

Multiletramentos em aulas de português em uma escola pública de Ouro Preto-MG

**Hércules Tôledo Corrêa
Marcelo de Castro**

Hércules Tôledo Corrêa

Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP
Email: herculest@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0001-7368-5635>

Marcelo de Castro

Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP
Email: marcelocastromc@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1056-1288>

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo caracterizar e analisar como uma professora de Língua Portuguesa explora a leitura e a escrita de gêneros discursivos multimodais, em eventos de letramento, com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de revelar e discutir possibilidades que emergem de práticas desta natureza em prol dos multiletramentos. Do ponto de vista metodológico, a prática de uma educadora, em três turmas de uma escola pública de Ouro Preto (Minas Gerais), foi acompanhada durante seis meses, compreendidos nos anos de 2015 e 2016, nos quais os alunos, para quem ela lecionou, cursaram, respectivamente, o 8º e o 9º anos do Ensino Fundamental. A partir de instrumentos de coleta de dados de natureza qualitativa, como a observação participante, os registros no caderno de campo e as gravações em áudio, foram selecionados e caracterizados eventos de letramento a partir dos quais foi possível analisar possibilidades com relação à mediação docente de práticas de leitura e de escrita com gêneros discursivos multimodais. Dessa forma, os dados coletados permitiram discutir: i. as concepções subjacentes à prática pedagógica da educadora; ii. os recursos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula; iii. a abordagem e as estratégias discursivas empregadas pela professora. Além disso, os resultados apontaram os êxitos das práticas investigadas, assim como reforçaram a centralidade da prática docente relativa aos multiletramentos no referido componente curricular.

Palavras-chave: Multiletramentos. Multimodalidade. Gêneros discursivos.

Recebido em: 24/01/2018

Aprovado em: 02/08/2018

Abstract**Keywords:**

Multiliteracies.
Multimodality.
Discursive genres.

Multiliteracies in portuguese classes in a public school in Ouro Preto-MG

This research aims to characterize and analyze the way a Portuguese Language teacher explores reading and writing in multimodal discursive genres to reveal and discuss the possibilities that emerge from these practices, in promoting the multiliteracies, during literacy events, which took place in a Primary School with students in their final years. Regarding the methodology, for six months between 2015 and 2016 observation was undertaken of the practice of a teacher in three classes of a Public School in Ouro Preto (Minas Gerais). During this time the students for whom she taught attended the 8th and 9th grade of Primary School, respectively. Based on qualitative data collection instruments, such as participant observation, field notes and audio recordings, were selected and characterized events of literacy from which it was possible to analyze possibilities related to the teaching mediation of reading and writing practices with multimodal discursive genres. Thus, the data collected allowed us to discuss: i. the conceptions underlying the pedagogical practice of the educator; ii. the didactic pedagogical resources used in the classroom; iii. the approach and the discursive strategies employed by the teacher. In addition, the results pointed the successes of the investigated practices, as well as reinforcing the centrality of teaching practice concerned multiliteracies in the mentioned subject..

Resumen**Palabras-clave:**

Multiliteracidades.
Multimodalidad.
Géneros discursivos.

Multiletramentos em las clases de lengua portuguesa en una escuela pública de Ouro Preto-MG

Esta investigación tiene como objetivo caracterizar y analizar como una profesora de Portugués explora la lectura y escritura de géneros discursivos multimodales en los eventos de literacidad con los estudiantes de los últimos años de la escuela primaria con el fin de revelar y discutir las posibilidades prácticas emergentes de esta naturaleza en favor de las multiliteracidades. Desde el punto de vista metodológico, la práctica de una educadora, en tres grupos de una escuela pública de Ouro Preto (Minas Gerais), fue acompañada durante seis meses, comprendidos en los años 2015 y 2016, en los cuales los alumnos, para quienes ella enseñó, cursaron, respectivamente, el 8° y el 9° años de la Enseñanza Fundamental. A partir de instrumentos de recolección de datos de naturaleza cualitativa, como la observación participante, los registros en el cuaderno de campo y las grabaciones en audio, fueron seleccionados y caracterizados eventos de literacidad a partir de los cuales fue posible analizar posibilidades con relación a la mediación docente de prácticas de lectura y de escritura con géneros discursivos multimodales. De esta forma, los datos recolectados permitieron discutir: i. las concepciones subyacentes a la práctica pedagógica de la educadora; ii. los recursos didáctico-pedagógicos utilizados en el aula; iii. el enfoque y las estrategias discursivas empleadas por la profesora. Además, los resultados apuntaron los éxitos de las prácticas investigadas, así como reforzaron la centralidad de la práctica docente relativa a las multiliteracidades en el referido componente curricular.

Introdução¹

O ensino de Língua Portuguesa, na contemporaneidade, centra-se, entre outros aspectos, nos usos da leitura e da escrita de gêneros discursivos, com o objetivo de aprimorar a criatividade e a criticidade do alunado nas práticas letradas dentro e fora da escola, sem deixar de lado, evidentemente, a formação cidadã. Nesse sentido, no âmbito da referida disciplina, há a necessidade de se trabalhar, “de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119), com os impressos e com as mídias analógicas e digitais, considerando as múltiplas linguagens constitutivas dos textos que circulam nesses suportes.

Ao se considerar isso, o objeto desta investigação é a forma como ocorre a prática docente, em aulas de Língua Portuguesa, a partir dos estudos sobre (multi) letramentos, considerando o aspecto da multimodalidade de que se revestem as práticas de linguagem materializadas nos gêneros discursivos que circulam no cotidiano de uma sociedade cada vez mais globalizada e, por isso mesmo, mais cheia de desafios, tecnologias e recursos visando à interação social. Por essa razão, elegemos como objetivo geral desta pesquisa: caracterizar e analisar como uma professora de Língua Portuguesa explora a leitura e a escrita de gêneros discursivos multimodais, em eventos de letramento, com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de revelar e discutir possibilidades que emergem de práticas desta natureza em prol dos multiletramentos.

Nesse contexto, não se pode negar que os usos da leitura e da escrita exigidos na contemporaneidade brasileira, cuja presença da multimodalidade é tão significativa, são um campo fértil não só por uma demanda teórica ainda existente, mas, sobretudo, pela urgência de haver abordagens metodológicas que contemplem essas novas teorias e, conforme assinala Rojo (2009), que renovem a prática didática e pedagógica, a fim de que as aulas de Língua Portuguesa possam colaborar para formação de um novo sujeito social.

Dos letramentos aos multiletramentos

No Brasil, o termo letramento foi introduzido a partir da produção de Kato (1986) e continuou sendo discutido, inicialmente, nas obras de Tfouni (1988). Outras pesquisadoras, posteriormente, também se dedicaram à questão – e ainda o fazem – como Soares (1998). Para esta última autora, o letramento recobre os usos sociais que os indivíduos fazem da leitura e da escrita, desse modo, tornamo-nos letrados à medida que nos envolvemos com usos da língua escrita em práticas sociais (SOARES, 2002). Nesta pesquisa, interessamo-nos pelos estudos mais recentes de Magda Soares, assim como de outros

¹ Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa MULTIDICS – Multiletramentos e usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

estudiosos, como Rojo (2009), que reconhecem o termo letramento no plural isto é, que admitem a existência de múltiplas práticas sociais de leitura e escrita das quais os sujeitos participam.

Sendo assim, os usos sociais que fazemos da leitura e da escrita são vários e estão inscritos nas mais diversas “esferas de atividade humana” (BAKHTIN, 1997). Além disso, conforme defende Soares (2002), é preciso admitir que, nessas práticas letradas, há diferentes linguagens no processo de comunicação, logo, a linguagem verbal, escrita e oral, não é, exclusivamente, responsável pela construção de sentidos nas interações humanas.

