicação envolvem o texto escrito em sua natureza. No entanto, essa ideia restringe o uso da linguagem em sua forma escrita e não contempla o caráter social dos eventos. Kleiman (2007, p. 5), por outro lado, apresenta uma visão amplificada, ao dizer que evento de letramento “[...] envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns”. Nessa perspectiva, é possível observar e determinar as características dos eventos (STREET, 2003), por exemplo, um estudante lendo na biblioteca, um indivíduo conversando com o motorista do transporte coletivo sobre o destino do ônibus, um líder religioso lendo e pregando os ensinamentos bíblicos à comunidade de fiéis e até mesmo um grupo de amigos comentando a respeito de um filme que assistiram.

O problema desse ponto de vista, conforme Street (2003, p. 7-8) é que se torna meramente descritivo, quando empregado de forma isolada e sem que se preocupe com o modo como os sentidos são construídos em cada uma das situações. “Nitidamente, existem convenções e suposições subjacentes ao redor do evento de letramento, que fazem com que ele funcione”. Essas convenções seriam as práticas de letramento, isto é, um conceito mais abstrato que o anterior, já que se relaciona aos comportamentos e às tradições que atribuem sentidos aos usos de leitura e escrita (STREET, 2014). Tais práticas, portanto, são os modelos e paradigmas socioculturais que refletem nos eventos, ou seja, “[...] referem-se a esse conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais” (STREET, 2003, p. 8). O que podemos observar e até promover na sala de aula, por exemplo, são os eventos de letramento, contudo, não podemos esquecer de que cada um deles está carregado de toda a bagagem das práticas letradas dos envolvidos.

Daí a importância de levar em conta as habilidades e as percepções dos indivíduos – no nosso caso, os alunos – quando há o intuito de promover abordagens que envolvem letramento na escola. Se assumirmos e reforçarmos a posição de que há um letramento dominante, reforçaremos também uma prática pedagógica contrária aos pressupostos que estamos discutindo acerca do cunho social da linguagem e seus usos. Street (2014, p. 56) ressalta que é preciso “[...] compreender as crenças e valores locais e as percepções locais de letramento, em vez de simplesmente impô-los de fora”. O autor ainda complementa que, assim, será possível combinar novas e antigas convenções, a partir de uma contínua interação entre letramentos. Cada letramento seria “acionado” conforme os propósitos, o

ambiente, a situação, enfim, considerando todo o contexto – que sempre é específico. É esse tipo de postura que devemos buscar na sala de aula.

Com base em suas diversas pesquisas, Street (2014, p. 203) também sugere que “[...] os professores poderiam, com proveito, partir do conhecimento e das práticas letradas que as crianças trazem consigo de casa. Uma vez que isso variará com o contexto cultural, a escola precisa ser capaz de reconhecer essas diferenças e se ajustar a elas”. Nessa construção de conhecimentos que tem como foco auxiliar os estudantes a se apoderar e potencializar seus letramentos, os eventos se tornam relevantes para eles. Além disso,

[p]artir das práticas letradas e das funções da escrita na comunidade do aluno significa, entre outras coisas, distanciar-se de crenças arraigadas, como a ‘superioridade’ de toda prática letrada sobre a prática oral; aprender e ensinar a conviver com a heterogeneidade, valorizar o diferente e o singular (KLEIMAN, 2007, p. 18).

Além de todos esses aspectos mencionados por Kleiman (2007), ainda há que se considerar a forma como os eventos de letramento sucedem fora da escola. Eles variam conforme os participantes da comunicação, a relação que se estabelece entre eles, seus objetivos e intenções, se há uma instituição na qual essa interação ocorre ou com a qual interagem, pois tudo isso determina a mobilização de diferentes recursos e saberes (KLEIMAN, 2005). Pelo contrário, o que se faz na sala de aula é uma desvinculação e desconsideração do contexto de origem dos gêneros ensinados e/ou mobilizados – no nosso caso, o literário – na prática escolar (KLEIMAN, 2005). Talvez seja necessário reforçar no cenário educacional que “como ler e pensar, aprender não é geral, mas específico; como ler e pensar, não é apenas um ato individual, mas social”¹⁶ (GEE, 2007, p. 7, tradução nossa). Nesse sentido, Prieto (2015) pontua que na medida em que o professor assume como ponto de partida a experiência do aluno e reconhece seus saberes já enraizados, o aprendizado é realizado espontaneamente, de modo natural. A autora também destaca que essa valorização não é fundamental somente na construção de conhecimentos, mas, igualmente, no desenvolvimento crítico dos aprendizes.

Assim, o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente (sic), o que é um texto

¹⁶ “like reading and thinking, learning is not general, but specific; like reading and thinking, it is not just an individual act but a social one”.

significativo para a comunidade. **A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos** que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologicada e letrada (KLEIMAN, 2007, p. 9, grifo nosso).

Esse ideal de ensino, voltado para as práticas sociais de leitura e escrita, implica em um trabalho intenso de observação e interação dos educadores, em um movimento de troca constante com os educandos. É um processo de construção e reconstrução de discursos, em uma dinâmica na qual, segundo Rocha (2015, p. 114), a criticidade seria uma espécie de filosofia, “[...] uma forma de pensar o mundo, o homem, a linguagem, as relações sociais em suas variadas possibilidades de organização e materialização”, e não “[...] algo que possamos *acoplar* ao ensino”. Na sala de aula, quando a base vem dos letramentos, o desenvolvimento não está ancorado na aquisição de conteúdo, mas em compreender que todo o cenário de aprendizagem é específico e passa pelas relações entre os participantes (como professores e alunos), os quais aprendem “[...] modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia” (STREET, 2014, p. 154). Essa é uma perspectiva crítica, que se enquadra tanto no processo de alfabetização quanto nas aulas de literatura. Embora seja oportuno salientar que

ensinar línguas criticamente não se trata somente e sempre de polemizar, mas de problematizar. Não se trata, também, de deixar de ensinar conteúdos porque devemos ser críticos. Trata-se, sim, de redimensionar o *porquê e para que* ensinamos esses conteúdos e, muito provavelmente, *como* fazemos isso (ROCHA, 2015, p. 115, itálicos da autora).

Podemos estender esse pensamento da autora tanto para o ensino de literatura quando para toda a educação. Enquanto o ensino continuar voltado para atividades formatadas, que desconsideram e nem sempre problematizam os letramentos locais, os alunos terão seus usos e práticas de linguagem limitados, ou seja, serão desprovidos da abrangência que poderiam ter. Dessa forma, a ideia de Street (2003) de que o letramento nunca é desenraizado, pois está ligado a fatores como cultura, identidade, economia e poder, é reforçada. Tendo isso em vista, destacamos a importância de o ambiente escolar criar eventos de letramento que possam integrar os aprendizes às práticas de leitura e escrita relevantes socialmente, construindo um ambiente de cidadania protagonista (ROJO, 2009) na sala de aula.

2.1 Multiplicando os conceitos

A partir do percurso realizado a respeito dos letramentos, é importante considerar o contexto contemporâneo de ensino e aprendizagem. Desde que a internet ganhou maior abrangência, no início da década de 1990, a sociedade passou a entrar em contato com novas experiências de interação com a linguagem. Tais formas de processamento da informação e de comunicação incluem e valorizam cada vez mais a linguagem visual e os suportes eletrônicos. No final do século XX, Lévy (1999, p. 26) já discutia as mudanças comunicativas decorrentes do crescimento do ciberespaço¹⁷ e apontava que caberia a nós explorar as potencialidades deste meio, afirmando que “uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades)”. Isso significa que o meio digital não tem como função trazer benefícios ou prejudicar os processos anteriores, mas segue o curso de como é utilizado socialmente.

O fato é que as novas possibilidades do ciberespaço geraram transformações e influenciaram as formas de comunicação, leitura e escrita. Além disso, a partir da democratização do acesso às tecnologias digitais, do barateamento dos equipamentos, bem como dos serviços, consolidou-se uma nova cultura – a qual Lévy (1999) chamou de cibercultura¹⁸. Nesse contexto, “[...] a sociedade encontra-se em meio a uma hibridização de culturas e linguagens, substanciando cada vez mais a formação de novos agrupamentos sociais através de processos comunicativos emergentes” (NOGUEIRA, 2014, p. 108). Os indivíduos estão expostos a um estreitamento da relação entre as linguagens verbal, visual e sonora por meio da televisão, das telas de computadores e dos *smartphones*, de ilustrações presentes na mídia impressa, livros interativos, suportes eletrônicos, isto é, o entorno comunicativo tem sido cada vez mais digital e multissemiótico. “O que se observa nas páginas da *web* é a hibridização crescente entre gêneros textuais; o surgimento de gêneros digitais e a fusão entre palavras, ícones, imagens e símbolos” (BALADELI, 2011, p. 2).

¹⁷ O termo é utilizado por Pierre Lévy (1999) como um novo meio de comunicação, decorrente da interconexão mundial dos computadores. Refere-se tanto à infraestrutura material da comunicação digital quanto às informações abrigadas neste meio, bem como aos seres humanos que navegam e alimentam tal universo.

¹⁸ Este neologismo corresponde ao “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

O dinamismo desse universo tecnológico – onde há o cruzamento de vários textos, linguagens, códigos e outros recursos – que desperta o interesse dos leitores ao explorar tamanha pluralidade, demonstra que “a sociedade contemporânea encontra-se diante de uma hibridização linguística e cultural, que a cada inovação tecnológica diversifica os modos de ler, escrever e se expressar na cultura digital” (NOGUEIRA, 2014, p. 140). Como Lévy (1999) já ressaltava, a civilização é condicionada por suas tecnologias e conseguimos notar tal fator nesse ambiente de novas e múltiplas significações. Baladeli (2011) afirma que o desafio de desenvolver as competências necessárias para a exploração efetiva do ambiente digital é constante. Afinal, enquanto antes havia o texto impresso (linear, estático, concreto), hoje existem textos multimodais (versáteis e interativos), com os quais os leitores precisam aprender a trabalhar e a construir significações. Por isso, a autora reforça a importância de ensiná-los a compreender e desenvolver habilidades para lidar com “[...] os novos arranjos textuais criados *na e para* a tecnologia” (BALADELI, 2011, p. 2, grifos da autora), isto é, a conhecer os mecanismos e especificidades de diferentes sistemas de linguagem e seus modos de articulação.

Tendo em vista que a organização do pensamento e a apropriação dos saberes têm sido modificadas pela existência de diferentes formas de representação, recursos midiáticos e modalidades, vale dizer que esses movimentos também acarretam uma reformulação nos agentes de conhecimento, nas demandas e nas formas de acesso ao saber, bem como nos paradigmas de leitura, escrita e ensino. Para Kress (2003), a tecnologia (pela qual estamos cercados atualmente) permite e facilita a utilização de uma multiplicidade de modos de linguagem, inclusive na construção de significados, além de potencializar a interatividade. Essas mudanças implicam em efeitos na vida social, na cultura e na educação, de modo que as tecnologias, muitas vezes, interferem diretamente na forma de pensar de uma época, pois disponibilizam modelos específicos de experiência. “Em uma sociedade tecnológica, temos assistido cada vez mais ideias, sensações e sentimentos serem compartilhados de outros modos e com grande velocidade, diferentes da escrita” (WIELEWICKI, 2015, p. 83). Nessa perspectiva, Kress (2003) pontua que há uma redistribuição do poder semiótico – tanto para construir sentidos quanto para disseminá-los – e, em consequência disso, a “lógica da escrita” tem disputado espaço com a “lógica da tela”.

As mudanças sociais estão desfazendo as estruturas e os quadros que deram uma relativa estabilidade às formas de escrita nos últimos duzentos anos ou mais. As mudanças econômicas estão alterando os usos e

finalidades da tecnologia da escrita. A mudança comunicativa está alterando as relações dos meios pelos quais representamos nossos significados, colocando a imagem no centro da comunicação mais insistentemente do que nas últimas várias centenas de anos, desafiando, assim, a dominância da escrita¹⁹ (KRESS, 2003, p. 9, tradução nossa).

Para alguns, cujos pontos de vista são mais apocalípticos ou tradicionais, essa valorização da imagem seria o fim dos usos da escrita. Isso porque, de acordo com Murray (2003, p. 23), “[...] ainda nos agarramos aos livros como se acreditássemos que o pensamento humano coerente só fosse possível sobre páginas numeradas e encadernadas”. Contudo, a autora ressalta que esse processo de alteração dos novos paradigmas de processamento, consumo e produção do saber é uma forma de expandir as capacidades de interação e participação na cultura. Além dos diferentes modos de linguagem, as tecnologias se aperfeiçoaram no que se refere às mídias, multiplicando ainda mais a gama de oportunidades para explorar o conhecimento. Conforme Jenkins (2009), as antigas e as novas mídias estão interagindo de formas cada vez mais complexas, ao que o autor nomeou de cultura da convergência, referindo-se

ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. **Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais**, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando (JENKINS, 2009, p. 29, grifo nosso).

Ainda conforme os pressupostos do autor, a convergência é um processo e já estamos vivendo no meio dele. Aliás, é justamente essa dinâmica de empoderamento das tecnologias digitais que acaba por desafiar o domínio privilegiado da escrita (KRESS, 2003), pois os significados podem ser representados em diferentes modos e mídias, sendo a palavra apenas uma das possibilidades, isto é, ela assume uma posição de igualdade com os outros modos. De acordo com Lemke (2010), as práticas contemporâneas de produção e consumo de conteúdos implicam em uma relação de interdependência e na combinação entre diferentes linguagens, habilidades e tecnologias. Diante desse entorno comunicativo

¹⁹ “Social changes are unmaking the structures and frames which had given a relative stability to forms of writing over the last two hundred years or so. Economic changes are altering the uses and purposes of the technology of writing. Communicational change is altering the relations of the means by which we represent our meanings, bringing image into the centre of communication more insistently than it has been for several hundred years, and thereby challenging the dominance of writing”.

cada vez mais multissemiótico, os indivíduos estão expostos a um estreitamento entre as modalidades de linguagem.

No que se refere às composições narrativas, por exemplo, há uma ampliação dos pontos de acesso em seu universo expandido²⁰, de maneira que cada indivíduo escolhe em que nível aprofundará a sua experiência (JENKINS, 2009), se é que deseja fazer isso. A partir da motivação e da disposição que o leitor, por exemplo, tem em permanecer em contato com uma obra, ele decide acessar as outras possibilidades de leitura (adaptação cinematográfica, *games*, HQs, etc.) “O ponto é que, quer eu queira ou não, eu tenho que usar as possibilidades que me são dadas por um modo de representação para construir o meu sentido”²¹ (KRESS, 2003, p. 2, tradução nossa). Como afirma Lévy (1999), cabe a nós, como sujeitos desse novo espaço comunicativo, explorar o potencial dessas mudanças e dessa ampliação nos campos em diferentes planos, tais como o cultural e o educacional.

Sendo assim, não há como refletir e discutir sobre letramentos sem tratar desses aspectos envolvendo a tecnologia digital e a convergência. Da dominância da escrita e do livro para a dominância da imagem e da tela há uma ressignificação associada aos efeitos nas práticas letradas, em diferentes níveis e intensidades (KRESS, 2003). Considerando que “[...] o significado é construído de muitas maneiras diferentes, sempre, nos mais diversos modos e meios que estão copresentes em um conjunto comunicacional”²² (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 111, tradução nossa), o mundo deixa de ser somente dito para ser, também, mostrado (KRESS, 2003). Em meio às novas experiências de leitura e textualidade, há potencial para construir significados em qualquer modalidade e cada uma delas é usada para fazer o que faz de melhor porque “[...] nenhum modo carrega plenamente todo o significado” (KRESS, 2003, p. 21, tradução nossa)²³.

Para Lemke (2010), os sujeitos constroem sentidos de duas formas complementares: tipológica e topológica. A primeira corresponde à classificação em

²⁰ Compreendemos essa noção a partir dos conceitos de Jenkins (2009), isto é, de que as narrativas podem ser expandidas a partir de uma pluralidade de materiais produzidos, em conjunto ou posteriormente ao seu lançamento, a fim de possibilitar o aprofundamento da experiência dos respectivos leitores. Esse tipo de “circuito” não limita a compreensão da obra ao acesso completo do acervo produzido, pelo contrário, embora cada produto contribua para o todo significativo, cada um funciona como um ponto de acesso e, de certa forma, é autônomo – sendo assim, o leitor escolhe o quanto quer ou não consumir daquela franquia. Exemplos de universo expandido seriam as adaptações cinematográficas e teatrais de uma obra literária, bonecos dos personagens, camisetas e outros artigos de vestuário, enfim, uma série de outros produtos (artísticos ou não) relacionados ao universo narrativo em questão.

²¹ “The point is that whether I want to or not I have to use the possibilities given to me by a mode of representation to make my meaning”

²² “[...] meaning is made in many different ways, always, in the many different modes and media which are co-present in a communicational ensemble”.

²³ “[...] no mode fully carries all the meaning”.

categorias excludentes (variação de tipo) – a semântica da língua, por exemplo – e a segunda às variações de graus em níveis distintos – gesticulação, percepção visual (forte, suave) e som (menor ou maior frequência e intensidade). Nesse sentido, atividades como escrever um texto se enquadram no primeiro tipo e outras como desenhar, dançar e tocar um instrumento musical correspondem ao segundo. Contudo, até mesmo pelos exemplos utilizados, podemos notar que as formas tipo e topológica se mesclam e se complementam nas práticas comunicativas, isto é, “em um sentido profundo, toda construção de sentidos é multimodal”²⁴ (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 28, tradução nossa). Para estabelecer uma analogia, pensemos no aplicativo gratuito para troca de mensagens *WhatsApp*. Os usuários escrevem textos verbais, mas adicionam *emojis* (representações visuais de rostos, comidas, animais, objetos, etc.) a fim de contribuir para a compreensão do destinatário. Ou seja, cada modalidade tem um papel na comunicação e elas são usadas em conjunto, com um mesmo propósito.

A história em quadrinhos, por exemplo, trouxe um pouco do movimento e da perspectiva do cinema, as cores e um apelo mais visual – inclusive com o texto tornando-se um recurso imagético (onomatopeias que assumem formatos diversos) – isto é, apresenta formas de exploração que não tínhamos na literatura. Ao mesmo tempo, as HQs não deixaram de se apropriar da linguagem verbal em suas produções e, não raras vezes, reproduzem textos de obras literárias, mescladas com todas as características estéticas já mencionadas, próprias de seu estilo. Kress (2003) reitera que um modo de expressão/representação não é melhor do que o outro, na realidade, é uma questão de uso, de encontrar aquele que se adéqua melhor ao tipo de mensagem que se deseja transmitir.

Não se trata, portanto, de substituir um modo por outro, mas de se complementarem e de interagirem no processo de significação, com base na potencialidade de cada um. Sendo assim, “[...] a linguagem não é o único sistema de comunicação importante. Imagens, símbolos, gráficos, diagramas, artefatos e muitos outros símbolos visuais são significativos, mais ainda hoje do que nunca”²⁵ (GEE, 2007, p. 17, tradução nossa). O que nos leva a tratar da multimodalidade, isto é, um conceito que engloba não apenas as palavras e as imagens, como também o som, os gestos, o movimento, enfim, todo modo de linguagem. Como definem Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20, tradução nossa), a multimodalidade é “[...] o uso de vários modos semióticos no *design* de um produto ou

²⁴ “In a profound sense, all meaning-making is Multimodal”.

²⁵ “[...] language is not the only important communicational system. Images, symbols, graphs, diagrams, artifacts, and many other visual symbols are significant, more so today than ever”.

evento semiótico, juntamente com uma maneira particular em que esses modos são combinados – eles podem, por exemplo, reforçar uns aos outros (‘dizer a mesma coisa de diferentes formas’), desempenhar papéis complementares”²⁶. Nesse sentido, a multimodalidade, isto é, os textos multimodais, misturam lógicas diferentes.

Se até mesmo os letramentos “tradicionais”, ancorados no modo verbal, são múltiplos (pois há diferentes formas de ler e escrever, como pontuamos no início deste capítulo), é importante pensar além da palavra (GEE, 2007). Na verdade, essa tem sido a ordem natural da sociedade contemporânea, pois, como afirma Kress (2003), o contexto tecnológico, midiático, digital e convergente facilita e torna natural o uso de sentidos multimodais. Por conta disso, o autor amplia a noção de texto para todo tipo de comunicação, em qualquer modo de linguagem ou combinação de modos e assim também o entendemos. Afinal, “escrever agora desempenha uma parte nos conjuntos comunicacionais, e não mais *a parte*”²⁷ (KRESS, 2003, p. 21, itálico do autor, tradução nossa). Todas essas mudanças também provocam efeitos epistemológicos que precisam ser considerados, principalmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem.

[A]s pessoas precisam ser capazes de aprender a ser letradas em novos domínios semióticos ao longo de suas vidas. Se o nosso mundo moderno, global, de alta tecnologia e orientado pela ciência faz alguma coisa, certamente, ele dá origem a novos domínios semióticos e transforma os antigos a um ritmo cada vez mais rápido²⁸ (GEE, 2007, p. 20, tradução nossa).

Nesse cenário multimodal, alguns teóricos começaram a questionar a relação convencional e restrita entre o conceito de letramento e a palavra escrita. Isso porque, ao privilegiar o modo verbal (impresso), deixa-se de compreender e analisar as práticas de linguagem atuais. Imagem, movimento, som, expressão corporal, ritmo, cada um e todos juntos podem ser relevantes para negociar e produzir significados. Sendo assim, surgiu uma ideia de letramento ampliada. Devido a toda dinamicidade que mencionamos, o radical “multi” se proliferou, possibilitando que se reconhecesse a diversidade de saberes, costumes e recursos (MONTE MÓR, 2014), tais como em: multiplicidade de práticas,

²⁶ “[...] the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined – they may for instance reinforce each other (‘say the same thing in different ways’), fulfil complementary roles”.

²⁷ “Writing now plays one part in communicational ensembles, and no longer *the part*”.

²⁸ “[...] people need to be able to learn to be literate in new semiotic domains throughout their lives. If our modern, global, high-tech, and science-driven world does anything, it certainly gives rise to new semiotic domains and transforms old ones at an ever faster rate”.

multimodalidade, multimídia, multiculturalismo, multissemiótica, etc. A autora também reforça que ao evidenciarmos o ‘multi’, o ‘trans’ e o ‘plural’, ampliamos os paradigmas para “[...] notar o hibridismo na convivência com o que é ‘mono’ e ‘uni’, não mais tendo estes últimos como a regra, mas como um recurso didático para se ter uma das possíveis compreensões sobre um dos vários tipos de sistema” (MONTE MÓR, 2014, p. 13).

Nesse sentido, o *New London Group* (1996 [2000]) manifestou a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, em que a escola considere os letramentos emergentes (locais e globais) na sociedade, além de explorar e valorizar a diversidade cultural. Esses pesquisadores criaram uma pedagogia “[...] em que a linguagem e outros modos de sentido são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários enquanto eles trabalham para alcançar seus diversos propósitos culturais”²⁹ (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 5, tradução nossa), a partir de uma visão teórica do contexto social de aprendizado e os efeitos das mudanças sociais na leitura, na escrita e nas tecnologias de um modo geral, os quais temos apontado desde o início desta seção.

A diversidade cultural e linguística é agora uma questão central e crítica e, como resultado, o significado da pedagogia dos letramentos também mudou. Diversidade local e conectividade global significam não apenas que não pode haver padrão; também significam que a habilidade mais importante que os alunos precisam aprender é negociar dialetos regionais, étnicos ou de classe; variações no registro que ocorrem de acordo com o contexto social; discursos híbridos interculturais; o código de troca muitas vezes a ser encontrado dentro de um texto entre diferentes línguas, dialetos ou registros; diferentes significados visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagem e objetos materiais³⁰ (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 14, tradução nossa).

