

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Programa de Pós-Graduação em Letras

Dissertação de Mestrado

Multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho com gêneros multissemióticos

Ana Valéria Piovesan



ANA VALÉRIA PIOVESAN

MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE
TRABALHO COM GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS

Dissertação apresentada ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Crestani.

Passo Fundo

2024

CIP – Catalogação na Publicação

P662m Piovesan, Ana Valéria
Multiletramentos e ensino de língua portuguesa [recurso eletrônico] : uma proposta de trabalho com gêneros multissemióticos / Ana Valéria Piovesan. – 2024.
1.6 MB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Crestani.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2023.

1. Língua portuguesa (Ensino médio). 2. Letramento.
3. Semiótica. 4. Prática de ensino. 5. Gêneros textuais.
I. Crestani, Luciana Maria, orientadora. II. Título.

CDU: 800.85

Catálogo: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427



A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

“Multiletramentos e ensino de língua portuguesa: uma proposta com gêneros”

Elaborada por

Ana Valéria Piovesan.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva.

Aprovada em: 20 de março de 2024.
Pela Comissão Examinadora

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Luciana Maria Crestani'.

Prof.ª Dr.ª Luciana Maria Crestani
Presidente da Banca Examinadora

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rosemeri Lorenz'.

Prof.ª Dr.ª Rosemeri Lorenz
(SEDUC - RS)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Gisele Benck de Moraes'.

Prof.ª Dr.ª Gisele Benck de Moraes
Universidade de Passo Fundo

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Claudia Stumpf Toldo Oudeste'.

Prof.ª Dr.ª Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

À professora Luciana Maria Crestani, pela orientação impecável.

À escola que disponibilizou o espaço para a realização do estudo.

Aos alunos que se dispuseram e aceitaram participar dessa pesquisa.

A Deus por ser meu constante guia e suporte.

À minha família pelo apoio e compreensão de sempre.

RESUMO

Este estudo se volta às práticas de ensino nas aulas de Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos e da semiótica discursiva. Tem como objetivo geral aprimorar competências discursivas dos alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Médio por meio de uma sequência didática com foco nos multiletramentos. As bases teóricas ancoram-se na teoria dos Multiletramentos, em especial nas premissas de Roxane Rojo (2012, 2015), Magda Soares (2016), Mary Kalantzis e Bill Cope (2012) e Angela Kleiman (1995), assim como em preceitos da semiótica discursiva, com base em Algirdas Julius Greimas (2008 e 2014), Diana Luz Pessoa de Barros (2005) e José Luiz Fiorin (2021). Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa-ação que se organiza em duas partes. Apresenta, no início, a pesquisa bibliográfica e documental, na qual foram desenvolvidas as concepções teórico-metodológicas que fundamentam a teoria dos multiletramentos, da semiótica discursiva e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A segunda parte consiste na intervenção propriamente dita em sala de aula, com aplicação de uma sequência didática a uma turma de 2º ano do Ensino Médio. As atividades da sequência têm como corpora gêneros multissemióticos e o tempo de duração é de aproximadamente dois meses. Nesse período, além das atividades propostas aos alunos, dois questionários como instrumentos de pesquisa — um de sondagem e um de avaliação — foram aplicados para verificar as percepções deles acerca da proposta, e um diário de bordo, para anotações e registros das observações coletadas ao longo das aulas. Desse modo, o relato das aulas desenvolvidas e aplicadas acompanham a análise dos dados do questionário e do diário de bordo. A sequência didática elaborada contempla as competências exigidas no documento norteador: leitura e compreensão, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica, promovendo a compreensão das diferentes manifestações textuais. Os principais resultados da pesquisa contemplam o desenvolvimento de habilidades de análise e compreensão textual de modo a aprimorar a escrita e a produção oral de diversos gêneros, além de aperfeiçoar as competências tecnológicas e promover a reflexão sobre a diversidade cultural e o respeito às diferenças.

Palavras-chave: Multiletramentos. Semiótica Discursiva. Ensino de Língua Portuguesa. Competências discursivas.

ABSTRACT

This study focuses on teaching practices in Portuguese language classes from the perspective of multiliteracies and discursive semiotics. Its general objective is to improve the discursive skills of students in a 2nd year of high school class, through a didactic sequence focused on multiliteracies. The theoretical bases are anchored in the theory of multiliteracies, especially in the premises of Roxane Rojo (2012, 2015), Magda Soares (2016), Mary Kalantzis and Bill Cope (2012) and Angela Kleiman (1995), as well as in precepts of discursive semiotics, based on Algirdas Julius Greimas (2008 and 2014), Diana Luz Pessoa de Barros (2005) and José Luiz Fiorin (2021). As for the methodology, it is an action research that is organized in two parts. It presents, at the beginning, the bibliographic and documentary research, in which the theoretical-methodological conceptions that underlie the theory of multiliteracies, discursive semiotics and the National Common Curricular Base (BNCC). The second part consists of the intervention itself in the classroom, with the application of a didactic sequence to a 2nd year high school class. The activities of the sequence have multisemiotic genres as corpora and the duration is approximately two months. During this period, in addition to the activities proposed to the students, two questionnaires as research instruments – one for probing and one for evaluation – were applied to verify their perceptions about the proposal, and a logbook, for notes and records of the observations collected throughout the classes. Thus, the report of the classes developed and applied accompanies of the data from the questionnaire and the logbook. The didactic sequence elaborated contemplates the skills required in the guiding document: reading and comprehension, orality, textual production and linguistic/semiotic analysis, promoting the understanding of the different textual manifestations. The main results of the research include the development of textual analysis and comprehension skills in order to improve writing and oral production of various genres, in addition to improving technological skills and promoting reflection on cultural diversity and respect for differences.

Keywords: Multiliteracies. Discursive Semiotics. Portuguese Language Teaching. Discursive skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeira pergunta do questionário de sondagem.....	45
Figura 2 – Segunda pergunta do questionário de sondagem.....	46
Figura 3 – Terceira pergunta do questionário de sondagem.....	46
Figura 4 – Quarta pergunta do questionário de sondagem.....	47
Figura 5 – Quinta pergunta do questionário de sondagem.....	47
Figura 6 – Sexta pergunta do questionário de sondagem.....	48
Figura 7 – Primeira charge trabalhada.....	50
Figura 8 – Segunda charge trabalhada	53
Figuras 9 e 10 - Imagens da propaganda trabalhada.....	61
Figura 11 – Mural Etnias do artista Eduardo Kobra.....	64
Figura 12 – <i>Padlet</i> da turma.....	65
Figura 13 – Resposta da primeira pergunta do questionário de avaliação.....	67
Figuras 14 e 15 – Respostas dos alunos referentes à pergunta 2.....	68
Figura 16 – Respostas dos alunos referentes à pergunta 3.....	68
Figuras 17, 18 e 19 – Respostas dos alunos referentes à pergunta 4	69
Figura 20 – Respostas referentes à quinta pergunta do questionário de avaliação.....	70
Figura 21 – Respostas referentes à sexta pergunta do questionário de avaliação.....	70
Figura 22 – Respostas referentes à sétima pergunta do questionário de avaliação.....	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS	13
2.1 BNCC E OS MULTILETRAMENTOS	13
2.2 MULTILETRAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	19
3 SEMIÓTICA DISCURSIVA E SEUS PRECEITOS	27
3.1 CONCEITOS SOBRE TEXTO E SEMIÓTICA	27
3.2 PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO	30
3.2.1 Nível fundamental.....	30
3.2.2 Nível Narrativo.....	322
3.2.3 Nível Discursivo.....	34
3.2.4 Plano da manifestação.....	38
4 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA.....	40
4.1 SOBRE O TIPO DE PESQUISA	40
4.2 SOBRE OS ESPAÇOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA	41
4.3 SOBRE OS PASSOS DA PESQUISA	41
5 AVALIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	444
5.1 QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM	444
5.2 RELATO DAS ATIVIDADES APLICADAS	488
5.3 O QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO.....	66
5.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	777
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM	84
APÊNDICE B- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO	86
ANEXO A: TEXTO UTILIZADO PARA DISCUSSÃO E CONSTRUÇÃO DO PODCAST	87

**ANEXO B: TEXTO UTILIZADO PARA DISCUSSÃO E CONSTRUÇÃO DO
PODCAST90**

**ANEXO C: TEXTO UTILIZADO PARA DISCUSSÃO E CONSTRUÇÃO DO
PODCAST96**

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se volta às práticas de ensino nas aulas de Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais na perspectiva dos multiletramentos e da semiótica discursiva. Mais precisamente, consiste no desenvolvimento e aplicação de uma sequência didática voltada à compreensão e à produção de gêneros multissemióticos em uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Getúlio Vargas, RS.

O interesse por tal tema está associado às minhas¹ práticas docentes e à preocupação em desenvolver propostas de ensino e aprendizagem que realmente contribuam para a formação dos alunos e para seu protagonismo nas práticas sociais. De acordo com os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019, mais da metade dos alunos de 14 a 17 anos não consegue assimilar o conhecimento básico de Língua Portuguesa. Esses resultados são acarretados pela precariedade no ensino, falta de valorização docente e do apoio familiar na educação, além de práticas que somente reforçam a repetição de exercícios gramaticais.

A compreensão textual é de extrema importância para o desenvolvimento do educando que, por meio dela, consegue não somente interpretar textos nas aulas de Língua Portuguesa, mas também desenvolver suas habilidades nas demais disciplinas, ampliando conhecimentos e competências para o desenvolvimento de ações que promovam sua capacidade de ler o mundo. É preciso que os alunos consigam ler além do que é exposto ou visível no texto, ou seja, promover inferências e leituras dos implícitos presentes em cada texto, pois é por meio dessas “costuras” e alinhamentos que o aluno acompanha e constrói o sentido.

Leitura e compreensão textual são habilidades que a Base Nacional Comum Curricular apresenta como prioritárias a serem desenvolvidas com os alunos a fim de promover a autonomia leitora e crítica. É preciso levar em conta, ainda, que as práticas de leitura e produção textual têm se modificado muito, com textos cada vez mais multimodais e multissemióticos, cuja produção se dá mediada por diversas tecnologias. Esses textos circulam na sociedade e é preciso desenvolver competências para compreendê-los, interpretá-los e produzi-los, uma vez que é por meio deles que interagimos com os outros sujeitos e com o mundo.

É preciso considerar também que, durante a pandemia de COVID-19 que vivenciamos, muitos alunos, infelizmente, não tiveram recursos que permitissem acompanhar as aulas. Dessa forma, as lacunas que já existiam ficaram ainda mais visíveis. Enquanto docente da educação

¹ Quando se tratar de vivências e experiências próprias, os verbos serão reportados em 1ª pessoa.

básica, percebo as dificuldades de compreensão e produção textual dos alunos. Também percebo como é difícil realizar um trabalho que envolva análise semiótica se não temos um suporte que guie o nosso olhar como professores e, conseqüentemente, que nos possibilite ensinar aos alunos o que olhar e como olhar os textos multissemióticos. Essa análise é muito importante já que, como preceitua a BNCC (Brasil, 2018), é uma habilidade exigida para que se alcance o desenvolvimento de competências relacionadas à compreensão das diferentes linguagens que atuam na construção de sentidos.

Desses fatores resulta a importância da pesquisa ora proposta, uma vez que a sequência didática poderá promover a reflexão e o desenvolvimento da compreensão textual de alunos em textos multissemióticos, desenvolvendo e refletindo sobre diversos elementos e linguagens presentes no texto. As atividades podem ainda orientar e auxiliar professores da educação básica no desenvolvimento de suas aulas, lançando luzes aos processos de interpretação e produção textual, além de dialogar com outras pesquisas, contribuindo para com estudos já existentes. Nesse sentido, estabelece-se a relevância social, científica e acadêmica dessa pesquisa, para que estudos e práticas como essas sejam aprofundadas e continuadas.

Este estudo se insere na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo (RS) e busca responder à seguinte questão: de que maneira pode-se desenvolver um trabalho voltado à perspectiva dos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio? Essa pergunta está em consonância com o objetivo geral que consiste em aprimorar competências discursivas dos alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Médio por meio de uma sequência didática com foco nos multiletramentos. Como objetivos específicos, estabelecemos os seguintes: 1) compreender princípios imbricados na teoria dos multiletramentos; 2) relacionar preceitos da BNCC e dos multiletramentos; 3) explorar princípios teórico-metodológicos da semiótica discursiva que amparem a abordagem de textos multissemióticos; 4) desenvolver e aplicar uma sequência didática voltada aos multiletramentos a uma turma de Ensino Médio (2º ano) e 5) analisar a validade da sequência didática aplicada aos alunos por meio de questionários.

Dessa forma, para o desenvolvimento deste estudo, serão abordados os conceitos da teoria de multiletramentos a partir das premissas de Roxane Rojo (2012, 2015), Magda Soares (2016), Mary Kalantzis e Bill Cope (2012) e Angela Kleiman (1995) para também trazer reflexões sobre o processo de letramento e sua importância no desenvolvimento da leitura e escrita, além da relevância dos multiletramentos como essenciais para a informação digital, semiótica e diversidade cultural. Além disso, para discussão das questões semióticas, os autores

Algirdas Julius Greimas (2008 e 2014), Diana Luz Pessoa de Barros (2005) e José Luiz Fiorin (2021) auxiliarão na proposição das atividades com textos de diferentes naturezas.

Com relação aos procedimentos metodológicos, essa pesquisa se classifica como aplicada quanto à sua natureza e de abordagem quanti/quali. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e, quanto aos procedimentos, é uma pesquisa-ação, além de ser bibliográfica e documental por ter embasamento teórico e no documento norteador do ensino, a BNCC.

Para desenvolver a sequência didática, foram utilizados três gêneros textuais multissemióticos: charge, vídeo publicitário e mural, além de textos do gênero jornalístico (notícia, reportagem e textos opinativos) para embasamento e auxílio do tema. As escolhas por esses gêneros se justificam pelo fato de serem constituídos por linguagem sincrética em que as relações verbais e não verbais contribuem para a análise de diversos aspectos, além dos elementos constituintes para a formação do sentido. A partir deles foi construída uma sequência de atividades que englobam o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão, análise linguística/semiótica e produção textual e oral, considerando três principais fatores: as diferentes semioses e como elas produzem sentidos, a diversidade cultural e as tecnologias. Para aplicação das atividades, foi reservado um período de cerca de dois meses, já que a turma possui três períodos semanais de Língua Portuguesa.

Por fim, a pesquisa está estruturada da seguinte maneira: a introdução constitui o primeiro capítulo; o segundo traz os preceitos teóricos sobre os multiletramentos e também sobre a BNCC, cada qual constituindo uma seção do capítulo. O terceiro capítulo aborda conceitos teóricos da semiótica discursiva, que nos amparará na proposição das atividades de análise e interpretação textual; o quarto capítulo detalha a metodologia; o quinto relata a proposta desenvolvida e reflete sobre os dados obtidos, enquanto o sexto capítulo constitui a conclusão, em que são expostos os principais resultados obtidos por meio da prática.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2018, serve como referência para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. Nela, constam preceitos e orientações norteadoras sobre as competências que devem ser desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Uma das teorias que embasam as concepções desse documento, norteadoras habilidades e competências a serem desenvolvidas na educação básica, é a dos multiletramentos. Nesse sentido, este primeiro capítulo se volta ao entrelaçamento entre essa teoria e o documento norteador do ensino.

2.1 BNCC E OS MULTILETRAMENTOS

A leitura e a compreensão textual são duas habilidades exigidas nas aulas de Língua Portuguesa e constam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em 2018. Porém, mesmo antes de constar na BNCC, leitura e escrita já figuravam como eixos principais do ensino de Língua Portuguesa de documentos norteadores como os PCNs (2000) e até hoje se percebe uma grande dificuldade por parte dos alunos em desenvolverem essas habilidades.

Sabe-se que essas duas habilidades são a base não somente para o desenvolvimento das competências exigidas na disciplina de Língua Portuguesa, mas também nas demais. A leitura e a compreensão também são a base para o desenvolvimento do aluno como um cidadão autônomo e capaz de ler e compreender o mundo ao seu redor bem como de interagir por meio da produção de textos. Ocorre, porém, que novos textos e novas formas de interação têm surgido associados aos avanços da tecnologia. Então, o protagonismo no meio social implica esses novos conhecimentos. Exemplo disso são os caixas eletrônicos, compostos por botões, teclas e comandos dados por uma tela. Para compreender e seguir os passos necessários à ação pretendida, é preciso que o sujeito compreenda números, letras, cores, símbolos e saiba operar isso tudo numa determinada ordem sequencial. Isso impõe barreiras aos sujeitos que, embora alfabetizados, não são “multiletrados”.

No entanto, o que se observa em sala de aula é um trabalho de compreensão que, na maioria das vezes, visa somente à decodificação do conteúdo que está escrito, deixando de lado o trabalho com elementos que envolvem as tecnologias, a compreensão textual e análise semiótica, por exemplo. Assim, fica evidente a importância de uma abordagem em sala de aula

para auxiliar e guiar o aluno em seu processo de compreensão e construção de sentidos além do que é explícito no texto, desenvolvendo assim suas competências discursivas.

É nesse viés que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica — propõe que se desenvolvam habilidades e competências voltadas às práticas sociais e de linguagem. As competências específicas que devem ser desenvolvidas no Ensino Médio dentro da área de Linguagens (que abrange o componente curricular de Língua Portuguesa) serão desenvolvidas ao longo da seção. Cabe ressaltar que essas competências abarcam as três premissas estruturantes dos multiletramentos: multiplicidade cultural, multiplicidade semiótica e tecnologias.

Sobre a necessidade de abordar esses textos de caráter multissemiótico e multimodal (novos meios de produção e circulação), postula a BNCC (Brasil, 2018, p. 66):

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica, etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.

Ou seja, muitos gêneros textuais necessitam de uma análise e compreensão diferenciada, uma vez que mesclam diferentes elementos significantes em sua constituição. Além disso, há novos meios de produção de textos, a exemplo do WhatsApp, que exigem novas habilidades de compreensão dos códigos implicados na produção/recepção textual, além do modo de operação para enviar/receber textos. Sem dúvida, entram em cena conhecimentos associados aos multiletramentos. Sobre isso, assim se manifesta a BNCC: “muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição” (Brasil, 2018, p. 486).

Além disso, é a partir do texto que as competências e habilidades são desenvolvidas. Isso porque o texto contempla questões culturais, contextuais e permite o desenvolvimento da leitura e compreensão, oralidade, análise linguística/semiótica e produção textual (quatro práticas de linguagem que norteiam o ensino de língua materna). A prática da leitura corresponde às relações do texto escrito com imagético e suas interpretações; a produção escrita diz respeito às práticas de escrita inseridas nas situações sociais; a oralidade se refere à manifestação e uso oral da língua e a análise linguística/semiótica objetiva promover um trabalho de reflexão a partir do funcionamento das regras e convenções do uso padrão da língua.

Por isso,

os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

Como já mencionamos, as práticas de linguagem não envolvem somente gêneros e textos multissemióticos, mas também novas formas de produzir, interagir e de disponibilizar esses textos e isso precisa ser ensinado. Há vários modos de manifestação e circulação de textos, sejam eles em forma de comentários em redes sociais, *podcasts*, vídeos, entre outros. Assim, o uso das tecnologias e a adaptação dos textos a elas também é objeto de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre esse ponto, a BNCC traz uma questão importante sobre a abordagem das tecnologias e multiplicidade cultural e semiótica:

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar (Brasil, 2018, p. 69).