Para Rojo (2009), qualquer sujeito participa de práticas letradas na escola ou fora desta, mas o que é importante a ser discutido, na esfera educacional, é de que forma essa instituição pode expandir essas práticas de letramentos. Se interagimos diferentemente com o mundo nos dias de hoje e com as múltiplas linguagens que nos cercam de modo mais intenso, continuaremos a concordar com Soares (1998) ao apontar a urgência para que a escola reveja suas práticas de leitura e escrita, uma vez que não basta ao sujeito aprender a ler e a escrever. Do mesmo modo, Rojo (2009) afirma que cabe uma revisão dos letramentos dominantes na contemporaneidade, principalmente daqueles que ocorrem na escola, em decorrência da globalização e das novas tecnologias.

Diante disso, por também acreditarmos na relevância de se compreender que não é somente a palavra, escrita ou oral, a única linguagem presente nas práticas letradas, esta pesquisa também se ancora na perspectiva da chamada Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (GNL), a quem se atribui o conceito de multiletramentos, cujo prefixo “multi” aponta tanto para a multiplicidade de linguagens quanto para a diversidade cultural (COPE; KALANTZIS, 2006). Já de início, ponderamos que, embora reconheçamos a relevância das múltiplas culturas para o processo educativo e para o arcabouço teórico do GNL, nossa investigação apropria-se de algumas das contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos com foco relativo apenas à pluralidade de linguagens, uma vez que a comunidade escolar com a qual lidamos não tem características multiculturais como as pressupostas pelo GNL, compostas, por exemplo, de imigrantes de diferentes partes do mundo para os chamados países desenvolvidos. Não se descarta, no entanto, toda a heterogeneidade cultural que caracteriza as salas de aula de qualquer cidade brasileira, como aquelas aqui analisadas.

Tal Grupo, que inicialmente se reuniu na cidade de New London, nos Estados Unidos, tem divulgado proposições teóricas a partir dos resultados das reflexões de pesquisadores nativos de variados países e com formações e perspectivas teóricas diversas. Tendo em vista as modificações nas práticas de letramento dadas as mudanças intensas na contemporaneidade norte-americana, em *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (2006), com Bill Cope e Mary Kalantzis tendo assumido a responsabilidade pela edição, aparecem discussões distribuídas em dezesseis capítulos sobre os multiletramentos com relação a temáticas como multilinguismo, multiculturalismo, multimodalidade

etc. Essa pedagogia, pensada no contexto da língua inglesa, mas aplicável a outros idiomas do mundo, é concebida não mais como práticas tradicionais do ensinar voltadas à linguagem verbal de modo monolíngue, monocultural e normativo, mas uma relação de ensino e aprendizagem que reconhece e valoriza outros modos de significação que são dinâmicos e estão presentes nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (COPE; KALANTZIS, 2006).

No que se refere à diversidade linguística, na defesa da Pedagogia dos Multiletramentos, Cope e Kalantzis (2006) afirmam que o letramento, tradicionalmente, restringiu-se à linguagem escrita, como se esta fosse monomodal e estivesse isolada como um sistema único e exclusivo. Para eles, essa limitação anacrônica não é realista na atualidade, tendo em vista, por exemplo, as múltiplas linguagens tão presentes nos meios de comunicação. Isso requer uma ampliação que englobe os modos de significação para além da palavra, como as representações visuais (imagem, escultura, artesanato), as auditivas (músicas, sons, ruídos, alertas), as gestuais (movimentos das mãos e do rosto, expressões faciais, movimentação ocular, dança), as espaciais (arquitetura, *layout*, espaçamento, distância interpessoal) e as táteis (sinestesia, sensações na pele como frio, calor, textura, pressão).

Multimodalidade na paisagem comunicacional

Kress e van Leeuwen (2001) também apontam que o texto é construído por uma multimodalidade. Para eles, o texto multimodal é aquele cuja significação se realiza por meio de vários modos semióticos e, com essa combinação – que sempre existiu, mas não com o foco que lhe é dado hoje –, interpretar um texto não envolve apenas a língua escrita ou oral. Eles ressaltam a imagem e outras formas de representação como agregadoras de ideologias aos textos multimodais. Nesse sentido, tais autores conceituam a multimodalidade como construto no qual os diversos modos semióticos – formas de representação – produzem mensagens comunicacionais, o que compõe, desse modo, a paisagem semiótica.

Para Kress (2006), a revolução comunicacional, nas últimas duas ou três décadas, exige que repensemos a paisagem semiótica, uma vez que a consequência de tal revolução é a descentralização da linguagem verbal na comunicação pública. Inclusive, há tipos de informações que são mais apropriadas de serem expressas visualmente do que verbalmente.

Dessa forma, de acordo com Kress (2006), outros modos de comunicação tornam-se significativos e relevantes na comunicação pública cada vez mais. Por essa razão, ele defende que as teorias que consideram outros modos como periféricos precisam ser substituídas por um novo olhar sobre a paisagem semiótica, no qual é preciso teorizar e descrever os muitos modos semióticos de comunicação e representação, entender as potencialidades e limites (*affordances*) de cada um deles, assim como compreender o uso, o espaço e a função que eles ocupam hoje e futuramente. Esses modos semióticos têm

potencialidades e limitações devido às formas diversas que as culturas os articularam e os desenvolveram, logo, a escolha de usar um modo em detrimento de outro, na representação e na comunicação, varia de acordo com o que há disponível culturalmente.

A ideia de que a linguagem verbal, oral e escrita, não é um modo unimodal parece afrontar nossos princípios ou ferir o senso comum, visto que fomos ensinados a pensá-la “como um sistema único e homogêneo de representação” (KRESS, 2006, p. 183, tradução nossa). Kress (2006) exemplifica a multimodalidade intrínseca à linguagem verbal a partir da fala: nela aparecem recursos semióticos, como as variações rítmicas e o tom de voz, que a tornam um modo de comunicação multimodal, sem contar com a gestualidade, outro modo presente em todas as línguas. Logo, para esse autor, os modos são acompanhados desses recursos semióticos que são as estratégias que o sujeito produtor da mensagem utiliza para a construção dos sentidos.

Para Vieira (2015), essa teoria multimodal, quando aplicada na sala de aula com alunos, pode conscientizá-los da relevância dessa construção a partir de múltiplas linguagens. Sendo assim, ela defende que pesquisadores da linguagem não neguem as mudanças sociais e semióticas as quais vivenciamos e que instrumentos sejam oferecidos visando à formação de cidadãos e sujeitos críticos que consigam lidar com o discurso contemporâneo. Ainda de acordo com essa autora, no século XXI, a linguagem de hegemonia não está somente no emprego da imagem, nem no da palavra individualmente, mas sim na junção destas acompanhadas de outras semioses. Desse modo, os estudos linguísticos que, tradicionalmente, há séculos, enfatizam a palavra, falada ou escrita, são um reducionismo por recusarem as alterações no discurso atual que incorporou outros modos semióticos.

Gêneros discursivos: uma perspectiva multimodal

Esta pesquisa, além dessas teorias que discorrem sobre os (multi) letramentos e a multimodalidade, também se baseia numa concepção de linguagem como atividade social e interativa (MARCUSCHI, 2008) que se materializa por meio dos gêneros discursivos. Logo, parte-se do pressuposto bakhtiniano (1997) de que a linguagem humana é essencialmente dialógica, por isso, sempre que alguém diz algo, por exemplo, essa fala se dirige a outro sujeito que também é responsável pela construção e pelo compartilhamento de sentidos. No caso de não haver um interlocutor real, este é projetado, nesse processo de interação, considerando-se as condições reais nas quais os interlocutores estão inseridos.