Dessa forma, o conceito de multiletramentos abrange “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13), além de valorizar a cultura dos aprendizes, os gêneros, as linguagens e as mídias que fazem parte das suas práticas letradas. O que ocorre é que o contexto escolar prioriza e valoriza a escrita, de maneira a

²⁹ “[...] in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes”.

³⁰ “Cultural and linguistic diversity is now a central and critical issue and, as a result, the meaning of literacy pedagogy has changed as well. Local diversity and global connectedness mean not only that there can be no standard; they also mean that the most important skill students need to learn is to negotiate regional, ethnic, or class-based dialects; variations in register that occur according to social context; hybrid cross-cultural discourses; the code switching often to be found within a text among different languages, dialects, or registers; different visual and iconic meanings; and variations in the gestural relationships among people, language, and material objects”.

predominar um ensino pautado no modo verbal, o que limita a produção de significados dos aprendizes, pois, como afirma Lemke (2010), os próprios alunos, nativos nessa forma de significação multimodal, são prejudicados por uma educação rígida e restrita. O foco, portanto, deve ser um ensino crítico, ético e democrático (ROJO, 2012), que não corresponda apenas à passagem de conhecimento do professor para o aluno, mas à capacidade de agência (MURRAY, 2003) do segundo, a partir da ampliação de seus repertórios.

Como destacam Cope e Kalantzis (2000), no processo de aprendizagem, os sujeitos não abandonam seus letramentos, práticas e saberes anteriores à institucionalização e tentativa de padronização do contexto escolar; eles usam isso como base para se desenvolver. “O processo pluralista de transformação, então, não é uma questão de progresso vertical, mas de horizontes de expansão” (KALANTZIS; COPE 2000, p. 124, tradução nossa)³¹. Essa visão é importante para que a escola passe a abordar a diversidade cultural, a multiplicidade de linguagens, as novas estéticas e o hibridismo dos textos.

[M]ultiletramentos podem ser vistos, de forma breve, como uma multiplicidade de práticas sociais de linguagem, mediadas por diferentes modos e meios e materializadas nos variados âmbitos e campos das atividades humanas, estas sempre histórico-culturalmente situadas. Pelo enfoque dessa pedagogia, práticas letradas superam uma estreita relação com a letra, fazendo com que a leitura e a escrita, por exemplo, não sejam depreendidas de forma reducionista, estanque, bipolarizada e autossuficiente (ROCHA, 2015, p. 109).

De acordo com Gee (2007), quando se aprende os conteúdos e a lidar com as semioses de um modo mais ativo, o indivíduo passa a experimentar o mundo de outra maneira; pode participar de diferentes grupos em práticas sociais também distintas e é preparado para aprendizados futuros em outros domínios. Diante disso, os aprendizes precisam que a escola passe a oferecer também “[...] novos 'conhecimentos' operacionais e culturais, a fim de adquirir novas linguagens que proporcionem acesso a novas formas de trabalho, práticas cívicas e privadas em suas vidas cotidianas. Ao mesmo tempo, [...] os aprendizes também precisam desenvolver pontos fortes na dimensão crítica do

³¹ “The pluralist process of transformation, then, is not a matter of vertical progress but of expanding horizons”.

letramento”³² (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 16, tradução nossa). É importante considerar o processo de construção de significados a partir da conexão entre diferentes linguagens que compõem o texto e o envolvimento diário com práticas sociais de leitura e escrita em contextos tão amplos como os atuais.

2.2 Uma sala de aula multiletrada

Ao considerar todas essas mudanças e aspectos, não podemos deixar de questionar quais seriam os letramentos apropriados para o ensino no mundo de hoje (COPE; KALANTZIS, 2000). No que se refere ao ato de ler, “se levarmos em conta a gama diversa de textos disponíveis, a escola ainda se restringe ao texto impresso e não prepara o aluno para a leitura de textos em diferentes mídias” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 36). O planejamento pedagógico não promove a interação dos alunos com outras linguagens, os textos contemporâneos – com todas as possibilidades atuais de expansão do universo narrativo – não são contemplados, enquanto valorizamos e ensinamos a valorizar somente o cânone (PINHEIRO, 2011). De acordo com Rojo (2012), as práticas escolares precisam assumir esse desafio, pois já tinham um caráter insuficiente e restrito até mesmo para a era do impresso.

Também é válido destacar que “[...] a escrita é a forma de comunicação por excelência na escola, é através dela que todo o conhecimento circula, bem como toda a expressão de necessidades e relações pessoais” (WIELEWICKI, 2015, p. 84), contudo, como explicitamos ao longo da seção anterior, o mesmo nem sempre ocorre fora do ambiente escolar. Sendo assim, conforme Lorenzi e Pádua (2012), devemos levar para a sala de aula os usos sociais de leitura escrita e, como as práticas multissemióticas fazem parte de um fenômeno social, deveriam ser incluídas nos eventos de letramento promovidos com os alunos. Não há uma forma correta de se pensar ou se utilizar, muito menos de se ensinar a partir de uma perspectiva multimodal, pois “[...] os novos ‘roteiros’ ainda serão escritos”³³ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 47, tradução nossa). O fenômeno está em curso, mas precisamos lidar com ele e acreditamos que não há lugar melhor para isso do que na escola, que é a agência de letramento por excelência na sociedade (KLEIMAN, 2007).

³² “[...] new operational and cultural ‘knowledges’ in order to acquire new languages that provide access to new forms of work, civic, and private practices in their everyday lives. At the same time, [...] learners need to develop strengths in the critical dimension of literacy as well”.

³³ “[...] the new ‘scripts’ are yet to be written”.

[P]roblematizar as ambivalências dos novos letramentos em contraposição ao sistema tradicional de ensino é refletir qual postura adotar frente à emergência dos meios e como eles influenciam a aprendizagem. Diferentemente do que possam dizer os mais tradicionais, não há uma tentativa de substituir o modo escrito ou o letramento alfabético, mas é preciso construir sentidos nas condições contemporâneas, as quais contemplam outros letramentos e outras modalidades (PRIETO, 2015, p. 44).

Logo, chegou o momento de ampliar e acrescentar novas dinâmicas às aulas de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito ao ensino de literatura. É importante que as crianças e os jovens saibam ler e interpretar textos de maneira crítica ao passo que eles apresentem palavras, sons e imagens. Nesse sentido, como estamos preparando os nossos alunos, por exemplo, para desenvolver habilidades de autoria e análise crítica multimidiática? (LEMKE, 2010). Ainda de acordo com o autor, não estamos. Sendo assim, é possível notar que o próprio contexto de aprendizagem demanda multiletramentos, a fim de proporcionar “[...] aos sujeitos as condições necessárias para compreender a convergência entre as linguagens e o papel da tecnologia como suporte e meio de novas práticas discursivas” (BALADELI, 2011, p. 9). Para que o leitor contemporâneo (formado também na e pela escola) possa compreender, lidar e se inserir nas novas práticas de leitura e escrita, faz-se necessário focar na construção social dos sentidos, a partir da interação com as multimodalidades.

Segundo Pinheiro (2011, p. 51), estamos “diante de uma sociedade tecnológica, com importantes descobertas científicas, em que o indivíduo, desde muito cedo, tem acesso à internet e a partir dela ouve música, joga, assiste a filmes, conhece lugares e pessoas”. A dúvida que surge é sobre qual seria o lugar da literatura nesse ambiente, afinal, apesar de sua definição ser complexa, o conceito é atrelado à palavra escrita. De que forma, então, a leitura de textos literários se enquadra no cenário ‘multi’ que temos delineado? Há lugar para a tradição da linguagem puramente verbal em uma sociedade multissemiótica? Em meio às novas experiências de interação com a linguagem na internet; às mudanças na forma de acesso, produção de informação e comunicação, bem como à valorização cada vez maior da linguagem visual e o surgimento de suportes eletrônicos, qual é o lugar das práticas literárias? São justamente tais questionamentos que nortearam nossa análise da resignificação na concepção de texto e da necessidade de adequações no desenvolvimento pedagógico, diante de uma sociedade ligada às tecnologias digitais e às multimodalidades.

Como destaca Gee (2007, p. 31, tradução nossa), para que o aprendizado possa, de fato, ser ativo, ele “[...] deve envolver experienciar o mundo de novas maneiras. A aprendizagem ativa em um domínio também envolve não apenas aprender aqui e agora, mas a preparação para a aprendizagem futura”³⁴. Isso porque, como temos dito ao longo desse capítulo, na medida em que os letramentos são fenômenos sociais, não se pode estabelecer um padrão ou apontar como serão as práticas letradas do futuro, mas Lemke (2010) traz algumas reflexões que indicam a necessidade de repensarmos a educação, por exemplo: a aprendizagem no ciberespaço tem sido cada vez mais interativa e tem apresentado facilidades para o processo de autoria, de modo que os sujeitos se tornam agentes livres do próprio saber. Essas novas possibilidades de expressão e modos de comunicação, a mescla e interação entre as modalidades e mídias, o desenvolvimento de diferentes habilidades, todos esses aspectos estão em curso e avançando. O que podemos observar é que “os jovens estão ensinando a si mesmos porque os mais velhos não podem ou não querem”³⁵ (KRESS, 2003, p. 175, tradução nossa). Tendo em vista que a escola

trabalha conteúdos fora do contexto dos estudantes e muito distante da linguagem das novas mídias e dos jogos eletrônicos. Como resultado, os alunos se sentem desmotivados. Assim o conteúdo curricular se afasta demasiado do mundo extracurricular, de modo que os alunos não conseguem enxergar as conexões entre o que aprendem nas escolas e o mundo em que vivem (ZACCHI, 2014, p. 70).

Ao retomar os pressupostos de Street (2003) sobre o letramento autônomo e o ideológico, pode-se perceber que o modelo de ensino e aprendizagem do ambiente escolar parte de um princípio autônomo e, portanto, contrasta com as necessidades dos estudantes das novas culturas do conhecimento (JENKINS, 2009). Sendo assim, “o ensino e a aprendizagem do letramento precisam mudar porque o mundo está mudando”³⁶ (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 39, tradução nossa). Para Lankshear e Knobel (2006), os textos e as práticas contemporâneas apresentam *ethos* diferentes dos letramentos “convencionais”, visto que são mais participativos, colaborativos, distributivos, bem como menos individualizados e centrados no autor. Considerando que os alunos já têm conhecimentos acerca dos textos multimodais e utilizam as diversas possibilidades

³⁴ “[...] it must involve experiencing the world in new ways. Active learning in a domain also involves not just learning here and now but preparation for future learning”.

³⁵ “The young are teaching themselves because the old cannot or will not”.

³⁶ “Literacy teaching and learning need to change because the world is changing”.

mediáticas, não faz sentido que a escola privilegie a linguagem verbal e deixe esses conhecimentos em segundo plano, além de não ensinar os sujeitos a interpretar e se apropriar das demais linguagens, como a imagética, por exemplo (KLEIMAN, 2005).

Reiteramos que é insuficiente que a escola continue trabalhando apenas com gêneros escolares (como resumos e questionários) ou escolarizados (como as obras literárias), da forma como tem feito. “Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam” (ROJO, 2009, p. 108). Não se pode, porém, reproduzir o contexto de dominância, levando para a sala de aula somente aquilo que se julga que os alunos precisam. Ao contrário disso, Street (2003) defende a expansão dos saberes e dos pontos fortes locais, reconhecendo as questões de necessidade e prioridade dos grupos. O autor propõe uma abordagem etnográfica e ideológica, isto é, que estabeleça uma “[...] relação dinâmica entre o local e o central, entre habilidades específicas de letramento focalizadas em tarefas específicas e habilidades genéricas supostamente possíveis de serem transferidas para outras situações” (STREET, 2003, p. 12). É uma proposta que pode permear o ensino escolar, pois dá visibilidade à complexidade das práticas cotidianas de letramento e desafia os estereótipos dominantes.

Isso tudo não desqualifica ou exclui o texto literário veiculado por meio do verbal, do livro impresso, pelo contrário, o intuito seria explorar a literatura, potencializando seus significados ao unir a linguagem na qual tradicionalmente ele vem sendo transmitido (a verbal impressa) às multimodalidades. O próprio mercado editorial tem feito alterações nesse sentido, mesclando os modos e as mídias, assim como investindo em novos suportes, no projeto gráfico com maior apelo visual, nas campanhas de divulgação, nos livros interativos, nos suportes eletrônicos de leitura, nas obras que apresentam dispositivos audiovisuais que a complementam, produções hipertextuais, entre outros. Pinheiro (2011, p. 38) ressalta que, principalmente entre os jovens, a concorrência entre o texto verbal/impresso e a mídia em geral tem sido constante. Desse modo, “como assegurar o lugar do texto literário quando a internet, os filmes e documentários oferecem imagens, histórias, personagens de forma interativa?”. É necessário que a literatura seja inserida no contexto multimodal, até mesmo para dar conta das demandas do leitor contemporâneo. Isso já vem acontecendo, resta transpor esse contexto real de significados para a sala de aula.

Para serem relevantes, os processos de aprendizagem precisam recrutar, ao invés de tentar ignorar e apagar, as diferentes subjetividades, interesses, intenções, compromissos e os propósitos que os alunos trazem para a aprendizagem. O currículo agora precisa se mesclar com as diferentes subjetividades e com as respectivas linguagens, discursos e registros, e usá-los como um recurso para aprender³⁷ (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 18, tradução nossa).

Há muitas formas de reformular o currículo do ensino de literatura, afinal, o próprio campo dos estudos literários tem sido ampliado com as novas possibilidades de produção, consumo e significação das práticas literárias no cenário que explicitamos até aqui – nas quais a escrita não é o único meio semiótico a ser abarcado. Não estamos tratando aqui de uma multimodalidade que envolve somente a circulação dos textos literários em diferentes meios, embora essa prática possa aproximar o leitor das obras por “[...] facilitar sua acessibilidade (a diferentes públicos com letramentos diferentes) e ressignificação das informações em virtude do seu caráter colaborativo e interativo” (PRIETO, 2015, p. 37). Ampliamos para uma perspectiva em que essa exploração do texto literário pelo cinema, pelos quadrinhos e outros possa ser utilizada com os alunos, a fim de multiplicar os significados da leitura literária.

Na verdade, como pontua Wielewicki (2014, p. 77), os indivíduos já estão em contato com as narrativas a partir de diferentes formas, isso porque “letras de música contam histórias, e também filmes, quadrinhos, seriados e novelas de TV, games, parques temáticos, brinquedos cumprem essa função, além das formas mais tradicionais como o livro impresso e a voz humana diretamente para o ouvido humano”. O que ocorre é que a instituição escolar perde a oportunidade de analisar, refletir e utilizar essa diversidade de formas narrativas no processo pedagógico. De acordo com o *New London Group* (2000, p. 28, tradução nossa), um ensino multiletrado é relevante porque “dos modos de significação, o multimodal é o mais significativo, pois associa todos os outros modos em relações notavelmente dinâmicas”³⁸. É válido afirmar ainda que as tecnologias não têm efeitos em si mesmas, isto é, não são boas ou más por si só. As consequências ou o impacto delas só podem ser observados quando estão situadas em contextos específicos, de

³⁷ “To be relevant, learning processes need to recruit, rather than attempt to ignore and erase, the different subjectivities, interests, intentions, commitments, and purposes that students bring to learning. Curriculum now needs to mesh with different subjectivities, and with their attendant languages, discourses, and registers, and use these as a resource for learning”.

³⁸ “Of the modes of meaning, the Multimodal is the most significant, as it relates all the other modes in quite remarkably dynamic relationships”.

modo que sejam feitos questionamentos críticos a respeito da maneira como a tecnologia foi utilizada e em qual circunstância (GEE, 2007).

O que estamos tentando ressaltar é a importância “de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de **uso das linguagens** (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das **línguas** (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever)” (ROJO, 2009, p. 119, grifos da autora). Como dissemos na seção anterior, baseados em Jenkins (2009, p. 30), a convergência é um processo. Além disso, o autor também evidencia que o movimento convergente não ocorre nos aparelhos eletrônicos, mas “dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros”, ou seja, a convergência já faz parte da mente de nossos alunos. Embora salientemos e valorizemos o uso de diferentes semioses e mídias na educação, também partilhamos os ideais de Zacchi (2014) de que essas dinâmicas não devem ocorrer somente para fins de entretenimento – ainda que o lazer e o conteúdo lúdico em si não sejam negativos no ambiente escolar – mas também para preparar os aprendizes criticamente, a partir de práticas multiletradas que potencializam e ampliam seus repertórios narrativos. Sendo assim,

a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua. Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores (ROJO, 2009, p. 115).

Assim como Gee (2007, p. 105, tradução nossa), acreditamos que é possível e fundamental que os sujeitos sejam apresentados a essas possibilidades de mesclas entre modos de linguagem, assim como ensinados a fazê-lo criticamente. O objetivo é que o ensino de literatura, que é o nosso caso, seja pautado na realidade de que os alunos constroem “[...] sentidos situados para as palavras quando eles podem associar essas palavras com imagens, ações, experiências ou dialogar em um mundo real ou imaginado”³⁹. Toda a base teórica utilizada aponta para o fato de que quando os letramentos são situados, não apenas o entendimento é real, como também o aprendizado.

³⁹ “[...] situated meanings for words when they can associate these words with images, actions, experiences, or dialogue in a real or imagined world”.

Em consequência disso, os indivíduos desenvolvem a habilidade de aplicar seus saberes em diferentes situações (GEE, 2007). Daí a importância de promover eventos multiletrados que não apenas diversifiquem e ampliem as práticas dos alunos, mas que possam ajudá-los a se tornar “[...] participantes plenos de sua cultura” (JENKINS, 2009, p. 331). Para Kleiman (2007), quando os letramentos dos alunos estruturarem o ensino, partiremos das práticas sociais para o conteúdo curricular, de maneira que os textos trabalhados sejam significativos para os sujeitos e os auxiliem a participar mais ativamente de sua comunidade do conhecimento.

Devido à quantidade de aspectos levantados até aqui, achamos por bem retomar as questões relacionadas às diferenças de abordagem quando apenas o modo escrito é utilizado e quando as multimodalidades entram em cena, no próximo capítulo. Além de sedimentar algumas teorias e expandir alguns olhares, também apresentaremos o conceito de Inteligências Múltiplas (IM), cunhado por Howard Gardner (1995) e apropriado por Armstrong (2009) no sentido da prática pedagógica, pois acreditamos que esses pressupostos corroboram com a discussão de um ideal de ensino pluralista (KALANTIZIS; COPE, 2000). Por fim, integraremos tais princípios aos de Lévy (2015) acerca do desenvolvimento da ação e do pensamento coletivos, aplicando-os também ao ambiente escolar.

3 A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO PLURALISTA

Diante do que foi abordado até aqui, podemos afirmar que os alunos de hoje já têm potencial para integrar as diferentes modalidades em suas práticas de letramento, inclusive, é o que eles têm feito fora da escola (LEMKE, 2010). Nesse sentido, dar preferência à escrita em detrimento dos outros modos é marginalizar também as demais formas de aprender, isto é, as que não estão voltadas para o modo verbal (COPE; KALANTZIS, 2000). De acordo com Wielewicki (2014, p. 86), “como existem diferentes formas de se contar histórias e diferentes formas de pensamento, privilegiar apenas uma em sala de aula, ou seja, o livro escrito, leva-nos a excluir outras possibilidades” (WIELEWICKI, 2014, p. 86). Ainda que a literatura seja constituída pela palavra, pelo discurso, nada impede que esses paradigmas (multimodais) deem suporte a novas maneiras de ler. Ao longo de todo o percurso, tentamos destacar a importância de se explorar a diversidade na sala de aula, afinal,

A concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados. **Essa heterogeneidade não combina muito bem com a aula tradicional**, com um professor dirigindo-se a um aluno médio, representativo da turma de trinta ou mais alunos interagindo apenas com o professor, que é o falante privilegiado, foco da atenção de todos, o qual dá sua aula de acordo com um currículo definido para todas as turmas do ciclo na escola ou no município, porque um dia, nesse trimestre, semestre ou ano escolar, todos os alunos da turma serão avaliados segundo parâmetros (também supostamente representativos dos conhecimentos a serem atingidos na série ou no ciclo) definidos para toda a nação (KLEIMAN, 2007, p. 15, grifo nosso).

Assim como Kleiman (2007) pontua, acreditamos que não há como ministrar as aulas apenas para “um aluno médio”, que representaria os demais. Naturalmente, tendo em vista nossa cultura letrada (ABREU, 2006; CERTEAU, 1994), esse aluno “ideal” se desenvolve, aprende e se expressa por meio da escrita, encaixando-se perfeitamente nos padrões escolares. Contudo, “[...] precisamos encarar o fato de que existem diversas formas de perceber o mundo ou construí-lo, ou seja, diversas epistemologias. Existem formas diferentes de se pensar sobre as coisas do mundo e de se atuar nele” (WIELEWICKI, 2014, p. 82-83). Essas discussões já se delineavam nas teorias de Chartier

(2002) a respeito das diversas mudanças no processo de leitura a partir do momento em que as transformações nas tecnologias e suportes tornaram-se realidade. Nesse sentido, o autor aponta para o fato de que “[...] a revolução das modalidades de produção e de transmissão dos textos é também uma mutação epistemológica fundamental” (CHARTIER, 2002, p. 108). Sendo assim, as instituições escolares precisam acompanhar tais alterações, incluindo as diversas epistemologias no encaminhamento pedagógico. Afinal, como afirma Lévy (2015), há um caráter de continuidade nessas transformações, as quais, além disso, também são rápidas e acontecem em todos os cenários da vida social (econômico, científico, técnico, etc.), não podendo, assim, ser ignoradas.

Para esse tipo de prática, Luke (2000) sugere que os letramentos multimodais e multimidiáticos sejam incluídos na abordagem escolar. Assim, segundo o autor, seria possível combinar a linearidade da escrita com as conexões dinâmicas dos outros tipos de texto. Tendo em vista que os significados podem ser construídos linguisticamente, visualmente, espacialmente, em áudio, gestos e de maneira multimodal (envolvendo os cinco anteriores), “[...] as ênfases na inovação e na criatividade podem encaixar-se bem com uma pedagogia que vê a linguagem e os outros modos de representação como dinâmicos, sendo constantemente refeitos por formadores de sentido em contextos mutáveis e variados”⁴⁰ (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 12). É nessa ideia que esse grupo de autores propõe a pedagogia dos multiletramentos, já explicitada no capítulo anterior, a qual visa desenvolver uma educação pluralista (KALANTZIS; COPE, 2000).

Antes de discorrer acerca do pluralismo, faz-se necessário falar brevemente sobre as outras três formas fundamentais de educação modernas: exclusão, assimilação e multiculturalismo. De acordo com Kalantzis e Cope (2000), a primeira se refere à distância considerável que existe entre o universo dos alunos e a educação institucionalizada, de modo que aqueles que têm acesso a determinado tipo de educação e desenvolvem determinado tipo de habilidades/competências, têm determinadas oportunidades, enquanto os demais são excluídos. A segunda diz respeito à situação em que os alunos assimilam a cultura da escola, os ensinamentos e práticas, considerando que para alguns esse movimento será confortável, enquanto para outros será bastante doloroso. Por fim, a terceira corresponde a um modo superficial de lidar com o multiculturalismo. Nesse sentido, as margens são consideradas e estudadas sim, mas não deixam de ser marcadas

⁴⁰ “[...] the emphases on innovation and creativity may fit well with a pedagogy that views language and other modes of representation as dynamic, constantly being remade by meaning-makers in changing and varied contexts”.

exatamente com essa conotação, isto é, como conteúdos, sociedades e culturas marginalizadas. Já o pluralismo seria uma pedagogia em que

Em vez de representar uma única destinação cultural, uma posição cultural monolítica, é um local de abertura, negociação, experimentação e inter-relação de estruturas e mentalidades alternativas. Aprender não é uma questão de ‘desenvolvimento’ na qual você deixa seus antigos eus para trás [...] aprender é uma questão de repertório; começando com o reconhecimento da experiência de mundo e usando essa experiência como base para estender o que se sabe e o que se pode fazer⁴¹ (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 120, tradução nossa).