Com isso, percebe-se que essas práticas que envolvem as tecnologias não proporcionam somente o desenvolvimento crítico nos estudantes, mas também a autonomia e a criatividade do educando que pode transformar algo já existente, ou seja, mesclar, transformar e ressignificar uma ferramenta, aplicativo, originando novos sentidos e funcionalidades.

Outro eixo dos estudos dos multiletramentos é a multiplicidade cultural. Sobre isso, a BNCC (Brasil, 2018, p. 70) considera que “é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente”, pois assim há a valorização das diferentes culturas existentes, ampliando o repertório dos estudantes e, acima de tudo, propiciando a compreensão e o respeito às diferenças.

Ainda com relação à multiplicidade cultural, o documento aborda a importância de trabalhar com as diferentes culturas existentes, mas salienta que

a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados (Brasil, 2018, p. 487).

Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2018) traz como premissas para o desenvolvimento das aulas de língua materna no Ensino Médio o seguinte:

que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (Brasil, 2018, p. 485).

Com isso, espera-se que os alunos se tornem qualificados para as práticas diversas que enfrentarão tanto na vida pessoal quanto na profissional, proporcionando também práticas discursivas em diversas linguagens e com questões culturais a fim de que eles se tornem competentes no uso da língua e cada vez mais protagonistas na vida pública, de modo que resolvam problemas e saibam argumentar pelo bem comum.

Desse modo, o documento prioriza na área de Linguagens e suas Tecnologias cinco campos de atuação social: 1) campo de vida pessoal; 2) campo das práticas de estudo e pesquisa; 3) campo jornalístico-midiático; 4) campo de atuação na vida pública e 5) campo artístico-literário (Brasil, 2018). Seguimos agora com a descrição das competências presentes no documento e que são norteadoras para as aulas de Língua Portuguesa.

A competência 1 diz que os alunos precisam

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 491).

Por meio dessa competência, percebe-se que é necessário que os alunos desenvolvam habilidades de compreensão que permitam o entendimento das mais diversas linguagens em variados textos, sejam eles verbais, não verbais ou multissemióticos para que assim, possam interpretar criticamente os atos da linguagem, além de ampliar suas possibilidades de aprendizagem e compreensão.

A competência 2 enfoca a pluralidade dos discursos que deve ser trabalhada a fim de valorizar e respeitar as individualidades e a diversidade existente, priorizando o diálogo e as

discussões acerca das questões de preconceito que giram em torno da diversidade cultural existente em nossa sociedade. Além de analisar essas situações em contextos em que os discursos foram produzidos com o intuito de contextualizar a fala citada.

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 492).

Com relação à competência 3, há o foco na autonomia do estudante a partir das práticas de compreensão, recepção e produção de diferentes linguagens. Além disso, é preciso aprofundar a análise das diferentes semioses utilizadas na construção de sentido, usando-as na produção de conteúdo que visa ao respeito à diversidade e aos Direitos Humanos, como está explicitado:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, p. 493).

Com relação à questão da diversidade cultural, deve ser levado em conta também o trabalho com as diversas variedades linguísticas, mostrando ao aluno que, a depender da situação de produção, há uma variante linguística mais (ou menos) adequada, como postula a competência 4:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 494).

Também relacionada à diversidade e à multipluralidade de sentidos, a competência 5 busca promover a produção e a vivência de várias formas de valores, pensando em práticas de respeito e cuidado com as diversidades existentes. Preceitua tal competência: “compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade” (Brasil, 2018, p. 495).

A competência 6 prevê o contato com as diferentes manifestações culturais locais e

globais, desde as canônicas até as atuais, levando em consideração seus aspectos presentes, sentidos produzidos, analisando as escolhas feitas e as mudanças que provocaram essas manifestações, promovendo o respeito e a valorização de todos os povos, como pontua o documento:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 496).

E, por fim, a competência 7 diz respeito às práticas de linguagem que estão no ambiente digital. Essa competência busca desenvolver nos jovens uma visão crítica e também ética sobre os usos de ferramentas digitais. Por isso, é preciso que, além de explorar esses ambientes, também sejam proporcionadas aos alunos oportunidades de produzir conteúdo utilizando essas ferramentas, como consta no documento:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 497).

A partir das competências elencadas, percebe-se a importância do desenvolvimento de cada uma a fim de proporcionar aos estudantes situações que abrangem desde a multiplicidade cultural, a semiótica até a tecnologia, para que os alunos possam desenvolver competências discursivas importantes para atuar como sujeito crítico e reflexivo. Para isso, propiciar situações contextualizadas, diversificadas e complexas é fundamental, já que o documento prioriza a emancipação desse cidadão, com vistas à sua atuação em todos os campos da sociedade.

Após mostrar os entrelaçamentos entre BNCC e multiletramentos, pode-se perceber a importância dessas competências serem desenvolvidas e trabalhadas na escola a fim de aprimorar as habilidades dos estudantes. Em vista disso, as atividades que aqui se propõem buscam justamente contemplar essas competências presentes no documento norteador. A próxima seção trará relações e preceitos dos multiletramentos para as aulas de Língua Portuguesa.

2.2 MULTILETRAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Os estudos dos multiletramentos são muito importantes para as aulas de língua materna. Essa teoria está presente no documento norteador da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e propõe que se abordem, na escola, a multiplicidade de linguagens e culturas, além das tecnologias. Contudo, antes de aprofundar a teoria dos multiletramentos, é necessário entender o percurso histórico pelo qual a teoria passou.

Em épocas passadas, era comum afirmar que uma pessoa que soubesse ler e escrever o seu nome era considerada alfabetizada. No entanto, isso não quer dizer que ela seja letrada. O letramento possui um conceito mais amplo, pois abrange habilidades, competências, conhecimentos, valores e também funções sociais da leitura e da escrita. Segundo Kleiman (1995, p. 19), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Isso quer dizer que letramento abrange práticas de leitura e escrita que são feitas e aplicadas com o intuito de apresentar impactos na sociedade; exemplo disso é a imersão no mundo da escrita.

Dessa forma, uma das distinções que precisa ficar clara é entre alfabetização e letramento. Enquanto aquela é de caráter individual e se dá, em especial, na escola, este é de caráter social e implica mais do que saber decodificar ou codificar signos, implica fazer uso competente destes nas práticas sociais. Por outro lado, ambos são imbricados, porque, para avançar graus de letramentos, é preciso ser alfabetizado. Kleiman (1995, p. 9-10) salienta:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas.

A partir disso, nota-se que não se pode separar alfabetização de letramento, uma vez que ambas andam lado a lado se complementando e aperfeiçoando. Soares (2004, p. 14) afirma que a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: “pela aquisição do sistema convencional de escrita — a *alfabetização* — e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita — o *letramento*”. Nesse sentido, percebe-se que esses conceitos são

interdependentes e indissociáveis, pois “a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (Soares, 2004, p. 14), ou seja, é por meio da alfabetização que se torna possível desenvolver o letramento.

Desse modo, é necessário o entendimento sobre a alfabetização e o letramento. É preciso reconhecer a alfabetização como um sistema de aquisição e apropriação do sistema gráfico e ortográfico para, diante disso, abordar a importância dessa alfabetização ser realizada num contexto de letramento que envolva as crianças em atividades de práticas sociais para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita. Além disso, deve-se salientar que não há somente um método de aprendizagem de leitura e escrita, mas sim vários; o que é importante é abordar e desenvolver práticas que promovam tanto a aquisição quanto o desenvolvimento dessas habilidades nas crianças desde cedo.

Além disso, é importante também que os estudantes tenham contato com experiências e práticas de leitura e escrita que promovam a reflexão das estruturas da língua e relações sociais e de poder existentes na diversidade social e cultural da sociedade para que, dessa forma, possam olhar de maneira crítica, exercendo seu papel social e de autonomia, conhecendo as diversas manifestações linguísticas existentes. Rojo (2012, p. 135) salienta essa importância:

um letramento crítico deve buscar exatamente isso: a constituição de sujeitos “éticos”, “democráticos” e “críticos”. Embora seja mais cômodo, é inadmissível ignorar as novas linguagens proliferadas no mundo contemporâneo e as necessidades de um letramento crítico que o mundo pede aos alunos.

Diante do cenário tecnológico atual, cabe ressaltar também o letramento digital. Esse tipo de letramento diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais, ou seja, textos que são escritos e lidos em ambientes como computadores, dispositivos móveis (celulares, tablets...) ou em plataformas (e-mails, redes sociais...). Por isso, em função desse cenário cada vez mais presente e expandido, há a necessidade de capacitar também nossos alunos nesse tipo de letramento, uma vez que é preciso que tenhamos indivíduos capazes de utilizar e compreender as práticas inseridas nesses meios, promovendo a reflexão e a produção.

O letramento nos ensina a aprender e a continuar aprendendo. Kleiman (2005) cita o exemplo de um mapa: se soubermos ler um mapa, encontraremos nosso destino passando por locais desconhecidos, pois seguiremos os passos e instruções dadas pelo mapa. No entanto, se decorarmos o nome das ruas de uma cidade, quando precisarmos chegar a algum local, não saberemos, pois necessitamos de outros conhecimentos: não somente do nome das ruas pelas

quais passamos, mas também as rotas e as direções a serem seguidas para chegar ao destino pretendido. Por isso, é necessário que tenhamos ferramentas que nos auxiliem no processo do aprender; nesse sentido, o trabalho do professor é essencial já que ele é um agente que gerencia recursos e saberes e com isso precisa criar e promover práticas relevantes para o cotidiano de seus alunos, para que eles se tornem totalmente inseridos no contexto social e saibam aplicar os conhecimentos adquiridos.

Diante das crescentes transformações tecnológicas, culturais e as mudanças significativas pelas quais o mundo vivencia, inclusive de novos gêneros textuais, houve a necessidade de rever algumas práticas que, perante isso, não eram mais suficientes para promover situações de inserção social, práticas essas que exigem multiletramentos. O termo multiletramentos surgiu a partir de 1996 quando o Grupo de Nova Londres (formado por pesquisadores do letramento) se reuniu para discutir sobre as questões de desdobramento do termo “letramento” diante do contexto de novos cenários educacionais que estavam surgindo. Esses pesquisadores, ao final do encontro, publicaram um manifesto intitulado “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”², que enfatizou a necessidade de a escola trabalhar com práticas de letramentos contemporâneas, incluindo a diversidade cultural, as semioses e as tecnologias. Essas novas mudanças se deram diante das novas formas de circulação dos textos devido à expansão das culturas digitais. Rojo (2012) explica que o prefixo “multi” acrescido ao termo “letramento” não significa somente a multiplicidade de práticas de leitura e escrita, mas sim a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação de textos multimodais, isto é: abrange os diversos contextos e formas de manifestações dos textos.

Como citado, os dois importantes tipos de multiplicidade compreendidos pelo termo multiletramento são: a multiplicidade cultural dos povos e a multiplicidade semiótica dos textos. O primeiro aspecto diz respeito às diversas produções culturais abordadas e que circulam nas diversas mídias contemplando elementos que mostram as mais diferentes culturas e povos existentes. Já o segundo consiste nas diversas linguagens e semioses presentes nas produções textuais por meio das quais as pessoas se comunicam e interagem umas com as outras e com o mundo à sua volta (Rojo, 2012). Essa multiplicidade semiótica corresponde aos textos compostos por mais de uma linguagem (verbal, visual, sonora...) e, por isso, necessitam de uma leitura construtiva de sentidos por meio de práticas que promovam a análise e construção desses significados. Nesse sentido, Lima (2019, p. 168-169) apresenta formas de como os multiletramentos devem ser abordados e trabalhados em sala de aula:

² “Uma pedagogia de Multiletramentos: projetando futuros sociais”.

Trabalhar com base na perspectiva dos multiletramentos caracteriza-se, portanto, como uma forma de ação que toma como ponto de partida a cultura de referência dos alunos (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para a partir daí ressignificar essas práticas com um enfoque mais crítico, pluralista, ético e democrático – conforme descrito em termos de atitudes e valores pela BNCC. Um dos ganhos dessa perspectiva é justamente o de envolver os alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem, com uma postura ativa por parte deles. Parte-se de textos a eles familiares, mas sempre na direção de outros e novos letramentos, que ampliem o seu repertório cultural.

Desse modo, as práticas que são ressignificadas e promovidas em sala de aula englobam a construção de sentidos a partir dos elementos multiculturais e multissemióticos presentes. Além disso, é necessário repensar o uso das tecnologias em sala de aula; ao invés de serem totalmente proibidas, que sejam utilizadas para fins pedagógicos, no aprimoramento de competências necessárias para o desenvolvimento de cada estudante. Desse modo, o objetivo de promover os multiletramentos nas aulas de língua materna é contribuir para que o estudante seja capaz de ser autônomo em seu processo como aprendiz, sabendo o caminho para buscar novos conhecimentos e também desempenhar em sociedade um papel de cidadão ativo e consciente diante de seus direitos e deveres.

Ainda sobre o uso dos multiletramentos em sala de aula, Rojo (2012, p. 8) complementa afirmando que

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...].

Ou seja, os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa precisam ser pensados a partir da realidade social e cultural na qual o aluno está inserido, pois assim ele poderá desenvolver-se de forma crítica e autônoma, ampliando seus horizontes. Por isso, para tornarem-se multiletrados, há a necessidade de novas ferramentas: além das manuais, são necessárias também as de áudio, vídeo, edição, entre outras, sendo requeridas novas práticas: a) de produção, com ferramentas mais novas e atuais; e b) de análise crítica como receptor. Isso é preciso para que atividades sejam exploradas em sala de aula a fim de tornar os estudantes multiletrados e capazes de desenvolver e ampliar seus repertórios, além de conseguir compreender e utilizar os meios disponíveis ao seu redor, como, por exemplo, o caixa eletrônico.

Isso se faz necessário, já que, como ressalta Rojo (2012), os multiletramentos são interativos e colaborativos, uma vez que permitem a interação e a colaboração por meio das diversas ferramentas digitais; fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade, e também são híbridos, fronteirços e mestiços, isto é: na questão de linguagens, mídias, tecnologias e culturas, que ultrapassam as fronteiras.

Sobre as tecnologias de informação, Lemke (2010) coloca em discussão o modo como elas podem transformar os hábitos de ensinar e aprender. Vive-se num mundo em que se espera que as pessoas se tornem profissionais autônomos, críticos e colaborativos com relação à informação. Nesse sentido, o autor afirma que há dois paradigmas de aprendizagem e educação: o primeiro, é denominado de “paradigma de aprendizagem curricular: aquele que assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejar para que você aprenda tudo em uma ordem e cronograma fixo e o segundo, paradigma da aprendizagem interativa” (Lemke, 2010, p. 469).

O segundo paradigma de aprendizagem interativa determina o que as pessoas precisam saber baseando-se em interações com outros sujeitos e/ou com as tecnologias, como cita Rojo (2012). Nesse viés, enfatiza-se repensar o uso das tecnologias, como citado anteriormente, a exemplo de utilizar o celular para fotografias, pesquisas e atividades, uma vez que elas podem ajudar as pessoas a resolverem problemas do dia a dia. Assim, percebe-se que o modelo de aprendizagem curricular precisa de adaptações, aulas que foquem mais na interação e no protagonismo estudantil a fim de que o aluno seja o elemento central desse processo de aprendizagem.

Além disso, o Grupo de Nova Londres propôs o conceito de multiletramentos com o intuito de formar um usuário/sujeito: a) um usuário funcional com competência técnica e conhecimento prático para utilização de ferramentas analógicas e digitais na recepção e produção de textos; b) criador de sentidos que entende sobre os diversos funcionamentos de texto e das tecnologias; c) analista crítico; e d) o transformador: que usa o que foi aprendido para produzir novos modos/textos. Esse “perfil” de sujeito proposto pelos multiletramentos mostra que aquele aluno passivo, que somente recebe informações não é mais cabível e, portanto, é fundamental desenvolver em sala de aula atividades que busquem ampliar habilidades e competências a fim de torná-los protagonistas desse processo.

Como é observado, a presença marcante de tecnologias digitais em nossa cultura, permite novas expressões e comunicações. Rojo (2012, p. 37) afirma que “as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, som, animação e a combinação dessas modalidades”, por isso, é imprescindível o desenvolvimento de diferentes habilidades que se relacionem com os novos letramentos e com

os multiletramentos; é necessário que os estudantes saibam utilizar as diferentes tecnologias e modalidades existentes adequadas a cada gênero, inclusive ferramentas e aplicativos que pertencem aos meios eletrônicos, pois, como afirma Cope e Kalantzis (2010, p. 85), “nossos meios de comunicação e de acesso à informação sofrem mudanças rápidas” e isso pode ser observado atualmente.

Dessa forma, é preciso que os alunos possuam aulas e atividades que promovam a exploração desses aspectos e ferramentas, além da linguagem adequada à situação, levando em consideração o público-alvo e os seus propósitos. Assim, melhorar a contribuição para desenvolver cidadãos críticos e éticos quando o assunto é usar o meio digital.

Arelado a isso, é importante que o professor, ao trabalhar com os multiletramentos, esteja familiarizado com o gênero textual e o suporte em que esse gênero se encontra, além de abordar os recursos semióticos envolvidos e o propósito comunicativo desses textos. Para tanto, é importante estar amparado em conhecimentos teóricos e metodológicos, com o objetivo de ter o aparato necessário para promoção das atividades que realmente contribuam para desenvolver competências discursivas. Consequentemente, destaca-se o papel da escola: “a escola precisa participar dessa mudança proporcionando aos alunos não somente experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos, mas também o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando um conhecimento de forma colaborativa” (Coscarelli, 2016, p. 22), isto é, incluir as novas tecnologias no contexto social e cotidiano dos alunos promovendo a eles práticas de produção textual (*posts, stories...*) usando as ferramentas digitais, por exemplo.

Ressaltando a importância de abordar práticas com multiletramentos na escola, Kalantzis e Cope (2012) afirmam que elas abrem caminhos para a participação social, permitindo que os alunos atuem em diversas práticas e contextos que os levarão a refletir sobre a sociedade e seus aspectos. Ainda para os autores, três temas são importantes para a qualificação dos estudantes nesse processo: a) capacitação pessoal; b) participação cívico-econômica; e c) equidade social.

Nessa esteira, Kalantzis e Cope (2012) apontam algumas características que alunos e professores devem desenvolver (Quadro 1):

Quadro 1 – Características que alunos e professores devem desenvolver

NOVOS ALUNOS	NOVOS PROFESSORES
Utilizam várias fontes e meios de comunicação para sua pesquisa.	Envolvem os alunos como sujeitos de conhecimento ativo.

Analizam as ideias por várias perspectivas.	Criam ambientes de aprendizagem, e não apenas criam conteúdo.
Trabalham em grupos como conhecedores de elaboração.	Fornecem aos alunos oportunidades para usar os novos meios de comunicação.
Respondem a perguntas difíceis e resolvem problemas.	Utilizam as novas mídias para a aprendizagem de <i>design</i> e acesso dos alunos a projetos a qualquer momento e em qualquer lugar.
Assumem a responsabilidade por sua aprendizagem.	São capazes de deixar que os alunos assumam mais responsabilidades pela sua aprendizagem.
Continuam a sua aprendizagem de forma independente para além da aula e da sala de aula.	Oferecem uma variedade de caminhos para diferentes formas de aprendizagem.
Trabalham em estreita colaboração com outros alunos em um ambiente que estimula a inteligência coletiva.	Colaboram com outros professores, compartilhando projetos de aprendizagem.
Criticamente, autoavaliam o seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliam continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essas informações para criar experiências de aprendizagem mais adequadas para diferentes alunos.

Fonte: Kalantzis; Cope (2012, p. 9-10).