Bakhtin (1997), ao reforçar a natureza social, dialógica e ideológica do uso prático da língua, também concebe que a comunicação verbal só é possível via algum gênero discursivo. Sobretudo após a difusão mais ampla dessas ideias bakhtinianas, vários autores, como Dionísio (2011), Marcuschi (2008, 2011), Rojo (2013) e Rojo e Barbosa (2015), destacaram, ainda que não totalmente de

modo convergente, a importância de se compreender os gêneros discursivos em sua relação com as práticas sociais. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 279):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Nesse sentido, os gêneros discursivos são elaborados em cada esfera da atividade humana e entendidos, portanto, a partir do conteúdo temático, isto é, o conteúdo do texto acompanhado da apreciação de valor do locutor; do estilo verbal, que são as escolhas relativas ao vocabulário, à sintaxe e a outros aspectos gramaticais; e da construção composicional, que, conforme Rojo e Barbosa (2015), refere-se às formas de organização e acabamento do texto, como coesão, coerência e progressão temática. Quanto às esferas de atividade humana, também segundo Rojo e Barbosa (2015), na teoria bakhtiana, elas não são estáticas nem estaques, uma vez que se alteram tendo em vista as questões históricas, sociais e culturais, e estão em constante processo de relação e influência.

Ao abordar esse conceito de gêneros discursivos, Marcuschi (2011, p. 22) afirma: “hoje se reconhece que não é apenas a forma *stricto sensu* que resolve a questão do gênero e sim sua funcionalidade e organicidade”, ou seja, como eventos textuais flexíveis, os gêneros caracterizam-se mais pelos aspectos sociais e discursivos. Dessa forma, ao defender essa dinamicidade e adaptabilidade dos gêneros, este autor também entende que, na ideia de que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 279), o que merece destaque é o termo “relativamente”, tendo em vista a historicidade, a funcionalidade e a fluidez decorrente da natureza social dos gêneros.

Rojo e Barbosa (2015), fundamentadas na teoria do Círculo de Bakhtin, também afirmam que aquilo que falamos, pensamos, escrevermos e digitamos, por intermédio das linguagens, concretiza-se em textos que se dão via algum gênero discursivo. Para elas, os textos (orais, escritos ou multimodais) são: “os enunciados concretos que ocorrem sempre se valendo, de diferentes maneiras, dos gêneros para dizer o que têm a dizer (discurso) e permitir a interação com os outros” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 32). Nota-se que tais autoras dissertam sobre os gêneros numa perspectiva mais recente, já que salientam a ação de digitar, isto é, o uso de gêneros digitais, embora seja necessário salientar que as proposições de Bakhtin (1997) não ignoram a possibilidade do surgimento de novos gêneros (como os digitais), já que este teórico considera a questão da diversidade dos gêneros existentes e o processo de assimilação de um gênero por outro. Dessa forma, para Bakhtin e seu Círculo, os novos gêneros surgem à medida que a vida social se modifica, reorganiza e carece de novas formas de comunicação.

Tendo em vista esse pressuposto, mesmo que estejamos inseridos em novos tempos repletos de mudanças sociais, essa teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin, segundo Rojo e Barbosa

(2015), continua atual e contempla os diversos enunciados multimodais contemporâneos. Nas esferas de atividade humana, ainda na visão das autoras citadas, são utilizados determinados gêneros de discurso que, compreendidos de modo aberto e dinâmico, irão se modificar e haverá também aqueles que irão surgir e até desaparecer.

Segundo Rojo (2013), o conceito bakhtiniano de texto recobre as variadas linguagens, conforme se percebe no trecho abaixo, no qual Bakhtin (2006, p. 329) evidencia a amplitude dessa concepção: “Se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte)”.

Nesse sentido, conforme salienta Dioniso (2011), a concepção de que os gêneros são sempre multimodais não se refere apenas à existência de imagens, gestos, sons etc; mas envolve considerar também a disposição gráfica dos textos, seja em materiais impressos, seja em suportes digitais. Por esse motivo, como já apresentamos, em todos os textos há, pelo menos, dois modos de representação (KRESS, 2006). Ao tratar da necessidade de se repensar a linguagem como fenômeno multimodal, para Kress (2006), a fala e a escrita não podem ser compreendidas esquecendo-se da ligação com outros modos de representação que também as compõem. Logo, não é possível se comunicar sem ser por meio de um gênero discursivo multimodal.

Rojo e Barbosa (2015) também endossam a multimodalidade intrínseca aos gêneros discursivos ao exemplificarem a presença da imagem via diagramação nos textos escritos sem ilustração e os gestos nos textos orais, mas não deixam de pontuar que um livro de romance, por exemplo, não é um gênero prototípico para reflexão de gêneros multimodais. Por isso, há de se ponderar que “há diferentes níveis de manifestação da organização multimodal” (DIONISIO, 2011). Isso significa que, em determinados gêneros, há um emprego mais expressivo de uma modalidade, por exemplo, visual, como ocorre, geralmente, com a charge, a tirinha e o anúncio publicitário; que, somada à linguagem verbal, torna tais gêneros mais multimodais. Por outro lado, uma redação de vestibular, enquanto gênero multimodal, é construída com traços predominantes de um modo de representação, o verbal, e, em um nível menos informativo, de escolhas tipográficas, como o formato das letras.

Quanto a essa questão de que um gênero pode ser mais multimodal do que outro, Ribeiro (2016, p. 32) trata-o como “composição de alto nível de multimodalidade” ou como “texto multimodal por excelência” (RIBEIRO, 2016, p. 31). Nesta investigação, seguimos esse entendimento discutido por Dionisio (2011) e Ribeiro (2016): todos os gêneros discursivos são multimodais, mas há alguns que carregam um arranjo multissemiótico mais expressivo que outros.

No que se refere às relações entre o conceito de gêneros discursivos e o ensino de Língua Portuguesa, Rojo e Barbosa (2015) salientam o quanto o ambiente escolar não considera os gêneros circulantes atualmente na cultura de massa e em ambientes digitais, mas valoriza aqueles da cultura

considerada erudita. Ainda para estas pesquisadoras, o estudo predominante da forma do gênero discursivo proposto comumente pela escola e pelos materiais didáticos não auxilia muito o percurso formativo de “um leitor/interlocutor/autor crítico e cidadão” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 83). Por essa razão, elas defendem que é relevante, no ensino de Língua Portuguesa, fazer com que os alunos entendam que a forma do gênero está a cargo do tema ou significação textual.

Para Rojo (2009), o professor, ao selecionar os gêneros discursivos e as esferas de circulação destes, pode organizar uma proposta de ensino de forma progressiva. Dessa forma, valendo-se dos conceitos de Bakhtin, é possível elencar o que será objeto de estudo nas aulas tendo em vista a enorme quantidade de práticas e de textos que estão presentes na sociedade.

Diante disso, concebe-se, nesta pesquisa, que esse conceito de gêneros discursivos, numa perspectiva multimodal, pode subsidiar a seleção dos textos constituintes dos usos da leitura e da escrita no âmbito escolar (ROJO, 2009). Proposta similar a essa, e que também tem fundamentos na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (1997), já aparece, desde 1998, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) para o ensino de Língua Portuguesa, ao sugerir que o trabalho com o texto deve ser feito com base nos gêneros do discurso. Marcuschi (2011) também defende que eles são uma excelente maneira de se trabalhar com os usos reais da língua.

Caminhos Metodológicos

A natureza desta investigação foi qualitativa, uma vez que nosso objeto de estudo pode ser mais bem compreendido e discutido por essa abordagem que se interessa pela forma como as pessoas se comportam e pensam em determinado contexto (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 70), neste tipo de pesquisa, os dados são coletados a partir do contato duradouro do pesquisador com os sujeitos, nos contextos naturais em que estes se encontram. Nessa perspectiva, o pesquisador, principal instrumento para a coleta das informações, descreve os dados para análise por meio de palavras, imagens, vídeos etc.

Após a escolha do objeto de estudo e a definição do objetivo geral, o desenvolvimento desta investigação seguiu três etapas: I. definição dos sujeitos e do tempo de permanência do pesquisador no campo; II. coleta e descrição dos dados; III. análise dos dados.