Ainda conforme os autores, a igualdade não pode ser alcançada nas três formas que elencamos antes, apenas na pluralista. Isso porque, todas as outras, de algum modo, estão ancoradas em perspectivas excludentes e de controle, enquanto que nesta última, o foco é expandir horizontes. Ao invés de tentar homogeneizar a cultura, uma educação pluralista busca valorizar a diversidade e os talentos de cada indivíduo. “Nós não podemos refazer o mundo por meio da escolarização, mas podemos representar [o mundo] por meio da pedagogia, que cria no microcosmo um conjunto transformado de relações e possibilidades para os futuros sociais; uma visão que é vivenciada nas escolas”⁴² (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 19). Tendo em vista que a construção de sentidos é dinâmica, ativa e que não pode ser governada por padrões rígidos, conforme defende o *New London Group* (2000), um ensino voltado para os multiletramentos pode ser uma forma de potencializar os letramentos locais (STREET, 2014) dos alunos, desenvolvendo a sua capacidade de articular o contexto socioeconômico e cultural deles, os conteúdos escolares tradicionais e as mudanças tecnológicas de ordem global.

Como pontuamos no capítulo anterior, as práticas atuais de ensino não funcionam devidamente porque o foco não está na experiência (o qual acreditamos ser um modo de aprendizado mais satisfatório), mas na maneira como os sujeitos conseguem se encaixar nos paradigmas escolares. Não podemos esquecer, porém, que a sala de aula corresponde a uma “microssociedade”, na qual os estudantes são os cidadãos e apresentam os próprios

⁴¹ “Instead of representing a single cultural destination, a monolithic cultural position, it is a site of openness, negotiation, experimentation, and the interrelation of alternative frameworks and mindsets. Learning is not a matter of ‘development’ in which you leave your old selves behind [...] learning is a matter of repertoire; starting with a recognition of lifeworld experience and using that experience as a basis for extending what one knows and what one can do”.

⁴² “We cannot remake the world through schooling but we can instantiate through pedagogy that creates in microcosm a transformed set of relationships and possibilities for social futures; a vision that is lived in schools”.

interesses e necessidades (ARMSTRONG, 2009). As pessoas não têm as mesmas habilidades nem aprendem da mesma maneira e, por isso, o autor aponta a necessidade de os professores ampliarem as estratégias, as ferramentas e também as técnicas de seus repertórios no contexto de ensino, indo além do típico: lógico e linguístico. Esse ponto contesta a desvalorização da educação institucionalizada em relação aos inúmeros saberes e experiências que os aprendizes trazem, naturalmente, para a escola.

O que eles sabem, quem eles sentem ser e como eles se orientam para a educação varia porque suas experiências de mundo variam; porque a vida como eles subjetivamente a experimentaram varia acentuadamente. Como consequência, as pessoas experimentam a educação diferentemente, e seus resultados são diferentes⁴³ (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 117, tradução nossa).

Para Gardner (1999), uma abordagem uniforme no ensino apenas contemplará de maneira satisfatória uma pequena porcentagem de aprendizes. Além disso, o autor também ressalta que a educação continua sendo uma preparação para o passado em vez de preparar as crianças e os jovens para o futuro (GARDNER, 2005). Enquanto que “a quebra do padrão epistemológico linear pode levar a outras vias de relacionamento e de expressão que não a escrita convencional, abrindo chances para possibilidades de inclusão diversificadas” (WIELEWICKI, 2013, p. 38). Retomando Gardner (2005), é possível reforçar a importância de manter as portas abertas para que os estudantes entrem em contato com outras formas de expressão e representação, que continuem explorando as inúmeras possibilidades – o que não descarta a relevância de aprenderem os conteúdos básicos e tradicionais referentes à Língua Portuguesa e à literatura.

Resumindo: o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura (KLEIMAN, 2005, p. 18).

É justamente nessa ideia de conhecimentos, habilidades e competências não diretamente ligados à leitura que decidimos evidenciar uma teoria que corrobora com as nossas inferências. Contestando os pressupostos dos séculos XIX e XX, referentes a uma

⁴³ “What they know, who they feel themselves to be, and how they orient themselves to education varies because their lifeworlds vary; because life as they have subjectively experienced it varies so markedly. As a consequence, people experience education differently, and their outcomes are different”.

inteligência única e valorizada naqueles que a manifestavam, Howard Gardner, um psicólogo e pesquisador da Universidade Harvard, desenvolveu um conceito diferenciado, no início da década de 1980. Inicialmente, sua teoria compreendia sete tipos de inteligência e foi publicada no livro *Frames of Mind*⁴⁴ (1983), com um viés voltado para a psicologia cognitiva. Contudo, desde o princípio, o autor destacou a possibilidade de contemplar novos tipos, não havendo um limite ou uma ideia fechada acerca das inteligências existentes. Foi exatamente o que Gardner fez em 2000, ao adicionar uma oitava inteligência. Atualmente, seus estudos estão focados em uma nona possibilidade, a qual ainda não foi formalmente incluída na chamada teoria das Inteligências Múltiplas (IM).

A partir dessa visão pluralista da cognição, Gardner (1995) instituiu as seguintes inteligências: **linguística** (capacidade para lidar criativamente com a linguagem – oral e/ou escrita), **lógico-matemática** (habilidade para o raciocínio lógico-dedutivo, bem como para lidar com números e elementos matemáticos), **musical** (habilidade para apreciar, compor e/ou reproduzir sons de maneira criativa, além de compreender e discriminar elementos como tons, timbres e temas musicais), **espacial** (habilidade de perceber o mundo visual e espacial, orientar-se, traçar estratégias e atuar sobre ele, bem como estabelecer padrões e similaridades entre formas espaciais, pensar em termos tridimensionais e, a partir disso, criar representações), **corporal cinestésica** (habilidade de controlar o próprio corpo e/ou manipular objetos, apresentando tendências às artes cênicas e plásticas), **interpessoal** (habilidade de compreender os demais indivíduos e, dessa forma, buscar relacionar-se melhor com as outras pessoas, inclusive no que se refere à liderança) e **intrapessoal** (habilidade de autoconhecimento e administração dos próprios sentimentos). Por fim, a **naturalista** (habilidade de reconhecer e classificar elementos da natureza, em toda a sua variedade) e a **existencial** (habilidade de refletir e ponderar sobre questões fundamentais da existência humana), a qual está em estudo.

Diante disso, é válido ressaltar que o conceito de Gardner (1995) tem como ponto de partida enxergar a pluralidade do intelecto humano, por isso, relaciona-se à maneira como cada indivíduo apreende o mundo e, a partir disso, interage nele e com ele, ou seja, não se limita à capacidade de aprender conteúdos (GARDNER, 1999). Ainda conforme o autor, “[...] a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que chamamos de ‘inteligência’” (GARDNER, 1995, p. 20), o que, de acordo com o psicólogo e pesquisador, seria mais

⁴⁴ Lançado no Brasil com o título *Estruturas da Mente*, em 1994.

pertinente e adequado para se referir à construção de significados humana do que as teorias anteriores, por exemplo, as que aplicavam testes para verificar o Quociente de Inteligência (QI).

A teoria das IM está ancorada em quatro princípios fundamentais: 1) todos os indivíduos possuem as oito inteligências mencionadas; 2) a maioria consegue desenvolver cada uma dessas inteligências em um nível considerável de competência (dependendo, é claro, dos estímulos recebidos); 3) as inteligências funcionam de maneira complexa e em conjunto; 4) existem diversas formas de ser inteligente em cada umas das categorias (GARDNER, 1995). Isto posto, cada pessoa lança mão de inúmeras formas de representação e capacidades de lidar com os saberes, de modo que, de acordo com Armstrong (2009, p. 15, tradução nossa), a maioria de nós está entre as nuances dos seguintes polos: “[...] ser altamente desenvolvido em algumas inteligências, modestamente desenvolvido em outras e relativamente subdesenvolvidos no resto”⁴⁵. Apesar desses ideais plurais de cognição, a maioria das instituições escolares prioriza e valoriza somente um tipo de mente – via de regra, a que combina os tipos linguístico e lógico-matemático – selecionando e promovendo sujeitos que se destacam nas áreas do conhecimento correspondentes.

Embora o ensino ainda esteja pautado nessa visão restrita, a sociedade tem se organizado de maneira mais espontânea, relacionando-se por meio de uma teia de interações, principalmente no ciberespaço (LÉVY, 1999). Isso porque “[...] estamos vivendo um período em que, garantido o acesso aos meios digitais, a construção coletiva de saberes fica potencializada face aos deslocamentos possíveis em termos de tempo e espaço” (WIELEWICKI, 2013, p. 28). Nesse sentido, Lévy (1999, p. 24) já falava a respeito de uma “comunicação multimodal” e, assim como notava uma sinergia de modalidades na cibercultura, propõe uma sinergia entre competências, uma troca de pensamentos, a união dos saberes, uma atuação melhor em conjunto no espaço invisível do conhecimento (LÉVY, 2015). Para definir o seu conceito de inteligência, o filósofo francês afirma:

É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. Acrescentamos à nossa definição esse

⁴⁵ “[...] being highly developed in some intelligences, modestly developed in others, and relatively underdeveloped in the rest”.

complemento indispensável: a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas (LÉVY, 2015, p. 26, *itálicos do autor*).

Tais pressupostos de integração combinam com o paradigma pluralista de Kalantzis e Cope (2000), bem como de uma aprendizagem interativa, proposta por Lemke (2010), a partir da qual ensinamos a integrar diferentes modalidades semióticas, tendo como foco uma explosão combinatória por meio de um significado multiplicativo. Além disso, relacionam-se também à teoria das IM, no sentido de que os indivíduos precisam (ou podem) interagir uns com os outros na construção do conhecimento e, no processo, estariam abertos para aprender outras formas de pensar, se expressar e representar saberes, isto é, de forma mais cooperativa. Nessa proposta de uma inteligência coletiva, Lévy (2015) compreende ser possível o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas. Jenkins (2009) corrobora com esta noção ao afirmar que o ponto principal da teoria de Lévy não é possuir o conhecimento, mas o processo social em que a construção dele ocorre, de maneira participativa e dinâmica, a qual reforça os laços entre os grupos sociais.

Pensando essas questões no que diz respeito ao ensino, vale retomar Kleiman (2005) para ressaltar que as práticas de letramento fora do ambiente escolar são, em essência, colaborativas – o que contrasta com o processo de alfabetização (práticas escolarizadas, sobretudo), que é mais individualizado. Ainda conforme a autora, é importante entender que um evento de letramento “[...] não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns” (KLEIMAN, 2007, p. 5). Sendo assim, podemos inferir que aprender em conjunto é natural nas situações sociais, o que não costuma ocorrer na escola, necessariamente. Afinal, os alunos são formados em ambientes competitivos – quem tira as melhores notas, terá mais chances de ser aprovado no vestibular, por exemplo – que acabam por desestimular a união dos saberes.

Até agora, nossas escolas ainda se concentram em gerar aprendizes autônomos. Buscar informação com outras pessoas ainda é classificado como ‘cola’. No entanto, na vida adulta, estamos dependendo cada vez mais dos outros para nos fornecer informações que não conseguimos processar sozinhos. [...] Nossas escolas não estão ensinando o que significa viver e trabalhar em tais comunidades de conhecimento, mas a cultura popular talvez esteja (JENKINS, 2009, p. 184).

O que Jenkins (2009) deixa claro é que das portas da sala de aula para fora, os alunos já têm assumido as práticas que estamos propondo. Isso nos faz retomar o percurso de Armstrong (2009) em aplicar os pressupostos das Inteligências Múltiplas por mais de 20 anos. Embora Gardner (1995) tenha evidenciado que seus conceitos tinham implicações bastante significativas para a educação, sua perspectiva está voltada para a psicologia e, portanto, não se propõe a apresentar um modelo de aplicação ou orientações para o trabalho na prática escolar. Armstrong (2009) foi um dos primeiros educadores a fazer uma apropriação para o ensino, tentando enxergar os aprendizes em sua totalidade, isto é, assumindo suas diferenças e lidando com elas, ao passo em que se desenvolvem e passam a ser usadas a favor e não contra o processo de aprendizagem. Para isso, o autor enfatiza que “antes de aplicar qualquer modelo de aprendizagem em um ambiente de sala de aula, devemos primeiro aplicá-lo a nós mesmos como educadores e aprendizes adultos”⁴⁶ (ARMSTRONG, 2009, p. 20, tradução nossa). O mesmo se dá em relação à inteligência coletiva. Só conseguiremos, como professores, oferecer atividades e propostas em que todos dialoguem, quando entendermos que o conhecimento está em toda parte por meio dos saberes de cada um.

As consequências éticas dessa nova instituição da subjetividade são imensas: quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como nossas zonas de inexperiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus próprios saberes. **Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto mais diferir de mim. Poderei associar minhas competências às suas, de tal modo que atuem melhor juntos do que separados** (LÉVY, 2015, p. 25, grifo nosso).

Esse ideal exalta a multiplicidade e a variedade, a partir de um aprendizado coletivo contínuo, porém, esse movimento também destaca as singularidades. Afinal, “[...] mesmo que eu deva me informar e dialogar, mesmo que possa aprender do outro, jamais saberei tudo o que ele sabe” (LÉVY, 2015, p. 25). Nesse processo de integração e crescimento mútuo, “o coletivo inteligente não submete nem limita as inteligências individuais; pelo contrário, exalta-as, fá-las frutificar e abre-lhes novas potências” (LÉVY, 2015, p. 92). É, portanto, uma mescla entre um ser humano que tem suas competências e conhecimentos

⁴⁶ “Before applying any model of learning in a classroom environment, we should first apply it to ourselves as educators and adult learners”.

individuais, os quais outros não podem tomar para si, mas ele também não pode dominar todo o conhecimento existente no mundo e precisa do outro para potencializar suas subjetividades.

Validar diferenças, a meu ver, significa nossa compreensão de que, a partir de perspectivas ética ou ecologicamente orientadas, não temos o direito de desqualificar modos de pensar, falar e agir alheios, porque não se adéquam às nossas visões de certo e errado. Validar diferenças significa, também, pensar o outro a partir do olhar do outro, ou seja, do que não [sic] nos parece familiar (ROCHA, 2015, p. 115).

Isso significa que os professores poderiam refletir sobre seus métodos e olhar para as teorias que apontamos – Inteligências Múltiplas, pedagogia dos multiletramentos e inteligência coletiva – como formas de entender os motivos pelos quais alguns alunos aprendem e outros não, porque uns se interessam e outros não, enfim, são oportunidades para reformular também nossos repertórios, expandir nossos letramentos e incluir múltiplos materiais, técnicas e modalidades na sala de aula. Dessa forma, “[...] cada criança tem a oportunidade de ter sucesso na escola”⁴⁷ (ARMSTRONG, 2009, p. 69, tradução nossa). Conforme Gardner (2005), na medida em que os sujeitos têm acesso aos conhecimentos por inúmeras vias, os ensinamentos poderão atingir mais estudantes, pois cada um se vale de epistemologias diferentes e terá a chance de utilizá-las para construir o próprio caminho de compreensão.

Na sala de aula tradicional, o professor expõe conteúdos enquanto está na frente da sala de aula, escreve no quadro-negro, faz perguntas aos alunos sobre a leitura dada ou a apostila, e espera enquanto os estudantes terminam seu trabalho escrito. Na sala de aula de IM, enquanto mantém firme seu objetivo educacional em mente, a professora muda continuamente seu método de apresentação do linguístico para o espacial, para o musical e assim por diante, frequentemente combinando as inteligências de maneiras criativas⁴⁸ (ARMSTRONG, 2009, p. 56, tradução nossa).

Se considerarmos como a mente humana funciona (a partir das Inteligências Múltiplas e dos multiletramentos), de forma situada e social, será possível trabalhar com os

⁴⁷ “[...] every child has the opportunity to succeed in school”.

⁴⁸ “In the traditional classroom, the teacher lectures while standing at the front of the classroom, writes on the blackboard, asks students questions about the assigned reading or handouts, and waits while students finish their written work. In the MI classroom, while keeping her educational objective firmly in mind, the teacher continually shifts her method of presentation from linguistic to spatial to musical and so on, often combining intelligences in creative ways”.

alunos uma educação em que “[...] as diferenças são usadas como um recurso produtivo e em que as diferenças são a norma”⁴⁹ (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 14, tradução nossa). Isso porque, de acordo com Gardner (2005), se temos o intuito de educar sujeitos que respeitem a diversidade, é necessário promover processos educativos que impulsionem esses valores. Se nem todos os indivíduos processam os significados em uma mesma dimensão intelectual, o enfoque pedagógico não pode ser uniforme e linear, pois, assim, favorece apenas alguns alunos. Acreditamos que o conhecimento coletivo e compartilhado, bem como os recursos didáticos em uma dinâmica interativa, multimodal e variada tornam-se indispensáveis, estimulantes e favorecem tanto o desenvolvimento quanto as manifestações das inteligências, ao mesmo tempo em que amplia e multiplica os saberes.

No próximo capítulo, recuperaremos, brevemente, os principais preceitos de toda base teórica, apresentaremos nossa metodologia de coleta e análise de dados (TRIVIÑOS, 1987; GODOY, 1995; BRAZÃO, 2007; WEBER, 2009), bem como de que forma se deu o processo de definição da amostra e inserção no ambiente de pesquisa. Também discorreremos sobre as especificidades do questionário como instrumento de coleta – o qual teve um papel fundamental para que pudéssemos reunir as informações sobre as práticas de leitura dos sujeitos – e a análise dos dados. Traçaremos um panorama acerca das duas etapas da abordagem de leitura realizada, trazendo detalhes do planejamento e do desenvolvimento dos eventos de letramento, assim como apresentaremos uma visão geral de todo o projeto.

⁴⁹ “[...] differences are used as a productive resource and in which differences are the norm”.

4 UMA ABORDAGEM DE LEITURA MULTIMODAL

Como já destacamos ao longo da fundamentação teórica, a sociedade da cibercultura (LÉVY, 1999) e da convergência (JENKINS, 2009) está produzindo e consumindo conteúdos a partir de diferentes formas de representação. Nesse contexto, vale destacar que os textos contemporâneos são híbridos e multissemióticos, de forma que não podemos desconsiderar as mudanças e os efeitos que a lógica da tela (KRESS, 2003) acarreta tanto na vida social quanto na cultura. No âmbito da educação, é necessário considerar esses letramentos emergentes e instrumentalizar os alunos para que possam compreender, lidar e se inserir nas atuais possibilidades de leitura e escrita. Apesar desses novos paradigmas, a escola não tem explorado e ensinado a construção de sentidos com diferentes modos de linguagem, o que provoca uma distância considerável entre o universo escolar e o dos alunos (LEMKE, 2010).

Outro ponto relevante para os nossos estudos é a diversidade de inteligências que cada indivíduo pode mobilizar, de diversas formas e em intensidades também variadas. Trouxemos os pressupostos de Gardner (1995) e Armstrong (2009) para tratar do conceito de Inteligências Múltiplas, o qual contempla a complexidade em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre. Associada a essas ideias, também apontamos a pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000) como uma orientação para o desenvolvimento de uma educação pluralista, isto é, que considera, valoriza e explora as diferenças na sala de aula. Tal movimento só é possível quando o educador permite e oportuniza situações em que há intercâmbio de saberes, dinâmicas coletivas, conexões entre as capacidades de cada indivíduo em prol de um conhecimento construído em conjunto, ou seja, quando as bases pedagógicas se ancoram no conceito de inteligência coletiva (LÉVY, 2015).

Acreditamos, portanto, na importância de acrescentar novas dinâmicas às aulas de Língua Portuguesa, principalmente em relação à literatura, a fim de que os aprendizes sejam ensinados a ler, interpretar, criar e analisar conteúdos multimodais. Para tal, faz-se necessário focar na construção social dos sentidos, repensar os pressupostos tradicionais e rígidos nos quais a escola se apoia, ampliando os horizontes de conhecimento dos alunos. Estimular combinações entre modalidades na sala de aula pode contribuir para potencializar o aprendizado, a partir de uma dinâmica pluralista e interativa. O nosso foco

é um ensino de literatura crítico, ético e democrático (ROJO, 2012), que estimule a capacidade de agência (MURRAY, 2003) dos estudantes, a partir da ampliação de seus repertórios.

Tendo como base os letramentos locais (STREET, 2014), o processo de aprendizagem pressupõe que os sujeitos usem suas práticas e saberes anteriores como base para se desenvolver. A partir de uma abordagem de leitura multimodal, pensamos ser possível expandir as práticas de apropriação dos saberes e de significação no contexto escolar, trabalhando com diferentes estímulos e formas de expressão. Além disso, cremos na possibilidade de incluir as diferentes inteligências e habilidades na sala de aula, tendo como pressuposto a troca de pensamentos e uma atuação melhor em conjunto no espaço invisível do conhecimento (LÉVY, 2015).

4.1 Metodologia de coleta e análise de dados

O presente estudo está situado no campo das abordagens qualitativas de investigação científica, o qual compreende análises descritivas acerca de pessoas ou grupos em suas práticas sociais de interação e comunicação. Isso se dá a partir do contato direto e prolongado do pesquisador com a situação estudada, de modo a tentar compreender os fenômenos, com base na perspectiva dos sujeitos participantes. Entre as principais características dessa metodologia estão: a) o ambiente natural como fonte de dados, b) o pesquisador como instrumento fundamental, c) maior preocupação com o processo do que com os resultados (TRIVIÑOS, 1987; GODOY, 1995). Compreendemos que nossa proposta se enquadra nessa perspectiva por, além de outros aspectos, envolver a observação e a interpretação das práticas de letramento de um grupo específico de alunos, em um ambiente específico (a sala de aula) e por um determinado período de tempo.

A fim de traçar um olhar correspondente aos nossos objetivos, a sistematização dos dados e o direcionamento do trabalho de campo se deram a partir do prisma etnográfico. Embora a etnografia tenha sido desenvolvida, originalmente, nos estudos antropológicos, diversas áreas passaram a se apropriar dela, tal como a educação. Isso porque, “compreender as pessoas de carne e osso e as suas relações sociais em cenários complexos, mais do que categorias a partir de generalizações prévias, nos leva a cuidar com a elaboração de propostas pedagógicas que atentem para essas complexidades” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 27). Esse ponto de vista pode contribuir para reunir os dados

pertinentes, quando se tem como enfoque a tentativa de estabelecer mudanças paradigmáticas no ensino.

Tratando-se de projetos voltados para os letramentos, Street (2003) ressalta a necessidade de se questionar as suposições prévias acerca das necessidades e dos anseios do grupo que se pretende estudar – ao invés de impor a própria visão –, bem como valorizar as práticas de letramento já existentes. O pesquisador deve “[...] preocupa[r]-se mais em tentar compreender aquilo que realmente acontece do que em tratar de provar o sucesso de uma intervenção específica, ou em ‘vender’ uma determinada metodologia de ensino” (STREET, 2003, p. 2). Sendo assim, o autor refuta a ideia de uma pesquisa “para” ou “sobre” e legitima uma pesquisa “com”. No entanto, é válido ressaltar que “descrever ou explicar conceitos, crenças e significados do ponto de vista de um grupo social, em conexão com seus arredores, não é tarefa simples, se é que se pode afirmar que seja possível” (WIELEWICKI, 2001, p. 28). Segundo a autora, embora o pesquisador etnográfico tenha o poder de representação e, para tanto, esteja munido de evidências que confirmam a pertinência de seus achados, elas não deixarão de ser uma versão do outro, construída discursivamente, não a verdade absoluta dos fatos.