Como pode ser observado no quadro acima, o aluno passa a ser protagonista da sua aprendizagem, enquanto o professor é um orientador que promove as condições necessárias para o desenvolvimento das habilidades e atividades propostas aos alunos. Além disso, é possível perceber que o aluno precisa ser colocado como resolvidor de problemas, ou seja, participação ativa em buscar e desenvolver projetos que contribuam para a resolução de questões necessárias. Para isso, promover uma nova concepção de ensino e aprendizagem, utilizando as tecnologias de forma adequada, produtiva e interativa, pois “não se trata de usar a tecnologia pela tecnologia, mas usá-la como uma ferramenta didática que promova interação,

diálogo, aprendizagem” (Coscarelli, 2016, p. 118), pois é imprescindível que, na era da tecnologia, os alunos saibam e desenvolvam competências para utilização dessas ferramentas.

A teoria dos multiletramentos será utilizada e funcionará como embasamento para a construção da sequência didática que será aplicada aos alunos visando promover atividades que contemplem os três pilares da teoria (multiplicidade cultural, semiótica e uso das tecnologias). Passamos, no próximo capítulo, a apresentar princípios da teoria semiótica discursiva, arcabouço teórico-metodológico que guiará nosso olhar na abordagem dos textos multissemióticos.

3 SEMIÓTICA DISCURSIVA E SEUS PRECEITOS

A semiótica discursiva se configura como um suporte teórico-metodológico para interpretação de textos de diferentes naturezas (verbal, não verbal, sincrético), debruçando-se sobre a análise e descrição de efeitos de sentido produzidos por diferentes semioses nos textos. Desse modo, configura-se como uma importante teoria para amparar estudos com intuito de desenvolver competências leitoras e, em especial, para um trabalho na perspectiva dos multiletramentos, como é o caso da sequência didática que será desenvolvida com os alunos. Nessa teoria, há alguns conceitos imprescindíveis para a realização da análise e compreensão do texto. As próximas subseções abordarão esses aspectos e conceitos pertencentes à teoria da Semiótica Discursiva.

3.1 CONCEITOS DE TEXTO E SEMIÓTICA

A semiótica discursiva francesa³, cujo precursor é Algirdas Julien Greimas, dá ênfase ao texto como objeto de significação, ou seja, “procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (Barros, 2005, p. 11), isto é, descreve todos os mecanismos e arranjos textuais utilizados na construção de sentido do texto a partir de patamares que servem como base nesse percurso. Assim, estuda os mecanismos implicados na construção de sentidos de textos. Barros (2005, p. 10) afirma que “a semiótica insere-se no quadro das teorias que se pre(ocupam) com o texto” considerando que todas as escolhas utilizadas na produção de sentidos devem ser analisadas uma vez que, por meio delas, manifestam-se a vontade discursiva de um enunciador em relação a um enunciatário.

Lopes (2021) também conceitua a semiótica discursiva dizendo que se trata de uma teoria da relação e que essa relação entre unidades determina o valor de cada uma no interior do texto. “Interessa estudar como as linguagens foram hierarquizadas e trabalhadas dentro de certas técnicas para produzir certos efeitos de sentido” (2021, p. 228), ou seja, a partir de níveis e estruturas de relações de sentido construídas no interior de um texto.

Inicia-se, então, a entender o que se olha num texto pelo viés da semiótica. Segundo Barros (2005, p. 11), um texto se define de duas formas que se complementam: “pela organização ou estruturação que faz dele um ‘todo de sentido’ e como objeto da comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário”. A primeira concepção entende o texto

³ Também conhecida como Semiótica Greimasiana ou Semiótica do Texto.

como **objeto de significação**, e o estudo se concentra nos procedimentos e mecanismos que o estruturam como um todo organizado de significado. Essa análise é chamada de interna ou estrutural. Já a segunda concepção olha para o texto como **objeto de comunicação** entre dois sujeitos, ou seja, ele está inserido em um contexto sociocultural que envolve formações sócio-históricas específicas que lhes atribuem sentidos. Nesse viés, realiza-se análise de mecanismos “externos” ao texto, mas implicados em sua produção, como é o caso do interdiscurso, das regras sociais e comportamentais etc. próprias do espaço e tempo em que o texto é produzido. Assim, pode-se dizer que o texto é a manifestação de um discurso, o objeto de dizer, a manifestação.

Fiorin (1998, p. 124) traz como definição de texto o seguinte conceito:

Além de ser um objeto linguístico, é um objeto histórico. Isso quer dizer que o sentido do discurso se constrói por meio de mecanismos intra e interdiscursivos, ou seja, o sentido organiza-se por meio de uma estruturação propriamente discursiva e pelo diálogo que mantém com outros discursos dos quais se constitui.

Para a semiótica discursiva, um texto nasce da união de um plano de conteúdo (da ordem do discurso) com um plano de expressão (da ordem da materialidade). O plano de expressão diz respeito à forma como o discurso será materializado para ser veiculado — por meio de vídeo, escritas, desenho etc. Já o plano de conteúdo corresponde à construção do discurso, seu conteúdo. É comum observarmos em circulação na sociedade diversos gêneros textuais constituídos tanto por linguagem verbal (fala ou escrita) quanto linguagem não verbal (imagens, sons, cores, formas etc.) ou por ambas. Há, assim, os textos não sincréticos, aqueles constituídos por uma linguagem somente (um texto escrito, uma fotografia...), e os textos sincréticos, em que há a manifestação de um discurso por meio de várias linguagens. Os textos publicitários são exemplos desse sincretismo que é cada vez mais frequente quando tratamos de construção de sentido e apelo ao leitor.

Nesse sentido, a semiótica discursiva procura examinar os procedimentos da organização textual, além dos elementos enunciativos da produção e recepção do texto. Assim, Barros (2001, p. 20) apresenta alguns objetivos dessa teoria:

- a) Construir métodos e técnicas adequadas de *análise interna*, procurando chegar ao sujeito por meio do texto;
- b) propor uma *análise imanente* ao reconhecer o objeto textual como uma máscara sob a qual é preciso procurar as leis que regem o discurso;

c) considerar o trabalho de construção do sentido, da imanência à aparência, como um *percurso gerativo*, que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, em que cada nível de profundidade é passível de descrições autônomas;

d) entender o percurso gerativo como um *percurso do conteúdo*, independentemente da manifestação, linguística ou não, e anterior a ela.

O primeiro objetivo disposto na letra “a” refere-se aos procedimentos que são criados para analisar o percurso dos mecanismos que estruturam o texto, ou seja, como o texto diz o que diz. O segundo deles ao falar sobre análise imanente, relaciona-se com a “fonte” do sentido, isto é, quais os termos que são a base do sentido e que, a partir deles, serão desenvolvidas e interligadas às demais perspectivas para a construção e análise desse discurso. Nos dois últimos objetivos, o foco recai sobre o percurso gerativo do sentido, conceito fundamental para a teoria semiótica, uma vez que esse percurso guia os caminhos da análise de textos considerando diferentes níveis de abstrações.

Para Greimas (1975), uma teoria da significação precisa ser gerativa, quer dizer: estabelecer modelos que compreendam os níveis de crescimento do sentido de forma que diferentes elementos possam significar a mesma coisa em um nível mais profundo. Também deve ser sintagmática, isto é: explicar a produção e a interpretação dos enunciados do discurso; e deve ser geral, podendo ser aplicada a textos de quaisquer naturezas (verbal, não verbal ou sincréticos). Também, com relação ao sentido, Greimas (1975, p. 13) afirma que “a significação é portanto apenas esta transposição de um nível de linguagem a outro, de uma linguagem a uma linguagem diferente, e o sentido é apenas esta possibilidade de transcodificação”. Em outras palavras, isso quer dizer que o sentido não se expressa apenas por meio de palavras, podendo se manifestar por meio de outras linguagens⁴. Por isso, a teoria semiótica se volta às diferentes formas de manifestação de sentidos: verbais, não verbais, sincréticas.

O plano de conteúdo pode ser analisado separadamente do plano de expressão, visto que o conteúdo pode ser manifestado em diferentes expressões⁵ e como a semiótica procura explicar a construção de sentido por meio das relações empregadas, os sentidos são analisados, primeiramente, pelo plano de conteúdo. A partir dessas considerações, nota-se que a semiótica discursiva é uma teoria importante para o processo de análise de textos e, por isso, na sequência didática que será formulada e aplicada, ela servirá como alicerce para o processo de análise da construção de sentido dos textos que serão expostos e trabalhados em sala de aula em virtude

⁴ Por exemplo, para dizer não, posso usar a palavra “não” (verbal), posso manifestar isso balançando a cabeça para um lado e outro (não verbal), ou posso usar ambos (sincretismo de linguagens).

⁵ Exemplo desses diferentes planos de expressão é um livro/romance que foi transposto para o cinema.

de apresentar preceitos importantes tanto de análise para o plano verbal, quanto para o não verbal.

3.2 PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

A semiótica discursiva defende que o plano de conteúdo e o plano de expressão podem ser analisados separadamente, sendo que tal análise deve iniciar pelo plano de conteúdo. Neste plano, a produção e a interpretação dos sentidos do texto são concebidas como um conjunto de patamares composto por três níveis de abstração, denominado **percurso gerativo de sentido**. Fiorin (2021, p. 20), afirma que “o percurso gerativo de sentido é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo”. Ou seja, o percurso de sentido é pautado em categorias/níveis (três) que orientam e embasam o processo de análise dos textos sob o viés da semiótica. Greimas (1993, p. 12) diz que “conceber a teoria semiótica sob a forma de percurso consiste, portanto, em imaginá-lo como um caminho marcado por balizas”; isso quer dizer que há uma imprecisão original que passa por várias fases e mudanças até chegar à fase de realização, nas manifestações discursivas.

Cabe salientar que o percurso gerativo de sentido se trata de um processo em que o sentido vai passando por patamares, porém no sentido inverso ao da interpretação para, dessa forma, poder compreender e relacionar os sentidos construídos por meio dos mecanismos utilizados. Entretanto, o sentido do texto depende da relação existente entre os níveis, mas não impede que cada etapa possa ser descrita e explicada por uma gramática autônoma. Os níveis pertencentes ao percurso gerativo de sentido são: nível fundamental, narrativo e discursivo.

Cada nível do percurso gerativo de sentido é composto por um componente sintático e um semântico. A sintaxe dos patamares diz respeito às combinatórias de formas para produção de sentido; a semântica diz respeito aos sentidos investidos nos elementos. As seções a seguir contemplarão cada um dos três níveis e os elementos que os compõem.

3.2.1 Nível fundamental

O nível fundamental abriga a categoria semântica que constitui a base do texto e a que se relacionam os elementos dos outros níveis. Uma categoria semântica é formada por dois termos opostos de um mesmo eixo semântico, por exemplo: democracia vs. ditadura, alegria vs. tristeza, vida vs. morte. Um dos termos será valorado positivamente no texto, e o outro,

negativamente. O termo valorado positivamente será chamado *eufórico*, enquanto o valorado negativamente será *disfórico*. Essa “valoração” não é determinada pelo sistema do leitor, ela é dada pelo texto, estará nele inscrita (Fiorin, 2021). Assim, textos diferentes podem utilizar os mesmos termos de forma a valorizá-los em diferentes circunstâncias. Tomamos como exemplo os termos vida vs. morte: num texto escrito do ponto de vista de alguém em estado depressivo, pensando em suicidar-se, o termo “morte” será o positivo, pois não há mais sentido em viver ou alegria nessa situação.

Para que dois termos possam ser compreendidos como pertencentes a uma mesma categoria semântica é preciso que tenham algo em comum e que se estabeleça uma diferença. Por exemplo, os termos masculinidade e feminilidade são contrários porque pertencem ao mesmo eixo semântico, o da sexualidade, sendo cada um o extremo de um polo. Dessa forma, nota-se que os termos opostos de uma categoria semântica possuem entre si relação de contrariedade.

Ainda, Fiorin (2021, p. 24) afirma que “a semântica e a sintaxe do nível fundamental representam a instância inicial do percurso gerativo e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso”, ou seja, é nesse nível que se inicia a construção de todo o percurso que compõe e desenvolve o sentido. Além disso, é esse nível que deve dar sentido ao conjunto dos elementos do nível mais superficial, o discursivo.

A sintaxe do nível fundamental abarca duas operações: a negação e a asserção dos termos das categorias semânticas de base. Assim, a organização do texto pode se dar de dois modos: primeiro afirma o termo A, nega o termo A e afirma o termo B; ou então afirma B, nega B e afirma A; exemplo dessa construção poderia se dar a partir de um texto que apresentasse os termos liberdade vs. opressão. Nesse texto, no decorrer dele, pode acontecer um percurso em que o termo “liberdade” (B) seja afirmado, negando-se o termo “opressão” (A). Isso significa que há um desejo e uma busca por liberdade enquanto a opressão passa a ser aquilo que se refuta. Sendo assim, a organização desse texto demonstra que o termo “liberdade” é considerado de valor positivo no texto, enquanto o termo “opressão” é negativo. Fiorin (2021, p. 24) ainda ressalta que “a semântica e a sintaxe do nível fundamental representam a instância inicial do percurso gerativo de sentido e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso”, ou seja, a base para o desenvolvimento e a análise do percurso de sentido começa e se estabelece nesse nível.

3.2.2 Nível Narrativo

O segundo nível é o narrativo. Ele possui como base principal a ação de um sujeito que busca uma transformação de estado, isto é, “uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes. Isso significa que ocorre uma narrativa mínima, quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final” (Fiorin, 2021, p. 27). Nesse nível, entende-se os textos como simulacros das ações dos homens no mundo e sobre os homens, que disputam valores e operam transformações em busca do que desejam.

É preciso considerar que nem todos os textos são narrativos e sobre isso há dois conceitos que é preciso diferenciar: narratividade e narração. A narratividade corresponde ao processo de transformação entre dois estados diferentes e é componente de todos os textos. A narração pertence a uma determinada classe de textos, pois relata acontecimentos, ficcionais ou não. A semiótica entende que todos os textos possuem narratividade, visto que retratam transformações ao longo deles, ocorridas ou desejadas/almejadas.

A semântica do nível narrativo busca compreender o que os sujeitos buscam com as transformações que propõem, ou seja, ela busca compreender o “valor” (objeto-valor) investido nos objetos disputados pelos sujeitos. Com relação à semântica do nível narrativo, Barros (2005, p. 44) diz que “é o momento em que os elementos semânticos são selecionados e relacionados com os objetos”, ou seja, é nesse nível que os elementos do nível fundamental aparecerão como valores disputados por sujeitos. Por exemplo, num texto que defende a natureza, a preservação das matas poderá ser o objeto-valor. No entanto, do ponto de vista de uma madeireira, talvez o objeto-valor seja outro. Entram em cena, então, no nível narrativo, as ideologias e as visões de mundo dos sujeitos, demonstrando os valores pelos quais os sujeitos lutam ou os quais defendem.

É preciso considerar que há dois tipos de objetos: os objetos modais e o objeto-valor. Fiorin (2021, p. 37) conceitua os objetos modais como: querer, dever, saber e poder fazer, “são aqueles elementos cuja aquisição é necessária para realizar a performance principal”. Já o objeto-valor é disputado/defendido pelos sujeitos e com os quais eles entram em disjunção ou conjunção na performance principal. De forma mais simplificada, podemos dizer que objeto-modal é aquele necessário para obtenção de outro objeto, enquanto o objeto-valor é o fim último de um sujeito.

A sintaxe narrativa, segundo Barros (2005, p. 20), deve ser pensada como uma encenação que simula o fazer do homem que transforma o mundo. Por isso, para entender a construção narrativa, é necessário fazer a descrição dessa encenação, além de identificar os

personagens e determinar o papel e valores que cada um representa na história. Nesse sentido duas concepções são propostas para serem analisadas:

Narrativa como mudança de estados, operada pelo fazer transformador de um sujeito que age no e sobre o mundo em busca de valores que são investidos pelos objetos; narrativa como sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre o destinador e destinatário, construída a partir da comunicação e dos conflitos entre sujeitos e a circulação de objetos (Barros, 2005, p. 20).

O primeiro pode ser entendido em uma situação em que um sujeito está em busca de valores; já o segundo é compreendido como os conflitos que marcam os relacionamentos humanos.

Ainda sobre a sintaxe narrativa, ela se ocupa das transformações ocorridas/propostas no enunciado. Há dois tipos de enunciados elementares: a) enunciados de estado: aqueles que estabelecem relação de conjunção ou disjunção entre um sujeito e um objeto, exemplo: um sujeito que possui (em conjunção) ou não (em disjunção) a vida, um lar, um trabalho... enfim, um objeto-valor que deseja; e b) enunciados de fazer: são os que mostram as transformações, mudanças de estado que ocorrem no decorrer do enunciado, exemplificando um sujeito que era livre, mas perdeu a liberdade no decorrer da narração.

Dentro da formação da sintaxe narrativa, tem-se o enunciado elementar que se caracteriza, segundo Barros (2005, p. 20), como “a relação de transitividade entre dois actantes: o sujeito e o objeto”. As relações existentes são a junção e a transformação. A relação de junção se refere aos enunciados de estado, e ela pode ser marcada pela conjunção do sujeito com o objeto-valor, ou pela disjunção do sujeito com seu objeto-valor. A transformação diz respeito aos enunciados do fazer, quando se transformam as relações entre sujeitos e objeto-valor. Por exemplo, quando um sujeito perde um objeto-valor que tinha, ou obtém um que desejava. Quando ele perde um objeto-valor, dizemos que aconteceu um programa narrativo de privação. Quando o sujeito obtém o objeto-valor, dizemos que houve um programa narrativo de liquidação da privação.

Dentro deste nível, é possível ainda analisar quatro fases: a manipulação, a competência, a performance e a sanção. Na manipulação, um sujeito age sobre o outro com o intuito de levá-lo a fazer ou não alguma coisa. Fiorin (2021) apresenta quatro tipos de manipulação mais comuns, a partir do exemplo com uma criança que não quer comer e a mãe faz uso de quatro estratégias para tentar convencê-la. Os tipos de manipulação são: tentação, intimidação, sedução e provocação, e serão exemplificadas a seguir.

A tentação ocorre quando a mãe tenta convencer a criança oferecendo um doce, por

exemplo, caso ela coma a refeição. A intimidação acontece quando a mãe ameaça a criança a ficar sem fazer algo que ela gosta caso ela não coma. A sedução é quando a criança é atraída pela mãe por meio de um elogio, em que ela diz que ele é capaz de comer tudo; por fim, a provocação decorre de um incitamento à criança por meio de um desafio ao dizer, por exemplo, que por ser pequeno ele não consegue comer tudo que está no prato.

Na competência, o sujeito que vai realizar a transformação central precisa ser dotado de um poder-fazer e um saber-fazer. Os “objetos” relacionados ao saber e ao poder fazer são os objetos modais. Exemplo de competência acontece nos contos de fadas, quando, por meio de um objeto recebido ou encontrado, como um anel ou um cetro, o príncipe consegue lutar e vencer o personagem maligno.

A performance é a fase em que ocorre a transformação de um estado para outro, isto é: passar de um estado de disjunção para um de conjunção ou vice-versa, por exemplo: de pobre, ficar rico, ou o contrário.

E a última fase é a sanção, quando há a constatação de que a transformação aconteceu e, conseqüentemente, há uma premiação ou castigo por isso. Exemplo disso são os finais da novela, em que os vilões são punidos ao final da narrativa, enquanto os demais personagens apresentam um final feliz.