A respeito da primeira etapa, cabe ponderar que os sujeitos foram acompanhados num intervalo de tempo de seis meses, compreendidos nos últimos meses de 2015 e nos primeiros de 2016. A escola, campo de investigação, é uma instituição municipal, fundada em 1933, e está localizada em um bairro da cidade de Ouro Preto, no estado de Minas Gerais. Atualmente, oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II, no período matutino e vespertino, e os alunos que nela estudam são, majoritariamente, crianças e adolescentes que residem no mesmo bairro da instituição ou no entorno desta.

A educadora cuja prática docente foi investigada formou-se em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) em 1995, há 20 anos trabalha como regente da disciplina Língua Portuguesa e, na escola campo de nossa pesquisa, ela já trabalha há 14 anos. Do ponto de vista acadêmico, cursou o mestrado e o doutorado em Estudos Linguísticos, na área de concentração em Linguística do Texto e do Discurso, sendo todos esses cursos, assim como a graduação, realizados em instituições federais de ensino. No período de observação, ela demonstrou domínio dos conteúdos ministrados, planejamento antecipado das aulas e, inclusive, demonstrou criatividade por buscar dinâmicas diferenciadas para realização de atividades. Ela intercalou os eixos de ensino da língua, como oralidade, reflexão linguística, produção textual, literatura, mas trabalhou, principalmente, com a leitura e a análise de textos, por meio do livro didático e de atividades de sua própria autoria. Quanto ao corpo discente, em 2015, acompanhamos as três turmas de 8º ano, com média de 28 alunos em cada, para quem a professora lecionou; e, em 2016, continuamos a observar esses mesmos educandos que passaram a cursar o 9º ano.

Para coleta e descrição dos dados (segunda etapa), utilizamos os seguintes procedimentos: observação participante, diário de campo e registros de áudio. Em nossa pesquisa, buscamos descrever e compreender, principalmente, situações observadas em que os gêneros discursivos multimodais foram valorizados em sala de aula. Para tanto, foi observado o cotidiano de todas as aulas que era bastante similar nas três turmas. No diário de campo, seguimos as orientações de Bogdan e Biklen (1994) e registramos as datas, os espaços escolares ocupados, os horários correspondentes ao trabalho desenvolvido em cada uma das turmas, os recursos didático-pedagógicos utilizados pela docente, as falas dos participantes, a indicação dos anexos mediante coleta de artefatos recebidos ou produzidos pelas turmas, além de uma detalhada caracterização das atividades que aconteceram na sala de aula, acompanhadas das nossas impressões. Com a anuência da professora, também realizamos gravações de áudios por meio de um aplicativo gravador de voz, disponível no celular do pesquisador. Dessa forma, algumas aulas cuja discussão relacionava-se com o nosso objeto de estudo foram gravadas e transcritas segundo a norma-padrão da língua.

A análise dos dados (terceira etapa), por sua vez, ocorreu por meio da seleção de dois macroeventos de letramento. De acordo com Heath (1982), o evento de letramento, enquanto ferramenta conceitual, é qualquer ocasião na qual um material escrito integra a interação e os processos interpretativos de sujeitos. Nesse sentido, apresentamos os dados como eventos de letramentos, pois acreditamos na utilidade deste conceito que “capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem” (STREET, 2012, p. 75). Desse modo, além de ser um modelo de análise para o pesquisador, os eventos de letramento possibilitam, conforme Castanheira e Street (2014), a caracterização de quando, como e onde os sujeitos dialogam, leem ou escrevem a partir da escrita.

Neste estudo, focalizamos nesses fatos observáveis, a partir de uma materialidade textual, que ocorreram, de modo principal, a partir de dois gêneros discursivos: o marcador de página e a tirinha. Optamos por denominá-los como macroeventos de letramentos por verificarmos que, em um evento como a produção de um marcador de página, por exemplo, houve um trabalho com outros gêneros discursivos, como a escrita e a leitura de anotações no quadro. Isso evidencia que, para se chegar a um evento de letramento como a produção de um marcador, professora e alunos envolveram-se em outros eventos que constituíram o processo de aprendizagem de tal gênero. Dessa forma, enquanto dados analisáveis, esses dois macroeventos de letramento foram apresentados e analisados, à luz do referencial teórico, a partir de três categorias de análise: i. concepções da docente, ii. recursos didático-pedagógicos e iii. abordagem e estratégias discursivas.

Multiletramentos: Macroeventos em evidência

Nesta seção, apresentamos, descritiva e sucintamente, dois macroeventos de letramento nos quais gêneros discursivos multimodais foram explorados pela educadora em sala de aula e tal estudo não se limitou à análise da linguagem verbal, mas valorizou o arranjo multissemiótico de tais gêneros. Esse foi, portanto, o critério que adotamos para escolher esses dois macroeventos em detrimento de muitos outros que acompanhamos.

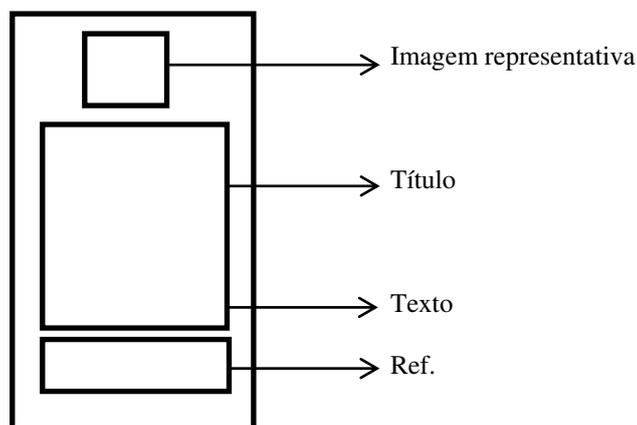
O primeiro macroevento, a produção multimodal de um marcador de página, iniciou-se no dia 28/10/2015 e se desdobrou em quatro dias de aula em cada uma das turmas de 8º ano. No primeiro dia, para iniciar a explicação sobre a tarefa, a educadora entregou para cada aluno uma folha com as instruções do trabalho de leitura literária que culminaria na produção do marcador. De modo geral, na folha, havia um roteiro explicativo no qual os discentes deveriam ler quatro livros, um por semana, anotar as referências bibliográficas das obras, e, para cada um delas, produzirem um marcador de página. Além disso, essa explicação recebida pelos educandos continha os componentes do marcador a partir de cada livro lido: i. ilustração; ii. título do livro; iii. nome do autor; iv. um texto escrito de até 10 linhas que poderia ser em forma de resumo, resenha ou sinopse; v. referência bibliográfica.

Nas orientações, também se enfatizou a ação de divulgar os livros lidos por meio dos marcadores com o intuito de incentivar os colegas a realizarem a leitura da obra indicada. Além dessas informações contidas na folha e resumidas acima, a docente entregou um modelo de marcador de página para o corpo discente. Este a questionou sobre a possibilidade de retirar a capa do livro lido na internet e a educadora respondeu que isso poderia ser feito e, além da capa, eles poderiam escolher uma personagem ou uma cena marcante da história como ilustração de fonte digital ou desenhada, no caso de confeccionar o marcador manualmente. Além disso, ela deixou circular pela sala outros exemplos de marcadores de livros que selecionou para mostrar aos alunos. Esses marcadores pessoais que ela os tinha guardado e

levado para expor ora seguiam o padrão do exemplo que os educandos já tinham recebido, ora tinham um formato diferenciado.

No segundo dia, a docente retomou a explicação desse trabalho, de modo a deixar mais evidente a atividade proposta. Nessa retomada, um esquema foi feito no quadro:

Figura 1: Reprodução do esquema passado no quadro pela professora



Diário de campo do dia 04/11/2015.

A partir disso, a professora relembrou os elementos que compõem o marcador de página, mas também pontuou a disposição desses no *layout* por meio do espaço superior destinada à ilustração, o espaço central e de maior dimensão destinado ao título e ao texto escrito, e, por último, no fim do desenho, a parte destinada às referências bibliográficas que foram abreviadas por ela como “Ref.”.