Devido a essa dificuldade em coletar, analisar e expor os dados obtidos em um estudo qualitativo etnográfico, o material precisa ser organizado e categorizado conforme critérios definidos previamente (de acordo com os objetivos da pesquisa), ainda que relativamente flexíveis (em razão da natureza social da metodologia). Para tanto, lançamos mão da observação participante e do registro de um diário de campo. Segundo Brazão (2007), o primeiro conceito surgiu por volta dos anos 1950 e 1960, caracterizando-se pelo tipo de atitude empregada pelo observador em uma investigação etnográfica. O autor também define algumas etapas recorrentes no uso dessa técnica: a delimitação do ambiente, a entrada no campo, a definição dos papéis dos sujeitos envolvidos e das condições de observação, a tomada de notas, o estabelecimento de uma relação com o grupo estudado e a organização dos dados obtidos.

Uma observação etnográfica relevante, portanto, implica um registro cuidadoso e sistematizado, o que pode ser feito por meio do diário. Em relação à sua definição, “[...] trata-se de um caderno de anotações de campo, com registros de observação, informações sobre o método de pesquisa, pensamentos catárticos em forma de diário no sentido restrito, ou ainda anotações retratando o papel do investigador” (BRAZÃO, 2007, p. 290). Diante de suas diversas possibilidades, utilizamos esse recurso como método de investigação,

descrição dos processos e estratégias da pesquisa, bem como para a análise das práticas pedagógicas (BRAZÃO, 2007). Além disso, também foi usado para descrever e interpretar eventos ocorridos em sala de aula, as reações dos alunos a esses eventos, expressar as próprias impressões, anotar propósitos para futuras ações e registrar estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos, assim como destaca Cunha (1999) em sua experiência com o diário na sala de aula.

É o diário que permite o distanciamento indispensável na pesquisa de campo, e que permitirá mais tarde a análise do desenvolvimento da pesquisa. É também o diário que mostra, a cada etapa da reflexão, os laços entre as diversas hipóteses levantadas pelo pesquisador e o momento da pesquisa em que essas hipóteses foram reformuladas. É o diário por fim que permitirá efetuar, na medida do possível, uma autoanálise (WEBER, 2009, p. 168).

Todo registro necessita do aprendizado da observação madura, a partir da qual o pesquisador tem condições de selecionar, de toda a realidade a sua volta, aquilo que é mais significativo e relevante para a pesquisa em curso. Conforme Brazão (2007, p. 294), isso ocorre de modo gradual, “na medida em que se vão criando relações com o estudo/reflexão da pesquisa em causa. O autor reinterpreta a realidade em redor, definindo situações, reformulando regras e normas significativas, devolvendo uma imagem pessoal do mundo exterior”, isto é, uma construção da realidade social a qual se observa. De acordo com Weber (2009), o pesquisador se dedica a esse instrumento ao longo de toda a experiência etnográfica, sem se preocupar demasiadamente com a estrutura e a ordem, de forma que demanda um trabalho editorial ao final da pesquisa.

A metodologia desta dissertação corresponde, portanto, a três passos principais: observação, intervenção e análise. O trabalho de campo ocorreu entre os dias 19 de maio e 14 de julho de 2016, nas dependências do Instituto de Educação Estadual de Maringá (IEEM), tendo carga horária correspondente a 8 horas (distribuídas em 10 dias de aula). A professora regente da disciplina de Língua Portuguesa esteve presente em todas essas datas. O conjunto completo de encontros faz parte do *corpus* de análise, com destaque para situações específicas que envolvam, de algum modo, a maneira como as multimodalidades significaram na leitura dos aprendizes. Optamos por não efetuar gravações (seja em áudio ou em vídeo), para registro dos eventos de letramento durante o projeto, com o objetivo de não contaminar os dados pela presença desses aparelhos. Afinal, tínhamos como proposta evitar ao máximo alterar as práticas cotidianas do ensino regular. Assim, apenas efetuamos

o registro no diário de campo – durante e após os encontros com o grupo, que ocorriam semanalmente.

4.2 O processo de definição da amostra e inserção no ambiente de pesquisa

Este projeto foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (ANEXO A) e pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá (ANEXO B). Vale ressaltar que o procedimento para a obtenção da autorização ética foi longo e com muitas negociações, algo que se faz significativo pontuar por ter exercido influência no andamento do estudo. O planejamento inicial era realizar a pesquisa ao longo de três meses (de fevereiro a abril de 2016), com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, isto é, em uma escola municipal de Maringá. Contudo, três fatores influíram em mudanças na aplicação: 1) a tramitação no COPEP se delongou, além do previsto, considerando que o primeiro protocolo foi submetido em outubro de 2015, mas só recebemos aprovação em maio de 2016; 2) o sistema de ensino da rede municipal não se mostrou adequado aos fins do projeto, o que tornou necessário firmar parceria com uma instituição estadual; 3) necessidade de diminuir o tempo de permanência na escola para dois meses e alterar o cronograma de execução a fim de ajustar nosso plano de trabalho aos atrasos do início do ano letivo, decorrentes da greve dos professores e funcionários da rede paranaense de ensino⁵⁰.

Em um primeiro momento, iniciamos a fase de reconhecimento e observação do ambiente escolar, a fim de verificar quais os recursos disponíveis (equipamento multimídia, exemplares e estrutura da biblioteca, etc.). Apresentamos os objetivos da pesquisa para a diretoria e para uma das coordenadoras pedagógicas do IEEM (tanto a direção quanto a equipe pedagógica dividem as responsabilidades por períodos) e nos reunimos com a professora de Língua Portuguesa, encarregada do 6º ano, para compreender a dinâmica das aulas, quais os materiais utilizados, bem como o peso do tempo destinado à leitura de textos literários. Ressaltamos a boa recepção dos membros da instituição que aceitaram, prontamente, colaborar com o desenvolvimento deste estudo.

Na reunião inicial com a professora da disciplina, foi-nos informado que havia três turmas da etapa de interesse (6º ano), disponíveis para nossa amostra. Em razão da

⁵⁰ Após uma paralisação em fevereiro, que atrasou o calendário escolar em 29 dias, houve uma greve de quase 50 dias, entre o final de abril e início de junho de 2015. Os efeitos do movimento continuaram a se manifestar no ano de 2016 devido à necessidade de reajuste nos calendários das instituições de ensino estaduais. Mais informações disponíveis em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/06/professores-aceitam-reajuste-e-encerram-greve-apos-mais-de-40-dias.html>>. Acesso em 26 jun. 2016.

escassez de tempo hábil para a aplicação, decidimos selecionar apenas uma delas. O primeiro passo foi tentar estabelecer uma convivência com tais aprendizes e observar suas práticas de letramento em contexto escolar real, estando presente nas aulas, apenas tomando notas no diário. É importante deixar claro que das cinco aulas semanais de Língua Portuguesa, a professora do 6º ano tem como proposta utilizar uma delas para uma dinâmica que chamaremos de “tempo de leitura livre”, na biblioteca – esse foi o horário concedido para o desenvolvimento do projeto. Entre as três turmas, escolhemos o 6º C, pois acreditamos que o nível de atenção e criatividade demonstrado no tempo de observação, com destaque para uma atividade com o livro *Operação Risoto*⁵¹ (parte do material didático), seria condizente com as necessidades das abordagens de leitura pretendidas.

A partir dessa definição, entregamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), que foram assinados pelos responsáveis de todos os 26 alunos da turma. Em seguida, efetuamos a aplicação de um questionário semiestruturado (APÊNDICE B) e preparamos as abordagens de leitura, com base nos dados colhidos, na teoria dos multiletramentos e nos pressupostos da etnografia. Nosso trabalho de campo foi realizado em duas fases, para que fosse possível efetuar uma comparação: um mês de trabalho apenas com o modo escrito, seguido de um mês de trabalho com as multimodalidades. Ao longo de cada uma dessas fases, os aprendizes foram orientados a desenvolver atividades relacionadas às leituras. Por fim, encerramos o projeto com uma roda de discussão, em que os próprios alunos avaliaram e expressaram os sentidos construídos no decorrer do processo.

4.3 O questionário como instrumento de coleta e a análise dos dados

O contexto escolar é um ambiente que propicia aos indivíduos o contato com diversos elementos culturais, entre eles, a arte literária. Tomando como referência os pressupostos de Bourdieu (2007), as instituições ensinam a criar categorias de pensamento, resultando em indivíduos que têm uma linguagem comum, isto é, a que foi formada e moldada pela cultura escolar. Além disso, não se pode desconsiderar as influências exercidas pelos elementos socioculturais, tais como o nível socioeconômico, as técnicas e os valores de uma sociedade no processo de leitura e na assimilação por parte do leitor, inclusive no que diz respeito à construção do gosto.

⁵¹ FURNARI, E. *Operação Risoto*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

Um dos aspectos que exerce influência no comportamento dos públicos é o dos valores “[...] que se manifestam sob várias designações – gosto, moda, voga – e sempre exprimem as expectativas sociais, que tendem a cristalizar-se em rotina” (CANDIDO, 2006, p. 46). O que o autor ressalta é o peso das tradições, da conformidade aos padrões sociais, de modo que os valores do meio em que vivemos aparecem em cada um dos nossos julgamentos artísticos. Isso porque, “[...] mesmo quando pensamos ser nós mesmos, somos público, pertencemos a uma massa cujas reações obedecem a condicionantes do momento e do meio” (CANDIDO, 2006, p. 46). As normas sociais são incorporadas a tal ponto que, apesar de nossas reações serem verdadeiras e sinceras, refletem os elementos socioculturais com os quais convivemos.

[O]s atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também, pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo (CHARTIER, 1996, p. 78).

Apesar de não perdermos de vista o fato de que a leitura é uma prática criadora, inventiva e produtora (CHARTIER, 1996), também é necessário lembrar que há diversas formas de atingir um leitor, tais como a estrutura social, os valores, as ideologias, as técnicas de comunicação (CANDIDO, 2006), as tecnologias, os suportes e os dispositivos tipográficos (CHARTIER, 2002). Elencamos esses pontos com o intuito de sustentar a relevância da aplicação do questionário semiestruturado para compreender as práticas dos sujeitos envolvidos neste estudo. Ainda que os modos de leitura e apreensão de textos sejam difíceis de resgatar em sua totalidade, de modo que as práticas concretas dos leitores se tornem quase inacessíveis ao pesquisador (CHARTIER, 1999), isso não impede que busquemos o acesso ao máximo de referências acerca das relações que os alunos estabelecem com os tipos de leitura que efetivam.

Sendo assim, para atender as demandas da pesquisa, o referido instrumento foi dividido em sete tópicos: “Questões iniciais”, “Relações com a leitura do texto impresso”, “Biblioteca”, “Preferências de leitura”, “Multimodalidades” e “Abordagem de leitura”. O primeiro deles refere-se ao fornecimento de três informações básicas: o sexo, a idade e o tipo de atividades realizadas no tempo livre. Devido à quantidade abrangente de opções,

seria possível mapear qual o papel da leitura literária e das multimodalidades na vida fora da escola. Na segunda parte, o objetivo foi, como o próprio título denota, tomar conhecimento do grau de proximidade e associação que os alunos têm ou não com o objeto livro. O caminho que se faz, portanto, é o de questioná-los acerca de suas motivações para ler um texto, passando pelas formas de acesso e chegando aos mediadores de leitura. Também é de nosso interesse compreender a familiaridade e o convívio que a turma possui com as bibliotecas – sejam elas escolares, públicas, privadas ou pessoais. Afinal, esses espaços oferecem grande quantidade de títulos e gostaríamos de entender, por exemplo, de que forma as crianças escolhem os exemplares (devido à capa, ao tamanho, a algum tipo de referência ou mediação, etc.) e qual a regularidade com que as frequentam.

Já no quarto tópico, procuramos traçar uma conexão entre a relação com o impresso, os outros meios e modalidades, bem como as práticas escolares. Sendo assim, perguntamos sobre os materiais de leitura, os títulos lidos nos últimos três meses e como avaliam a literatura apresentada na escola. Em seguida, discutimos as multimodalidades. A necessidade de um momento destinado a esses questionamentos se deve ao fato de que nossa dissertação visa conhecer as práticas da amostragem a respeito das produções multissemióticas e os diferentes suportes de consumo. Por isso, norteamos as questões a partir de assuntos como: os aparelhos eletrônicos aos quais as crianças têm acesso, a frequência de uso da internet e o suporte em que preferem efetuar suas leituras. Por fim, acreditamos ser importante oferecer uma condição de agenciamento (MURRAY, 2003) aos aprendizes no processo de intervenção, assim como desenvolver as etapas seguintes considerando – o que não significa, necessariamente, acatar por completo – os interesses, os letramentos e as expectativas da turma. Dessa forma, preparamos algumas perguntas que tocam no planejamento das abordagens de leitura.

O questionário semiestruturado aplicado com os alunos-sujeitos (APÊNDICE B) teve como base o modelo utilizado por Zappone, Nascimento e Mello (2014). Tendo em vista nosso objetivo de buscar compreender os letramentos e as práticas de leitura (escolares e não escolares) da turma, o instrumento foi composto por 40 perguntas, tanto de múltipla escolha quanto dissertativas, e aplicado antes do início da intervenção. No total, 24 crianças participaram dessa etapa de coleta de dados (duas faltaram na data da aplicação). Os dados obtidos foram analisados por meio da tabulação das respostas e criação de tabelas para auxiliar na interpretação. Aqui, retomamos a ressalva de que as respostas ao questionário não podem atingir a realidade plena das práticas do grupo

estudado. Assim como destaca Darnton (1993, p. 51) sobre sua pesquisa acerca das listas de *best-sellers* franceses, os dados “[...] nos fornecem apenas uma imagem aproximada”. Daí a importância da observação participante, da base teórica e dos eventos de letramento.

Para iniciar as discussões dos dados, vale ressaltar que quase 60% da turma têm 11 anos (idade correspondente à etapa de ensino) e são do sexo masculino. De acordo com a professora regente de Língua Portuguesa, poucos alunos se conheciam, pois haviam sido transferidos de escolas diferentes. Isso se deve, em parte, ao fato de as instituições públicas de ensino no Paraná serem distinguidas da seguinte forma: a rede municipal, mantida pelas prefeituras, corresponde ao período entre a creche e o 5º ano do Ensino Fundamental, enquanto a rede estadual, mantida pelo governo do Estado, corresponde ao período entre o 6º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sendo assim, do mesmo modo como o ambiente e a dinâmica das aulas eram novos para a nossa pesquisa, também eram para os estudantes da amostra.

A maior parte dos alunos afirma ler por prazer (60%) e apenas 33,3% dizem fazer isso por exigência da escola, apesar de a leitura aparecer entre as atividades menos recorrentes, enquanto que as multimodalidades figuram as primeiras posições, com porcentagens quase o dobro mais elevadas (ver TABELA 1). Além disso, podemos observar que a produção escrita não se configura entre as práticas de letramento fora da escola, considerando que apenas 37,5% marcaram essa alternativa como opção de atividade no tempo livre. Vale destacarmos ainda a possibilidade de os alunos terem exagerado o prazer pela leitura por acreditarem que esta poderia ser tida pela pesquisadora e pela própria professora (que acompanhou toda a aplicação do questionário e fez considerações ao longo do processo) como “corretas”. Embora tenhamos reiterado diversas vezes a importância e a liberdade de responderem a verdade, de acordo com a suas realidades, não podemos ignorar esse tipo de prática no contexto escolar, em que impera a necessidade de “bom desempenho”.

Tabela 1: Questão 3 do Apêndice B.

ATIVIDADES QUE MAIS GOSTAM DE FAZER NO TEMPO LIVRE	QUANTIDADE DE RESPOSTAS POSITIVAS	PORCENTAGEM %
Ouvir música	21	87,5%
Jogar videogames e/ou jogos eletrônicos	20	83,3%
Assistir a filmes, séries e/ou novelas	20	83,3%
Acessar redes sociais	20	83,3%
Assistir televisão	19	79,1%
Ir ao cinema, teatro, exposições, concertos e/ou museus	19	79,1%
Viajar	14	58,3%
Descansar	14	58,3%
Praticar esportes	13	54,1%
Passear em parques, praças e ruas	13	54,1%
Ler (revistas, livros, jornais, textos na internet, etc.)	12	50%
Ir a restaurantes e lanchonetes	11	45,8%
Fazer compras	10	41,6%
Desenhar/pintar	10	41,6%
Escrever	9	37,5%
Fazer artesanato ou atividades manuais	2	8,3%

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Diante desses números, poderíamos inferir que os alunos tenham maior possibilidade de acesso aos meios de comunicação do que aos livros. No entanto, os dados também apontaram para o fato de esses aprendizes adquirirem obras em livrarias, sebos e pela internet, além de receberem esses objetos como presentes e fazerem *downloads* em formato PDF. Além disso, a biblioteca escolar é um espaço de grande frequência (quase 92%) – reflexo de um hábito da própria instituição, em que a biblioteca assume também um papel de “local de lazer”, onde os alunos podem usar o computador, jogar xadrez, passar o intervalo ou o tempo livre durante as aulas vagas. É importante destacar, porém, que não há ampla variedade de títulos na escola, que sejam voltados ao público infantojuvenil e pouquíssimos são atuais. Inclusive, este foi um ponto de dificuldade para o desenvolvimento do nosso projeto, o qual explicitaremos nas próximas seções.

O uso da internet e a posse de aparelhos eletrônicos apontam para indícios de um cotidiano em meio às tecnologias digitais. No que diz respeito ao acesso à rede, 70,8% navegam na internet todos os dias (mais de 2 horas) ou, pelo menos, uma vez por semana, seja em casa (87,5%), na casa de amigos/parentes (79,1%), no *smartphone* e/ou *tablet* (62,5%), na escola (20,8%) ou em uma *lan house* (16,6%). O que nos surpreendeu foi a quantidade de alunos que afirmaram ter os próprios aparelhos eletrônicos, como televisão

(79,1%), *smartphone* (79,1%), *tablet* (75%). Por conta disso, chegamos a pensar em utilizar esses recursos na sala de aula, mas, como não havia posse de todos, poderíamos prejudicar o andamento das atividades e refutamos a ideia.

Interessante observar que as multimodalidades também estão presentes quando o tópico são os fatores que influenciam na escolha de um livro. Quando analisamos que 87,5% destacaram a capa como elemento fundamental nesse processo (ver TABELA 2), precisamos ter em mente a pluralidade de linguagens que a compõe: imagens/ilustrações, elementos gráficos, texturas, cores, etc. Além disso, os alunos demonstraram o quanto esses elementos multissemióticos influenciam em suas escolhas de leitura. Por exemplo, se a história foi adaptada para os quadrinhos 29,1% sentem-se impelidos a consumi-la e o mesmo ocorreu com 16,6% em relação às adaptações cinematográficas. Enquanto isso, a sinopse, um recurso textual que relata brevemente e expõe uma visão geral da obra, figura na última colocação, com 4,1%.

Tabela 2: Questão 15 do Apêndice B.

FATORES QUE INFLUENCIAM NA ESCOLHA DE UM LIVRO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS POSITIVAS	PORCENTAGEM %
Capa	21	87,5%
Dicas de amigos, familiares, professores e/ou <i>youtubers/instagramers</i>	19	79,1%
Título	18	75%
Tema/gênero de interesse	14	58,3%
Autor	8	33,3%
Adaptação para os quadrinhos	7	29,1%
Críticas/resenhas	6	25%
Editora	5	20,8%
Preço	5	20,8%
Publicidade/anúncios	4	16,6%
Adaptação cinematográfica	4	16,6%
Sinopse	1	4,1%

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Outro dado que nos auxiliou significativamente no planejamento da abordagem de leitura foi a descoberta de que, entre os materiais que os aprendizes mais leem, as histórias em quadrinho (HQs) aparecem como principal (79,1%), assim como entre os tipos de texto mais lidos (70,8%). Quando solicitados que citassem os livros que leram, estão lendo e os favoritos, houve um padrão nas respostas: obras lidas em sala (*O pequeno príncipe* – trabalhado pela professora de Língua Portuguesa antes do projeto), *best-sellers*

infantojuvenis e adaptações (tais como a série *Harry Potter* e *A culpa é das estrelas*), temática de *games* (*De volta ao jogo* e *Assassin's Creed*) e, novamente, as HQs (*Naruto* e *The Walking Dead*) – que, na verdade, nem faziam parte do contexto. Em relação aos meios em que costumam ler/ver histórias, não podemos deixar de notar que as HQs, cuja estética é mais visual, o cinema e a televisão foram mais destacados do que formas mais verbais, como os livros, as revistas e o jornal (ver TABELA 3).

Tabela 3: Questão 19 do Apêndice B.

MEIOS E SUPORTES EM QUE COSTUMAM LER/VER HISTÓRIAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS POSITIVAS	PORCENTAGEM %
Quadrinhos	20	83,3%
Cinema	20	83,3%
Televisão	20	83,3%
Livros	17	70,8%
Celular	17	70,8%
Tablet	16	66,6%
Teatro	8	33,3%
Revistas	5	20,8%
Jornal	1	4,1%
Rádio	1	4,1%

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

No que se refere ao que os alunos mais gostam na aula de leitura, as respostas que obtivemos foram: a própria oportunidade de ler e a possibilidade de dividir essa leitura com os amigos, bem como ler o que querem. Quando oferecemos uma condição de agenciamento, na qual eles foram colocados no papel de professores (ver QUESTÃO 36 do APÊNDICE B), quase 40% da turma reproduziria o mesmo comportamento da professora da disciplina. Alguns transformariam o momento em lazer (xadrez, desenho, computador, jogos, uso da quadra de esportes) e os demais propuseram atividades nas quais discutissem ou desenvolvessem um teatro sobre os livros lidos, além da realização de um passeio e escrita de um texto sobre como foi a experiência. Surpreendentemente, os exercícios a respeito da leitura não foram rejeitados (isso se sustentou ao longo de toda a abordagem).

Em termos da organização do trabalho, a maioria disse preferir desenvolver as atividades em conjunto, tanto em grupo (45,8%) quanto em dupla (20,8%), enquanto outros 33,3% gostariam de produzir individualmente. Quanto ao momento de leitura, os espaços mais visados foram a biblioteca (50%) e a própria residência (41,6%), enquanto apenas 8,3% leriam na sala de aula. Isso denota os costumes que desenvolveram na

instituição, onde o ato de ler não é realizado em sala, a não ser em textos de apoio do livro didático. Para compreender as expectativas deles em relação à forma como os títulos seriam distribuídos, questionamos como fariam essa divisão: majoritariamente, apontaram a leitura em grupo (58,3%) como mais interessante, justificando que teriam maior quantidade de assuntos para debater, aprenderiam mais e tirariam dúvidas uns com os outros, seria mais descontraído e mais fácil para entender; outros 20,8% defenderam que a turma lesse a mesma obra a fim de que fosse mais divertido, além de que todos teriam a chance de ler e gostariam do mesmo título. Por fim, 20,8% pensaram que seria mais organizado e que teriam a oportunidade de conhecer outros títulos se cada um lesse um livro diferente.