Dessa forma, observa-se que a narrativa pode ser como um jogo de máscaras em que segredos são revelados, mentiras descobertas, revelações acontecem, além do reconhecimento aos heróis e da punição aos bandidos. Esses aspectos ocorrem na fase da sanção que, como mencionada, é a última. Cabe destacar também que essas fases em uma narrativa podem estar dispostas em diferentes ordens e não como foram conceituadas anteriormente.

3.2.3 Nível Discursivo

O último nível do percurso gerativo de sentido é o discursivo. Nesse nível, as estruturas precisam ser analisadas do ponto de vista das relações entre as categorias da enunciação e escolhas enunciativas de um texto. É o nível mais complexo e concreto dos três. Fiorin (2021, p. 41) declara que “o nível discursivo produz as variações de conteúdos narrativos invariantes”, o que significa que o nível discursivo recobre com temas e figuras bem diversificados as estruturas do nível narrativo.

Desse nível, importa-se, em especial, com a semântica discursiva, que se ocupa dos temas e figuras utilizadas no texto. De acordo com Fiorin (2021, p. 90), “tematização e figurativização são dois níveis de concretização do sentido”, isto é, a oposição entre os temas e

figuras se dá por meio do abstrato/concreto. Fiorin (2021, p. 92) ressalta também que “figura é o termo que remete a algo existente no mundo natural”, enquanto “temas são investimentos semânticos de natureza puramente conceptual, [...] são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural”. Nesse sentido, os textos figurativos aproximam-se da realidade, pois representam o mundo, enquanto os textos temáticos procuram explicar a realidade. Para explicitar temas e figuras, cita-se como exemplo as fábulas, em que figuras de animais assumem a representação de um sujeito ilustrando valores e comportamentos condizentes com o humano. Além disso, as figuras remetem a termos sobre objetos existentes no mundo natural: carro, árvore, céu etc, enquanto os temas organizam essas figuras: orgulho, imprudência, cuidado, etc.

Como afirma Barros (2005), os temas e figuras podem criar efeitos de realidade e, assim, de aproximação com o leitor. A reiteração dos temas e a recorrência de figuras no discurso denomina-se “isotopia”, responsável por garantir a coerência semântica e também a linha do discurso. Fiorin (2021, p. 117) afirma sobre a importância do conceito “isotopia”: “é extremamente importante para a análise do discurso, pois permite determinar o(s) plano(s) de leitura dos textos, controlar a interpretação dos textos plurissignificativos e definir os mecanismos de construção de certos tipos de discurso”, como o humorístico, que se caracteriza por apresentar diversos planos de leitura a partir de temas do cotidiano e por meio de vários recursos significativos na construção do sentido pretendido.

Nesse sentido, distinguem-se dois tipos de isotopia: a figurativa e a temática. A isotopia figurativa “caracteriza-se pela redundância de traços figurativos, pela associação de figuras apresentadas” (Barros, 2005, p. 71). Já a isotopia temática é decorrente da repetição de unidades semânticas abstratas, por isso, ao ler um texto, busca-se por temas que costuram e ligam os diferentes percursos e partes do texto. Fiorin (2021, p. 91) diz que “os discursos figurativos têm uma função descritiva ou representativa, enquanto os temáticos têm uma função predicativa ou interpretativa. Aqueles são feitos para simular o mundo; estes, para explicá-lo”.

Dessa forma, a coerência é um recurso que também pode ser visto como critério na definição do texto, já que é necessária para a compreensão dos sentidos do texto. Por exemplo, a figura de “neve” não pode aparecer em um percurso sobre “vida nos trópicos”, como cita Fiorin (2021, p. 99). Com isso, percebe-se que a instalação de figuras deve se relacionar com o que está sendo exposto no discurso, relacionando-se com os temas presentes. Ainda no percurso figurativo, há a presença da iconicização, que se trata do investimento final, ou seja, a última etapa da figurativização, que tem por objetivo produzir ilusão referencial. Um exemplo de iconicização é quando aparecem fotos de sujeitos e objetos nos textos.

Outros fatores complementares à coerência são os percursos temáticos que correspondem à formulação abstrata de valores. Como exemplo, citamos um discurso sobre o amargor do viver brasileiro; não fica coerente se, no decorrer dele, são ilustradas também as belezas do viver no estrangeiro, por exemplo. Isso mostra que a coerência é um elemento importante para complementação do sentido.

Ainda no nível discursivo, a organização sintática compreende as formas de projeção das categorias da enunciação (pessoa, tempo, espaço) no texto. Fiorin (2021, p. 56) afirma que

a enunciação define-se como a instância de um *eu-aqui- agora*. O *eu* é instaurado no ato de dizer: *eu* é quem diz *eu*. A pessoa a quem o *eu* se dirige, é estabelecida como *tu*. O *eu* e o *tu* são actantes da enunciação, os participantes da ação enunciativa. Ambos constituem o sujeito da enunciação, porque o primeiro produz o enunciado e o segundo, funcionando como uma espécie de filtro, é levado em consideração pelo *eu* na construção do enunciado.

Isso significa que o enunciador e o enunciatário são o autor e o leitor. A imagem do enunciatário constitui uma das coerções a quem se dirige o enunciador, ou seja: não será a mesma coisa produzir um texto para um especialista de determinado assunto ou para uma criança. Assim, nota-se que o *eu* realiza o ato de dizer em determinado tempo, espaço e para determinada pessoa.

Além disso, Barros (2005, p. 53) caracteriza “enunciação” argumentando que ela pode ser reconstruída a partir das marcas espalhadas no discurso e é a mediação entre as estruturas narrativas e discursivas. Diante disso, a semiótica vai examinar as relações entre enunciação e discurso a partir de diversas projeções porque, dependendo das escolhas feitas, projetam-se diferentes efeitos de sentido no texto.

Segundo Barros (2005) são dois os principais efeitos de sentido produzidos pelas escolhas enunciativas: proximidade ou distanciamento; realidade e referente. O efeito de proximidade ou distanciamento da enunciação se refere aos mecanismos sintáticos utilizados no discurso com o intuito de aproximar ou distanciar o leitor. As notícias de jornal são exemplos claros de utilização desses mecanismos, já que precisam garantir a imparcialidade e, por isso, utilizam recursos que promovem a objetividade para que se tenha a impressão de distanciamento. Assim, o discurso é produzido em terceira pessoa e no espaço de lá. Esse recurso utilizado evita problemas com o que é dito uma vez que transmite a opinião do outro, o saber das fontes, de forma afastada.

Em contraposição, há discursos em que se utiliza a primeira pessoa, o que provoca efeitos de subjetividade e de aproximação entre enunciador e enunciatário. Exemplo disso são

os textos de gêneros como diários, cartas pessoais etc.

Com relação aos efeitos de realidade ou de referente, pode-se entender como os efeitos de ilusões discursivas de que os fatos contados são “coisas ocorridas” com pessoas de carne e osso, isto é: de que o discurso reproduz aquilo que é real. Um dos modos de produzir o efeito de realidade ocorre através do recurso da debreagem interna (delegação de vozes) que, segundo Barros (2005, p. 58), é “quando, no interior do texto, cede-se a palavra aos interlocutores, em discurso direto, constrói-se uma cena que serve de referente ao texto, cria-se a ilusão de situação ‘real’ de diálogo”. Exemplo disso são as notícias e as entrevistas, que apresentam falas e/ou discursos de outras pessoas, sendo essas reproduzidas em forma de discurso direto. Essas falas promovem efeitos de verdade e de realidade.

Quanto às relações argumentativas entre enunciador e enunciatário, correspondem a desdobramentos do sujeito da enunciação. “O enunciador define-se como o destinador-manipulador responsável pelos valores do discurso e capaz de levar o enunciatário a crer e a fazer. A manipulação do enunciador exerce-se como um fazer persuasivo, enquanto ao enunciatário cabe o fazer interpretativo e a ação subsequente” (Barros, 2005, p. 60), ou seja, a persuasão e a interpretação se realizam pelo discurso e, por isso, devem-se analisar as categorias do percurso gerativo de sentido para se compreenderem e identificarem as pistas da enunciação que se encontram no discurso. Além disso, a escolha das pistas a serem colocadas no discurso são pensadas a partir das crenças, cultura, meio social e do contexto no qual o enunciatário está inserido; desse modo, para entendimento do discurso, o enunciatário precisará localizar e entender essas pistas. Salienta-se que o discurso constrói a sua verdade uma vez que o enunciador produz discursos com recursos e mecanismos que promovem efeitos de verdade ou falsidade, e isso também é uma manipulação, visto que direciona o enunciatário a tirar suas conclusões a partir do caminho para o qual foi influenciado.

É preciso explicar, ainda, que a depender do plano de expressão, as escolhas serão verbais ou não verbais. Por exemplo, num romance de Harry Potter, são elementos verbais que descrevem as características físicas do menino, o espaço da cena etc. Num filme, essas características serão apreendidas pelas imagens projetadas na tela. Assim, chamamos de figuras tanto elementos verbais quanto as imagens projetadas nos textos.

Nessa esteira, os elementos visuais de um texto são de grande importância, pois permitem que sentidos específicos de sensibilização do leitor sejam construídos de modo a causar certo impacto e também efeito de aproximação com o leitor. Exemplo disso é o tema do amor, que, em textos visuais, aparece figurativizado por um coração em cor vermelha, associada à paixão, por ser também a cor do sangue e do coração, além de representar a sedução. No

entanto, dependendo do conjunto do texto, a cor vermelha presente poderá significar também perigo, cuidado, assumindo um significado diferente do que foi citado. Dessa forma, nota-se que a cor não significa sozinha, mas sim precisa das demais partes que, relacionadas, constroem o sentido pretendido.

Por fim, Barros (2005) traz um resumo que abrange todos os níveis e conceitos descritos até aqui, além de mostrar o percurso de sentido que deve ser analisado pelo viés da semiótica discursiva:

No nível das estruturas fundamentais, procura-se construir o mínimo de sentido que gera o texto, a direção em que caminha e as pulsões e timias que o marcam. Assim construídas, as estruturas fundamentais convertem-se em estruturas narrativas, a narrativa torna-se discurso, o plano de conteúdo casa-se com o da expressão e faz-se o texto, o texto dialoga com outros muitos textos, e essa conversa o situa na sociedade e na história (2005, p. 75).

Complementar a essas concepções, passa-se para o estudo do plano da manifestação, que, juntamente com o do conteúdo, constrói os sentidos do texto.

3.2.4 Plano da manifestação

Como já dito, um texto nasce da união de um plano de conteúdo com um plano de expressão, ou seja, o conteúdo (discurso) precisa de um plano de expressão (materialidade) para manifestar-se. Em geral, a análise do plano de conteúdo dá conta de compreendermos os sentidos dos textos, mas olhar para elementos próprios do plano da expressão pode enriquecer a análise. Como há o interesse em trabalhar com textos multissemióticos, são algumas contribuições da semiótica para análise de aspectos do plano de expressão que também produzem sentidos nos textos. Em especial, o enfoque se dá em aspectos associados a elementos visuais.

A semiótica prevê algumas categorias de análise para os textos visuais. Dentre elas, Teixeira (2008, 2009) cita a categoria cromática — que diz respeito às cores (claras vs. escuras, fortes vs. fracas etc.); a eidética — relativa às formas dos traços (reto vs. curvo, redondo vs. quadrado, contínuo vs. descontínuo etc.); a matérica — relacionada à sensação tátil das superfícies (liso vs. rugoso, duro vs. macio, sedoso vs. áspero etc.); a topológica, relativa à disposição dos elementos no espaço (direita vs. esquerda, superior vs. inferior, horizontal vs. vertical etc.). Segundo a autora (2009), a análise precisa começar pela observação detalhada e a descrição para que depois possam ser identificadas as estratégias discursivas, definir as

categorias presentes e examinar os recursos que foram adotados.

Para exemplificar, considera-se o enquadramento dos elementos (categoria topológica) num quadro ou numa cena de filme, destacando o que se quer mostrar. A iluminação/cores (categoria cromática) do plano de fundo também produz sentidos. Os traços dos balões de fala (categoria eidética) são essenciais nos gibis para entender se os personagens estão falando, gritando ou sussurrando, e assim por diante.

Outro elemento muito importante do plano de expressão em gêneros audiovisuais é a trilha sonora. Presente em muitos filmes, vídeos, peças publicitárias, a trilha sonora agrega sentidos aos textos, na medida em que ela é responsável pelos efeitos sonoros, como a música, os sons de objetos, os barulhos, o tom de voz etc. O ritmo, tom e o volume da música, por exemplo, agregam sentidos e indicam ao espectador o que esperar nas cenas de filmes. Assim, durante o trabalho com os alunos, também buscaremos explorar alguns elementos significantes do plano da expressão.

Como resultado disso, na elaboração da sequência didática, esses conceitos estarão presentes para serem explorados da seguinte maneira: primeiramente, o plano de conteúdo será analisado partindo do percurso gerativo de sentido, com questões que contemplem cada um dos níveis. Posteriormente, o plano de expressão, analisando as categorias dentro do texto visual. Nessas categorias, a disposição dos elementos será levada em consideração na hora da construção do sentido, pois elas são fundamentais e necessárias para que o sentido seja construído totalmente. Ademais, esses conceitos também contribuirão para a análise que será feita a partir dessas noções, avaliando o entendimento e a assimilação desses preceitos por parte dos estudantes.

É importante enfatizar que todos os níveis (fundamental, narrativo e discursivo) serão trabalhados na sequência didática, porém com as questões mais básicas de cada um: no nível fundamental, com a identificação dos termos opostos; no nível narrativo, com as transformações ocorridas; e no nível discursivo, com as marcas dos textos que permitem construir o sentido pretendido. Aspectos do plano de expressão também serão destacados na construção de sentidos, de modo a chamar a atenção dos alunos para elementos como as cores, as formas, a disposição topológica dos elementos na página e as maneiras como se produzem sentidos.

4 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

Este capítulo abordará os procedimentos que serão desenvolvidos neste estudo que contempla as teorias dos multiletramentos e da semiótica discursiva nas aulas de língua materna. Além de caracterizar o tipo de pesquisa quanto à natureza, objetivos, procedimentos e abordagem, também trará a caracterização do espaço e dos sujeitos da pesquisa. Além disso, detalha os passos e duração da aplicação das atividades e os critérios que serão utilizados para analisar os dados coletados.

4.1 SOBRE O TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa se classifica como aplicada quanto à sua natureza, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Freitas, 2013, p. 51), ou seja: os conhecimentos saem do papel e vão para a prática visando à resolução de problemas determinados em algumas situações. É de abordagem mista, qualitativa e quantitativa. Qualitativa por apresentar relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito que não pode ser traduzida em números, além de adotar critérios definidos e específicos para análise; quantitativa, pois, além dos resultados e do desempenho dos alunos, foram aplicados questionários, observando percentuais de respostas na análise dos dados.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa-ação, além de ser bibliográfica e documental. Segundo David Tripp (2005), pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, ou seja: a pesquisa busca intervir na realidade social, procurando contribuir com os docentes, apresentando novas práticas, além da necessidade do trabalho com a compreensão textual na escola — nela, os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Freitas (2013, p. 66) enfatiza que “com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”, isto é, esse tipo de pesquisa não pretende simplesmente levantar dados a respeito de um problema ou arquivar informações, mas sim partir de um interesse coletivo em buscar soluções ou melhora de uma necessidade existente.

Também é bibliográfica por ter embasamento teórico em materiais já publicados e documental pois “baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou

que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Freitas, 2013 p. 55), por exemplo a BNCC, documento cujas premissas citadas neste estudo servirão de base para o trabalho realizado.

4.2 SOBRE O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A atividade foi desenvolvida em uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual da zona urbana do município de Getúlio Vargas, RS. A escola se localiza no centro da cidade e, por ser a única de Ensino Médio do município, abriga todos os bairros e também a zona rural. É uma escola com boa estrutura: possui laboratório de ciências, biblioteca ampla, salão de reuniões também amplo e laboratório de informática que atualmente está desativado porque cada sala de aula tem aproximadamente de 5 a 7 *Chromebooks*, além de possuir 1 caixa de som e 1 cabo USB. A maioria das salas de aula possui projetor; a conectividade da escola atualmente é boa e pode ser acessada em todos os locais. A escola funciona em três turnos: manhã, tarde e noite e atualmente possui quase 400 alunos.

Os alunos, no geral, apresentam bom desenvolvimento e aprendizagem. A turma da pesquisa é uma das 4 turmas de 2º ano. Ela é identificada como turma 24, é do turno da manhã e possui 14 alunos (12 meninas e 2 meninos). É uma turma participativa, ativa e questionadora. Além disso, possui bom rendimento e desenvoltura na realização das atividades encaminhadas. Essa turma é destaque na escola por realizar projetos e as propostas que sempre são levadas até eles. Desses 14 alunos, 1 menina possui problema de surdez parcial, mas acompanha as aulas normalmente, pois faz uso de aparelho auditivo. Além disso, a grande maioria deles trabalha no turno inverso; são alunos responsáveis, detalhistas e muito comprometidos com as atividades que lhes são propostas, além de demonstrarem boa iniciativa e ideias na execução das atividades.

4.3 SOBRE OS PASSOS DA PESQUISA

A pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira abrange as concepções teórico-metodológicas, abordando os conceitos e as teorias dos multiletramentos, desenvolvendo as concepções da multiplicidade cultural, semiótica e tecnológica dos Multiletramentos. Além disso, a BNCC também foi citada, trazendo as premissas do documento para o ensino de Língua Portuguesa na escola e, também, os conceitos e aspectos teórico-metodológicos que a teoria da semiótica discursiva promove para a realização dos trabalhos de compreensão textual a partir

de textos multissemióticos.

A segunda etapa foi a aplicação da sequência didática que produzida a partir de três diferentes gêneros textuais centrais (charge, notícia e vídeo publicitário) e alguns para discussão e aprofundamento das temáticas trabalhadas. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo, identificado sob o n. 69326123.1.0000.5342 e obteve parecer favorável para realização cujo número é 6.092.122. Inicialmente, foi aplicado um questionário de sondagem aos alunos para saber se eles já haviam realizado atividades que envolvessem os aspectos que serão abordados e desenvolvidos nessa sequência. Durante a aplicação, foi utilizado um diário de bordo para registros de todas as atividades feitas. Nesse diário foram registradas a forma e a condução das atividades, as reações e impressões dos alunos, como encararam e realizaram a proposta, entre outras informações relevantes. Além disso, as atividades que foram aplicadas contemplaram assuntos que envolvem a multiplicidade cultural, as tecnologias e as diversas semioses. A partir disso, competências de leitura, compreensão, oralidade, análise linguística e semiótica e produção textual foram exploradas com os alunos.

Para finalizar, após a realização da sequência, um último questionário foi aplicado para verificar as impressões e percepções dos alunos diante dessa proposta.

O corpora da sequência são os três gêneros multissemióticos citados, os quais foram utilizados na construção e aplicação da sequência. Os gêneros escolhidos são multissemióticos por envolverem o uso de diferentes linguagens e a BNCC (2017, p. 511) afirma que é preciso “prever o trato qualificado com diferentes semioses, ferramentas e ambientes digitais – editores de áudio, vídeo, foto e gráfico, wiki, ferramenta de gif, de linha do tempo, agregador de conteúdo etc.”. Então, a partir desses gêneros a sequência didática foi montada com ênfase nas 4 práticas de linguagem propostas pela BNCC e ancorada em preceitos dos multiletramentos e da semiótica discursiva, possibilitando ao aluno a reflexão sobre a construção de sentido presente no texto. As categorias que foram desenvolvidas e observadas durante as atividades da sequência didática estão ordenadas no quadro seguinte:

Quadro 2 – Categorias

Fonte: elaborado pela autora (2023).