No terceiro dia, os alunos deveriam entregar os marcadores de página produzidos por cada um deles, além de apresentarem oralmente um dos livros que serviram de base na produção do gênero. Além de terem o direito de fala ao narrar a história, alguns discentes, após ouvirem o colega, também comentaram e compararam aquela narrativa ao filme produzido e adaptado da obra. Isso aconteceu, por exemplo, quando um aluno sintetizou a coletânea de livros da saga Harry Potter (J. K. Rowling) e também discutiu divergências e convergências entre esta e os filmes de mesmo título. Naquele momento, a professora disse que se tratava de duas linguagens diferentes e que era muito interessante o fato de os próprios educandos estabelecerem esse tipo de comparação. Além de Harry Potter, os livros *A culpa é das estrelas* (John Green) e a trilogia *Jogos Vorazes* (Suzanne Collins) também foram citados pelos discentes que falaram: da proximidade do livro com o filme, da ausência de detalhes e acontecimento no filme baseado no livro, ou da preferência que tinham pela obra escrita ou pela adaptação cinematográfica.

Por fim, no quarto dia, dois alunos de cada turma foram selecionados por sorteio para distribuírem, em conjunto, os marcadores entre as turmas de 8º ano e as demais salas da escola do turno da manhã. A educadora levou um cesto no qual depositou todos os marcadores e os seis discentes fizeram a distribuição que efetivou a real circulação desse gênero discursivo produzido pelas três turmas. No

retorno dos estudantes para sala, a professora comentou a respeito da atratividade de uns marcadores em detrimento de outros: os marcadores mais bem elaborados e chamativos foram os primeiros a acabarem.

O segundo macroevento de letramento, a leitura de tirinhas, iniciada em 16/02/2016, com as turmas de 9º ano, teve duração de quatro dias de aulas também. No primeiro, a educadora explicou oralmente o que seria feito: os alunos deveriam procurar, em jornais, em revistas ou na internet, três tirinhas sobre o tema “moda”, de qualquer data de publicação, e levá-las para aula do dia posterior. Segundo a docente, “moda” era a temática da primeira unidade do livro didático que, em breve, seria trabalhada e, portanto, nortearia o conteúdo das tirinhas a serem escolhidas. Além disso, ela levou para sala um exemplar do jornal *Estado de Minas* e apontou duas tirinhas que nele constavam, assim como mostrou uma folha com três tirinhas impressas retidas da *web*.

No segundo dia, a professora pediu para que os alunos escolhessem uma das três tirinhas pesquisadas e colassem-na no caderno, pois as demais foram recolhidas para serem compartilhadas com os colegas de classe posteriormente. Em seguida, os discentes copiaram um roteiro de questões que deveria ser respondido individualmente, em casa, tendo como referência tal tirinha pessoal. Nele havia perguntas, como: 1) Além do tema moda, que subtemas aparecem na sua tirinha? Indique-os, exemplificando-os; 2) Há humor na sua tirinha? Descreva a situação; 3) Como você descreve as personagens por seus comportamentos e falas? Justifique; 4) Há alguma relação da escrita com a oralidade na fala das personagens? Descreva-a; 5) O que as imagens da tirinha dizem para você?; 6) Depois de ler e analisar a tirinha, resuma as principais de suas características quanto: a) ao tamanho das tirinhas; b) aos balões; c) às marcas da oralidade; d) às letras utilizadas; e) às repetições (se tiver); f) às reticências.

No terceiro, em grupos, os discentes deveriam discutir com os colegas as respostas dadas ao roteiro de questões para análise da tirinha (dever de casa) e, posteriormente, dois representantes exporiam para a turma as conclusões às quais chegaram a respeito do gênero. Com isso, a professora objetivou que os alunos discutissem suas análises individuais, a fim de que observassem características, temas e recursos comuns do gênero em mais uma análise, mas, desta vez, coletivamente. Em seguida, ela releu as questões do roteiro e as explicou novamente. Na quarta aula, a docente passou, no quadro, uma anotação a respeito do gênero em estudo, com o intuito de sistematizar a atividade feita pelos discentes, assim como selecionou algumas das tirinhas e fez uma leitura crítica destas que também já tinham sido analisadas pelos educandos na atividade em grupo.

Cabe destacar que, tanto nas explicações das questões quanto nas sistematizações do gênero em estudo, a docente sempre pontou aspectos multimodais, como na transcrição:

Quero que vocês analisem os recursos visuais utilizados. O desenho que foi feito, a organização gráfica da tirinha propriamente dita, a linguagem verbal. Como é essa linguagem? (...). Quanto ao

formato das letras, é letra em negrito? Grande? Pequena? Em itálico? A mudança do formato de letra de alguma forma influencia no sentido das falas dos personagens?

Diário de campo do dia 22/02/2016.

Este é um gênero que traz marcas de uma linguagem visual, de uma linguagem verbal e também de uma linguagem implícita, que a gente só vai perceber através dos sentidos que aqui são postos. Desse sentido que está explícito aos nossos olhos, nessa combinação do visual com o linguístico e daquilo que a gente tira de outras situações.

Diário de campo do dia 24/02/2016.

(Multi) letramentos, gêneros discursivos e multimodalidade em (inter) ação: dados em análise

Na tentativa de organizar a análise dos dois macroeventos de letramento apresentados na seção anterior, escolhemos três categorias analíticas: i. concepções da docente, ii. recursos didático-pedagógicos e iii. abordagem e estratégias discursivas, as quais permitem alcançar nosso objetivo investigativo a respeito da prática docente observada.

Quanto à primeira categoria, em nossa análise, foi possível constatar que a professora trabalhou com os letramentos e tal trabalho não se restringiu à linguagem escrita, pois ela reconheceu e valorizou outros modos de significação, abordagem próxima àquela apresentada por Soares (2002). Dessa forma, a exploração dos usos da leitura e da escrita não se voltou apenas à linguagem verbal (de modo tradicional e monolíngue), já que houve espaço para a discussão em torno das linguagens que permeiam as práticas letradas. Além disso, o foco não esteve restrito a habilidades de leitura e de escrita somente, pois se buscou expandir as práticas de letramento do alunado considerando a produção e a compreensão de sentidos multimodais situados contextualmente.

Isso ficou visível, por exemplo, no macroevento em que houve a produção do marcador de página. Nessa atividade, ela não deixou de explicitar o gênero discursivo a ser produzido pelos alunos (marcador de página), o conteúdo temático (texto sintético sobre uma obra literária), os objetivos para as quais este será produzido (divulgar o livro lido e estimular que outros o leiam) e o público a que se destina (colegas de classe). Embora o marcador de página também possa ser entendido como um suporte textual, o analisaremos como gênero discursivo multimodal, uma vez que a leitura de tal gênero exige compreensão das linguagens que o constitui e também pelo fato de a professora o ter tratado assim.

No objetivo de produzir tal gênero, há um antecedente que foi a leitura das obras literárias, pois os alunos também as leram considerando que socializariam suas leituras e impressões oralmente para os colegas, mas também por escrito por meio da circulação desse texto multimodal que atingiria um público ainda maior (demais turmas da escola). Soma-se a essa preocupação com as finalidades da leitura e da escrita, o fato de os educandos terem produzidos os marcadores para um público real; além de terem tido contato com outros exemplos do gênero que circularam socialmente, isto é, no objetivo fim de produzir o marcador, existiram outros propósitos anteriores, como a leitura e a discussão do gênero, assim como um estímulo à oralidade, por meio do compartilhamento da leitura.

Essa forma de conceber os usos da leitura e da escrita subjacente à prática da docente também se relaciona com sua formação acadêmica. No contexto desta investigação, é relevante reconhecer que a docente cuja prática foi investigada tem uma trajetória acadêmica que não é tão comum entre os profissionais que atuam na Educação Básica, já que tem titulação bem acima da requerida para a função. Apesar dessa particularidade, entendemos que a prática docente por ela exercida pode servir como exemplo para outros educadores, assim como é uma evidência da junção entre teoria e prática. Nos macroeventos em discussão, percebemos como as concepções, advindas da formação acadêmica, estão subjacentes ao ensino de Língua Portuguesa por ela concretizado.