Analisando o panorama geral, podemos afirmar que os alunos do 6º C têm bastante acesso e estímulo dos meios de comunicação (televisão, computador, *tablet* e *smartphone*), o que caracteriza sua leitura e seu processo de significação como multissemióticos; bem como são atraídos pela visualidade (cinema e HQ predominaram em relação aos textos somente verbais e impressos). Nesse sentido, a base teórica que apresentamos e o nosso trabalho de campo em si, portanto, mostram-se justificados diante dessa predisposição dos aprendizes em efetuar práticas de letramento multimodais em seu cotidiano. O que mostraremos nas próximas seções corresponde à nossa tentativa de valorizar esses modos de leitura e ampliar a perspectiva dos aprendizes em relação às possibilidades de significação dentro do contexto regular de ensino.

4.4 Uma primeira abordagem: o texto escrito como protagonista

Diante das informações coletadas, cuja análise direcionou o nosso olhar acerca das práticas letradas dos sujeitos, começamos a fazer uma seleção dos livros que seriam utilizados em nosso projeto. A sugestão dada pelos alunos de que o trabalho seria mais interessante em grupo foi acatada, inclusive por questões práticas – por exemplo, as limitações de acervo. Solicitamos que o bibliotecário nos informasse uma relação das obras com, no mínimo, cinco volumes disponíveis e foi surpreendente quando recebemos uma lista com 120 títulos considerados infantojuvenis. Contudo, logo de início, foi possível notar que poucos deles teriam 26 exemplares (número de alunos na turma). Fizemos, então, uma triagem com base nos tipos e gêneros apontados como preferidos no questionário, bem como histórias condizentes com a faixa etária. Chegamos, com isso, a uma lista de 28 livros.

Em posse da referida lista, fomos até a biblioteca do IEEM para, de fato, ter contato com as obras: verificar se o número total de volumes estava disponível para empréstimo, a condição do material, se havia diferença nas edições e o conteúdo dos livros. Infelizmente, deparamo-nos com diversos títulos que, apesar de constarem no sistema, não estavam mais na biblioteca; livros em baixo estado de conservação, inclusive com fita adesiva para manter as páginas unidas, de modo que quase não se podia ver a capa; edições diversas do mesmo título, isto é, versões originais e adaptadas, traduções e quantidade de páginas diferentes, etc. Por fim, conseguimos chegar a cinco obras: *Dom Quixote*, *Menino de Asas*, *O mistério da Terceira Meia*, *Mistério no Castelo Toca-do-lobo* e *As batalhas do Castelo*. Assim, contemplamos o gosto por aventura e mistérios (elencados no questionário), com livros em torno de 90 páginas e todos editados no final dos anos 1990, com exceção de *Dom Quixote*. Sem contar a referida obra, nenhuma delas foi adaptada para o cinema ou para os quadrinhos.

Levamos a ideia de criar um grupo na rede social *Facebook*, a fim de ampliar a possibilidade de discussão dos tópicos, compartilhar conteúdos relacionados aos temas da aula e interagir com os alunos em um espaço mais descontraído. Isso porque, 83,3% haviam assinalado o acesso às redes sociais como uma das atividades mais frequentes no tempo livre. Ao final da pesquisa, tínhamos 18 membros no grupo, contando a pesquisadora, a professora de Língua Portuguesa da turma, a irmã da aluna N⁵² e a mãe do aluno G (os quais não possuíam conta na rede social, mas queriam participar) – porém, o número continuou aumentando, após esse período, conforme as crianças criavam as próprias contas. De qualquer forma, os que estavam disponíveis interagiam consideravelmente na rede e serviam de ponte para os que não estavam. Devido ao enfoque da pesquisa, não utilizaremos os dados gerados e coletados neste espaço.

Também decidimos utilizar uma caixa⁵³ (na qual os aprendizes tinham liberdade para fazer críticas, elogios, perguntas ou sugestões, por meio de bilhetes) para colher os depoimentos dos alunos acerca de cada um dos encontros, já que nem sempre seria possível conversar individualmente com eles. Levamos a caixa em cada uma das aulas e, em todas elas, houve participação da turma. Devido à necessidade de editar os dados para

⁵² Como na investigação de cunho etnográfico não se revelam os nomes dos sujeitos, a partir de agora todos serão identificados com as letras do alfabeto.

⁵³ Nossa experiência demonstrou que, se utilizado com seriedade, esse pode ser um recurso interessante na dinâmica da sala de aula – como prática regular. Os alunos se sentiram confortáveis em expressar suas opiniões e tivemos a chance de ouvir cada um, em suas singularidades, para posteriormente responder os questionamentos ou tomar atitudes frente às críticas e/ou desconfortos.

limitar as variáveis, também não exploraremos esses depoimentos. Contudo, é válido mencionar que foram bastante significativos no decorrer das aulas, para compreender as expectativas dos alunos e a forma como eles estavam reagindo ao projeto. Por exemplo, as sugestões mais frequentes eram a respeito de conteúdos audiovisuais, tais como jogar videogame ou assistir ao filme inspirado no livro que estavam lendo.

Tendo em vista que o ato de ler pode ser abordado a partir de múltiplos pontos de vista, nas primeiras quatro semanas, nos concentramos em trabalhar o texto escrito, sem mencionar as ilustrações dos livros ou estimular atividades voltadas para a linguagem visual. Ainda que pareça incoerente, diante da perspectiva multimodal da nossa pesquisa, acreditamos que seria importante notar qual a responsividade dos alunos e como construiriam significados, tendo o foco na palavra. Baseados nos estudos de letramento, montamos apenas um norte para a primeira aula, a partir dela, fizemos o planejamento para a segunda e assim por diante, pois é importante considerar cada situação para construir as pontes de conhecimento com os saberes que os alunos já possuem (STREET, 2014).

As atividades realizadas nessa primeira etapa (sinopse, ditado, texto adaptado, miniconto, cartaz e resenha) não serão analisadas em profundidade porque a maior parte ficou inacabada ou não foi realizada em casa, quando solicitadas. Sendo assim, criamos um quadro para explicitar o desenvolvimento de cada um dos encontros e fizemos breves considerações acerca do que foi observado nas produções e no comportamento dos aprendizes. Não poderíamos simplesmente descartar esse período da pesquisa, pois ele tem relevância na construção de uma visão geral das práticas de letramento e dos saberes da amostragem, além de ter sido significativa para delimitar a nossa postura na abordagem de leitura multimodal – confirmando ou refutando dados coletados por meio do questionário e na fase de observação.

Quadro 2: Roteiro das aulas da primeira etapa.

DIAS DA ABORDAGEM DE LEITURA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	BREVES OBSERVAÇÕES
1º dia	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega de marcadores e diários de leitura. - Exercício de avaliação e seleção das obras a serem lidas (a partir dos dois aspectos mais visados, conforme o questionário, a capa e o título). - Definição dos cinco grupos do livro (a partir da afinidade de 	Os alunos expressaram dificuldade para entender o conceito de sinopse e produzir o texto, fazendo diversas perguntas antes e ao longo do processo de produção. Em linhas gerais, notamos muitos problemas de grafia e construção narrativa, pouca exploração das informações

	<p>leitura).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de uma sinopse (individual), considerando as expectativas e os elementos aos quais tiveram acesso (capa, título e breves comentários). 	<p>e uso somente do mínimo de linhas estipulado (cinco). Os principais erros foram: repetição de palavras (72%), grafia (68%), falta de pontuação (68%) e incompreensão da proposta, pouca criatividade ou dificuldade em explorar o texto (36%).</p>
2º dia	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega da correção das sinopses (com recados para cada aluno, a fim de reconhecer suas singularidades). - Ditado das 20 palavras que mais erraram na sinopse. - Correção de um texto adaptado (trecho do livro <i>As batalhas no Castelo</i>) para trabalhar a pontuação e a repetição de palavras (em grupo). - Tarefa: anotar no diário de leitura o número de uma página com repetição de palavras no livro que estão lendo, assim como palavras desconhecidas (com os respectivos significados). 	<p>Foi interessante notar que nenhum aluno havia feito esse tipo de exercício (ditado) na escola, sendo que, na época de ensino básico da pesquisadora, era algo comum. Devido ao maior nível de atenção necessário para escrever as palavras, os erros diminuíram. Já o texto adaptado foi importante para que trabalhassem em equipe e percebessem o quanto as repetições podem ser prejudiciais para a compreensão – expressaram o reconhecimento disso verbalmente (notas de campo) e nos bilhetes da caixa. Na semana seguinte, quando perguntamos a respeito da tarefa, ninguém havia feito.</p>
3º dia	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade “todos contam a história” em um miniconto (explicamos o gênero) > cada integrante do livro escreveria duas linhas da narrativa, a partir do último acontecimento na obra que estavam lendo. Ao final, teriam um miniconto escrito em conjunto. - Tarefa: uma resenha literária (considerando a faixa etária dos alunos) > o intuito era verificar a evolução na escrita e entender como compreenderam a narrativa lida. 	<p>Eles estavam extremamente agitados (sendo necessário que a professora da disciplina interferisse: chamando atenção e anotando nomes em uma folha de advertência), o que levou a uma demora na divisão dos grupos do livro e nos deixou com menos tempo de aula. Quando mencionamos que, na próxima semana, seria o término dessa primeira etapa, alguns deram um gritinho de “eba”.</p>
4º dia	<ul style="list-style-type: none"> - Confecção de um cartaz sobre os livros (em grupos) > construir uma visão geral da obra. - Diálogos sobre a leitura (questionamos quem havia terminado o livro, quais os motivos para não terem terminado, o uso dos diários de leitura, etc.). 	<p>Tendo em vista que menos da metade dos alunos havia terminado a leitura (ver TABELA 05), tiveram dificuldade para desenvolver o cartaz (assim como resenha solicitada na semana anterior). Limitaram-se a escrever o título, copiar desenhos da capa e/ou reformular o texto da própria sinopse da obra.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como é possível notar, por meio do quadro acima, procuramos fazer dinâmicas diferentes a cada aula, a fim de despertar várias habilidades relacionadas à leitura e à

escrita. Pensamos que esses exercícios seriam interessantes para manter os alunos envolvidos com a leitura das obras, ao passo que fosse necessário articular elementos da narrativa com as atividades propostas. Além disso, tínhamos o objetivo de potencializar a capacidade produtiva dos aprendizes e instrumentalizá-los para a produção final do projeto (HQ). No entanto, não houve tempo hábil para aprofundamentos nem para dar atenção a cada um dos tipos de texto trabalhados, de modo que tudo ficou superficial e apressado. Ao longo das quatro semanas em que ministramos essa etapa, a turma demonstrou desinteresse e apatia⁵⁴, o que acreditamos ser decorrente, em parte, do enfoque nas atividades e falta de uma mediação de leitura real. Acabamos por reproduzir práticas tradicionais e rígidas do contexto escolar, as quais tínhamos como objetivo desconstruir.

Nesse período, tentamos utilizar a biblioteca duas vezes, devido à disposição das mesas (que comportam quatro ou cinco pessoas), o que facilitaria o trabalho dos grupos e devido também ao próprio ambiente cercado de livros. Contudo, o espaço não contribuiu para a realização das aulas, pois havia a necessidade de discussão em conjunto, de forma que não era possível fazer silêncio (e isso atrapalhava outros alunos que estavam lendo), além de dificultar o controle da turma, já que não era possível estar atenta ou falar com todos ao mesmo tempo (as mesas não ficavam tão próximas umas das outras). Vale destacar, ainda, que a turma demonstrou dificuldade em trabalhar em equipe – problemas de comunicação entre os integrantes e conversa paralela, o que resultava em atividades inconclusas.

É importante observar que ler em casa não funcionou (ou qualquer outro tipo de tarefa) – talvez por não possuir peso avaliativo ou pelo baixo envolvimento dos aprendizes com os livros em questão. Na segunda semana, por exemplo, quando questionamos o andamento da leitura, três alunos nem haviam começado, pelos seguintes motivos: semana de provas, ansiedade (preferência por uma leitura contínua, isto é, de uma vez só), estava lendo outro livro. Notamos, porém, certo desinteresse nas falas, incoerentes com a empolgação demonstrada na seleção das obras. Quanto aos diários, que tinham por objetivo criar um evento no ato de leitura: anotar a data, o tempo, o número de páginas lidas, comentários sobre o livro e alguma atividade que pudéssemos solicitar, foram pouco utilizados. Em determinado momento, acabamos abandonando a ideia e paramos de pedir que trouxessem algum tipo de anotação na aula seguinte.

⁵⁴ Houve, inclusive, um bilhete na caixa questionando qual seria o procedimento, caso quisessem sair do projeto. Essa situação ocorreu entre o final da primeira etapa e início da segunda, o que acreditamos ter sido crucial para que a aluna N repensasse a ideia e decidisse que não queria deixar a pesquisa.

Tabela 4: Visão geral das leituras na primeira etapa.

TÍTULO DA OBRA	NÚMERO DE INTEGRANTES	TERMINARAM A LEITURA	PORCENTAGEM %
O Mistério da Terceira Meia	5	0	0%
As batalhas do Castelo	5	0	0%
Mistérios no Castelo Toca-do-Lobo	6	3	50%
Menino de Asas	5	0	0%
Dom Quixote	5	2	40%
TOTAL	26	5*	19,2%

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

*Outros quatro alunos afirmaram (na roda de discussão do último dia) que continuaram a leitura após a finalização da etapa e terminaram as obras, o que aumentaria a porcentagem para 34,6%.

Os motivos que os alunos alegaram para não terminar a leitura foram: muitas tarefas de outras disciplinas, provas, viagem, pouco tempo para ler, a leitura fica destinada aos momentos de ociosidade, estavam lendo outro título, a falta ou o excesso de ilustrações atrapalhou, acharam chato/entediante, não gostaram do livro, não costumam ler, o aluno I até “perdeu” o livro (encontrou apenas no final da etapa). Boa parte deles não saiu das primeiras páginas, bem como não utilizou o diário de leitura. Somente o grupo do *Dom Quixote* se envolveu mais com o processo, de maneira geral. Inclusive, o aluno L leu o livro inteiro em uma semana e acabou compartilhando o final da história com todos os colegas do grupo – o que, segundo eles, não os desestimulou a efetuar a leitura.

Com isso, não queremos dizer que esta etapa foi inadequada e/ou que os alunos só apresentaram reações negativas. Pelo contrário, alguns dos bilhetes colocados na caixa eram elogiosos, dizendo, inclusive, que as aulas tinham sido “divertidas”, “legais”. Talvez não tenhamos conseguido estimulá-los em situação de grupo, ao passo que cada um lia uma obra diferente e, certamente, não chegamos a promover a construção de sentidos de forma coletiva, como pretendíamos. Os grupos ficaram isolados, a partir da segunda aula, e como poucos realmente leram em casa, não foi possível efetuar discussões sobre as leituras. Além disso, a escassez de tempo também pode ter afetado a motivação dos sujeitos. Em uma dinâmica regular de ensino, o professor teria, no mínimo, um bimestre para trabalhar somente esta etapa e, possivelmente, os resultados seriam mais satisfatórios.

4.5 Uma segunda abordagem: a multimodalidade entra em cena

Todo o trabalho realizado na primeira etapa, bem como a fase de observação, os dados coletados e a base teórica foram fundamentais no desenvolvimento da abordagem

multimodal de leitura, que é o foco desta pesquisa. Assim como acontece em uma dinâmica regular na sala de aula – guardadas as devidas proporções – o professor vai descobrindo a turma aos poucos e fazendo as mudanças necessárias em seu planejamento pedagógico para melhor estimular os alunos. Sendo assim, o desinteresse pelos livros da etapa com o texto impresso, o comportamento nos encontros, as atitudes responsivas nos bilhetes, os momentos de participação, cada detalhe observado serviu de orientação para repensar os eventos de letramento criados nas quatro semanas anteriores e qual seria a postura mais satisfatória para as próximas aulas.

A primeira dificuldade que enfrentamos, novamente, foi a definição do material a ser utilizado. Quando fizemos a triagem na biblioteca, notamos que eram pouquíssimas as opções de títulos que permitiriam uma perspectiva multimodal de ensino, ou seja, que já tivessem sido adaptados para o cinema, os quadrinhos ou que tivessem o universo ficcional expandido noutras linguagens e suportes. A única obra que se encaixava nesses aspectos e que a instituição possuía em quantidade considerável era *O Mágico de Oz*. Diante do que observamos acerca dos gostos dos alunos (aventura, personagens dinâmicos e com possibilidades de identificação e leituras/posicionamentos críticos), acreditamos que poderia ser uma boa alternativa, já que se trata de um clássico com uma linguagem acessível e que, de certa forma, trabalha com a criação de expectativas na divisão dos capítulos (o que remete aos mistérios que eles tanto demonstraram apreciar).

Fomos até a biblioteca escolar para ter contato com os livros e conseguimos separar 13 deles. No entanto, encontramos dois tipos de problemas: 1) baixo estado de conservação e/ou depreciação de fato, 2) adaptações/traduições que simplificavam consideravelmente a linguagem, suprimindo partes da história e também modificando o nome de personagens e locais (Ex. Tio Henry passou a ser Tio Henrique e Dorothy, Dorinha) ou apresentavam uma linguagem rebuscada, que poderia atrapalhar a compreensão dos estudantes e gerar desinteresse. Apenas um nos pareceu adequado aos nossos propósitos, inclusive no que se refere ao projeto gráfico. De qualquer forma, ainda que usássemos os livros da escola, os alunos teriam edições diferentes e não haveria exemplares para metade da sala.

Em um primeiro momento, tentamos adquirir 25 livros da edição que mais nos agradou, produzido pela editora Leya (com o selo Barba Negra), de 2011. Embora tenhamos encontrado valores acessíveis, não conseguimos a quantidade de exemplares necessários, pois esta é uma edição esgotada – o referido selo foi desativado. Em posse de uma edição nova, de capa dura e ilustrações originais de W. W. Denslow (1856-1915),

tentamos encontrar a mesma para os alunos, assim, poderíamos trabalhar com um material que já possuíamos e que tínhamos certeza da qualidade. Adquirimos, então, 26 unidades de *O Mágico de Oz* (2013).

Figura 1: Exemplares adquiridos para a abordagem multimodal.



Fonte: *Instagram* pessoal – Blog Travessia⁵⁵.

O intuito era doar todos esses exemplares para a instituição, a fim de que outros estudantes pudessem ter acesso. Contudo, a turma ficou encantada com a edição, assim que tiveram o primeiro contato. Questionaram se não poderiam ficar com os livros e se entristeceram quando explicamos que seriam doados para a biblioteca escolar. A solução, portanto, foi oferecer uma opção: eles poderiam ficar com *O Mágico de Oz* se doassem outro livro, em bom estado. Assim, teriam a chance de permanecer com a obra (que foi adquirida justamente pensando neles) e ainda poderíamos plantar uma prática de doações, a qual é importante para a renovação do acervo da escola. Por fim, dos 26 alunos, 15 doaram *O Mágico de Oz* e 11 doaram outros livros.

Uma medida importante e necessária foi a mudança no dia dos nossos encontros. Na primeira etapa, ministrávamos as aulas no último horário de quinta-feira, o que acarretava consequências: os alunos estavam menos dispostos para realizar as atividades, mais agitados e focados na proximidade da hora de ir embora. A professora da disciplina

⁵⁵ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BG4UWHcDk4f/?taken-by=travessiablog>>. Acesso em 05 ago. 2016.

nos cedeu, então, a segunda aula da terça-feira. Ela mesma reconheceu que seria mais interessante dessa forma, pois, além de ser o início da semana e do período letivo, a turma viria da primeira aula de Língua Portuguesa, o que também contribuiria para prepará-los para discutir as questões de leitura – diferente do que acontecia na quinta-feira, quando fazíamos a troca com o professor de Geografia.

Também pedimos a ajuda da professora regente para encontrar outro espaço na escola, em que pudéssemos utilizar o equipamento multimídia e houvesse uma disposição das mesas condizente com nosso trabalho (de preferência, simulando um círculo, para que todos pudessem se ver e interagir de maneira confortável). Ela nos apresentou diversos ambientes, inclusive locais semelhantes a salas de cinema (cadeiras enfileiradas e confortáveis, bem como tela de projeção). Escolhemos o espaço chamado na instituição de *Paraná Digital* (ver FIGURA 2) devido ao fato de possuir uma disposição interessante para nossas dinâmicas, tela de projeção, fácil acesso ao equipamento multimídia (projetor, teclado, mouse, etc.), ar condicionado, além de ser um ambiente silencioso, por estar distante das salas de aula e próximo à diretoria do colégio. O local se mostrou tão interessante que foi onde ministramos todas as quatro aulas da segunda etapa.

Figura 2: Fotografia da sala *Paraná Digital* do IEEM.



Fonte: Arquivo da coleta de dados da pesquisa.

Em posse do recurso de projeção e todo o equipamento multimídia, pensamos que projetar os conteúdos na tela seria uma forma de ter a atenção dos alunos de maneira mais democrática e condizente com o universo multissemiótico do qual os estudantes fazem

parte. Sendo assim, ao invés de criar slides no *PowerPoint*⁵⁶, fizemos as apresentações no *Prezi*⁵⁷ (ver FIGURA 3 e acessar conteúdo em CD⁵⁸), ao longo de cada semana – formando, ao final, um arquivo completo da abordagem multimodal. Nessa plataforma, conseguimos destacar a música tema do primeiro filme adaptado do livro (*Over the rainbow*, 1939), o trailer de uma das produções cinematográficas mais recentes (*Oz, Mágico e Poderoso*, 2013), discutir o contexto da obra de L. Frank Baum, bem como as características da história em quadrinhos.

Figura 3: Print Screen da apresentação em versão off-line.



Fonte: Arquivo pessoal.

Na primeira aula multimodal, trabalhamos três elementos: o desenho, a música e o cinema. Ainda que os dois últimos não fossem essenciais para o percurso que faremos (e tenham sido menos explorados, justamente por isso), pensamos que seria oportuno mostrar o universo de possibilidades de expansão narrativa de uma obra literária. Além disso, procuramos observar o potencial criativo e imaginativo dos alunos, antes mesmo de

⁵⁶ O *PowerPoint* é um programa desenvolvido pela *Microsoft Corporation*, em 1990. O *software* é utilizado para criação, edição e exibição de apresentações, funcionando em todos os sistemas operacionais, como *Windows*, *Mac OS X* e *Linux*, por meio das devidas adaptações de compatibilidade.

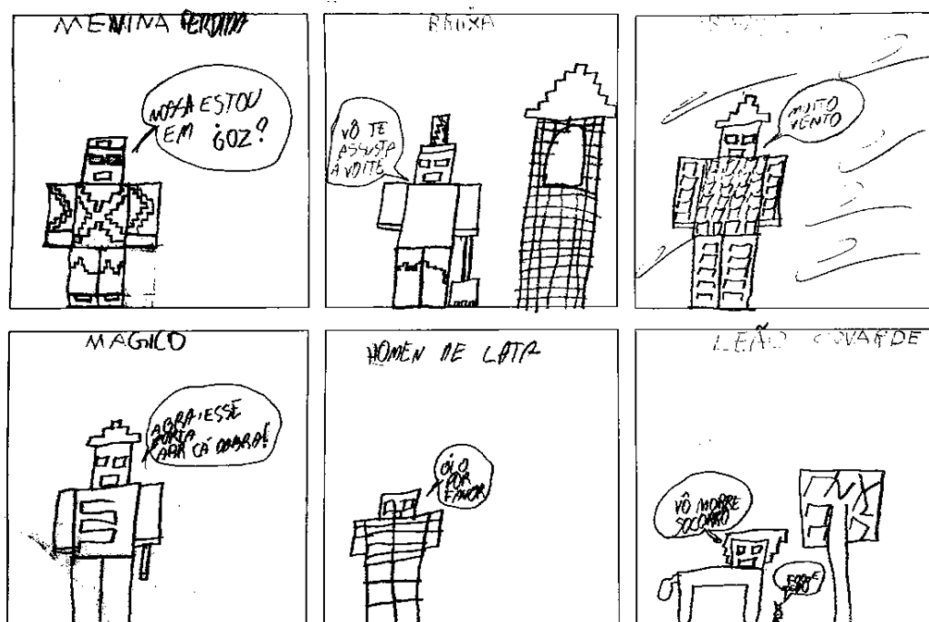
⁵⁷ O *Prezi* é um programa desenvolvido pela *Prezi Inc.*, em 2009. Assim como o *PowerPoint*, é utilizado para criar, editar e exibir apresentações. Contudo, opera na modalidade de computação em nuvem e permite criações não lineares, em estruturas mais dinâmicas. A plataforma disponibiliza uma versão gratuita que funciona pelo navegador, assim como pacotes pagos com mais recursos. Para apresentar o trabalho, é possível fazê-lo pela internet ou baixar o arquivo em uma pasta compactada, permitindo, assim, o uso off-line.