BNCC	MULTILETRAMENTOS	SEMIÓTICA DISCURSIVA
-------------	-------------------------	-----------------------------

<p>1) Leitura e compreensão de textos multissemióticos;</p> <p>2) Oralidade;</p> <p>3) Análise linguística/ semiótica;</p> <p>4) Produção textual.</p>	<p>1) Tecnologia: fazer uso de aparelhos tecnológicos para desenvolver/ produzir textos multissemióticos;</p> <p>2) Multiplicidade cultural: abordar e debater sobre temas relacionados às diferentes culturas existentes, estereótipos, entre outros;</p> <p>3) Multiplicidade semiótica: analisar o percurso e as relações de sentido que os elementos dispostos no texto manifestam.</p>	<p>1) Elementos do plano de conteúdo, a saber:</p> <p>a) nível discursivo: temas e figuras;</p> <p>b) nível narrativo: objeto de valor e transformações propostas nos textos;</p> <p>c) nível fundamental: termos opostos da base semântica (A x B);</p> <p>2) Elementos do plano de expressão: categorias cromática, eidética, topológica e matéria na produção de sentidos.</p>
--	---	---

A duração da aplicação das atividades foi de aproximadamente um mês e meio, quinze períodos (sete aulas), já que a turma possui três períodos semanais de Língua Portuguesa. Dessa forma, buscamos mostrar a necessidade e a importância de trabalhar a leitura e a compreensão de gêneros diversos a fim de tornar o aluno autônomo no uso da língua em diferentes situações de comunicação de acordo com as habilidades e competências que constam na BNCC.

A análise da validade da proposta aconteceu mediante a observação das respostas dadas nos questionários de sondagem e avaliação e do desempenho dos alunos diante das atividades desenvolvidas. Todas essas observações foram registradas em um diário de bordo e, ao final da aplicação da sequência, um outro questionário foi aplicado a fim de registrar as impressões e opiniões dos alunos com relação às tarefas desenvolvidas (todos esses dados coletados também serviram como corpora da pesquisa). Além disso, o questionário permitiu estabelecer a comparação com o primeiro aplicado e com as anotações feitas no diário para, assim, verificar como foi o rendimento e a assimilação dos conceitos por parte dos alunos a partir dessa proposta.

No capítulo seguinte, apresentamos a sequência didática desenvolvida e os dados coletados.

5 AVALIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Este capítulo se destina à explanação da sequência didática empreendida com os alunos e à análise dos dados. Iniciamos lembrando os instrumentos utilizados para coleta de dados junto aos alunos/sujeitos da pesquisa, a saber:

a) o primeiro instrumento é o questionário de sondagem, contendo 6 questões objetivas, com intuito de sondar conhecimentos dos alunos em torno das atividades propostas na sequência didática.

b) o segundo instrumento é o diário de bordo. Ele auxiliou no relato das aulas, em que foram expostas as atividades desenvolvidas, os passos para desenvolvê-las, as discussões e questionamentos a elas associados, assim como o envolvimento e a reação dos alunos diante das propostas.

c) o terceiro instrumento corresponde a um questionário de avaliação sobre a proposta aplicada. Nele, há 7 questões mistas para que os alunos pudessem avaliar as atividades desenvolvidas e o aprendizado obtido ao longo desse período.

O procedimento de análise será o seguinte: primeiramente, serão apresentados os dados coletados em cada um dos instrumentos descritos, na ordem acima apresentada. Depois de relatados os dados observados nos instrumentos, voltamos nosso olhar às categorias elencadas como norteadoras do trabalho e buscamos analisar se foram e como foram contempladas na sequência didática proposta.

As categorias que buscamos desenvolver e observar na proposta da sequência didática serão retomadas e explanadas na seção 5.4 deste capítulo.

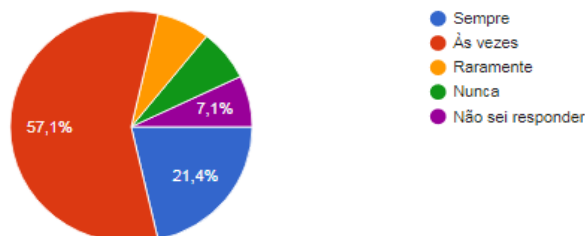
5.1 QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

O primeiro instrumento de aplicação foi o questionário de sondagem, com questões elaboradas a fim de saber se propostas como essa já tinham sido realizadas e feitas com os alunos para, assim, planejar e organizar as atividades e a intervenção em sala de aula. Todas as perguntas do questionário de sondagem são objetivas e esse instrumento foi aplicado no dia 29/08, uma semana antes do início da aplicação da sequência didática construída. Todos os 14 alunos que compõem a turma responderam ao questionário de sondagem, cuja pergunta inicial foi a seguinte (Figura1):

Figura 1 – primeira pergunta do questionário de sondagem.

1) Vocês costumam explorar textos multissemióticos nas aulas de LP?

14 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Essa primeira pergunta foi elaborada a fim de saber se os alunos costumam trabalhar e explorar textos multissemióticos nas aulas de Língua Portuguesa. Para que pudessem responder a essa questão, foi necessário explicar antes a alguns alunos o que era “multissemiótico”, pois muitos nunca tinham ouvido e nem sabiam de que se tratava esse termo. Como é possível observar, a maioria dos alunos (57,1%) afirmaram que somente às vezes os textos multissemióticos são explorados e trabalhados em aula. Em contrapartida, 21,4% da turma afirmam que sempre são explorados textos multissemióticos e 7% não souberam responder. Essa pergunta é de extrema importância, uma vez que os textos propostos na sequência didática são multissemióticos, observando-se os preceitos da teoria dos multiletramentos que embasa este estudo.

A discrepância dessas respostas pode ser vista como falta de entendimento dos alunos com relação ao termo multissemiótico, já que no início das aulas, ao utilizarmos este termo para se referir ao texto em questão, muitos perguntaram o que significava. Além disso, ficou evidente esse desconhecimento quando, durante a aplicação da sequência, os alunos demonstraram dúvidas para identificar e analisar as relações existentes entre as semioses presentes no texto em questão, o que mostrou que os alunos desconheciam esse termo, embora, no decorrer das aulas, tenham começado a entendê-lo.

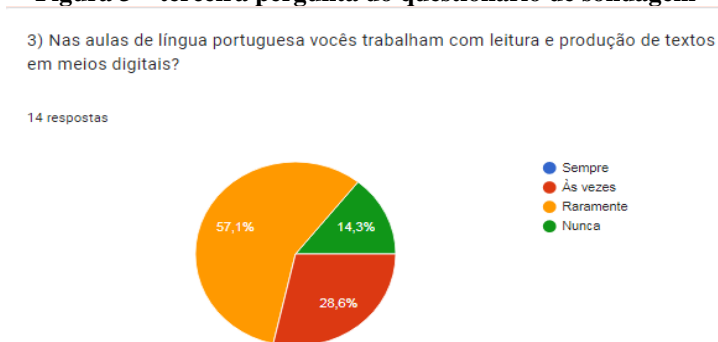
Na sequência, a segunda pergunta visa saber se os alunos conhecem e/ou adotam alguns princípios norteadores de análise textual na hora de interpretar textos. Essa pergunta serviu de base para os trabalhos desenvolvidos e também para o questionário final, estabelecendo a comparação de conhecimentos dos alunos antes e depois de terem contato com a teoria da semiótica discursiva e com novos princípios (Figura 2):

Figura 2 – segunda pergunta do questionário de sondagem

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A maioria dos alunos (92,8%, somando-se os que responderam afirmativamente) afirmou seguir alguns princípios que foram identificados no decorrer das aulas, ao aplicar as atividades de compreensão textual. Buscamos explorar que princípios eram esses, de modo a observar e discutir sobre eles, reforçando e alargando concepções que podem ajudá-los na interpretação de textos. Esses princípios serão apontados no tópico seguinte, 5.2. Essa pergunta também foi repetida no questionário final, a fim de verificar se novos princípios haviam sido adquiridos.

Passando para a questão 3, que busca avaliar a frequência da produção de textos em meios digitais nas aulas de Língua Portuguesa, podemos perceber que as produções escritas mais tradicionais ainda são as predominantes (Figura 3):

Figura 3 – terceira pergunta do questionário de sondagem

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A maioria da turma (57,1%) afirmou que raramente são realizadas produções textuais e atividades de leitura nos meios digitais, 28,6% afirmam que somente às vezes são produzidos textos nesses meios e 14,3% dizem que nunca é trabalhado. Diante desse cenário, a proposta

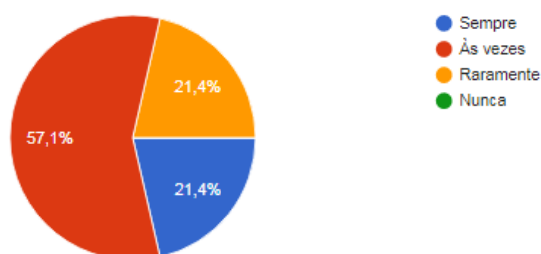
alicerçada nos Multiletramentos coube desenvolver atividades em que as tecnologias e os diferentes meios digitais estivessem presentes. As tecnologias constituem o tripé da teoria dos multiletramentos e assim, a utilização delas promovem o desenvolvimento de habilidades e competências digitais, como ressalta Rojo (2012).

A questão 4 também pergunta sobre as tecnologias, o desenvolvimento de produções nesses meios, porém em outros componentes curriculares (Figura 4):

Figura 4 – quarta pergunta do questionário de sondagem

4) E nos outros componentes curriculares?

14 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Assim como nas aulas de Língua Portuguesa, nas aulas de outros componentes curriculares somente às vezes são realizadas produções em meios digitais; todavia, percebe-se que, nos demais componentes, a tecnologia está mais presente do que nas aulas de língua materna, pois, nessa questão, nenhum aluno respondeu “nunca”.

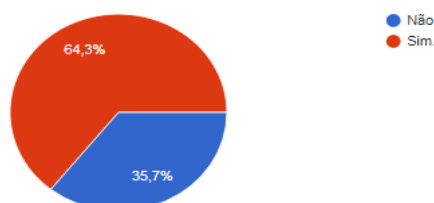
Ainda sobre o tripé da teoria dos multiletramentos, a questão 5 é referente ao trabalho com a diversidade cultural; como é possível observar no gráfico abaixo, a maioria (64,3%) já realizou trabalhos referentes a esse tópico, enquanto o restante (36,7%) afirmou que não lembra de ter realizado trabalhos sobre essa temática (Figura 5).

Figura 5 – quinta pergunta do questionário de sondagem

5) Você lembra de ter realizado algum trabalho sobre a diversidade cultural?

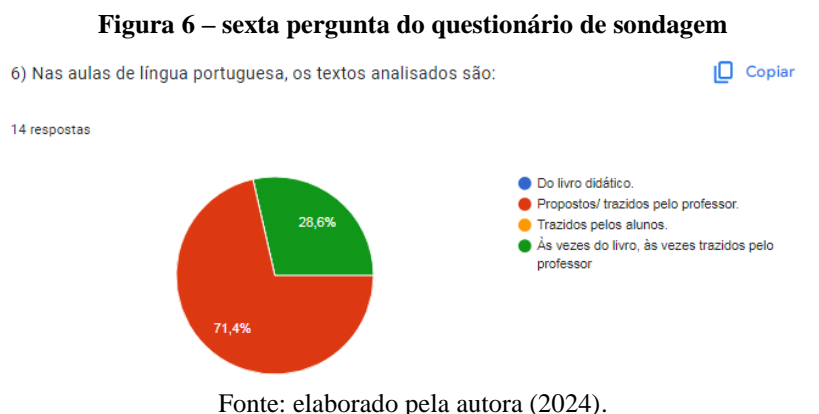
[Copiar](#)

14 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

E, por fim, a última pergunta desse questionário de sondagem visa saber sobre os textos que são trazidos para o trabalho em Língua Portuguesa. O propósito era saber a procedência dos textos trabalhados em sala de aula: se provinham unicamente do livro didático, ou se o professor trazia textos. A resposta da maioria dos alunos (71,4%) foi que os textos, frequentemente, são propostos e trazidos pelo professor, e, em algumas situações, são os textos presentes no livro didático, como segue abaixo (Figura 6):



Buscando entender e conhecer um pouco da realidade e do contato dos alunos com o uso das tecnologias em sala de aula e os conhecimentos que eles apresentam, o questionário de sondagem explicitado nesta seção trouxe algumas respostas que, adiante, serão usadas para comparação e também análise e validação da proposta elaborada. Essas respostas contribuíram também para a organização da sequência que foi aplicada.

Podemos observar que as aulas de língua portuguesa precisam promover atividades de compreensão que visem explorar mais recursos e elementos sincréticos para aperfeiçoar as habilidades já existentes. Além disso, é preciso incluir a tecnologia como uma ferramenta aliada aos trabalhos em sala de aula. Agora, passamos ao próximo instrumento: o relato das atividades registradas no diário de bordo.

5.2 RELATO DAS ATIVIDADES APLICADAS

Como já relatado, a sequência didática construída tem como base as teorias dos multiletramentos e da semiótica discursiva. Os grandes objetivos que norteiam a sequência desenvolvida consistem em aprimorar competências discursivas e promover a discussão e ampliação de ideias referentes a temas de relevância social. A aplicação das atividades teve duração de 7 aulas, 15 períodos trabalhados. Ao longo desta seção, serão relatadas as

impressões e anotações percebidas e registradas durante as aulas.

Na terça-feira, dia 05/09, foi iniciado o desenvolvimento das atividades da sequência didática. Para tanto, no primeiro momento, três textos sobre a temática da tecnologia, mais especificamente o uso do celular, foram trabalhados para propiciar discussões e reflexões diante deste assunto tão presente no cotidiano dos alunos e na faixa etária da turma, visto que utilizam esses aparelhos, frequente e intensamente, para acessarem redes sociais e aplicativos, e isso, muitas vezes, acaba interferindo na vida real deles. Na sequência didática, a temática da diversidade cultural também foi explorada, já que faz parte do tripé que, segundo Rojo (2012), juntamente com a multiplicidade semiótica e tecnologias, sustenta a teoria dos multiletramentos. Por esse motivo, o foco da proposta é o desenvolvimento de competências de leitura e produção de gêneros associados aos multiletramentos.

Na primeira aula da aplicação das atividades 2 alunos faltaram. O objetivo central desta aula foi ler, compreender e analisar os textos, além de discutir sobre o cenário e impacto da tecnologia atualmente. Iniciamos o trabalho com uma proposta de leitura e compreensão de uma charge, cujo tema era o uso de dispositivos digitais. Antes de entregar o primeiro texto, foi feito com os alunos uma motivação, perguntando a eles com que frequência que usavam o celular, as redes sociais, se tinha um momento de socialização com a família, enfim, perguntas de sondagem que introduziram a temática abordada. Foi possível perceber que o uso do celular é muito presente na rotina dos alunos que, poucas vezes, mantêm contato ou conversas com familiares. Na sequência, o texto abaixo foi entregue aos alunos, acompanhado das perguntas de interpretação, formuladas à luz de preceitos da teoria semiótica e considerando elementos que devem ser analisados para a compreensão dos sentidos, como o contexto do texto, os elementos dispostos de forma verbal e não verbal, as principais ideias do texto, a linguagem empregada, entre outros. As questões e os textos foram entregues impressos aos estudantes, que, após responderem, deveriam entregar para que esse material pudesse ser utilizado no relato e na construção da análise. A seguir, apresentamos o texto (Figura 7), as perguntas feitas e as respostas que eram esperadas.

Figura 7 – primeira charge trabalhada



Fonte: Kiefer, 2014

1. Qual o gênero desse texto?

R: Charge.

2. Qual o tema abordado?

R: O uso em excesso da tecnologia contribui para o isolamento social das pessoas.

3. Qual o ponto de vista que o autor defende sobre o tema?

R: O uso exagerado de tecnologia pode acarretar falta de diálogo entre as famílias, de socialização e a não realização de atividades comuns e saudáveis, como brincar, estudar, entre outras.

4. Que elementos no texto permitem afirmar isso? Descreva-os.

R: O fato das pessoas estarem dentro de bolhas e cada uma em “seu mundo” com o seu aparelho, mostra que o excesso de tecnologia provoca o isolamento.

5. Por que os personagens estão envoltos em bolhas?

R: Para mostrar que cada personagem está isolado naquele mundo em que está navegando em seu aparelho.

6. Você acha que é saudável o excesso de tecnologia como na imagem? Por quê?

R: Não, pois esse excesso mostrado na charge afasta o diálogo e a interação entre as pessoas da família que acabam não se relacionando como deveriam.

7. Uma das pessoas da imagem é uma criança. Você acredita que o impacto causado pelo excesso de exposição à tecnologia pode ser maior para esse grupo? Por quê?

R: Sim, porque as crianças não têm discernimento para controlarem o tempo de uso e por isso, podem ser mais afetadas pois a falta de interação real dos sujeitos, das brincadeiras afetam seu desenvolvimento.

8. Todos os textos se projetam a partir de duas ideias opostas, em que uma será valorada positivamente pelo texto e outra negativamente. Tendo isso em conta, que ideias podemos dizer que estão em oposição na base de sentido da charge acima? Qual é valorada de forma positiva pelo autor e qual de forma negativa? Que elementos do texto permitem dizer isso?

R: Isolamento x interação, distanciamento x aproximação, incomunicação x comunicação, hiperconectado x desligado, sendo a primeira de cada par o termo criticado pelo texto. Os elementos que permitem identificar esses termos se devem ao fato dos personagens estarem envoltos em bolhas, cada um com seu aparelho, sem nenhuma ligação e/ou interação entre eles.

9. A partir da resposta anterior, qual é a transformação/ mudança que o texto projeta?

R: A tecnologia passou a ocupar muito espaço e tempo da vida das pessoas, quando não existia as pessoas conversavam e saíam de suas casas para socializar, porém com o avanço dela, as pessoas estão cada vez mais isoladas sem relações pessoais. Ao criticar esse aspecto, o texto propõe uma mudança de postura, do isolamento para a socialização, a interação.

10. É possível afirmar que esse texto retrata uma mudança de estado com o passar dos anos? Explique.

R: Sim, as mudanças que ocorrem nas relações, com o uso da tecnologia cada vez mais frequente no cotidiano, na dependência das pessoas em não conseguir ficar sem as ferramentas tecnológicas, problemas de saúde frequentes em função desse excesso [...].

Ao entregar as atividades, duas alunas questionaram, a partir da pergunta que estava no enunciado: “qual texto?”. Indagaram isso, pois, para elas, um texto precisa/necessita ter algo escrito. Então, antes de começar, levantamos, com o restante da turma, o que seria para eles um texto? Vários responderam que um texto transmite mensagem, outros, que é possível realizar uma leitura. Então, para aproveitar o momento, foi explicado à turma o conceito de texto para que todos ficassem situados e entendessem que em todas as aulas trabalhamos a partir de textos com diferentes manifestações.

O trabalho foi conduzido da seguinte forma: inicialmente, eles olharam o texto; na sequência, de forma oral, discutimos cada uma das perguntas juntos, para que assim, ao surgimento de dúvidas, fazer a explicação a todos. Conforme a discussão ganhava espaço, íamos conversando e refletindo sobre o assunto e a questão em análise. Em seguida,

construímos a resposta a partir das considerações que foram feitas e os alunos a registraram na folha entregue.

A discussão foi muito produtiva, com muitas opiniões e muitos apontamentos relevantes sobre o texto e os alunos participaram bastante. Além disso, houve questionamentos e relatos principalmente com relação ao uso da tecnologia por parte das crianças, questionamentos como a idade em que eles deveriam ter acesso às telas, relatos de situações que os alunos presenciaram de crianças viciadas em tecnologias, como isso afeta, entre outros. Todas as questões e os pontos de vista levantados geraram discussão; muitos alunos traziam exemplos das suas experiências cotidianas, trazendo suas vivências para a sala de aula e contribuindo bastante. A conversa foi tão fluida que ocupou todo o primeiro período.