Cabe mencionar, ainda, que essa concepção teórica e prática da professora sobre os (multi) letramentos é inseparável do segundo conceito que ora aprofundaremos nesta análise: o de gêneros discursivos, já que é, a partir deles, que os eventos de letramento se materializam. Na leitura e nas discussões em sala de aula, a partir dos gêneros estudados, a educadora sempre considerou as condições reais de produção e circulação de tal gênero. Dessa forma, na produção do marcador, como dito, os alunos lidaram com exemplos do gênero graças à ação da professora de levar tais exemplos de seu arquivo pessoal. Na leitura de tirinha, além de expor exemplos de jornais de circulação social (e a docente não levou apenas a tirinha, mas o jornal no qual esta se encontrava), ela também incentivou que eles procurassem exemplos do gênero em jornais, revistas e sites da internet. Além disso, na exploração de tais gêneros, ela não deixou de enfatizar os temas e os sentidos discursivos inscritos neles em detrimento dos aspectos formais ou linguísticos, conforme discutimos na seção teórica, a partir de Marcuschi (2011).

Outra questão importante a esse respeito foi que a professora organizou o ensino da língua a partir da seleção de alguns gêneros, tendo focalizado alguns. Como não podemos nos comunicar sem ser por meio de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), percebemos que a prática docente é estruturada a partir deles, como sugerem pesquisadores como Rojo (2009) e Marcuschi (2011), assim como consta nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998). Ainda a respeito dos gêneros, depreendemos que, até mesmo pela formação em Análise do Discurso, o trabalho da docente contribui para a análise crítica daqueles, essencialmente, na leitura das tirinhas, pois as perguntas do roteiro norteador da análise sugeriram isso, assim como o momento em que a docente sistematizou uma análise de algumas tirinhas selecionadas como encerramento da discussão em torno deste gênero.

Por último, a fim de alcançar a análise presente nesta categoria, é preciso discorrer sobre a forma como a docente concebe a multimodalidade, o que, sem dúvidas, relaciona-se com o que se entende por (multi) letramentos e por gêneros discursivos, na perspectiva adotada por esta investigação.

De modo geral, a partir do que observamos e o que se pode checar nos macroeventos descritos, a professora concebeu a multimodalidade como a combinação de linguagens. Ela explorou e valorizou outras linguagens que não apenas a verbal nas atividades de leitura e de escrita, inclusive, foi esse o

critério que usamos para selecionar tais eventos de letramento. Na escrita dos marcadores, por exemplo, ela discutiu o que seria uma imagem representativa da obra e o que comporia o gênero, assim como dissertou sobre a distribuição dos itens estruturadores do marcador dentro do limite disponível no *layout* a ser criado.

Quanto à leitura das tirinhas, assim como na escrita dos marcadores, enxergamos a valorização multimodal materializada pela docente, seja por meio do roteiro de perguntas por ela elaborado, no qual explícita e implicitamente isso foi explorado, seja nas explicações orais que ela forneceu aos alunos. Destacamos que uma análise mais aprofundada dos materiais e das estratégias discursivas usadas pela docente foi feita nas próximas categorias, logo não detalharemos as perguntas do roteiro, nem discutiremos falas da docente na interação com os discentes, pois isso é apresentado mais adiante.

Também constatamos que, no segundo macroevento, a professora, além das imagens e do formato dos balões e das letras, buscou criar sentidos às cores que apareceram em certas tirinhas. Sobre isso, Ribeiro (2016) e Vieira (2015) ponderam a relevância da modalização do discurso multimodal, presente nos gêneros, a qual pode se materializar por intermédio das combinações que são feitas das cores e do uso de tons mais claros ou mais escuros, de brilho, de sombra, de filtros etc.

Portanto, ao se cotejar os dois macroeventos de letramento, pode-se depreender que a prática da professora em relação ao segundo, isto é, na análise das tirinhas, foi mais enriquecedora na discussão sobre a linguagem verbo-visual. De qualquer forma, pode-se afirmar, também, que os conceitos de multiletramentos, gêneros discursivos e multimodalidade foram aplicados e interligados na prática em sala de aula concretizada pela educadora no ensino de Língua Portuguesa.

Em relação à segunda categoria, relativa aos recursos didático-pedagógicos, no que se refere ao primeiro macroevento de letramento, cujo foco foi a escrita de um marcador de página, constatou-se que a folha com instruções e explicações sobre a produção do marcador de página entregue aos alunos foi um material importante usado pela professora, pois era de elaboração própria e tinha como objetivo orientar a produção desse gênero. Nessa folha, embora existissem maiores orientações sobre a linguagem verbal que constitui o gênero, apareceu uma menção sobre a necessidade de haver uma ilustração do livro lido na produção do texto. Julgamos que essa proposta da educadora, materializada em tal folha, tenha sido o ponto de partida para a exploração de um gênero tipicamente multimodal (RIBEIRO, 2016).

Além disso, destacamos a originalidade de tal proposta docente, tendo em vista que o marcador de página não tem sido um gênero de estudo nos livros didáticos de Língua Portuguesa, dada a nossa experiência enquanto professores e pesquisadores desse componente curricular. Inclusive, antes de acompanharmos este macroevento de letramento, ainda não tínhamos nos dado conta das potencialidades de exploração didática de tal gênero, já que, como dito, ele é multimodal por excelência e permite uma produção textual que venha a circular em contextos sociais reais. Soma-se a isso o fato de a educadora ter

conectado a escrita do marcador à literatura, isto é, a outro eixo de ensino, o que evidenciou também um modo de se trabalhar a leitura literária de uma forma não tradicional. Apesar de todos esses aspectos positivos, temos ciência de que tal gênero não é tão comum de ser produzido, mas, no contexto investigado, ele cumpriu uma função social, sendo, portanto, de relevância para os participantes.

Uma estratégia significativa presente na prática docente de modo geral, mas também explícita neste primeiro macroevento, foi a ação de levar, para a sala de aula, exemplos reais do gênero discursivo em estudo (e não usar cópias, por exemplo, no qual se perderia a diversidade das cores). Na exploração do marcador de página, por exemplo, a educadora proporcionou o contato dos alunos com diferentes exemplos deste gênero que circularam socialmente e que ela tinha guardado em seu arquivo pessoal. Em tais exemplos, que funcionaram como um recurso didático-pedagógico, os educandos puderam visualizar arranjos multimodais diferenciados, tanto do ponto de vista das linguagens e efeitos visuais que os constituem, quanto do material do qual foram feitos. Isso porque esses marcadores foram construídos com variadas cores, disposições e construções do texto escrito, ilustrações, assim como tinham formatos diferentes. Além desses aspectos, como aponta van Leeuwen (2006), a tipografia, que também é um modo semiótico, apresenta variações quanto ao tamanho, ao tipo, à espessura e à inclinação da letra. Há ainda a questão do suporte material desse gênero, por exemplo, se estava em um papel mais resistente ou não, o que interfere muito na produção de um marcador, pois a ideia é que este tenha maior durabilidade tendo em vista que veicula informações, mas também serve como “registro” da última página lida de um livro impresso, por exemplo.

No esquema com o *layout* do gênero (cf. Figura 1), a professora também listou os itens (imagem representativa, título, texto e referência) que precisariam estar presentes no marcador, assim como evidenciou a ordem que estes deveriam estar nele. Além disso, no desenho, aparece uma distribuição espacial de cada um desses itens na totalidade do *layout* do gênero, o que Cope e Kalantzis (2009) denominam de representação espacial. Esse aspecto, evidentemente, de acordo com Dionisio (2011), possibilita o reconhecimento do gênero e traz sentidos que precisam ser interpretados pelo leitor.