⁵⁸ Há um arquivo em CD, anexado a esta versão definitiva da dissertação, contendo a apresentação completa que utilizamos na segunda etapa da abordagem de leitura. Vale ressaltar que ela não pode ser reproduzida em sala de aula, eventos, etc. sem que seja dado o devido crédito, pois, trata-se de uma elaboração nossa.

declarar qual seria o livro trabalhado. Para tanto, entregamos uma folha de papel sulfite A4, com seis quadros impressos para cada criança e solicitamos que desenhassem os seguintes personagens: menina perdida, bruxa, espantalho, mágico, homem de lata e leão covarde. Assim que leram os nomes na tela, vários alunos associaram com a história de *O Mágico de Oz*, apesar de apenas a aluna R ter lido uma versão adaptada. Isso mostra o quanto os filmes, as animações e todos os elementos correspondentes ao universo expandido desse clássico tiveram impacto no conhecimento dos aprendizes.

O envolvimento com a atividade do desenho foi total, inclusive no que se refere à concentração. Quase não foi necessário pedir silêncio ou chamar a atenção dos alunos (prática recorrente na primeira etapa da pesquisa), pois estavam animados em produzir. Nesse contexto, o aluno D perguntou se poderia fazer as ilustrações com traços do *Minecraft*⁵⁹ (ver FIGURA 4), o que demonstra o intercâmbio de estéticas e semioses, bem como o ambiente de liberdade de expressão que foi criado, ao ponto de o aprendiz se sentir confortável para trazer um elemento do seu cotidiano (videogame) para a sala de aula, principalmente em uma aula de literatura.

Figura 4: Ilustrações do aluno D, inspiradas em *Minecraft*.



Fonte: Arquivo da coleta de dados da pesquisa.

⁵⁹ *Minecraft* é um jogo eletrônico do tipo *sandbox*, criado por Markus “Notch” Persson, em 2009. Sua versão beta foi lançada em 2010 e, desde então, atingiu milhões de vendas e registros de usuários. Não há forma de vencer em *Minecraft*, pois não se joga visando objetivos nem há um enredo dramático que necessite ser seguido. Os jogadores utilizam os recursos do *game* para minerar e construir estruturas (casas, paisagens, etc.) com blocos de material virtual. Sendo assim, há uma mescla entre exploração e sobrevivência.

Podemos notar que, além de se inspirar na estética do jogo, o aluno D também se valeu das próprias representações acerca de tais personagens para criar balões de fala, com expressões como “Vou te assustar a noite” para a bruxa, “Abracadabra” para o mágico e “Óleo, por favor” para o Homem de Lata. Assim que todos terminaram, trabalhamos a ideia da diversidade de interpretações acerca dos mesmos itens, pedindo que mostrassem os desenhos uns aos outros. Eles mesmos conseguiram notar a pluralidade de sentidos: uns utilizaram mais cores, outros retrataram apenas rostos, alguns fizeram cenários, isto é, cada criança explorou a atividade de uma forma particular – ainda que realizada de maneira coletiva (trocando comentários, dicas, emprestando lápis de cor e canetinhas coloridas). Esse também foi o gancho para explicarmos que assim como eles pensaram em diferentes formas de ilustrar aqueles personagens, artistas (em diversas áreas) se apropriaram da história de L. Frank Baum de inúmeras maneiras.

A fim de construir com eles um repertório a respeito da narrativa, antes de termos contato com a versão literária, introduzimos, inicialmente, aspectos audiovisuais e depois o texto escrito. Passamos para eles um trecho do primeiro filme criado (1939), em que a personagem Dorothy (interpretada por Judy Garland) canta a música tema (*Over the Rainbow*). Apenas oito alunos conheciam a canção, alguns justamente por terem assistido ao longa-metragem. A partir da melodia e dos versos, bem como da cena, questionamos o tema da letra e qual poderia ser o motivo para a personagem estar se expressando daquela forma. Eles articularam bem a questão do sonho de uma vida melhor e a possibilidade de mudança – diferentemente da dificuldade que tiveram para comentar as leituras da primeira etapa. Também passamos o trailer de *Oz, Mágico e Poderoso* (2013) para demonstrar que existe a possibilidade de explorarmos diferentes pontos de uma história, apenas mudando o foco.

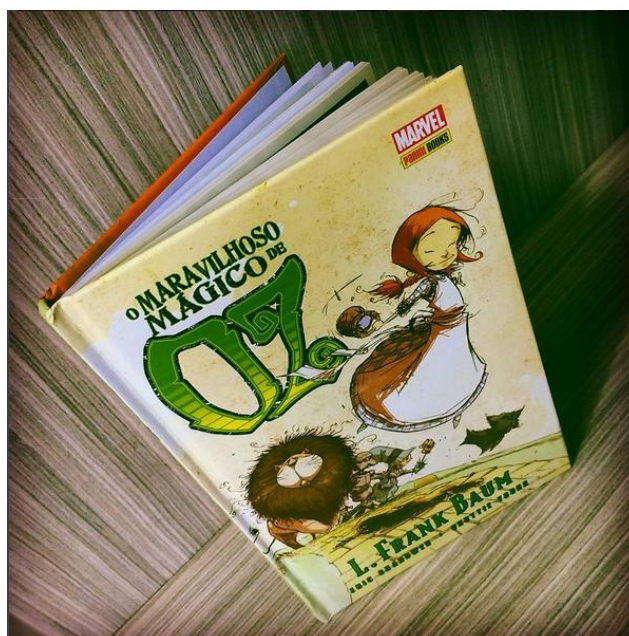
A sensação que tivemos foi a de que entramos no universo dos alunos, o que os deixou muito mais leves, empolgados com o projeto e comprometidos nas aulas. No encontro seguinte, aprofundamo-nos no texto literário, a partir de uma contextualização e leitura alternada do primeiro capítulo. Essa dinâmica funcionou muito melhor do que o esperado, de modo que a turma participou da aula, mesmo quando estávamos apenas expondo questões históricas acerca da obra e do autor, bem como as várias edições existentes. Em relação à leitura, somente dois alunos não quiseram ler em voz alta e passaram a vez. Ainda assim, todos estavam atentos, corrigindo a pronúncia das palavras ou erros de leitura (trocar palavras, pular frases, etc.), mas sem debochar uns dos outros e

sim trabalhando em equipe. Ao longo do processo, fizemos pausas para discutir determinados pontos da narrativa e eles participaram consideravelmente. Ficaram tão empolgados com o livro que não queriam parar a leitura, quando o sinal tocou (indicando o final da aula) e nem mesmo se assustaram ou reclamaram da meta de leitura para a semana seguinte (quase 60 páginas).

Depois desse percurso, fizemos um encontro somente sobre História em Quadrinhos (HQ), a fim de prepará-los para produzir uma adaptação de *O Mágico de Oz* nessa linguagem estética. Desde o início da aula, estavam entusiasmados (contando sobre trechos do que leram, mostrando as ilustrações e comparando com as que tinham feito na primeira aula, estabelecendo relações com suas práticas de letramento). Participaram bastante das discussões sobre as características das HQs (no que se refere ao texto, aos balões de fala, aos traços, às cores e à perspectiva), inclusive, alguns alunos demonstraram um olhar bastante aguçado para esse tipo de conteúdo – vale lembrar que quase 80% da turma tem interesse/consome histórias nesse formato.

O que foi muito significativo para nossa pesquisa foi notar que três alunos que costumavam não interagir muito nas aulas e assumiram, desde o início, não gostar de ler, fizeram isso nessas aulas, expressando posicionamentos críticos. Um deles esteve sempre entre os que passavam da meta de leitura do livro e outro pediu que os pais comprassem a HQ *O Maravilhoso Mágico de Oz* (ver FIGURA 5) que apresentamos em sala e utilizamos como recurso para explicar as características dessa linguagem. Isso denota a importância de considerar as práticas de letramento dos aprendizes fora da escola e incorporá-las aos interesses pedagógicos, de forma a construir sentidos reais (STREET, 2014). Durante todo o período em que trabalhamos com a referida adaptação em quadrinhos, os alunos foram participativos e estiveram engajados, concentrados em aprender mais e era nítido que essa disposição tinha relação com o fato de estarem, de certo modo, estudando algo que fazia parte de sua cultura, de seus gostos, de seus letramentos.

Figura 5: Adaptação de *O Mágico de Oz* em HQ.



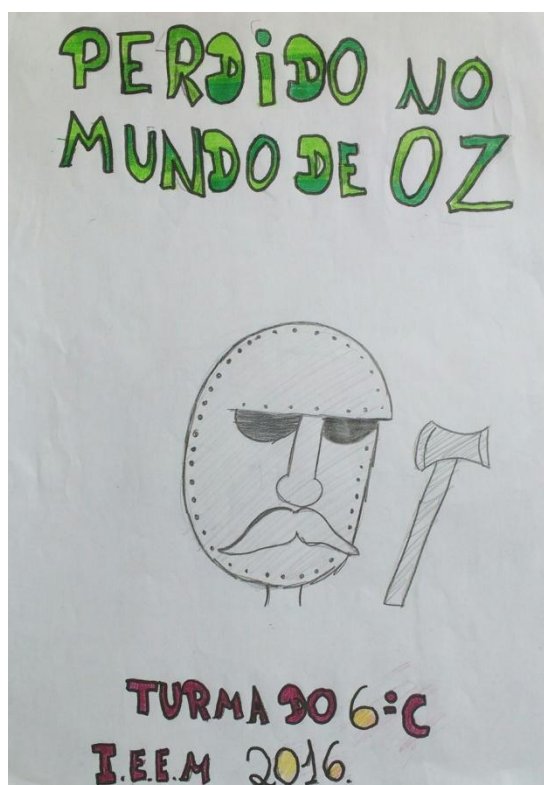
Fonte: *Instagram* pessoal – Blog Travessia⁶⁰.

Partimos, então, para a divisão das equipes (organização, capa/contracapa, expediente, contexto, roteiro e letras, ilustração e cores), assim como a definição do modo como eles gostariam de retratar a obra de L. Frank Baum em uma HQ de nove páginas. A divisão dos grupos demorou, pois boa parte da turma queria fazer a ilustração e somente duas alunas se dispuseram a criar o texto. Essa relutância em escrever revela os interesses dos estudantes, o que não significa, necessariamente, que não gostam de escrever, mas que preferem produzir conteúdos visuais. É possível inferir, ainda, que suas inteligências estejam mais voltadas para esse tipo de estética. Novamente, podemos afirmar que a escola, em certa medida, ofusca e deixa de potencializar letramentos ao focar, exclusivamente, no modo verbal/escrito.

Por votação, os alunos escolheram retratar a parte em que o Homem de Lata é resgatado (ver FIGURA 6). Na verdade, meia dúzia liderou essa ideia e o restante se omitiu. Os alunos P e L2 sugeriram que inseríssemos outros personagens e escrevêssemos uma espécie de continuação da história, ao invés de adaptar. Sendo assim, unimos todas as ideias em uma releitura, o que deixou toda a turma animada, pois, sentiram-se ainda mais livres no processo de criação. A fim de terminar a HQ, a professora da disciplina cedeu duas aulas (normalmente, utilizávamos apenas uma).

⁶⁰ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BGCAsSXjk5r/?taken-by=travessiablog>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 6: Capa da HQ produzida pelos alunos.



Fonte: Arquivo da coleta de dados da pesquisa.

Foi necessário conduzi-los ao longo de todo o processo de produção. Apesar de terem decidido o recorte da história que representariam, tiveram dificuldade em construir uma narrativa em conjunto. O tempo todo, era possível notar a necessidade deles em individualizar os processos – o que corrobora com os pressupostos que trouxemos acerca do modo como a escola prepara os alunos (JENKINS, 2009). Por isso, utilizamos boa parte da primeira aula para ajudá-los a sistematizar o trabalho de cada equipe (delegar funções e responsabilidades), conversar sobre o título, o enredo e os personagens.

Tentamos mostrar a eles como desenvolver cada detalhe, como editar as ideias, dar coerência, mas sem fazer imposições. Por isso, demos espaço para que todos expressassem seus pensamentos e depois era feita uma votação para definir aquilo que mais agradava à turma. A participação e o envolvimento foram surpreendentes, de modo que decidiram tudo juntos. Alunos que não tinham o hábito de expressar suas ideias, impuseram suas vozes e foram ouvidos, demonstraram muita criatividade no que diz respeito ao enredo, ao título e souberam lidar com a necessidade de cortes para montar a HQ em poucas páginas. Também estiveram abertos a ouvir os colegas e a aceitar quando a ideia de outra pessoa prevalecia.

Quando realmente começaram a produzir, apareceram os contratemplos. Como a equipe de ilustração tinha muitas pessoas, não conseguiram se comunicar e individualizaram o trabalho (dividiram as páginas, de modo que cada um ficasse responsável por uma, sem compartilhamento de ideias ou produção realmente em conjunto, até cortaram a folha para fazerem diferentes desenhos em quadrados). A equipe da organização tentou apoiar os colegas, ajudar a dividir e “fiscalizar” se estavam todos se dedicando e separando as “brigas”. Já o grupo da capa estava mais entrosado, mas ficou muito tempo projetando as ideias e demoraram em colocá-las em prática. Como as alunas que estavam encarregadas do texto precisavam que as ilustrações fossem finalizadas para escrever, esse trabalho ficou travado – ainda assim, sentimos que estavam desinteressadas e mais preocupadas em participar de outras equipes. Os que ficaram sem ter o que fazer foram orientados a se dedicar à leitura do livro.

Ao final da aula, tínhamos uma produção mínima e a turma demonstrou estar chateada por não ter a chance de concluir o projeto. O aluno K parecia ter assumido a liderança e sugeriu que terminassem durante a semana e trouxessem pronto na aula seguinte. Acatamos a ideia e frisamos a importância de se comunicarem para dar certo, embora tenhamos nos preparado para a possibilidade de não conseguirem – como havia acontecido na primeira etapa da pesquisa, com outras atividades. No encontro seguinte, que havíamos destinado a uma roda de discussão acerca de todo o processo, deparamo-nos com a HQ inacabada. A turma estava triste e muitos alunos disseram que não queriam prejudicar nossa pesquisa.

Devido a isso, a professora de Língua Portuguesa insistiu que usássemos mais uma aula (naquela mesma semana) para que fosse possível terminar; contudo, também não foi suficiente. O colégio já estava entrando em férias e mais da metade da turma faltou. Os poucos que estavam presentes se esforçaram ao máximo e entregaram tudo o que conseguiram (oito de nove páginas), porém, o clima já era de “fim” e o tempo, mais uma vez, não foi o bastante. Ainda assim, não cobramos ou repreendemos os sujeitos de pesquisa por não terem terminado a história, pois, sabemos que havia muitos fatores influenciando essa produção e, na verdade, o resultado final não era determinante.

O roteiro criado pelo 6º C foi o seguinte (notas de campo): Dorothy e Espantalho estavam na floresta quando encontraram um baú. Nele, havia um mapa para a Cidade de Lata e os dois resolveram ir até lá. No caminho, viram o Homem de Lata sozinho na floresta e o convidaram para continuar a jornada com eles (ver FIGURA 7). Durante a

viagem, ele contou aos novos amigos que, há muitos anos, a Bruxa Má do Oeste o prendera na floresta, separando-o de seus pais, que viviam em sua cidade natal, chamada Cidade de Lata (ver FIGURA 8). Os dois perceberam que poderiam ajudar o Homem de Lata, mostrando o mapa e indo com ele até tal cidade – jornada esta que já haviam decidido seguir (ver FIGURA 9). Os três enfrentaram uma série de obstáculos até, finalmente, encontrarem a Família de Lata (ver FIGURA 10). Tudo isso aconteceu antes de conhecerem o Leão Covarde e o Mágico de Oz.

Figura 7: Página 4 da HQ produzida pelos alunos.



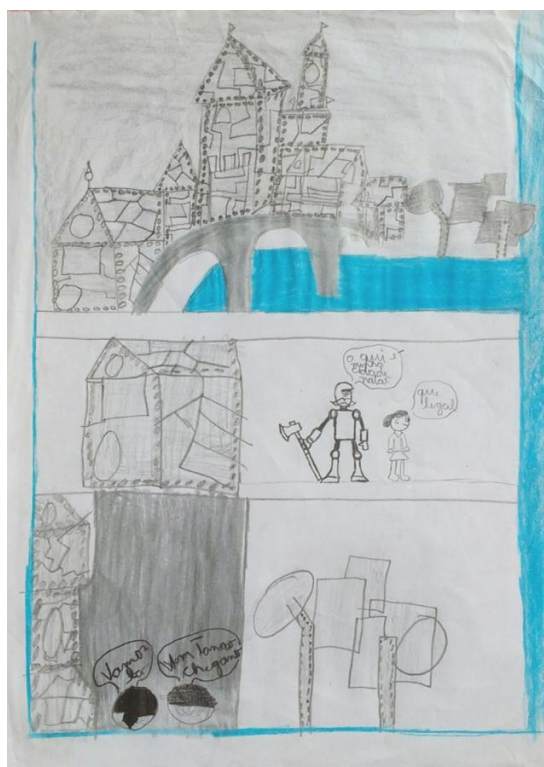
Fonte: Arquivo da coleta de dados da pesquisa.

Figura 8: Página 5 da HQ produzida pelos alunos.



Fonte: Arquivo da coleta de dados da pesquisa.

Figura 9: Página 7 da HQ produzida pelos alunos.



Fonte: Arquivo da coleta de dados da pesquisa.

Figura 10: Página 8 da HQ produzida pelos alunos.



Fonte: Arquivo da coleta de dados da pesquisa.

Vale dizer que o roteiro, em sua totalidade, foi criado coletivamente, mesclando as ideias dos aprendizes. Nós apenas mediamos as discussões entre eles para que chegassem a pontos comuns. Durante o processo, eles apontaram referências de outras leituras que fizeram e/ou que gostaram, tal como *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (1965), utilizaram os elementos da própria narrativa de Baum, como o fato de Dorothy passar o livro inteiro tentando voltar para casa, junto com os amigos que conhece pelo caminho – na releitura deles, o Homem de Lata também quer voltar para sua família e faz o percurso enfrentando uma série de obstáculos, juntamente com Dorothy e o Espantalho. Isto é, eles se apropriaram do texto e conseguiram ir além dele, utilizando também outros discursos que fazem parte de sua bagagem cultural. O modo como articularam todos esses pontos foi muito significativo, considerando que mobilizaram várias inteligências (GARDNER, 1995; ARMSTRONG, 2009) em um processo enraizado nos valores da inteligência coletiva (LÉVY, 2015), no qual cada indivíduo contribuiu com suas ideias, saberes e habilidades para construir um resultado final que, arriscamos dizer, representa a turma como um todo.

Partindo de uma perspectiva qualitativa e etnográfica de pesquisa, não podemos deixar de ressaltar que mesmo os alunos não tendo terminado a HQ (faltou a página em que enfrentavam obstáculos para chegar a Cidade de Lata e acabamento em vários quadros, bem como um maior cuidado com o texto), todo o percurso de intervenção foi significativo. Embora tenha sido necessário direcionar, ajudar a dividir as tarefas e organizar a produção da HQ (o que fazia parte do nosso papel, de fato) e os alunos não tenham conseguido finalizar o projeto, precisamos destacar o quanto eles se esforçaram e se desenvolveram. Nosso enfoque não era a produção final, mas a construção de um percurso de trabalho que, de fato, contemplasse os multiletramentos dos aprendizes. Ainda assim, podemos elencar resultados tais como o aumento na participação em sala, o envolvimento dos aprendizes, a dedicação e o esforço para trabalharem em equipe. Tudo isso justifica uma prática que explore pontos do universo expandido da narrativa literária, em uma perspectiva de leitura multimodal.

Esse estímulo diferenciado acerca da construção de significados também se mostrou eficaz na maneira como os alunos abordaram e/ou trataram o texto escrito. A fim de que a turma terminasse o livro no período de três semanas (tempo que tínhamos até o final do projeto), estabelecemos metas de leitura semanais e conseguimos perceber uma mudança significativa em relação à primeira etapa, tanto por meio do comportamento dos aprendizes quanto pelo progresso de leitura deles (ver TABELA 5). Vale mencionar que a produção dos livros (materialidade) utilizados na segunda etapa aproxima-se mais de uma proposta multiletrada. Levamos em consideração o projeto visual/gráfico da obra, além da adequação temática. Certamente, esses pontos também influenciaram na mudança de responsividade, mas, acreditamos que o ambiente criado e a perspectiva multimodal produziram diferenças significativas nesse sentido.

Tabela 5: Visão geral da meta de leitura ao longo da abordagem.

META DE LEITURA	ATINGIRAM	NÃO ATINGIRAM	PASSARAM	FALTARAM
1ª semana: até a p. 76	6	12	8	0
2ª semana: até a p. 171	5	7	13	1
3ª semana: até a p. 223	12	12*	0	2**

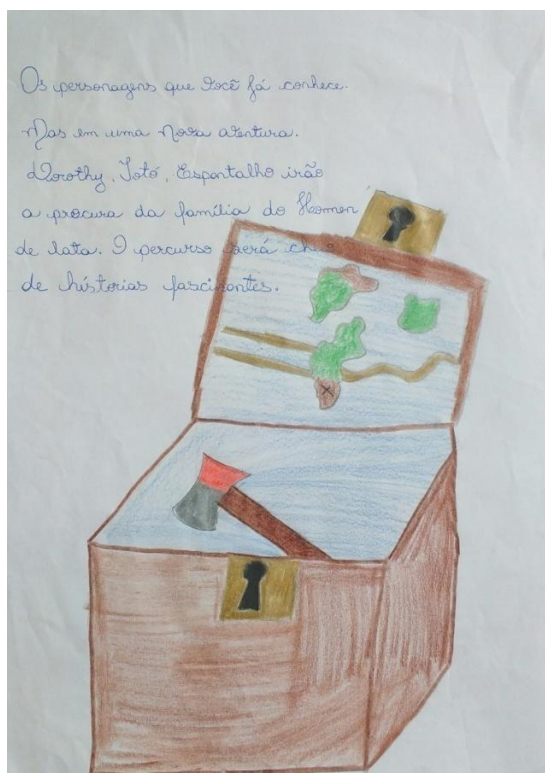
Fonte: elaborada pela pesquisadora.

* 10 alunos afirmaram ter ficado perto de terminar o livro (faltaram cerca de 20 páginas).

** Questionados pela professora da disciplina e também por nós no grupo do *Facebook*, os dois alunos que faltaram disseram ter finalizado a leitura.