As questões de números 3, 8, 9 e 10 que abordavam a teoria semiótica eram as que mais provocavam dúvidas nos alunos, principalmente a análise do nível fundamental, que, por constituir a base do texto como explica Fiorin (2021), os termos opostos, além da identificação do gênero do texto por parte de alguns foram os tópicos que mais apresentaram dificuldades. Cabe salientar que, em nenhum momento, os termos e conceitos da teoria semiótica foram expostos aos alunos. Tanto os enunciados das questões quanto às explicações foram adaptadas a uma linguagem comum aos alunos para que eles analisassem o percurso de sentido sem precisar conhecer os conceitos e termos específicos da teoria.

Além disso, nas outras questões, se notava que os alunos, prontamente, respondiam de forma correta e inclusive participavam ativamente das respostas. Na questão 1, sobre o gênero do texto, alguns dos alunos rapidamente identificaram que se tratava de charge, pois, como muitos falaram, abordava um tema polêmico, possuía teor crítico. Com relação à questão 2, que trata do tema abordado, esse também foi facilmente identificado pelos estudantes, já que, como eles mesmos falaram, os personagens estavam envoltos em bolhas e ao celular, mostrando, assim, a situação que apresenta o tema abordado pela charge. Ainda, complementar a essa resposta, os alunos perceberam e identificaram o ponto de vista defendido pelo autor. Esse entendimento foi possível por meio dos recursos das bolhas, pela falta de interação entre os personagens que foram citados pelos estudantes como uma possível família em que todos viviam no celular e não aproveitavam os momentos em conjunto.

Na questão sobre os termos opostos, foi necessária a interferência para explicar a eles sobre o que eram e como poderiam ser identificados os termos opostos. De forma oral, foram citados alguns exemplos de categorias que são consideradas opostas, mas pertencentes ao mesmo campo semântico, como: amor vs. ódio, alegria vs. tristeza, entre outros. Então, a partir desses exemplos, os alunos olharam novamente para o texto e tentaram identificar os termos

opostos. Muitas respostas surgiram, tais como: estar perto x estar longe, união x solidão, uso do celular vs. não uso, entre outros. Assim, para chegarmos aos termos que eram esperados, questionamentos eram feitos para que os estudantes pudessem analisar se aqueles termos eram possíveis dentro do que o texto queria mostrar e se os aspectos norteiam a construção do sentido do texto. Depois de identificados, foi realizada a discussão para identificar qual termo era valorado positivamente e qual negativamente naquela situação, que, como explica Fiorin (2021) essa identificação é possível a partir do que está inscrito no texto.

Por fim, a discussão em torno do uso das tecnologias foi muito proveitosa, principalmente pelos relatos vivenciados pelos estudantes. Inclusive, os próprios alunos relataram que muitas vezes em casa ficam muito tempo ao celular e acabam indo dormir tarde, o que acarreta cansaço no dia seguinte. Eles pontuaram que não consideram saudável o uso sem moderação das tecnologias, porém confessaram que, em boa parte do tempo, sentem-se dependentes dos aparelhos.

Na sequência, iniciamos a discussão e análise do texto 2. Discutimos sobre a relação existente entre os dois textos e se acenderam muitos pontos de vista a respeito do assunto. A discussão e a análise estavam pautadas nas seguintes questões (Figura 8):

Figura 8 – segunda charge trabalhada



Fonte: Camargos, 2022.

1. Qual o gênero desse texto?

R: Charge.

2. Qual o tema abordado?

R: O excesso de tecnologia que fez com que as crianças conheçam somente “brinquedos” tecnológicos.

3. Qual o ponto de vista que o autor defende sobre o tema?

R: As brincadeiras conhecidas e que marcaram a nossa infância são desconhecidas das gerações atuais porque elas somente “brincam” usando a tecnologia, o que não é saudável aos olhos do autor.

4. Que elementos no texto permitem afirmar isso? Descreva-os.

R: Elementos como as cores (brinquedos coloridos e as crianças em preto e branco), os celulares nas mãos das crianças e as expressões deles em relação aos brinquedos, mostrando desconhecimento e tentando ligar os brinquedos pelo celular.

5. A qual grupo etário pertencem as pessoas da imagem e o que estão fazendo?

R: Crianças que estão tentando ligar os brinquedos por meio do celular.

6. Eles estão conseguindo fazer o que pretendem?

R: Não.

7. A palavra “click” aparece várias vezes na imagem. O que a repetição dessa palavra representa? E o que os tracinhos que aparecem acima do celular mostram?

R: A insistência e a tentativa das crianças em ligar os brinquedos. Os tracinhos acima do celular mostram essa insistência, os vários clicks das crianças para ligar os brinquedos, trata-se do barulho.

8. Os brinquedos dispostos na imagem não são conhecidos pelas crianças. Por quê?

R: Porque são brinquedos que marcaram e fizeram parte da infância de gerações anteriores.

9. É possível afirmar que este texto apresenta uma transformação ocorrida ao longo dos tempos. Qual é essa transformação?

R: A transformação da infância: a diferença de brinquedos e brincadeiras entre as gerações.

10. Os brinquedos postos no centro da imagem são coloridos enquanto as crianças em torno deles aparecem em preto e branco. O que esse efeito representa para o entendimento do sentido da imagem?

R: A parte colorida serve para destacar os brinquedos antigos (infância-emoção), os quais são desconhecidos pelas crianças, ou seja, realçar/ enfatizar os elementos que resumem, descrevem a infância. As crianças aparecem em preto e branco, pois remetem a infância vivida (sem graça, sem significado).

11. Que ideias contrastantes podemos identificar neste texto?

R: Modernidade vs. antiguidade, infância não saudável x infância saudável, tecnológico x tradicional.

12. Você acredita que esse texto está expressando uma situação real atual? Explique.

R: Sim, pois atualmente as crianças preferem aparelhos tecnológicos para jogarem ao invés de brincarem com os brinquedos disponíveis.

Ao respondermos as perguntas, foi possível notar que a maior dificuldade encontrada pelos alunos estavam nas questões que envolviam e perguntavam sobre os termos opostos e também quanto ao significado das cores, perguntas 7, 9, 10 e 11. Com relação às ideias opostas, em vários momentos, foi preciso retomar a explicação para exemplificar sobre essa ideia. Além disso, em muitos momentos, analisando o texto, eles levantaram alguns termos que, naquele momento, não cabiam, que não eram possíveis de serem interpretados naquele texto, por exemplo: infância vs. adolescência, presente vs. passado. Então, questionamentos e perguntas que os levavam a refletir se aqueles termos cabiam dentro daquilo que o texto buscava mostrar eram feitas para levar o aluno ao entendimento do tópico. Além disso, com relação às cores, os alunos não conseguiam entender o porquê do colorido e outra parte em preto e branco; inclusive, alguns afirmaram que as cores não representavam nada. Por isso, foi discutido e analisado em conjunto o significado das cores e o sentido que elas assumem nos textos, em especial do texto em pauta, levando-os a entender as cores como uma estratégia enunciativo-discursiva para produzir sentidos. Para isso, foram citados, de forma oral, exemplos de textos publicitários que utilizam as cores e seus significados para mostrar a eles o papel e a importância desse recurso em um texto constituído por linguagem não verbal, e, também, para que eles pudessem compreender que todos os recursos empregados estão ali por algum motivo e para estabelecer algum sentido naquele texto.

Alguns exemplos trazidos aos alunos foram dos anúncios que buscam explorar a sedução e a paixão feminina, e, por isso, utilizam a cor vermelha, bem como aqueles que buscam alertar sobre algum perigo, pois esses tons devem ser mais quentes e fortes para expressar esses sentimentos mais excitantes e agressivos. A partir desses exemplos, os alunos puderam compreender que as cores utilizadas não são por acaso e, então, conseguiram entender o porquê uma parte da charge aparecer em preto e branco (crianças com o celular) e no centro os brinquedos em cores. Nessa aula, a partir dessa charge, foram exploradas as categorias pertencentes ao plano de expressão (cromática, topológica e eidética), seguindo as premissas de Teixeira (2009) e verificou-se que as categorias eidética e topológica foram reconhecidas e entendidas mais facilmente que a cromática.

Todas as questões que envolviam a análise e compreensão dos textos eram formuladas seguindo uma ordem: as primeiras trabalhavam com o gênero textual, o assunto abordado e os pontos defendidos pelo autor de cada texto. Em seguida, eram explorados os elementos visuais e imagéticos do texto, passando para o percurso gerativo de sentido, iniciando pela exploração

do nível fundamental, narrativo e discursivo. Posteriormente, trabalhou-se com os elementos do plano de expressão e as últimas questões contemplaram visões gerais da sociedade.

Por fim, nos dois primeiros períodos, a discussão girou em torno da leitura e compreensão das duas charges iniciais. Os alunos conseguiram fazer a relação necessária e esperada entre os sentidos dos textos. Além disso, as respostas dadas e discutidas por eles apresentavam relações e sentido, após a intervenção e os questionamentos feitos. Também foi possível perceber que os novos conceitos, como os termos opostos do nível fundamental apresentados por Fiorin (2021) e as categorias do plano de expressão (cromática, topológica e eidética) de Teixeira (2009), foram entendidos e assimilados pelos alunos.

Para o terceiro período, os alunos receberam cópias impressas de três textos informativos diferentes (disponíveis nos apêndices do trabalho) que traziam as consequências do uso excessivo do celular. Cada um deles recebeu 1 desses textos para fazer a leitura, anotar e destacar as principais ideias existentes. Na sequência, os estudantes com os textos em comum, juntaram-se e, brevemente, discutiram algumas ideias destacadas e apresentadas pelo texto. A aula encerrou com essa atividade que continuou na aula seguinte.

Para encerrar a aula, foi retomado com a turma a pergunta inicial de uma colega sobre o que é um texto. Os alunos foram questionados sobre o seguinte: se as charges e os textos que lemos e analisamos poderiam ser considerados textos. A resposta dos alunos foi que sim e os questionamentos iniciais, ao final da aula, mudaram, pois eles entenderam que o texto não necessita ter/ser algo escrito, mas sim ser uma construção, um todo organizado de sentido, como traz Fiorin (1998) e, ao analisarmos todos os textos juntos, eles puderam entender esse percurso de construção de sentido que todos apresentavam.

Na segunda aula, dia 12/09, 2 alunos faltaram. O objetivo dessa aula era identificar os elementos linguísticos e suas relações de sentido no texto, visando explorar alguns aspectos linguísticos e semióticos, analisando os fatores constituintes do sentido do texto, como operadores, sinais de pontuação, entre outros. Os primeiros 2 períodos foram utilizados para organização da gincana que estava sendo desenvolvida na escola para o programa Estudos de Aprendizagem Contínua. Após o recreio, as atividades foram retomadas e o trabalho foi desenvolvido com base na notícia da Redação Hora, “Uso excessivo do celular pode causar vício e problemas psicológicos”. As atividades contemplavam a competência da análise linguística e foi possível perceber que os alunos demonstraram mais entendimento dos tópicos com relação a aspectos linguísticos.

Iniciamos a leitura; cada aluno leu um parágrafo e após, foi destinado alguns minutos para que eles respondessem às perguntas referentes ao texto. Caso não soubessem responder

algumas perguntas, então deveriam aguardar o momento da correção. A correção foi feita de forma oral e foram discutidas todas as questões e os aspectos solicitados nas perguntas. O gênero e o tema foram facilmente identificados pelos alunos. Abaixo, segue o texto com as perguntas (Quadro 3).

Quadro 3: Texto do gênero jornalístico: notícia

Uso excessivo do celular pode causar vício e problemas psicológicos

Dados mostram que 12% dos americanos já desenvolveram dependência dos smartphones; psicólogo explica os riscos para a saúde mental.

Quem nunca pegou o **celular** apenas para checar mensagens e passou dezenas de minutos – ou até mesmo algumas horas – vidrado na telinha? Esse comportamento cada vez mais comum pode se tornar um vício que já atinge 12% dos americanos, segundo dados do Center for Internet and Technology Addiction.

— O celular ativa continuamente o Sistema de Recompensa, estrutura do cérebro que recebe toda atividade prazerosa. Esse estímulo constante é o que gera dependência, em um processo similar à atuação de drogas ilícitas — diz o psicólogo e professor Ivo Carraro.

O uso abusivo dos smartphones pode gerar transtornos psíquicos, como **ansiedade** e, posteriormente, depressão. O transtorno já tem um nome: nomofobia, medo de ficar sem o celular. Longe do aparelho, o indivíduo fica ansioso, com a sensação de estar perdendo informações importantes, ou ainda excessivamente entediado.

Outro prejuízo é a dificuldade de sociabilização e isolamento.

— Os humanos são seres de linguagem verbal e sociabilidade acentuadas. Quando se comunicam somente por mensagens, que são ‘mudas’, a palavra falada é eliminada e a inépcia social aumenta, agravando quadros depressivos — explica o professor.

A exposição excessiva ao celular também pode causar insônia. Isso acontece porque a luz azul do aparelho ‘diz’ ao cérebro que ele deve ficar alerta. Assim, a produção de melatonina, o hormônio do sono, é inibida.

Prevenção e tratamento

Para quem está sofrendo com o problema ou deseja evitá-lo, Carraro recomenda mudanças de hábitos. Entre elas, está reduzir o tempo de uso do aparelho, desinstalar aplicativos desnecessários, evitar usá-lo antes de dormir, deixar o aparelho guardado longe dos olhos ou até mesmo desligá-lo completamente durante um período do dia.

— O celular exige atenção e concentração. Quando usamos o aparelho enquanto fazemos outras tarefas, estamos nos distraindo de nossas atividades. Menos uso do celular, portanto, significa desempenho melhor no trabalho ou nos estudos, além de um relacionamento mais saudável com amigos e familiares — defende.

Para casos de dependência severa, acompanhada de ansiedade e depressão, o psicólogo alerta que o acompanhamento profissional se faz indispensável.

(Redação Hora, 2021)

A partir do texto, responda:

- 1) Qual é o gênero textual?

R: Notícia.

- 2) Qual o tema e o ponto de vista defendido pelo autor?

R: O uso excessivo dos aparelhos eletrônicos traz consequências sérias que inclusive precisam, em alguns casos, de intervenção médica e tratamento.

- 3) No texto, há marcas que mostram que os fatos relatados são reais e verídicos. Identifique e explique por que essas marcas contribuem para a veracidade dos fatos.

R: Os dados apresentados, a fala de especialistas [...], isso traz mais credibilidade ao conteúdo exposto, tendo autoridade.

- 4) No texto, foram utilizados mecanismos que tornam o texto impessoal, sem promover interação com o leitor. Identifique e descreva esses elementos.

R: O uso da 3ª pessoa, há argumentos e não opiniões, há dados e estatísticas que embasam o que está sendo relatado [...]

- 5) Podemos dizer que este texto propõe uma transformação, uma mudança de atitude. Qual é a transformação que o texto busca operar?

R: Para que as pessoas tenham moderação no uso da tecnologia e não permitam que isso se torne um vício e algo obsessivo, que extrapola os limites saudáveis.

6) Quais são os termos opostos que estão na base de sentido do texto?

R: Uso excessivo x uso moderado de eletrônicos.

7) No 6º parágrafo, qual termo o pronome “lo” retoma?

R: Uso do celular.

8) Por qual outro termo a palavra “porque” no 5º parágrafo pode ser substituída sem prejuízo de sentido?

R: Pois, já que.

9) No 2º, 3º e 7º parágrafos, há a utilização do sinal de pontuação travessão (-). Explique sua utilização nesses parágrafos.

R: Esse sinal foi utilizado para introduzir a fala de alguém.

10) No 4º e 5º parágrafos, as palavras “muda” e “diz” aparecem entre aspas. Por quê? Explique.

R: Para destacar e enfatizar os sentidos figurados presentes no texto.

11) Qual é a linguagem predominante no texto (objetiva, pessoal, impessoal, formal ou informal)? Explique por que, em gêneros como esse, essa linguagem predomina.

R: Objetiva, formal e impessoal. Esse tipo de linguagem predomina em gêneros como esse pois tem como objetivo transmitir uma informação ao leitor e essa informação precisa ser compreendida, por isso a linguagem precisa ser objetiva sem diferentes interpretações. Além disso, não pode deixar transparecer as opiniões de quem escreve, por isso é impessoal.

A questão que abordava os mecanismos linguísticos e a linguagem predominante no texto foi facilmente compreendida pelos alunos e eles conseguiram identificar os termos no texto e os sentidos apresentados. Isso foi possível porque os alunos perceberam que as questões mantinham a mesma linha/ sequência. Iniciavam por perguntas para identificar os elementos mais contextuais para depois chegar aos níveis de análise do texto. Assim, ao chegarem na questão que perguntava sobre os termos opostos do nível fundamental como traz Fiorin (2021), os estudantes conseguiram localizar quais eram as ideias que compõem a base de sentido do texto, pois a partir da temática trazida na notícia, eles associaram os termos corretos e cabíveis de sentido. Além disso, as questões que abordavam os termos opostos e a transformação proposta pelo texto fluíram com mais facilidade. Nesse sentido, foi possível perceber que os alunos mostraram maior entendimento comparado à semana passada; eles lembraram a explicação feita na aula anterior e conseguiram responder a essas questões com mais propriedade. Além desses aspectos, as questões das letras e, f, g, h e i, que abordam os elementos

linguísticos, termos opostos, relações de sentido e pontuação, foram facilmente respondidas. Os alunos demonstram certo domínio e entendimento sobre os aspectos linguísticos. Após a discussão e explicação sobre o texto em pauta, os alunos receberam uma proposta de produção de um *podcast* abordando o tema explorado até então. O *podcast* seria desenvolvido em sala na aula seguinte.

Na aula seguinte, dia 19/09, por ser véspera de feriado, nenhum aluno compareceu e, portanto, não foi aplicada nenhuma atividade.

Retomando os trabalhos, na terça-feira, dia 26/09, novamente os mesmos alunos, que nas aulas iniciais não participaram, também faltaram. Nesse dia, os demais se reuniram nos mesmos grupos da aula anterior — em que leram e discutiram sobre os textos — para esquematizar o *podcast*. O objetivo dessa aula foi explorar a oralidade por meio de diversos gêneros. No primeiro período, foi observado que todos estavam envolvidos e participando da organização da atividade. Os grupos organizaram e esquematizaram toda a fala e os pontos que iriam abordar na hora da gravação; alguns até ensaiaram antes. Cada grupo tinha um aluno encarregado de ser o apresentador, os especialistas (psicólogos) e um entrevistado.

À disposição dos alunos haviam *Chromebooks* para fazerem as gravações. Foram indicados alguns aplicativos para gravação dos *podcasts*, entretanto, a maioria dos alunos optou por utilizar seu aparelho celular. Todos os alunos se envolveram e contribuíram para o trabalho, ensaiaram bastante e demonstraram cuidado com a linguagem que deveriam utilizar. Após o ensaio, os alunos de 2 grupos se deslocaram para outros espaços da escola para realizar a gravação do *podcast*. A dedicação e o empenho dos alunos foi notável, tanto que os grupos escolheram vinhetas de abertura para seus programas, que também apresentavam um nome.