A respeito do segundo macroevento, no qual os participantes se engajaram na leitura de tirinhas, mais uma vez, a professora, ao iniciar as aulas sobre tal gênero, levou à sala de aula exemplos de tirinhas que circularam socialmente, especificamente, por meio de um jornal estadual. Nesse caso das tirinhas, em especial, a pesquisa dos alunos também propiciou um maior contato deles com o gênero, já que precisaram procurá-lo em jornais, revistas ou na *web*. Além de ter enriquecido a seleção das tirinhas que foram, posteriormente, analisadas, com isso os discentes também participaram ativamente da seleção desse material.

Além disso, o conjunto de perguntas para análise das tirinhas, elaborado pela docente, funcionou como um material didático que, implícita ou explicitamente, levou os alunos à reflexão multimodal. De

forma mais evidente, a questão “Como você descreve as personagens por seus comportamentos e falas? Justifique.” requer que o aluno observe as ações das personagens que, neste gênero, aparecem por meio das alterações das imagens de cada indivíduo, animal ou objeto representado. A questão “Há alguma relação da escrita com a oralidade na fala das personagens? Descreva-a.” abre espaço para discussão de que, nas tirinhas, as letras escritas maiúsculas, por exemplo, podem evidenciar um tom de voz mais alto da personagem, além, é claro, das transgressões ortográficas que podem ser feitas do ponto de vista linguístico e não do visual. Na questão “O que as imagens da tirinha dizem para você?”², há um direcionamento totalmente claro para que o estudante analise as imagens. Por último, na questão “Depois de ler e analisar a tirinha, resuma as principais de suas características quanto b) aos balões; c) às marcas da oralidade; d) às letras utilizadas.”, os educandos também são levados a pensar sobre elementos que aparecem de forma diversificada no gênero e que também são responsáveis pelos sentidos, como o formato dos balões e das letras. Em síntese, é possível afirmar que, neste roteiro (assim como nos registros teóricos sobre o gênero), a multimodalidade do gênero é considerada e a linguagem visual é valorizada como agregadora de sentidos, assim como a verbal.

Ainda sobre esse conjunto de perguntas, a dinâmica da atividade solicitada pela docente também parece ter sido interessante para o contexto, já que ela pediu, primeiramente, para cada estudante respondê-lo sozinho, em casa, para, numa outra aula, em grupo, analisar outra tirinha com as mesmas questões norteadoras. Com isso a professora possibilitou uma reflexão mais individual, todavia, num segundo momento, abriu espaço para que o gênero fosse analisado no coletivo. Com essa organização e com o uso desses materiais, a docente não antecipou uma exposição sobre o gênero tirinha, o que acarretou o acionamento dos conhecimentos prévios dos educandos, assim como uma maior reflexão, já que ela não ofereceu conceitos e características do gênero antecipadamente. Foi após esses momentos de reflexão, via atividades, que os alunos, na medida do possível, expuseram suas impressões que foram, posteriormente, sistematizadas pela professora por meio de anotações no quadro e de explicações orais.

Dessa forma, estes materiais elaborados pela educadora são propostas (e não dogmas que precisam ser seguidos à risca) nas quais o discente é levado a ter um olhar mais amplo e crítico sobre os gêneros discursivos multimodais em suportes impressos. Nesse sentido, as imagens, as cores, a diagramação da página, o formato das letras, entre outros recursos visuais não são subestimados em prol de uma errônea visão em que a linguagem verbal é sempre mais adequada. Além disso, proposições metodológicas dessa natureza contrariam a falta de sistematização e o predomínio de atividades de decodificação presentes em coletâneas de livro didático de Língua Portuguesa em que gêneros discursivos multimodais aparecem como objeto de estudo (cf. GRIBL, 2009).

² A construção linguística dessa pergunta contaria um postulado básico da Linguística Textual de que o sentido do texto não está no texto, porém é construído a partir deste, no momento da interação autor/leitor/texto. Todavia o foco deste artigo é apresentar as possibilidades e não os desafios da prática docente investigada.

Por último, relativo à terceira categoria que diz respeito à abordagem e às estratégias discursivas, pode-se destacar que, no primeiro macroevento, por meio da fala, a docente pontuou que o marcador a ser elaborado poderia ser similar àquele que cada educando recebeu como exemplo, assim como apontou como os elementos estruturadores do gênero apareciam em tal modelo. Além disso, ela sugeriu como seria o processo de elaboração prático do marcador: em formato digital, por intermédio do programa *Word*, por exemplo, ou no formato manual, no qual o aluno deveria fazer um a mão e, em seguida, tirar *xerox*. Essas informações não apareciam na folha impressa entregue aos discentes, mas, certamente, foram essenciais para norteá-los quanto a possibilidades viáveis nesse processo de produção textual.

A fala em que ela citou a necessidade de haver uma imagem no marcador suscitou dúvidas dos alunos, pois eles a questionaram se a ilustração representativa do livro, como a capa, poderia ser retirada da internet. Ao responder afirmativamente esse questionamento, a docente também destacou que outras representações visuais poderiam ser escolhidas além da capa, como a figura de uma personagem ou a de uma cena relevante da história. Ao analisar isso, compreendemos que tais falas da docente foram uma contribuição sobre os usos da escrita multimodal, já que alertou os estudantes sobre o que seria uma representação visual expressiva de uma obra literária e que, portanto, merecia destaque na divulgação da história lida.

Foi na explicação oral também que a professora comentou sobre a possibilidade de os discentes usarem formatos criativos e papel mais resistentes na produção do marcador. Além disso, ela também sugeriu uma solução aos educandos que, por questões financeiras ou ausência de recursos digitais, fariam o marcador manualmente: eles poderiam produzi-lo em papel sulfite e colá-lo em uma cartolina depois, a fim de ficar mais resistente.

A partir disso, podemos inferir que a produção de um marcador no universo escolar, além de ter levado a uma alteração da finalidade do gênero, implicou uma mudança, sugerida pela própria educadora, de tecnologias e de recursos usados no processo de elaboração. Sendo assim, sem a possibilidade de usar um computador, por exemplo, os educandos lançaram mão do lápis, da caneta, do *xerox*, do giz de cera etc. Apesar disso, não podemos esquecer que, como defende Ribeiro (2016), em um momento de produção textual, a seleção de fazê-la em um ambiente digital ou não está sujeita às finalidades e às necessidades do produtor. Logo uma possível dificuldade de fazer os marcadores digitalmente não foi um impedimento, já que a docente sugeriu maneiras alternativas de produzir o marcador manualmente.

Outra interação discursiva que merece destaque, no primeiro macroevento, aconteceu durante a socialização das leituras. Para além da discussão sobre o enredo das obras e sobre os aspectos que os discentes relataram terem chamado ou não a atenção deles, a comparação entre obras literárias e filmes foi outra possibilidade em que a multimodalidade foi alvo de discussão entre os participantes, também motivada pela fala de um educando que apresentou a saga *Harry Potter* (J. K. Rowling). A partir da fala

dele, a educadora discursou que o livro e o filme são duas linguagens diferentes e que esse olhar comparativo dos alunos era interessante. Em seguida, outros estudantes citaram outros livros que foram adaptados para a linguagem cinematográfica, como *A culpa é das estrelas* (John Green) e a trilogia *Jogos Vorazes* (Suzanne Collins), e discutiram convergências e divergências entre essas semioses, assim como opinaram se gostavam mais do livro ou do filme. Essa interação verbal também possibilitou o contraste entre duas linguagens que possuem potenciais de representações específicos e que, embora possam carregar significados semelhantes, estes jamais são iguais, exatamente pela diferenciação dos modos semióticos que as compõem (COPE; KALANTZIS, 2009). Ou seja, essa discussão suscitada pelos próprios discentes e pontuada pela educadora foi uma oportunidade de se discutir a linguagem audiovisual, neste caso, cinematográfica, que lida com imagens em movimento, cores e efeitos audiovisuais, em contraponto com o arranjo do livro físico.