Outro aspecto acerca do texto escrito que também pode ser levantado é o fato de que as atividades realizadas na primeira etapa (ditado, correção do texto adaptado, etc.) influenciaram no processo de produção da sinopse na contracapa da HQ (ver FIGURA 11). Lembramos que os alunos apresentaram diversas dificuldades quando solicitados a escrever uma possível sinopse para o livro que leriam, com base no conhecimento que tinham até então, e o mesmo ocorreu no momento em que precisaram fazer o mesmo tipo de texto no desenvolvimento do cartaz (ver QUADRO 2). Durante o período de produção, a aluna A, que ficou responsável pela contracapa, nos mostrou o que havia escrito, tendo como ponto de partida o roteiro da história que haviam criado, e praticamente não foi necessário fazer correções. Diferente do que se pode pensar, esta não era uma das alunas mais interessadas no modo verbal ou que tinha demonstrado habilidades notáveis na inteligência linguística (GARDNER, 1995), contudo, ao ter acesso aos diversos pontos de acesso à obra lida e conhecer a proposta da releitura da turma, teve facilidade em colocar esses conhecimentos em prática. Aliás, enquanto líamos a sinopse que ela escreveu, a aluna A mencionou que havia procurado se atentar às dicas dadas na primeira etapa do projeto.

Figura 11: Página 9 da HQ produzida pelos alunos.



Fonte: Arquivo da coleta de dados da pesquisa.

Por fim, tudo que ressaltamos por meio dos dados, das figuras que representam a releitura dos sujeitos de pesquisa e das observações feitas ao longo do projeto, pode ser reforçado pelo trecho que se segue, escrito pela aluna V. Pedimos que ela redigisse um “contexto” para explicar aos leitores de onde surgiu a ideia da HQ, quem são os autores, etc., assim como eles tiveram acesso a uma apresentação dos autores de *O Maravilhoso Mágico de Oz* (2013) na abertura da obra. Esse objetivo não foi alcançado – ainda que tenhamos separado um tempo para ajudar no direcionamento do texto, antes do início da criação propriamente dita, a qual foi realizada individualmente pela estudante – porém, em compensação, tivemos a oportunidade de ler um relato sincero de uma aluna a respeito do que ministramos em sala.

(RD): [...] Você que está lendo isto deve estar se perguntando o que essas crianças aprenderam. Nós aprendemos que a leitura é uma coisa ótima. Muitos acham chato ler e eu pensava isso também, mas quando a Natália chegou, mudou tudo. Comecei a ler mais e a amar os livros. O projeto dela me ensinou a ler e agradeço muito!⁶¹.

Fizemos um recorte do texto completo, pois a aluna também se refere à professora da disciplina, citando nomes, e faz outros comentários a respeito da pesquisadora, que não têm relevância para a discussão que estamos propondo. Gostaríamos de destacar que, em nenhum momento, a aluna V mencionou o uso das multimodalidades explicitamente, mas abarcou tudo o que fizemos, todos os modos de linguagem com os quais lidamos, no conceito de leitura. Em nossa perspectiva, acreditamos que isso é positivo e se deve ao fato de não termos estabelecido que uma estética seria melhor do que a outra; pelo contrário, tentamos multiplicar os significados (LEMKE, 2010) a partir do uso de todos os recursos disponíveis acerca do universo expandido da obra, que eram pertinentes aos gostos da turma.



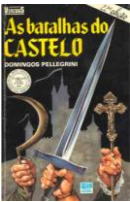


4.6 Uma visão geral das abordagens

Antes de iniciar as observações a respeito do projeto realizado, decidimos criar e apresentar um quadro comparativo (ver QUADRO 3) entre as atividades realizadas, para que fique claro o que fizemos em cada etapa e de que forma todo o conjunto de dinâmicas se relaciona. Acreditamos que esse recurso pode auxiliar na compreensão dos movimentos,

⁶¹ Recorte discursivo pertencente ao arquivo da pesquisa de campo.

das escolhas didáticas e, até mesmo, ilustrar de maneira mais objetiva como se desenvolveu essa experiência.

Quadro 3: Comparativo entre as duas abordagens.

ATIVIDADES DA PRIMEIRA ETAPA	MATERIAIS UTILIZADOS NA PRIMEIRA ETAPA	ATIVIDADES DA SEGUNDA ETAPA	MATERIAIS UTILIZADOS NA SEGUNDA ETAPA
<ul style="list-style-type: none"> - Entrega de marcadores e diários de leitura. - Exercício de avaliação e seleção das obras a serem lidas. - Definição dos cinco grupos do livro. - Produção de uma sinopse (individual), considerando as expectativas e os elementos aos quais tiveram acesso (capa, título e breves comentários). 		<ul style="list-style-type: none"> - Mudança de ambiente (ver FIGURA 2, p. 86) e apresentação no Prezi (ver CD anexo); - Desenhos dos personagens principais da obra (sem mencionar esse detalhe). - Audição da música tema do filme <i>O Mágico de Oz</i> (1939) e discussão sobre os sentidos produzidos. Leitura da letra projetada em tela e discussão acerca das impressões dos alunos. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Entrega das sinopses corrigidas. - Ditado das 20 palavras que mais erraram na sinopse. - Correção de um texto adaptado para trabalhar a pontuação e a repetição de palavras (em grupo). 		<ul style="list-style-type: none"> - Entrega dos livros novos. - Apresentação no Prezi com um breve contexto da obra de L. Frank Baum (ver CD em anexo). - Leitura alternada com toda a turma e discussões ao longo do processo. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Atividade “todos contam a história” em um miniconto escrito em conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais escolares (folha de caderno e caneta). 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão acerca da leitura realizada em casa, promovendo o agenciamento dos alunos. - Apresentação no Prezi sobre as características da HQ (ver CD em anexo). - Definição do processo de trabalho da semana seguinte. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Confeção de um cartaz sobre os livros a fim de construir uma 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais escolares (papel sulfite A4, lápis de cores variadas, canetinhas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão acerca da leitura realizada em casa, promovendo o 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais escolares (papel sulfite A4, lápis de cores variadas, canetinhas)

visão geral das obras. - Diálogos sobre o processo de leitura ao longo da etapa.	coloridas, etc.).	agenciamento dos alunos; - Organização e produção da HQ.	coloridas, etc.). - Ver resultado nas FIGURAS de 6 a 11, p.92-98.
---	-------------------	---	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O primeiro ponto que gostaríamos de levantar é a evolução e a diferença de responsividade dos aprendizes nas duas etapas que ministramos. Na primeira, demonstraram certo desinteresse, tinham diversas dificuldades com o texto escrito e com a própria exploração da criatividade narrativa. Notamos que, na segunda etapa, boa parte disso foi superado. Trazendo os elementos audiovisuais para a sala de aula e dando liberdade para que lançassem mão de suas práticas de letramento fora da escola, bem como dos conhecimentos adquiridos na vida cotidiana, observamos que foi possível construir significados reais. Os próprios aprendizes faziam pontes entre a leitura de *O Mágico de Oz* e outras narrativas, além de utilizarem o saber adquirido nessas aulas em outras disciplinas. Assim, é possível afirmar que tanto as teorias utilizadas quanto as normativas (PCNs, DCNs e DCE-PR) oferecem encaminhamentos pertinentes no sentido de considerar as práticas sociais dos estudantes no desenvolvimento pedagógico.

Elencamos alguns exemplos desse envolvimento durante a abordagem: 1) o aluno P costumava falar sobre suas impressões e até mencionou que a mãe havia comprado um livro (de ficção japonesa) em que um dos personagens se inspirava nas aventuras de *Dom Quixote* (obra lida na primeira etapa do projeto); 2) a aluna N mostrou o livro *Menino de Asas* (obra lida na primeira etapa do projeto) para a mãe e ela elogiou o título, dizendo que havia lido quando era criança e se tornou um de seus preferidos – o que demonstra o modo como os eventos de letramento iniciados na sala de aula tinham continuidade no ambiente familiar; 3) a aluna N2 nos emprestou dois títulos de uma série literária, chamada *Splintered*⁶², de sua biblioteca pessoal, pois havia gostado muito e queria que lêssemos também – esse gesto demonstra um rompimento de barreiras, o sentimento de respeito ao gosto individual e a tentativa de aproximação; 4) um grupo de alunas encenou um trecho de *O Mágico de Oz* na aula de Artes, quando solicitadas a fazer um teatro; 5) a aluna A

⁶² A série em questão teve o primeiro livro publicado em 2013, nos Estados Unidos, e é de autoria da escritora A. G. Howard. Ao todo, são cinco títulos – três principais e dois intermediários. A editora *Novo Conceito* lançou as obras no Brasil com as seguintes traduções: *O lado mais sombrio (Splintered)*, *A mariposa no espelho (The moth in the mirror)*, *Atrás do Espelho (Unhinged)*, *Qualquer outro lugar (Ensnared)* e *Sussurros do País das Maravilhas (Untamed)*. Em linhas gerais, trata-se de uma nova perspectiva acerca das histórias de Lewis Carroll (1832-1898) – *Alice no país das maravilhas* (1965) e *Alice através do espelho e o que ela encontrou por lá* (1971).

comentou ter assistido *Tom e Jerry & o Mágico de Oz*⁶³, no qual pôde notar vários elementos da história lida em sala, bem como apropriações diferentes; 6) o aluno K comprou a adaptação em HQ de *O Mágico de Oz* que usamos em sala (ver FIGURA 05, p. 91).

Em relação à leitura das obras, vale pontuar que, na segunda etapa, a turma ficou empolgada (na primeira, como já destacamos, a motivação logo se esvaiu, o que não está relacionado somente com o tipo de abordagem). O aluno L2, por exemplo, que já havia deixado claro que não gostava de ler, estava nas últimas 20 páginas do livro, faltando uma semana para o término do projeto. Boa parte da turma passava da meta, a cada semana, afirmando não conseguir parar de ler (manifestação de interesse e gosto pela história). No dia da roda de discussão eles pontuaram que o enredo de *O Mágico de Oz* é emocionante, porque apresenta um pouco de aventura e também mistérios, o que os deixava curiosos, de um jeito divertido (notas de campo). Somente três alunos expressaram não ter gostado do livro (o que foi aceito com naturalidade, inclusive, destacamos que as pessoas têm preferências e histórias de leitura diferentes umas das outras, de modo que essa diversidade não precisa ser vista como ruim). Os motivos apontados foram: a fuga da realidade (não conseguiram se identificar) e que o filme (*Oz, Mágico e Poderoso*, 2013) é mais interessante, de forma que o livro deveria ser parecido com a história retratada no cinema.

Aproveitamos esse tipo de comentário para reforçar a ideia de que as HQs e o cinema têm linguagens, propostas e recursos estéticos diferentes da literatura, embora isso não signifique que um seja melhor que o outro, apenas que são complementares. O nível dos comentários da turma aumentou consideravelmente (criticidade, envolvimento, imersão na história, opiniões acerca dos rumos da narrativa, pensamentos específicos sobre determinadas questões do texto, comparações entre o cinema, a HQ e a literatura, bem como com as próprias expectativas que eles tinham). O que denota que esse tipo de dinâmica em sala não deixa de cumprir os direcionamentos das normativas governamentais: potencializar as capacidades (PCNs), acolher a heterogeneidade (DCNs), bem como formar sujeitos críticos e atuantes nos letramentos da sociedade (DCEs-PR).

Um dos pontos ressaltados pela turma foi que gostariam que esse tipo de dinâmica (multimodal) fosse frequente no ambiente escolar. Aliás, quando questionados a respeito do que mudariam na primeira etapa do projeto, foram unânimes: uso das HQs, cinema,

⁶³ PAGE, B. et al. **Tom e Jerry & O Mágico de Oz**. [Filme-vídeo]. Produção de Bobbie Page e Judge Plummer, direção de Spike Brandt e Tony Cervone. 2011. 1 DVD (56 min). Informações disponíveis em: <<http://www.imdb.com/title/tt2027255/>>. Acesso em 15 ago. 2016.

videogame e a leitura do mesmo livro por toda a turma. Conforme as DCEs do Paraná (2008), os alunos levam para a escola as práticas de uso da linguagem com as quais têm contato na vida cotidiana. Sendo assim, é, de fato, necessário que o educador os exponha a textos de gêneros diferentes e também reconheça a relevância em integrar a linguagem verbal com as demais. Isso porque, de acordo com os PCNs (1998), é fundamental auxiliar os alunos no desenvolvimento das habilidades necessárias para que tenham condições de utilizar os instrumentos da própria cultura.

No que se refere às atividades propostas (principalmente na primeira etapa), os alunos afirmaram que foram importantes para aprenderem mais a respeito dos livros e de como escrever textos. Entretanto, apontaram dificuldades quando foram divididos em grupos, pois havia muita conversa paralela, alguns não colaboravam e até atrapalhavam. Dessa forma, acreditamos que um trabalho em conjunto, realizado por toda a turma pode ser mais proveitoso para todos. Isso não significa padronizar e/ou limitar significações, mas possibilitar uma construção de saberes coletivamente, a partir das singularidades de cada um (LÉVY, 2015). Os diários de leitura foram utilizados por poucos e não houve interesse em adotar esse instrumento em suas leituras cotidianas. Por fim, é importante destacar que, coletivamente, a turma demonstrou que o projeto foi significativo em diversas ocasiões. No dia do encerramento, por exemplo, levantaram a ideia de que continuássemos com eles para ministrar as aulas de leitura.

Analisando todo o processo, após um período de distanciamento, conseguimos elencar procedimentos que não foram tão adequados, por exemplo, a divisão das etapas. Teria sido mais interessante se tivéssemos trabalhado somente em uma perspectiva multimodal, com *O Mágico de Oz*, ao longo dos dois meses que nos foram concedidos. Assim, teríamos mais tempo para desenvolver as atividades, os conceitos e até fazer mais leituras em conjunto com os alunos. Inclusive, poderíamos ter explorado melhor o texto escrito (no caso, a obra de Baum), tanto no que diz respeito à leitura quanto à escrita. Contudo, essa foi uma primeira tentativa, um ponto de partida para que os professores, da linguagem ou de outras áreas, comecem a renovar o olhar para a educação e a implantar, ainda que de maneira experimental (como fizemos) perspectivas multiletradas e multimodais na realidade escolar.

Considerando o que foi apresentado, é importante apontar ainda como as teorias de base foram articuladas nas abordagens. Desde o início, com a fase de observação, o viés etnográfico e o questionário semiestruturado aplicado, buscamos colocar em prática a

perspectiva dos letramentos. Focalizamos e nos valem das habilidades e dos interesses demonstrados pelos estudantes, utilizando esses elementos como suporte para todo o trabalho que se seguiu. O gosto pelas HQs, a simpatia pelo cinema e pelos demais conteúdos audiovisuais, a estima por aventuras e mistérios, ou seja, cada detalhe que conseguimos captar dos letramentos locais (STREET, 2014) da amostragem, tentamos acrescentar na intervenção. Acreditamos que esse movimento convergente (JENKINS, 2009), valorizando a lógica da tela (KRESS, 2003), promovendo interações entre as multimodalidades de maneira pluralista (COPE; KALANTZIS, 2000), realmente estimula a construção de sentidos multiplicativos (LEMKE, 2010) na apropriação do texto literário. Além disso, visamos abrir espaço para que as diferentes inteligências (GARDNER, 1995) fossem mobilizadas, ao passo em que renovamos as dinâmicas pedagógicas, como professores (ARMSTRONG, 2009). Essas ações foram desenvolvidas a partir de pressupostos do conceito de inteligência coletiva, em que cada saber é valorizado e pode servir como ponte para construir conhecimentos em conjunto (LÉVY, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os objetivos de investigar os efeitos de uma abordagem de leitura multimodal com alunos de uma turma de 6º ano, problematizar o papel do modo escrito e a sua valorização na escola, elaborar atividades de leitura que possibilitem abordagens multimodais do texto literário, oferecer uma posição de agenciamento aos alunos, abordamos diferentes autores e teorias que deram suporte às nossas hipóteses. Buscamos as orientações dos documentos nacionais e estaduais, tratamos dos letramentos e fizemos um percurso até chegar ao contexto contemporâneo de aprendizagem, o qual abre portas para os multiletramentos e para o uso das multimodalidades. Abordamos reflexões sobre como seria um ensino de literatura pautado nesses paradigmas, discorremos acerca dos ideais de uma educação pluralista, interativa, que respeite a diversidade e contemple as múltiplas inteligências, coletivamente.

Ao analisar o panorama geral da coleta de dados, correspondentes à observação participante, às notas no diário de campo e às respostas ao questionário semiestruturado, foi possível compreender que os sujeitos da pesquisa têm acesso e recebem estímulo considerável dos meios de comunicação, o que permite inferir que sua leitura e seu processo de significação são constituídos multissemioticamente. Além disso, também observamos uma atração majoritária pela visualidade, principalmente no que diz respeito às Histórias em Quadrinho. Diante desses aspectos, desenvolvemos duas etapas de trabalho: uma somente voltada para o texto escrito e a outra mesclando as diferentes modalidades. A responsividade dos alunos foi contrastante nesses dois momentos. No primeiro, demonstraram certo desinteresse, apresentaram dificuldades com o texto e com a exploração da criatividade narrativa. Como resultado, menos de 20% da turma terminou a leitura da obra durante o período.

Isso demonstra que, embora tenhamos nos baseado nos estudos de letramento, isto é, consideramos cada situação, os gostos e as práticas dos sujeitos da pesquisa para construir as pontes de conhecimento entre as obras e os saberes que já possuem, a abordagem não foi bem recebida. Não podemos afirmar com certeza o motivo da reação dos alunos, mas é importante salientar que, na educação, lidamos com grupos sociais e tudo o que envolve a sociedade é imprevisível e instável. Contudo, uma das interpretações possíveis, considerando a resposta positiva na etapa seguinte, é a de que a proposta

tradicional não contemplou os interesses e as inteligências dos alunos. Além disso, o pouco tempo que tivemos para o desenvolvimento do projeto resultou em algumas práticas apressadas e superficiais, como mencionamos no último capítulo. Ainda assim, as atividades realizadas foram relevantes na construção de uma visão geral das práticas de letramento e dos saberes dos alunos, de forma que cada detalhe observado serviu de norte para repensar os eventos de letramento criados e qual seria a postura mais adequada para as próximas aulas.

Apresentamos o universo de possibilidades de expansão narrativa de *O Mágico de Oz*, a partir de aspectos audiovisuais, como o desenho livre, adaptações cinematográficas, música tema do filme; aprofundamo-nos no texto literário e até fizemos leitura alternada em sala de aula; também realizamos encontros com foco nas HQs, a fim de prepará-los para produzir uma releitura nesse formato. Estatisticamente, metade da turma terminou o livro durante o período da pesquisa e o restante estava nas últimas 20 páginas. Mais do que isso, foi possível notar que entramos no universo dos alunos, encontramos pontos comuns entre eles (estimulando o processo coletivo de aprendizagem), estimulamos as diferentes inteligências e trabalhamos habilidades variadas. Na prática, percebemos uma série de pontos positivos das teorias que tomamos como suporte.

As normativas consultadas no início da pesquisa também se mostraram de grande ajuda na criação das atividades e na ideia que deveríamos ter acerca do que os governos brasileiros, tanto o federal quanto o estadual, esperam do ensino de língua materna. Notamos diversos pontos em comum entre os documentos analisados e a base teórica que utilizamos, tais como uma visão de aprendizagem como algo que deve ser real e fazer sentido para os aprendizes, de modo que os conhecimentos e as formas de expressão deles sejam valorizados, além de capacitar os alunos a utilizar diferentes tipos de linguagem e expressividades, ao passo que a mídia seja uma aliada na educação e a tecnologia seja um instrumento para enriquecer o ambiente educacional (PCNs).

Também verificamos a importância em articular o conhecimento sistematizado e a vivência dos aprendizes, em uma relação dinâmica e constante no processo de aprendizagem, assim como potencializar a plena cidadania do indivíduo, de modo que o ensino esteja fundamentado na pluralidade ao criar condições para que cada um tenha oportunidade de aprender, considerando a sua diversidade (DCNs). Além disso, a escola deve oportunizar a leitura de diferentes gêneros, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, além de utilizar textos verbais que dialoguem com outros não verbais, bem como

propiciar a socialização das ideias dos aprendizes sobre o texto lido e a construção de sua criticidade, isto é, oferecer as ferramentas para uma condição de agenciamento (DCEs-PR).

Os níveis de criticidade, envolvimento, imersão na história e de articulação entre as diferentes modalidades, bem como com as próprias expectativas, aumentaram consideravelmente quando trouxemos os elementos audiovisuais para a sala de aula e demos liberdade para que os alunos lançassem mão de suas práticas de letramento fora da escola. Crianças que costumavam não interagir nas aulas e/ou assumiram, desde o início, não gostar de ler, adotaram papéis de agenciamento, expressaram posicionamentos e até passavam das metas de leitura, a cada semana. Notamos que ao considerar as práticas locais de letramento dos aprendizes e incorporá-las aos interesses pedagógicos, despertamos a possibilidade de construir significados reais. Os próprios aprendizes ressaltaram que gostariam que esse tipo de dinâmica (multimodal) fosse frequente no ambiente escolar.

Contudo, cabe pontuar a seguinte questão: a experiência que tivemos foi artificial⁶⁴, considerando que todo o contexto estava ligado a uma pesquisa científica. Ainda que tenhamos procurado manter as situações o mais próximas possível da realidade escolar, foi uma abordagem que tinha data para começar e para terminar e éramos mediadores estranhos ao ambiente, que também tinham data para deixar a instituição. Muitos educadores podem questionar se tais práticas poderiam ser utilizadas na sala de aula regular e se surtiriam os mesmos efeitos. Para responder a tais questionamentos precisamos seguir dois caminhos: 1) compreender os pressupostos da teoria de base por meio da qual trilhamos o percurso da abordagem; 2) considerar que não é possível estabelecer modelos e receitas quando se trata de ensino e aprendizagem.

Como nos respaldamos nos estudos de letramento e multiletramentos, temos que ter em mente que cada grupo, em cada contexto, terá aptidões, dificuldades, interesses, gostos, práticas singulares. Nesse campo, o solo será sempre incerto e necessitará de um cuidado por parte do professor. A cada turma com a qual se for trabalhar, ainda que seja o mesmo autor, a mesma obra, o mesmo movimento, os pontos de acesso seriam outros, os objetivos e as metas também poderiam ser diferentes. O nosso foco, por exemplo, foi nas HQs

⁶⁴ A escola está ancorada em artificialidades, tais como a produção de uma carta do leitor para o editor de um jornal representativo – quando, na realidade, quem lerá as produções dos alunos será o professor regente. Por isso, ao empregar o termo “artificial” nos valemos do sentido que se refere a “momentâneo”. Isso porque, desenvolvemos um trabalho de campo na instituição escolar, porém, este trabalho não terá continuidade, ele se encerrou no momento em que terminamos a pesquisa com a turma – embora acreditemos que haverá ecos permanentes das rupturas e das possibilidades que propusemos.

porque os sujeitos da pesquisa demonstraram maior interesse por esta forma narrativa. Se formos abordar *O Mágico de Oz* em outro grupo, talvez o cinema seja mais visado ou talvez o próprio texto literário. Não podemos, portanto, tentar padronizar as práticas pedagógicas, inclusive as multimodais. Se assim fizermos, não estaremos contemplando as teorias articuladas aqui e continuaremos a reproduzir as mesmas premissas observadas no ensino escolarizado de leitura, característicos do modelo autônomo (STREET, 2003).