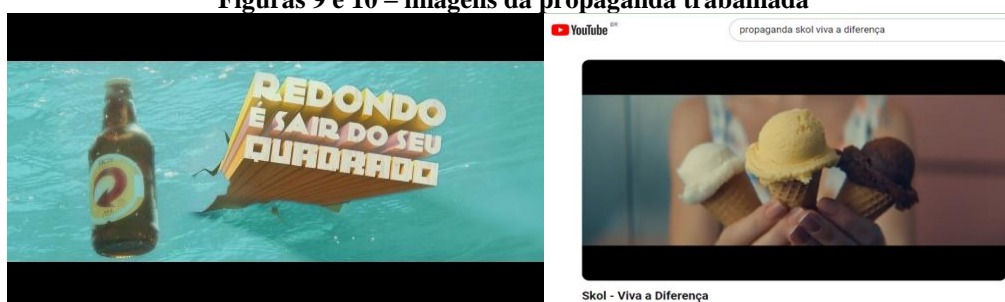
Apenas 2 grupos conseguiram fazer toda a gravação e edição em aula, enquanto os demais somente fizeram a gravação. As outras partes do trabalho, edição e a produção da postagem informativa no Instagram foram concluídas na aula seguinte e, depois, deveriam ser enviadas na plataforma *Google Classroom*. Destaca-se o engajamento dos alunos, o empenho, o cuidado com a fala; eles realmente “entraram” no clima da produção de um *podcast*, inclusive gostaram muito e se divertiram com a ideia de serem apresentadores e participantes de um programa de entrevista.

Na quarta aula, que aconteceu dia 02/10, houve mudança no horário semanal e, por isso, as aulas, que antes estavam concentradas na terça-feira, foram divididas: 2 períodos na segunda-feira e 1 na terça-feira. Nesse dia, 1 aluna faltou. É a mesma que, nas últimas aulas, não havia vindo para a escola e nem participado de nenhuma atividade desenvolvida. Ela somente esteve presente nas aulas em que os questionários foram aplicados.

Nesse dia, deixei tempo para que os alunos que necessitavam concluir a atividade de gravação do *podcast* se reunissem nos grupos, visto que um deles ainda precisava gravar, pois um dos integrantes não estava na última aula. Os demais grupos uniram-se para concluir a edição do *podcast*, além de produzir a postagem informativa de anúncio do programa criado. Todas essas atividades foram desenvolvidas no primeiro período e, ao final dele, os alunos entregaram a gravação do *podcast* pronto e a postagem para divulgação do programa na plataforma *Classroom*..

Após a conclusão dessa parte, no período seguinte, o objetivo da aula foi ler, compreender e identificar relações acerca da diversidade social e de construção de sentido por meio de uma peça publicitária da SKOL. Os alunos assistiram ao vídeo da publicidade e, em seguida, realizaram as perguntas de compreensão textual. Eles tiveram um tempo para responder e depois socializamos juntos as respostas e as discussões a respeito da publicidade. As perguntas trabalhadas encontram-se abaixo, bem como imagens da propaganda (Figura 10 e Figura 11):

Figuras 9 e 10 – imagens da propaganda trabalhada



Fonte: SKOL, 2017

1) Qual o assunto abordado na propaganda?

R: As diferenças existentes entre as cores da pele, a diversidade racial.

2) Qual o produto que está sendo divulgado?

R: A cerveja SKOL.

3) Quais recursos e/ou estratégias foram utilizados para promover a divulgação do produto?

R: O local (praia), que é um símbolo de reunião de pessoas com alegria e descanso, o verão sendo comemorado, música animada, cores diversas, ...

4) Segundo a propaganda, qual a “cor da moda”?

R: A cor da pele de cada sujeito independente da cor que for.

5) Qual a relação entre a marca e o slogan da propaganda “Redondo é sair do seu quadrado”, qual o significado desse slogan relacionado com o todo?

R: Que redondo é quem faz diferente dos demais, que “abre a mente” para apreciar e respeitar as diferenças existentes.

6) Quais as ideias valoradas como positiva e negativa que são tratadas na propaganda?

R: Diversidade x homogeneidade, diferença x semelhança, igualdade x desigualdade (os primeiros termos valorados como positivo e os segundos como negativo).

7) O que as diversas cores utilizadas na propaganda transmitem? Há alegria ou tristeza presente no vídeo? Que elementos do texto permitem dizer isso? Como esse sentimento se relaciona com o produto que é anunciado?

R: As cores transmitem alegria, diversão e isso pode ser comprovado pelo cenário da propaganda (praia com amigos, cerveja e música), mostrando que tomar cerveja é sempre um motivo para reunir os amigos e comemorar.

8) Qual tipo de diversidade é apresentado no vídeo?

R: Diversidade étnico-racial.

9) Há marcas no vídeo (verbais e gestuais/corporais) que estabelecem uma relação direta com o leitor, como que estabelecendo um diálogo. Identifique algumas dessas ocorrências no vídeo.

R: Nas falas: “você sabe qual a cor da moda?”, “de que cor você e eu somos por dentro?”, os amigos na praia, alegres, curtindo o verão, ...

Os alunos mostraram facilidade para responder às perguntas, inclusive na questão que solicitava os termos valorados como positivos ou negativos. Além disso, quanto à compreensão da temática, das marcas textuais e dos elementos que os compõem, os alunos facilmente identificaram esses elementos no texto. Ainda com as charges, os alunos haviam percebido um percurso/trajeto de construção de sentido feito nas análises de cada texto. Então, quando foi explorado o vídeo, eles conseguiram costurar toda a análise, ligando cada aspecto a partir de cada patamar de análise que era realizado. Em vista disso, eles conseguiram visualizar que, a cada pergunta, o nível de compreensão ficava mais complexo, mas que o sentido global e suas relações iam se consolidando conforme as respostas.

Isso foi possível a partir do amparo teórico de Fiorin (2021), Barros (2005) que trazem os conceitos do percurso gerativo de sentido e também Teixeira (2009) com as categorias de análise dos textos visuais. Nesse vídeo, ao analisar a categoria cromática – a que os alunos mais apresentaram dúvidas – eles compreenderam facilmente a representação das cores quentes empregadas porque ao ser explicitado a eles que as categorias são formadas a partir de duas

oposições – no vídeo a oposição seria quentes x frias – e por se tratar de alegria, dia de praia, as cores quentes empregadas são as mais coerentes para expressar os sentimentos que o vídeo pretende. Além disso, com a categoria cromática (cores) o tipo de diversidade presente no vídeo também foi facilmente identificada por estar evidenciada por meio das cores.

Dessa forma, ficou evidente que o trabalho com a Semiótica Discursiva é muito relevante para o aperfeiçoamento da compreensão textual dos alunos, pois é uma teoria que apresenta os “degraus” a serem construídos e avançados no decorrer da exploração de um elemento que é base para o próximo e, assim, sucessivamente. O entendimento e o percurso de evolução dos alunos foi notório; seguindo esses passos, eles analisaram e, assim, exploraram e visualizaram elementos que, talvez, sem o aparato dessa teoria, não seria possível.

Dessa maneira, a aula foi encerrada com a conclusão e escrita das respostas das questões. A continuação das atividades foi feita no dia seguinte.

Na terça-feira, dia 03/10, 3 alunas faltaram. Continuamos com o planejamento, retomando a temática da diversidade. O conteúdo da peça publicitária da SKOL foi retomada e os alunos conheceram a arte em grafite intitulada Etnias, do artista Eduardo Kobra. Antes disso, eles foram questionados se já tinham conhecimento sobre esse artista e suas obras; nenhum o conhecia, e, por esse motivo, algumas informações sobre ele foram trazidas: é um muralista e grafiteiro que utiliza, como telas, paredes e monumentos espalhados por vários países. O Mural Etnias é um painel situado no bairro da Gamboa, na Zona Central da cidade do Rio de Janeiro, e possui 15 metros de altura e 170 metros de comprimento. É um mural que foi feito na fachada de um antigo armazém em virtude dos Jogos Olímpicos de Verão de 2016.

Observando a obra de referência (Figura 12), os alunos a acharam muito bonita e de uma proposta interessante. Conversamos sobre a representação e estilo das obras do artista, o que elas significavam e estavam expressando. Falando sobre a diversidade e as tradições de cada um desses povos do mural, inspirados nos cinco continentes e nos anéis olímpicos, as tribos representadas pelo artista foram: os huli (Oceania), os mursi (África), os kayin (Ásia), os supî (Europa) e os tapajós (Américas).

Figura 11 – mural Etnias do artista Eduardo Kobra



Fonte: Kobra, 2016.

Na sequência, antes de trabalharmos mais profundamente com cada um dos povos do mural – que foram selecionados por estarem na obra do artista mencionado e também por representarem os continentes do mundo – os alunos preencheram informações sobre eles mesmos: músicas preferidas, religião, tradições familiares, entre outros (essa atividade foi feita no caderno). Conforme iam preenchendo, os alunos conversavam, interagiam e trocavam informações e curiosidades entre eles, comentando sobre suas tradições e gostos, foi um momento bem produtivo e sociável entre todos.

Na sequência, após a conclusão e socialização da atividade, solicitei que eles formassem trios, pois iríamos realizar um trabalho de pesquisa a respeito dos povos retratados por Eduardo Kobra no mural, já que havíamos explorado e trabalhado com a obra. Os assuntos foram distribuídos e os grupos organizados. Também expliquei que a pesquisa deveria conter os seguintes aspectos: a) tradições e costumes cultivados pelo povo; b) aspectos culturais presentes naquela comunidade; e c) relatar a organização interna de cada povo. Esses elementos elencados para a pesquisa foram importantes para que os alunos pudessem conhecer algumas tradições e crenças ainda existentes nesses povos, já que as culturas variam de lugares e esse contato permite aproximação entre os povos. Além disso, as diferenças culturais visam valorizar as tradições e promover o respeito entre as culturas. Depois de coletadas essas informações, os alunos, em seus respectivos grupos, deveriam montar, utilizando o Canva, um painel com as informações pesquisadas e com imagens dos povos escolhidos. Após a conclusão, deveriam postar na página criada no Padlet e lá conhecerem e apreciarem o trabalho dos demais colegas.

Na segunda-feira, dia 09/10, somente 8 alunos estiveram presentes. Eles se reuniram nos grupos escolhidos e iniciaram a pesquisa, que foi realizada nos celulares e em *Chromebooks* disponíveis na sala de aula; além disso, houve a montagem do mural sobre as etnias escolhidas

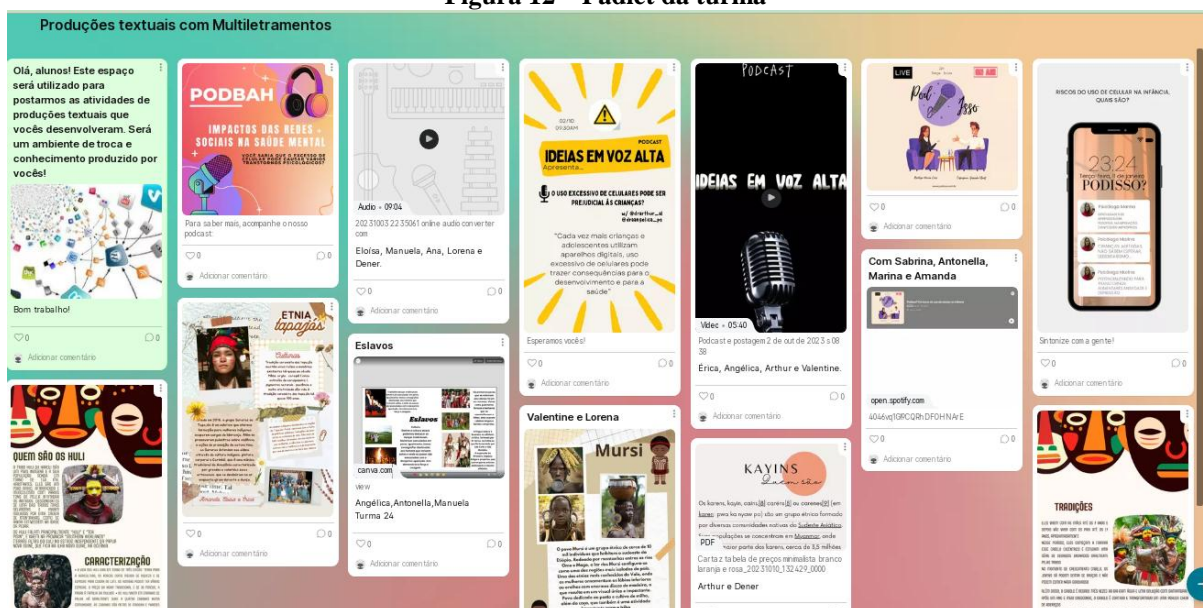
e definidas na última aula. Nos grupos, os alunos engajaram-se uns com os outros para organizar e montar a atividade solicitada; também foi possível notar o domínio e conhecimento dos alunos para utilizar as ferramentas tecnológicas na elaboração dos trabalhos. Como somente 8 alunos compareceram, os trabalhos foram feitos a respeito de 3 etnias, já que as outras 2 ficaram a cargo dos demais alunos.

Os alunos que estavam em aula realizaram e participaram ativamente das tarefas, ajudando seus respectivos grupos na elaboração do mural. Criei no Padlet um painel para que todos os conteúdos fossem postados e organizados lá. Então, cada grupo, após organizar o seu mural virtual, ficou encarregado de colocar o trabalho no mural. Aproveitando a ideia do mural, solicitei que a postagem, referente à divulgação do podcast, e os podcasts produzidos também fossem postados no Padlet, na página criada para os trabalhos da turma.

Os alunos fizeram uso do Canva, em que procuraram e escolheram um design adequado e iniciaram a montagem do painel virtual. Os grupos não conseguiram finalizar totalmente a atividade durante a aula, ficando o término da atividade e a postagem no Padlet para a aula seguinte.

Na aula do dia 10/10, 9 alunos vieram. Nesta aula, os estudantes finalizaram a produção do mural digital e o postaram no Padlet. Então, o mural foi projetado para todos verem como ficou o resultado. Os alunos gostaram, acharam lindo e interessante o fato de poderem interagir comentando e curtindo as postagens dos colegas. A foto do painel segue abaixo (Figura 13):

Figura 12 – Padlet da turma



Fonte: elaborado pela autora (2023)

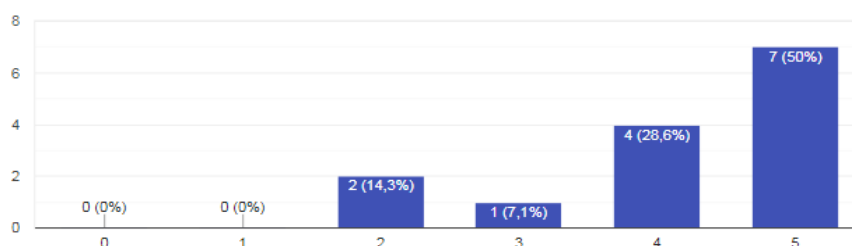
Na sequência, escutamos os *podcasts* e foi possível perceber que os alunos gostaram do resultado dos trabalhos. Por fim, nessa mesma aula, foi encaminhado o formulário de avaliação para que eles respondessem. Todos os presentes responderam; foi enfatizado a necessidade de responder de forma explicativa e detalhada para saber todas as impressões e opiniões deles. Aos alunos que não estavam, o *link* foi enviado na plataforma para que pudessem responder também.

Durante a aplicação das aulas, destaca-se o engajamento dos alunos para realizar as atividades diferentes. Quando as atividades exigiam novas habilidades e organizações diferentes do ambiente escolar, os alunos se juntavam, se engajavam e faziam tudo que era proposto. A análise final é de que um trabalho que envolve os multiletramentos é, sim, atrativo e significativo aos alunos que conseguem aprimorar diversas competências discursivas necessárias para toda a vida social, além de proporcionar aos estudantes atividades diferenciadas do tradicional.

A seção a seguir explana sobre o questionário final e todas as impressões e opiniões coletadas a partir das respostas dos estudantes.

5.3 O QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

O último instrumento de coleta, o questionário de avaliação, contou com sete perguntas, sendo 4 objetivas e 3 discursivas, e pretendeu coletar impressões e opiniões dos alunos a respeito das atividades aplicadas. As questões foram elaboradas a fim de verificar se propostas como essa são significativas e aceitas pelos alunos. Todos os alunos da turma responderam a esse formulário, que retomou alguns tópicos do questionário de sondagem e abordou também outras perguntas acerca das teorias aplicadas por meio das atividades. A primeira pergunta solicitava que os alunos avaliassem, em uma escala de 0 a 5, de que modo o trabalho desenvolvido havia contribuído para aprofundar os conhecimentos sobre leitura, interpretação e produção de textos multissemióticos. Aqui, os conceitos atrelados aos números significam: 0 (péssimo), 1 (ruim), 2 (regular), 3 (bom), 4 (muito bom) e 5 (excelente). Nas respostas, foi possível constatar que a maioria dos alunos, quase 79%, considera o trabalho positivo e responsável por trazer contribuições para seu conhecimento (Figura 14).

Figura 13 – Respostas da primeira pergunta do questionário de avaliação

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Cabe ressaltar que 14,3% dos alunos classificaram a proposta como regular, o que mostra que, para alguns alunos, a proposta não foi tão relevante ou proveitosa em comparação com os demais. Além disso, uma hipótese pode ser a seguinte: as atividades não foram consideradas tão atrativas, ou ainda porque toda sala de aula possui alunos que participam mais do que outros, que demonstram mais interesse, e, por isso, aproveitam mais os conhecimentos que ali são compartilhados e construídos.

Todavia, se comparado ao questionário de sondagem, que revelou que somente às vezes os alunos realizavam atividades com textos multissemióticos, pode-se constatar que o trabalho e as aulas desenvolvidas foram de grande valia e aproveitadas pelos alunos que conseguiram aprimorar as suas competências explorando esses textos, além de expandir conceitos e ideias sobre textos que alguns alunos tinham conhecimento.

A questão 2 é discursiva e complementar à primeira. A questão pede para explicar quais foram as contribuições desse trabalho de leitura e compreensão. As respostas mais recorrentes foram que essas atividades permitiram aprimorar a interpretação, ajudando a entender e trazendo mecanismos de como fazê-la, aprofundou conhecimentos que contribuíram de forma positiva para trazer desenvoltura à produção de textos, permitindo aos alunos, também, opinar com mais segurança e dialogar com os colegas, além de levá-los a se expressarem melhor de forma oral. As respostas escritas pelos alunos estão abaixo (Figura 15 e Figura 16):

Figuras 14 e 15 – Respostas dos alunos referentes à pergunta 2

Sim, foram pois independente do assunto, adquirimos conhecimentos e ao mesmo tempo facilitamos o aprendizado de saber responder as questões.

1 resposta

Sim pois é importante saber que existem outras formas de viver, não só as nossas culturas

1 resposta

Sim. Acho de extrema importância olhar por pontos de vista diferentes dos seus próprios

1 resposta

sim, ajudou a desenvolver e ampliar meus conhecimentos

Contribui para aprender a se expressar melhor

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A questão 3 também é discursiva e diz respeito à temática da diversidade cultural. Foi perguntado se as atividades desenvolvidas sobre esse tema foram relevantes e as respostas mais frequentes foram que sim, porque é importante conhecermos culturas diferentes das quais costumamos ver e viver, e também porque é importante olhar para pontos de vistas diferentes dos nossos, o que contribui para a construção de conhecimento. Algumas das respostas dadas pelos alunos estão expostas abaixo (Figura 17):

Figura 16 – Respostas dos alunos referentes à pergunta 3

ajudou a ampliar meus conhecimentos e desenvolver minhas habilidades de interpretação

1 resposta

ajudou a entender melhor como faz a interpretação, e aprimorar meus conhecimentos

1 resposta

Aprofunda o conhecimento na escrita tornando mais fácil a sua prática

1 resposta

Dar opiniões e ajudar os colegas a formular respostas.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A questão 4 também é de caráter discursivo: os alunos precisaram responder sobre quais princípios de análise textual eles haviam passado a observar a partir dessa sequência. As respostas foram variadas, mas a questão de identificar os termos opostos apareceu várias vezes. Além disso, foi observada ampliação de vocabulário dos alunos ao se depararem com textos de diversos gêneros. A forma de compreensão contribuiu para facilitar o processo de produção textual (Figura 18, Figura 19 e Figura 20).