Para finalizar a análise da abordagem e das estratégias discursivas neste primeiro macroevento, cabe lembrar a fala da professora no momento em que os alunos distribuíram os marcadores pela escola. Tal docente comentou que os marcadores mais bem elaborados e chamativos foram os primeiros a acabar, o que, evidentemente, evidenciou a importância do arranjo visual de um gênero multimodal impresso como este, já que ele objetiva atrair consumidores (no caso comercial) ou leitores (no caso escolar). Essa finalidade pode ser mais bem alcançada se a linguagem visual, em integração à verbal, está esteticamente organizada e chamativa. Nesse sentido, é fundamental que isso também seja abordado na discussão do gênero em sala de aula.

No segundo macroevento, entendemos que ele permitiu uma discussão mais ampla da presente categoria de análise, até mesmo por ter como foco principal a leitura, o que presumiu um número mais extenso de falas da professora sobre essa ação. Além disso, a educadora foi questionada por um membro da turma se o material a ser pesquisado poderia ser impresso em preto e branco e analisamos que, naquele momento, a docente já iniciou uma discussão relevante sobre as potencialidades de significação das imagens e da presença ou não de cores nestas, ao dizer que, se as cores trouxessem um sentido à tirinha, era importante realizar a impressão colorida.

Outro ponto de interesse, neste macroevento, foram as explicações orais da docente a respeito do roteiro de perguntas que os alunos deveriam responder com base nas tirinhas por eles pesquisadas. É possível concluir que, ao parafrasear tais questões e melhor esclarecê-las, a professora forneceu explicações para que o exercício de leitura das tirinhas a ser feito pelos discentes considerasse a linguagem verbal, mas também a imagem e outros recursos visuais, como aqueles relativos ao *layout* da letra e ao tipo dos balões, enquanto semioses de significação. Isso evidenciou que o trabalho docente desenvolvido pela educadora levou os alunos aos multiletramentos na tentativa de formar um usuário funcional, produtor de sentidos, analista e crítico (COPE; KALANTZIS, 2006).

Esses aspectos continuaram sendo valorizados nas explicações orais da professora sobre o gênero, a partir de falas em que ela evidenciou a constituição multimodal das tirinhas que acontece: “*da união dessas duas coisas: da imagem e a linguagem verbal escrita*” (Diário de campo do dia 23/02/2016). Valorizamos essas falas da professora, uma vez que elas induzem a uma possível aprendizagem na qual: a linguagem verbal não ocupa mais, de forma exclusiva, o papel central nas comunicações na contemporaneidade (KRESS, 2006) e a linguagem de hegemonia não está em um modo semiótico ou em outro, mas na associação de linguagens (VIEIRA, 2015).

Na análise das tirinhas, as falas da docente mostraram a preocupação em tratar dos recursos linguísticos, mas também em descrever as imagens na construção da interpretação do texto, inclusive com relação às cores que foram usadas, às sugestões de sentido provocadas por ícones e símbolos, às repetições de letras como marca de oralidade etc. Sobre a escolha gráfica dos balões, até mesmo pelo fato de ela ter passado uma anotação no quadro sobre isso, foram vários os momentos em que se dissertou sobre esse aspecto. Inclusive, em uma das turmas, uma aluna a questionou: “*O tipo de balão dá sentido à frase?*” e ela lhe respondeu afirmativamente, ao desenhar o balão do tipo berro/grito no quadro e ao apontar o poder de significação desse recurso gráfico. Tais falas evidenciaram, mais uma vez, a forma como a professora concebeu o gênero e as linguagens que o constituem, mas também serviu como um modo de orientar os alunos a lerem esse texto multimodal.

Em síntese, a abordagem realizada pela professora, ao explorar a leitura e a escrita de gêneros multimodais, assim como as estratégias discursivas evidenciadas nas falas dela, forneceram pistas para a compreensão crítica e a escrita criativa de tais gêneros estudados. Além disso, como as salas de aula observadas eram um espaço de interação entre docente e alunos, também compreendemos que as falas e as perguntas dos discentes permitiram que a multimodalidade tivesse mais espaço no estudo dos gêneros discursivos.

Considerações finais

Os dados coletados e analisados nesta pesquisa reforçaram a centralidade e a relevância do papel do professor de Língua Portuguesa que precisa explorar os gêneros discursivos sem restringir esse trabalho apenas à linguagem verbal. Nesse sentido, na escola, os letramentos, por meio dos gêneros discursivos multimodais, envolvem, por exemplo, ler imagens; analisar criticamente e usar criativamente cores, *layout*, símbolos, elementos tipográficos, sons; produzir textos com os arranjos semióticos apropriados quanto à finalidade e à necessidade do produtor etc. Logo a prática docente atual requer um novo olhar sobre a paisagem semiótica que forme cidadãos multiletrados, mais bem preparados para se engajarem na escola, no mundo do trabalho, na vida pública e nos modos de vida pessoal (COPE; KALANTZIS, 2006).

Diante disso, apesar de termos feito um estudo restrito à realidade situada em uma escola pública de Ouro Preto (Minas Gerais), cremos que oferecemos contribuições, sobretudo práticas, a algumas questões apresentadas na fundamentação teórica, como a necessidade de se repensar o ensino de Língua Portuguesa tendo em vista as novas práticas de leitura e de escrita nas quais a multimodalidade é cada vez mais evidente. Nessa perspectiva, nossa investigação proporciona exemplos de possibilidades de se trabalhar com os multiletramentos que podem inspirar práticas de futuros professores. Sendo assim, contribuímos com a carência de propostas metodológicas adequadas para se explorar a multimodalidade constitutiva dos gêneros discursivos, da qual nos fala Rojo (2009).

Ao finalizar este estudo, fica indubitável também a demanda por mais investigações necessárias ao campo, todavia, ao mesmo tempo, fica a certeza de que colaboramos um pouco para a legitimação da relevância dos multiletramentos que devem constituir a prática docente no ensino de Língua Portuguesa. Esperamos que nossa investigação leve professores e pesquisadores à reflexão teórica, ao aprimoramento de práticas de ensino, ao encontro de algumas respostas e, principalmente, à busca de novos questionamentos cujas respostas tenham como objetivo maior a educação crítica, cidadã, protagonista, emancipatória e transformadora.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa: terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: < <https://goo.gl/GxwqeB> > . Acesso: 03 jan. 2016.
- CASTANHEIRA, Maria L.; STREET, Brian. V. Práticas e eventos de letramento. In: FRADES, Isabel C. A. et al. (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/VpXeM5> . Acesso: 06 jan. 2016.
- COPE, Bill.; KALANTZIS, Marry. (Orgs). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge, 2006 [2000].
- _____. A grammar of multimodality. *International Journal of Learning*, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009.
- DIONISIO, Ângela P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir M. et al. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 135-152.

GRIBL, Heitor. *Atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de Língua Portuguesa*. 2009. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

HEATH, Shirley B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), p. 49-76, 1982.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KRESS, Gunther. Multimodality: why? And why now? In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge, 2006 [2000], p. 179-199.

_____; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 5. ed. London; New York: Routledge, 2001.

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

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir et al. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-31.

RIBEIRO, Ana E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

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

_____; BARBOSA, Jaqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

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

VAN LEEUWEN, Theo. Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal – Document Design*, n. 14, 2006, p. 139-145.

VIEIRA, Josenia. Globalização e tecnologias: uma perspectiva multimodal da linguagem. In: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. *Introdução à Multimodalidade: contribuições da Gramática Sistêmico-*

Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, DF: [s.n.], 2015, p. 15-40. Disponível em: <https://goo.gl/gqUnyC> . Acesso: 15 dez. 2015

Revisores:

Língua Portuguesa

Geruza Corrêa Daconti

E-mail: gdaconti@hotmail.com

Língua Inglesa

Geruza Corrêa Daconti

E-mail: gdaconti@hotmail.com

Língua Espanhola

Geruza Corrêa Daconti

E-mail: gdaconti@hotmail.com