É importante reforçar que nossa metodologia de entrada no texto literário foi a pedagogia dos multiletramentos. Sabemos da existência e conhecemos outros métodos de ensino, inclusive alguns que sugerem sequências didáticas para trabalhar determinados conteúdos. Entretanto, usar um modelo estabelecido e fechado iria contra os ideais dessa linha de pesquisa, afinal, não há receita sobre como trabalhar a literatura numa perspectiva multimodal. Fizemos dessa forma diante de todo o contexto que nos foi apresentado, sendo assim, essas abordagens precisariam ser repensadas e/ou adaptadas se aplicadas em outra turma. Então, não aconselhamos e nem é nosso objetivo que nosso desenvolvimento seja reproduzido na íntegra.

Enquanto utilizarmos somente uma perspectiva, um material, um recurso, um modo de linguagem para ensinar, a compreensão dos alunos poderá ser (e provavelmente será) limitada. Por outro lado, abordar um conteúdo por meio da pluralidade estimula os aprendizes a formarem redes de significados, abrangentes e reais. Assim como a nossa amostragem desenvolveu múltiplas representações e as relacionou entre si, é possível tratar os alunos como indivíduos capazes de construir, modificar, integrar e multiplicar saberes. Destacamos que, diante do que observamos no decorrer desta pesquisa, a forma de apresentar o texto literário faz diferença, pois ao oferecermos várias portas de entrada e ideias, os alunos embarcaram na história e, possivelmente, *O Mágico de Oz* tenha se tornado uma obra marcante para eles.

É claro que seria presunçoso afirmar que é possível considerar cada uma das inteligências (GARDNER, 1995) dos alunos e atender a todas as necessidades deles no desenvolvimento das aulas, o tempo todo. Ainda assim, ao trabalhar de forma multimodal, multiletrada e pluralista, temos mais chances de envolver os alunos no conteúdo ministrado. Afinal, cada modo de linguagem efetuará o seu papel, abrirá um ponto de acesso e poderá estimular tipos distintos de inteligência. Sem contar que, se o ambiente escolar promover a união de saberes, os próprios aprendizes poderão auxiliar os colegas a construir sentidos, aplicando aquilo que Lévy (2015) sustenta como uma forma coletiva e

enriquecedora de potencializar e ampliar os conhecimentos. Nesse sentido, o papel do professor é flexível, de maneira que atua como líder, mas também como mediador, noutros momentos como aprendiz, conduzindo e deixando-se conduzir. Essa seria a verdadeira troca de conhecimentos e letramentos na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ARMSTRONG, T. **Multiple intelligences in the classroom**. 3rd ed. Virginia: ASCD, 2009.

BALADELI, A. P. D. Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos. **E-escrita**, Nilópolis, v. 2, n. 4, p. 1-11, jan./abr. 2011.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL, S. de E. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRAZÃO, P. O diário do diário etnográfico electrónico. In: SOUSA, J.; FINO, C. (Orgs.). **A escola sob suspeita**, Porto: Asa Editores, 2007.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 9ª ed., Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction – Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London and New York: Routledge, 2000.

CUNHA, M. J. O uso do diário na pesquisa etnográfica da sala de aula de português como L2. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 3 (2), p. 72-83, 1999.

DARNTON, R. **Os best-sellers proibidos da França Pré-revolucionária**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **A questão dos livros: presente, passado e futuro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GARCEZ, P. de M.; SCHULZ, L. **Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil.** D.E.L.T.A., 31-especial, p. 1-34, 2015.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

_____. **Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century.** New York: Basic Books, 1999.

_____. **Las cinco mentes del futuro: un ensayo educativo.** Colombia: Paidós Ibérica, 2005.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses.** 2nd ed. London: Taylor and Francis, 1996

_____. Teenagers in new times: a new literacy studies perspective. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, 43(5), p. 412-423, 2000.

_____. **What video games have to teach us about learning and literacy.** New York: Palgrave Macmillan, 2007.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr.1995.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 450-460, set./dez. 2006.

HAMILTON, M. Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Orgs.). **Supporting Lifelong Learning, Volume 1: Perspectives on Learning.** Routledge, Open University Press, p. 176-187, 2002.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means: Narrative skills at home and school.** *Language and Society*, v. 11, p. 49-76, 1982.

HOBSBAWN, E. (Org.). **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KALANTZIS, M. COPE, B. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London and New York: Routledge, 2000.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 7ª reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. New York: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Edward Arnold, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning**. 2nd ed. Maidenhead and New York: Open University Press, 2006.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, 49 (2): 455-479. Campinas: IEL/UNICAMP, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.

LIMA, Luiz Henrique Magnani Xavier de. Videogames, letramentos e construção de sentidos. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LORENZI, G. C. L.; PÁDUA, T. W. de. Blog nos anos iniciais do fundamental I – A reconstrução: alfabetização e letramento. In: ROJO, R; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

LUKE, C. Cyber-schooling and technological change: Multiliteracies for new times. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London and New York: Routledge, 2000.

MONTE MÓR, W. Prefácio - ‘multi’, ‘trans’ e ‘plural’: discutindo paradigmas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MURRAY, J. H. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

NOGUEIRA, M. G. **Letramento(s) digital(is) e jovens de periferia: o transitar por (multi)letramento(s) digital(is) durante o processo de produção de vídeos de bolso**. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

PARANÁ, S. de E. da E. do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Curitiba: 2013.

PINHEIRO, A. S. O ensino de literatura: a questão do letramento literário. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; LEAL, R. M. A. (Orgs.). **Leitura e Escrita na América Latina: teoria e prática de letramento(s)**. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

PRIETO, L. C. M. Letramento multimodal via tradução e ensino de literatura na terceira idade. In: ZACCHI, V. J.; WIELEWICKI, V. H. G. (Orgs.). **Letramentos e mídias: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua materna e literatura**. Maceió: EDUFAL, 2015.

ROCHA, C.H. Práticas de letramento crítico, ensino plurilíngue e língua inglesa em contexto acadêmico universitário. In: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

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

_____. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

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

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

STREET, B. (Ed.). **Cross-cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Conferência proferida na Unesco**, 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/101654340/Street-Traduzido>>. Acesso em: 04 out. 2016.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London and New York: Routledge, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, Maringá, 23 (1), p. 27-32, 2001.

_____. Tradução literária e a relação global-local na formação de professores de língua inglesa. **Revista X**, v.1, p. 87-99, 2009.

_____. Narrativas multimodais e possibilidades para uma educação pluralista. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. Para além do *Yeah!*: *Rock'n'Roll* e uma possibilidade de multiletramentos no ensino de língua inglesa no Brasil. ZACCHI, V. J.; WIELEWICKI, V. H. G. (Orgs.). **Letramentos e mídias**: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua materna e literatura. Maceió: EDUFAL, 2015.

ZACCHI, Vanderlei José. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de língua inglesa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ZAPPONE, M. H. Y; NASCIMENTO, S. B. do; MELLO, A. C. de A., Leitura ficcional feita por adolescentes: compassos e descompassos entre escola e vida social. **Ráido**, Dourados-MS, v. 8, n. 17, p. 59-79, jul./dez. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada “Abordagens de leitura multimodais: um ensino pluralista de literatura”, que faz parte do curso de pós-graduação em Letras (Estudos Literários) e é orientado pela professora doutora Vera Helena Gomes Wielewicksi da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo da pesquisa é investigar os efeitos de uma abordagem de leitura literária multimodal, embasada nos multiletramentos, com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental do Instituto de Educação Estadual de Maringá (IEEM). Para isso, a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: resposta aos questionários aplicados, com o objetivo de compreender as práticas de leitura desses alunos, dentro e fora da escola; participação em abordagens de leitura, tanto ancoradas no modo escrito quanto nas outras modalidades de linguagem. As crianças também serão orientadas a desenvolver adaptações dos textos literários para incentivar sua condição de agenciamento e, ao final, será realizada uma exposição dos trabalhos desenvolvidos ao longo do processo. Informamos que as atividades podem causar estranhamento nos aprendizes por se tratar de uma proposta experimental, que não está pautada nos modelos tradicionais de ensino. Gostaríamos de esclarecer ainda que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). No caso dessas crianças cujos pais não autorizarem à colaboração com a pesquisa ou daquelas que não trouxerem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preenchido (TCLE), por qualquer motivo, serão organizadas em um único grupo. No momento das atividades ministradas ao longo da abordagem, tais alunos desempenharão os exercícios de leitura e escrita, assim como os demais colegas (também divididos em grupos), contudo, nenhum dos dados será utilizado na dissertação. É importante ficar claro que todo o processo de intervenção será realizado em sala ou na biblioteca da escola, no horário da aula de Língua Portuguesa (50 minutos), uma vez por semana, no período de dois meses. Informamos também que os dados serão utilizados somente

para os fins desta pesquisa, sendo tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). Mesmo os materiais que podem vir a ser gravados durante as intervenções (como áudios e vídeos das adaptações) não serão veiculados em qualquer meio, servindo apenas como parte da coleta de dados, a ser descrita na dissertação, e serão destruídos ao final do processo. Os benefícios esperados são coadunar os diferentes modos de leitura e as formas dinâmicas de aprendizado, abrindo espaço e incluindo alunos que podem ter suas habilidades marginalizadas por não possuírem inteligências voltadas para o modo verbal/escrito.

Página 1 de 3

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido (a) e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada por Natália Barros da Silva Gomes.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu, _____ declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Página 2 de 3

Eu, Natália Barros da Silva Gomes, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Natália Barros da Silva Gomes

Endereço: Rua Distrito Federal, 273.

(44-33019872 / <nataliabsgomes@gmail.com>)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: <copep@uem.br>

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS DE LEITURA DE ALUNOS DO 6º ANO C DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE MARINGÁ

QUESTÕES INICIAIS

1. Sexo

Feminino Masculino

2. Idade

9 10 11 12

3. O que você gosta de fazer em seu tempo livre?

- Acessar redes sociais
- Assistir a filmes, séries e/ou novelas
- Assistir televisão
- Descansar
- Desenhar/pintar
- Escrever
- Fazer artesanato ou atividades manuais
- Fazer compras
- Ir a restaurantes e lanchonetes
- Ir ao cinema, teatro, exposições, concertos e/ou museus
- Jogar videogames e/ou outros jogos eletrônicos
- Ler (revistas, livros, jornais, textos na internet, etc)
- Ouvir música
- Passear em parques, praças, ruas
- Praticar esportes
- Reunir-se com amigos e família
- Viajar

RELAÇÕES COM A LEITURA DO TEXTO IMPRESSO

4. Você gosta de ler livros? Marque apenas a alternativa correta.

Gosto muito Não gosto

Gosto um pouco Não sei ler

5. Você lê mais por:

Marque apenas a alternativa correta.

Prazer Obrigação

Outro motivo. Especifique: _____.

6. Quais são as suas motivações para a leitura de um livro?

- Atualização cultural/conhecimento
- Exigência da escola
- Motivos religiosos
- Prazer, gosto e/ou necessidade espontânea

7. Quais são as suas formas de acesso ao livro?

- Downloads em PDF (e/ou demais extensões de arquivo)
- Comprados em livrarias
- Comprados em sebos
- Comprados pela internet
- Emprestados de bibliotecas (comunitária, municipal, escolar etc.)
- Emprestados de outras pessoas (amigos e familiares)
- Fotocopiados/xerocados
- Presenteados
- Outros. Especifique: _____.

8. Quem mais influencia ou incentiva você a ler?

- Amigo/amiga
- Mãe
- Pai
- Irmão/irmã
- Outro parente
- Professor/professora
- Líder religioso
- Ninguém

9. O que a leitura significa para você?

- Atividade entediante
- Atividade interessante/prazerosa
- Atividade que exige muito esforço
- Fonte de conhecimento para a vida
- Fonte de conhecimento para as atividades escolares
- Uma obrigação (da escola e/ou dos familiares)

BIBLIOTECA

10. Com que frequência você vai a bibliotecas?

- Frequentemente
 De vez em quando
 Nunca

11. Que tipo de biblioteca você frequenta?

- Comunitária Escolar
 Especializada Pública
 Pessoal

12. Na biblioteca, você leria o mesmo livro mais de uma vez? Marque apenas a alternativa correta.

- Sim Não Talvez

13. Como você seleciona os livros/quadrinhos que deseja ler?

_____.

14. O que a biblioteca representa para você?

- Lugar para estudar
 Lugar para pesquisar
 Lugar voltado para estudantes
 Lugar em que podemos emprestar livros para trabalhos escolares
 Lugar voltado para todas as pessoas
 Lugar de lazer
 Lugar para passar o tempo
 Lugar para consultar documentos
 Lugar para ver filmes/escutar música
 Lugar para participar de concertos, exposições e eventos culturais
 Lugar para acessar a internet
 Lugar para emprestar livros novos
 Lugar desagradável/entediante
 Lugar desatualizado/mal equipado

PREFERÊNCIAS DE LEITURA

15. Quais fatores influenciam você na escolha de um livro?

- Autor
 Capa
 Críticas/resenhas

Dicas de amigos, familiares, professores e/ou *youtubers/instagramers*

- Editora
 Publicidade/anúncios
 Tema
 Título
 Preço
 Adaptação cinematográfica
 Adaptação para os quadrinhos
 Outro motivo. Especifique: _____.

16. Materiais que você lê:

- Áudio-livros
 Livros digitais
 História em quadrinhos
 Jornais
 Livros literários
 Livros indicados pela escola
 Revistas
 Textos escolares
 Textos da/na internet

17. Quais tipos de livros você costuma ler?

- Artes
 Autoajuda
 Bíblico
 Biografias
 Contos
 Culinária/artesanato/assuntos práticos
 Enciclopédias e dicionários
 Textos científicos
 História em quadrinhos
 História, economia, política e ciências sociais
 Literatura infantil
 Literatura juvenil
 Livros didáticos
 Livros religiosos
 Livros técnicos
 Poesia
 Romances
 Viagens
 Outros. Especifique: _____.

18. Você gosta de histórias? Marque apenas a alternativa correta.

- Sim Não

19. Uma história pode ser contada em diversos meios (livros, televisão, cinema, quadrinhos, videogames, canal do *Youtube*, etc). Em quais dos meios e suportes abaixo você costuma “ler/ver” histórias?

- Televisão Livros
 Revistas Cinema
 Quadrinhos Celular
 Tablet Rádio
 Teatro Jornal

20. Cite três adaptações de obras literárias que você conheça e/ou tenha visto apenas em outros meios/formatos (cinema, quadrinhos, peça de teatro, etc.).

 _____.

21. Cite o título do livro que você leu nos últimos três meses ou que ainda está lendo. Se souber, cite também o autor.

 _____.

22. Qual é o seu livro favorito?

 _____.

23. Qual o autor, nacional ou estrangeiro, que você mais gostou de ler?

 _____.

24. Você gosta dos livros de literatura estudados na escola?

- Sim Não Às vezes

- Se você respondeu “sim” na pergunta anterior, quais são as razões para gostar?

- Porque os textos são divertidos
 Porque os textos falam de temas que eu gosto
 Porque são fáceis de ler
 Porque eu aprendo coisas novas
 Outras razões

- Se você marcou a opção “outras razões”, especifique.

 _____.

- Se você respondeu “não”, quais os motivos para não gostar dos livros de literatura estudados na escola?

- Porque são chatos
 Porque são difíceis
 Porque são fáceis demais
 Porque não falam de temas interessantes
 Porque tenho que fazer exercícios ou provas sobre eles
 Porque são longos
 Porque são sempre os mesmos
 Outras razões. Especifique: _____.

MULTIMODALIDADES

25. Qual é a frequência em que você acessa a internet:

- Todos os dias (mais de 2 horas)
 Todos os dias (menos de 2 horas)
 Algumas vezes por semana (mais de 2 horas)
 Algumas vezes por semana (menos de 2 horas)
 Uma vez por semana (mais de 2 horas)
 Uma vez por semana (menos de 2 horas)
 Não acesso à internet

26. Onde você tem acesso à internet?

- Na minha casa
 Na casa de amigos/parentes
 Em uma *lan house*
 Na escola
 No *smartphone* e/ou *tablet*

27. Quais destes aparelhos eletrônicos SEUS RESPONSÁVEIS possuem?

- Celular comum
 Smartphone
 Computador de mesa
 Notebook
 Tablet
 Televisão
 Aparelho de DVD

28. Você também utiliza esses aparelhos ou apenas seus responsáveis? Se a resposta for “sim”, especifique quais.

29. Quais destes aparelhos eletrônicos VOCÊ possui?

- Celular comum
 Smartphone
 Computador de mesa
 Notebook
 Tablet
 Televisão
 Aparelho de DVD

30. Você já ouviu falar em *e-book* ou livro digital?

- Sim
 Nunca ouvi falar, mas gostaria de conhecer
 Nunca ouvi falar e não gostaria de conhecer

31. Se você já leu algum *e-book* ou livro digital, qual o suporte utilizado?

- Computador/Notebook *Smartphone*
 Tablet Nunca li

32. Entre as histórias lidas em livros (impressos) e as histórias lidas/vistas/ouvidas em outros meios e suportes (TV, internet, cinema, quadrinhos, revistas, rádio etc.), qual você prefere?

- Gosto mais das histórias em livros (impressos)
 Gosto mais das histórias em outros meios/suportes
 Gosto das duas formas
 Não gosto de histórias em livros
 Não gosto de histórias em outros meios
 Não gosto de nenhuma

ABORDAGEM DE LEITURA

33. O que você mais gosta no dia da aula de Língua Portuguesa em que você vai à biblioteca da escola?

34. E o que você menos gosta nesse tipo de atividade?

35. Você preferiria que não houvesse esse tempo de leitura? Justifique.

36. Imagine que você é professor (a) por um dia e pudesse escolher a dinâmica da aula de leitura, como seria?

37. Quais atividades de leitura você prefere?

- Leitura de textos ficcionais
 Exercícios a respeito das leituras realizadas
 Discussão dos textos com os colegas e a professora
 Produção de adaptações das obras literárias

38. Em qual dinâmica de trabalho você se sai melhor? Marque apenas a alternativa correta.

- Individual
 Em dupla
 Em grupo

39. Onde você prefere fazer a leitura dos textos? Marque apenas a alternativa correta.

- Na sala de aula
 Na biblioteca da escola
 Em casa

40. Em relação aos livros que serão lidos durante este projeto, você prefere:

- Que cada um leia um título
 - Que a sala toda leia a mesma obra
 - Que a turma seja dividida em grupos e cada um deles leia um título? Justifique.

ANEXOS

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Abordagens de leitura multimodais, um ensino pluralista de literatura

Pesquisador: Vera Helena Gomes Wielewicki

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53640816.4.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.573.912

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar os efeitos de uma abordagem de leitura literária multimodal, embasada nos multiletramentos, com alunos de uma turma de 6º ano do Instituto de Educação Estadual de Maringá.

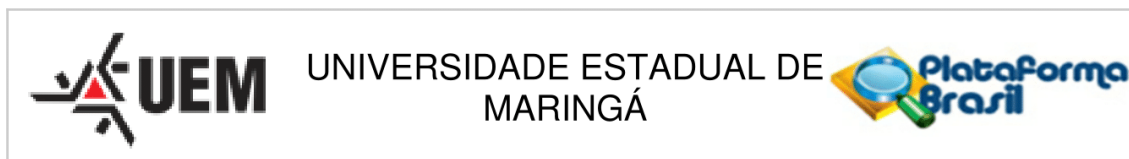
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui característica etnográfica a fim de descrever/interpretar as práticas de letramento em sala de aula, com a participação de 35 alunos; será aplicado questionários entre os alunos, com o objetivo de compreender as suas práticas de leitura dentro e fora da escola; e a pesquisa-ação. Os resultados da pesquisa serão analisados qualitativamente, por meio das anotações feitas pela pesquisadora ao longo do processo, assim como do comportamento e das produções dos alunos. O tempo de pesquisa, no que se refere à intervenção, não deve ultrapassar três meses. O trabalho de campo será desenvolvido em sete etapas, sendo elas: 1) Visita à escola

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 1.573.912

para conhecer as dependências, a fim de verificar quais os recursos disponíveis (projektor, computadores, títulos da biblioteca, etc); 2) Conversa com a professora de língua portuguesa da turma para compreender a dinâmica das aulas, quais os materiais utilizados, bem como o peso do tempo destinado a leitura de textos literários e de que forma é feita a seleção dos títulos utilizados; 3) Aplicação de questionário com os alunos para descobrir suas práticas de letramento, principalmente no que se refere à leitura literária (tanto no ambiente escolar quanto em casa); 4) Período de observação das aulas de língua portuguesa (no máximo quatro aulas), a fim de começar a interagir com os aprendizes e verificar quais são os seus gostos, interesses, ou seja, seus letramentos em contexto escolar real; 5) Preparação das abordagens de leitura multimodais, com base na teoria dos multiletramentos e nos dados colhidos tanto nos questionários quanto no período de observação; 6) Início da aplicação dessas abordagens, em contexto de sala de aula (uma vez por semana, no período de dois meses). Serão realizadas duas fases, para que seja possível efetuar a comparação: um mês de trabalho apenas com o modo escrito (livros), seguido de um mês de trabalho com as multimodalidades (livros, vídeos, história em quadrinhos, filmes, desenhos, teatro, etc). Ao final de cada uma dessas fases, as crianças serão orientadas a desenvolver adaptações dos textos, com o objetivo de perceber se a abordagem pluralista resulta ou não em um aprendizado mais satisfatório; 7) Exposição na escola dos trabalhos desenvolvidos ao longo do processo. Pode ser tanto um momento de apresentação apenas para os colegas de outras turmas ou aberto aos pais e professores. O orçamento previsto é de R\$ 150,00, com financiamento próprio. O cronograma precisa ser reajustado à tramitação do projeto por este comitê.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto devidamente preenchida e assinada, em anexo. Autorização do Núcleo regional de educação para a execução da pesquisa, em anexo. Termo de consentimento livre esclarecido, em anexo, em forma de carta convite. Questionários e instrumentos de pesquisa anexados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 1.573.912

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_668649.pdf	07/04/2016 10:35:21		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_NRE.pdf	07/04/2016 10:33:50	Natália Barros da Silva Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	COPEP_TCLE_menoresde18.doc	07/04/2016 10:29:59	Natália Barros da Silva Gomes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	07/04/2016 10:29:41	Natália Barros da Silva Gomes	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	07/04/2016 10:25:31	Natália Barros da Silva Gomes	Aceito
Outros	questionario_praticas_de_leitura.pdf	29/02/2016 15:48:15	Natália Barros da Silva Gomes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_instituto.JPG	25/02/2016 14:52:14	Natália Barros da Silva Gomes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 03 de Junho de 2016

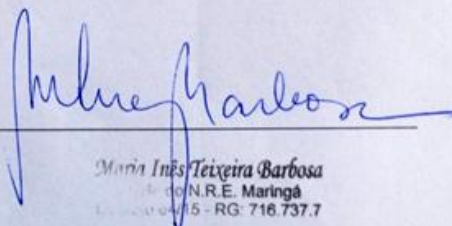
Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

ANEXO B**NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO
DE MARINGÁ (NRE)****Autorização de Pesquisa**

Por meio deste documento, autorizamos a pesquisadora Natália Barros da Silva Gomes, matriculada no curso de pós-graduação em Letras (Mestrado em Estudos Literários) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), orientada pela professora doutora Vera Helena Gomes Wielewiski, a realizar a pesquisa intitulada "Abordagens de leitura multimodais: um ensino pluralista de literatura", com uma turma de 6º ano do Instituto de Educação Estadual de Maringá (IEEM), durante o período de três meses - abril a junho de 2016.

Maringá, 28 de março de 2016.



Maria Inês Teixeira Barbosa
Coordenadora do N.R.E. Maringá
Instituto de Educação Estadual de Maringá - RG: 716.737.7

Núcleo Regional de Educação de Maringá
AV. CARNEIRO LEÃO, 93 - CEP 87014-010
FONE: (44) 3218-7100 / FAX: (44) 3218-7143