Figuras 17, 18 e 19 – Respostas dos alunos referentes à pergunta 4

Elementos opostos	opostos, interpretação, figuras cartoons e imagens
3 respostas	1 resposta
comecei a interpretar de outro modo o texto	A própria redação foi algo a qual senti mais facilidade após tais análises textuais dentre outros exemplos que seguem o mesmo parâmetro
1 resposta	1 resposta
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> uso de imagem, palavras opostas, etc 1 resposta </div>	

Fonte: elaborado pela autora (2024)

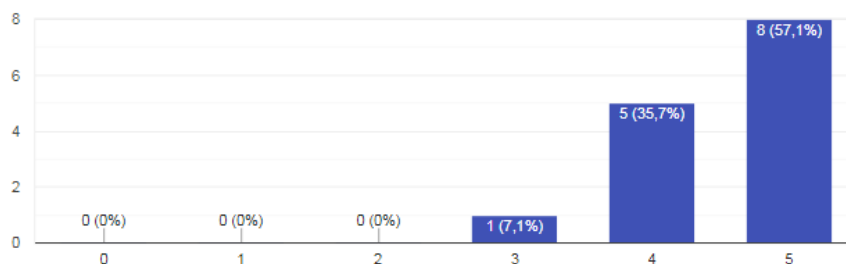
Compete mencionar, nesta análise, a partir da coleta das respostas da questão 4, que inicialmente os alunos, no questionário de sondagem, haviam pontuado que seguiam alguns princípios de análise e compreensão textual. Ao longo da aplicação da sequência didática, foi observado que os princípios seguidos por eles correspondiam às características que compõem e caracterizam os gêneros com que trabalhamos (charge, notícia e publicidade), em que eles conseguiam identificar os elementos que constituíam o gênero. Além disso, com relação aos pontos de vista presentes nos textos e às relações de sentido que são construídas por meio dos textos verbais e não verbais, houve associação e comparação das realidades expostas no texto com o vivido; deve-se considerar também a análise do tipo de linguagem utilizada, que é identificada e seguida por eles, que, a partir desse aspecto, conseguem reconhecer e diferenciar os tipos e gêneros textuais.

Após o trabalho desenvolvido, e a partir das respostas coletadas pelos estudantes, ficou evidente que, principalmente, os termos opostos foram o princípio mais marcante e também o mais citado, além da disposição e presença de recursos como cores, posição dos objetos, elementos esses que antes não tinham importância e nem influência na produção de sentidos, mas que agora os alunos passaram a ver com “outro olhar”. Exemplo disso foi a análise da publicidade em que, por meio das cores vibrantes, verificaram que o sentimento de alegria fazia

parte daquela peça publicitária, além de identificar a diversidade presente.

A questão 5 apresenta um formato objetivo e buscou analisar a abordagem das tecnologias nas produções textuais. As respostas foram positivas: a maioria (92,8%) considerou muito significativa a proposta e as atividades que envolveram essas ferramentas (Figura 21).

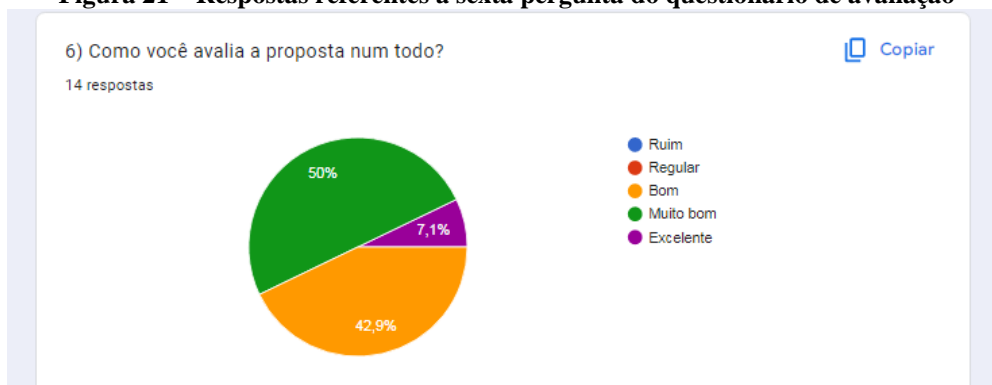
Figura 20 – Respostas referentes à quinta pergunta do questionário de avaliação



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na questão 6, também objetiva, os alunos deveriam avaliar a proposta como um todo. Nenhum aluno considerou regular ou ruim, inclusive 7,1% avaliaram como excelente a proposta desenvolvida, o que confirma que o envolvimento deles e a proposta foram bem aceitos (Figura 22).

Figura 21 – Respostas referentes à sexta pergunta do questionário de avaliação



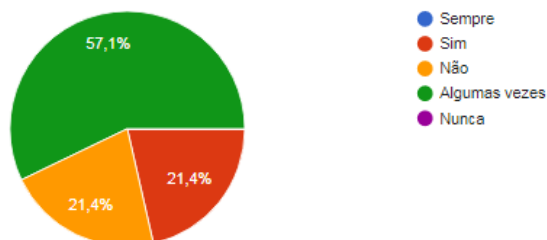
Fonte: elaborado pela autora (2024).

E, por fim, a questão 7, que também é objetiva, buscou esclarecer se os alunos já haviam realizado atividades parecidas como essa nas aulas de língua portuguesa. Mais da metade (57,1%) afirmou algumas vezes, enquanto 21,4% disseram que sim e os demais 21,4% disseram que não (Figura 23).

Figura 22 – Respostas referentes à sétima pergunta do questionário de avaliação

7) Você já tinha realizado alguma proposta igual ou parecida com esta nas aulas de Língua Portuguesa? [Copiar](#)

14 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Esses dados permitem pensar e refletir sobre o lugar dos multiletramentos em sala de aula, visto que essa teoria, presente na BNCC, contribui para o aperfeiçoamento de habilidades necessárias para a vida dos alunos e não é colocada em prática como deveria. Ademais, mostra que é importante e necessária, bem como foi pontuado pelos alunos, e por isso, diante da avaliação e aceitação positiva da proposta, é preciso repensar as práticas e aulas de Língua Portuguesa para que elas contemplem as multiplicidades da teoria (semiótica e cultural) e abram espaço para a tecnologia participar das aulas.

Por fim, esperava-se que a maioria dos estudantes se envolvesse, pudesse estudar e conhecer novas estratégias de análise textual para que, posteriormente, conseguisse aplicar nas produções propostas, o que ficou evidente; no cuidado com a linguagem a ser empregada em uma produção de *podcast*, na análise e compreensão feita por eles sobre a charge 2, a notícia e a publicidade, levando em consideração todos os aspectos que foram trabalhados no plano de expressão, a partir dos conceitos trazidos por Fiorin (2021) e Teixeira (2009).

Assim, percebe-se que houve evolução e melhora dos alunos com relação às competências necessárias para o aperfeiçoamento do desempenho nas aulas de língua materna: ler e compreender o texto, analisar os efeitos linguísticos e semióticos, produzir textos de diversos gêneros, entre outras. Além disso, por meio dessas perguntas, pode-se dizer que os textos multissemióticos promovem a reflexão e a construção de sentidos por meio de etapas em que são tecidas costuras até chegar ao final com o sentido construído e formulado.

Desse modo, compreende-se que uma sequência didática necessita de uma estrutura que contemple os quatro eixos necessários para uma aula de língua materna: leitura e compreensão, análise linguística e semiótica, oralidade e produção, já que são urgentes no desenvolvimento dos estudantes que precisam estar proficientes no uso da língua, mas também competentes no mundo digital e tecnológico que tanto tem ganhado espaço na vida dos jovens.

Com os dados dos instrumentos expostos e descritos, a próxima seção busca relacionar as categorias elencadas para conduzir o trabalho e apontar como foram contempladas.

5.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A análise e triangulação dos dados está pautada no objetivo geral que rege este trabalho e que consiste em apresentar uma proposta que busca aprimorar competências discursivas por meio de atividades de recepção e produção de textos voltadas aos multiletramentos presentes na BNCC por meio de uma sequência didática proposta a uma turma de 2º ano de Ensino Médio. A proposta desenvolvida a partir de preceitos dos multiletramentos e da semiótica discursiva aponta a validade de um trabalho envolvendo essas duas vertentes teóricas, pois elas se complementam e enriquecem a abordagem em torno das linguagens propostas pela BNCC, uma vez que promovem o aperfeiçoamento de habilidades e competências que permitem aos alunos um olhar mais profundo e crítico para os textos, propiciando também experiências com recursos tecnológicos envolvidos nos processos de recepção e produção textual. Lima (2019, p. 174) ressalta que “o uso da perspectiva semiótica no contexto escolar deve responder à necessidade de lançar luz à dimensão retórica dos vários tipos de textos, indo além de uma análise superficial do conteúdo”, ou seja, deve-se analisar muito além do explícito e não somente o texto verbal, mas ler no sentido mais amplo.

Desse modo, a triangulação dos dados coletados a partir dos questionários de sondagem e avaliação e dos registros de aula, analisados nas seções anteriores, será guiada pelas categorias de análise que foram criadas a partir do documento norteador e das teorias estudadas e explicitadas. As categorias propostas como abordagem estão dispostas no quadro que consta na página 43 e são as seguintes: categorias da BNCC: 1) leitura e compreensão de textos multissemióticos; 2) oralidade; 3) análise linguística / semiótica e 4) produção textual. Na perspectiva dos multiletramentos, as categorias elencadas foram: 1) tecnologia: fazer uso de aparelhos tecnológicos para desenvolver / produzir textos multissemióticos; 2) multiplicidade cultural: abordar e debater sobre temas relacionados às diferentes culturas existentes, estereótipos, entre outros; e 3) multiplicidade semiótica: analisar o percurso e as relações de sentido que os elementos dispostos no texto manifestam. Na perspectiva da semiótica discursiva, as categorias elencadas são: 1) elementos do plano de conteúdo, a saber: a) nível discursivo: temas e figuras; b) nível narrativo: objeto de valor e transformações propostas nos textos; c) nível fundamental: termos opostos da base semântica (A x B) e 2) elementos do plano de expressão: categorias cromática, eidética, topológica e matéria na produção de sentidos.

Cada uma dessas categorias descritas acima servirá como elo das discussões e conclusões acerca das questões que foram trabalhadas e desenvolvidas ao longo desse trabalho, principalmente de sua abordagem deles sequência produzida e aplicada à turma.

No que diz respeito aos preceitos da BNCC (2018) para o ensino de Língua Portuguesa, as categorias analisadas são os 4 eixos que embasam o ensino de Língua Portuguesa. O primeiro diz respeito à leitura e compreensão de textos multissemióticos em que foi trabalhado com textos de diversos gêneros e com diversas semioses a fim de explorar vários recursos e conceitos para análise e construção do sentido. Na análise da aplicação, pode-se perceber que os alunos demonstraram certos conhecimentos e facilidades em alguns pontos, porém, é necessário que esse trabalho seja constante, buscando aplicar e trabalhar com esses conceitos diariamente para que sejam absorvidos e entendidos pelos estudantes.

Na categoria da oralidade, a produção de um *podcast* foi proposta, além das discussões orais envolvendo os textos trabalhados, bem como da produção e socialização de informações sobre costumes e tradições presentes na vida de cada um. Constatou-se que os alunos apresentaram um bom desempenho oral nos *podcasts*, apresentando cuidados com a linguagem que deveriam usar e com os vocábulos a serem utilizados na hora da gravação. Por isso, enfatiza-se a necessidade de abordar e proporcionar mais atividades de intercâmbio oral aos alunos, pois, geralmente, em aulas de língua materna, quando se fala em produção textual, logo se pensa em produção escrita, sendo que a produção oral também é importante para o desenvolvimento social e da postura do aluno.

Na categoria que trata sobre a análise linguística / semiótica, alguns desafios foram percebidos, principalmente quando as perguntas recaiam sobre os termos opostos e sobre elementos do plano de expressão (cores, formas). Dessa forma, necessita-se de um contínuo e sucessivo trabalho com a semiótica em sala de aula para que novas perspectivas de análise e pontos de vista possam ser desenvolvidos nos alunos a fim de torná-los mais críticos e proficientes no que diz respeito à interpretação de textos. Salientam-se as respostas e impressões dos alunos citadas e percebidas por eles com relação aos princípios de análise textual já utilizados por eles, como análise do gênero, linguagem e os que eles passaram a utilizar: termos opostos, transformações ocorridas / propostas no texto como pontua Fiori (2021), análise de aspectos visuais como traz Teixeira (2009), entre outros. Ademais, também frisamos que é preciso ensinar a analisar não somente a parte escrita, mas também a disposição dos elementos visuais (cores, texturas, disposição dos elementos no arranjo...), pois eles são tão importantes quanto a parte verbal no processo de produção de sentidos.

Finalmente, como última categoria em relação à BNCC, temos a produção textual.

Três propostas de produção textual foram desenvolvidas: a criação do *podcast* (produção de texto oral), a produção de um mural digital (multissemiótico) a respeito das etnias presentes nos continentes do mundo e um *post* de divulgação sobre o *podcast* produzido, divulgando o programa criado e realizado pelos alunos. Foi possível perceber que os cuidados com a linguagem estavam presentes, além da junção de elementos verbais e não verbais para a produção em meio digital, contribuindo para um trabalho bem apresentado e com potencial para chamar a atenção do público a que se destina.

Quanto aos multiletramentos, a análise contemplou as categorias associadas aos três pilares da teoria: multiplicidade semiótica, multiplicidade cultural e tecnologias, tripé conceituado por Rojo (2012). O primeiro, o eixo da tecnologia, quanto ao uso de aparelhos para produzir textos multissemióticos, os alunos demonstraram domínio dos aplicativos sugeridos para montagem dos textos, de sites de pesquisas, do *Canva* (que, inclusive, já é muito utilizado por eles; alguns até possuem cadastro, pois o utilizam frequentemente) e para edição do *podcast*. Foi necessário auxiliá-los na postagem dos textos no *Padlet*, pois eles desconheciam essa ferramenta; após olhar o painel pronto e as possibilidades de interação que a ferramenta proporciona, os estudantes ficaram muito interessados no instrumento. Além disso, como pontuado nos questionários, a grande maioria dos alunos (92,8%) aprovou e considerou importante o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula. Comprova-se, portanto, que o uso das tecnologias pode ser benéfico e produtivo em sala de aula, pois desenvolve não somente competências exclusivas dos componentes trabalhados, mas também novos conhecimentos de aplicativos e tecnológicos, assim como frisa Rojo (2012) afirmando que os multiletramentos são colaborativos e interativos.

A segunda categoria associada aos multiletramentos diz respeito à multiplicidade cultural. Para a exploração desse pilar, foram utilizadas a publicidade da SKOL (que introduziu e apresentou a temática a ser estudada, com enfoque na diversidade étnico-racial) e um mural do artista Eduardo Kobra com uma etnia representante de cada continente que ele utilizou para ilustrar o mural construído por ele. Além disso, as discussões e a socialização das tradições de cada um foram muito produtivas; a partir delas, foram estudadas as cinco etnias presentes na obra do artista Eduardo Kobra. Trabalhos enfocando a diversidade cultural, como pontuado pelos alunos, já haviam sido desenvolvidos em outros componentes curriculares, e o que se nota é a relevância da temática ser abordada e discutida na escola. Dessa forma, os alunos podem não somente conhecer as culturas de povos dos continentes, mas também de seus próprios colegas e, ainda, frisar pelo respeito entre as diversidades.

Quanto à multiplicidade semiótica constitutiva dos textos, buscamos explorar no

trabalho diferentes textos multissemióticos, sendo eles: duas charges, um mural, a produção de *posts* para o *Instagram*, o *podcast*, além de matérias jornalísticas. No decorrer das atividades com cada texto, buscamos guiar o olhar dos alunos a elementos significantes das diferentes linguagens, como as palavras, as cores, as formas, o tom de voz. Além disso, ao solicitar as produções de textos digitais, propicia-se o contato com códigos, ícones e símbolos próprios dos meios digitais.

Como última categoria de análise temos os aspectos atinentes à semiótica discursiva. Interessava explorar elementos constituintes do plano de conteúdo e do plano de expressão. Quanto ao plano de conteúdo, foram explorados elementos de cada um dos níveis do percurso gerador de sentido pontuados por Fiorin (2021) e Barros (2005). Sempre trabalhamos com as questões que partiam do nível fundamental (termos opostos); inclusive, os alunos citaram no questionário final que isso foi um dos princípios de análise textual que melhor conseguiram entender e utilizar. No nível narrativo, exploramos as transformações ocorridas / propostas pelo texto, analisando-as e comparando-as com as mudanças ocorridas no decorrer do tempo e com as transformações que o autor esperava. Por sua vez, no nível discursivo, buscamos observar as figuras e delas depreender os temas que constituíam o texto em questão. Diante desses elementos, os alunos conseguiram entender o percurso final e o sentido do texto, visto que cada questão era complementar a anterior e necessária para o entendimento do texto.

Quanto aos elementos do plano de expressão (cores, formas, disposição no espaço e matéria) explorados por Teixeira (2009), foram trabalhadas tanto nas charges quanto no vídeo publicitário. Sem dúvida, foram esses aspectos a que os alunos precisaram delegar maior atenção, observando-os e analisando-os, pois até então eles consideravam esses elementos irrelevantes e sem influência no sentido do texto. Portanto, foi necessário explicar e trabalhar com esses elementos a fim de mostrar aos alunos que, sim, eles contribuem para o sentido do texto.

Trabalhando com essas categorias de análise, foi possível entender a importância de aliar essas teorias para o ensino de Língua Portuguesa. Na maioria das vezes, o trabalho com o texto fica pautado em algumas questões superficiais de compreensão, análise linguística e produção textual escrita. Nesse trabalho, atividades de leitura e compreensão textual, análise linguística / semiótica e também de produção escrita e oral, trazendo reflexões sobre temas como a multiplicidade cultural e o uso das tecnologias, foram contempladas, mostrando como elas são significativas e devem estar presentes no planejamento do professor para que os alunos possam se tornar proficientes na língua. Fica evidente também, a importância do aparato teórico que serviu como embasamento para a construção e aplicação das atividades, já que os conceitos

explorados foram fundamentais para alinharem os percursos a serem traçados e seguidos com os alunos em sala de aula buscando o entendimento e a construção dos sentidos pretendidos. Assim, encaminhamo-nos para as considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este estudo, é necessário retomar o objetivo geral desta pesquisa, que foi: aprimorar competências discursivas por meio de atividades de recepção e produção de textos voltadas aos multiletramentos. Para alcançá-lo, foram propostos cinco objetivos específicos: 1) compreender princípios imbricados na teoria dos multiletramentos; 2) relacionar preceitos da BNCC e os multiletramentos; 3) explorar princípios teórico-metodológicos que amparem a abordagem de textos multissemióticos; 4) desenvolver e aplicar uma sequência didática voltada aos multiletramentos a uma turma de Ensino Médio (2º ano); e 5) analisar a validade da sequência didática aplicada aos alunos por meio de questionários.

O primeiro objetivo resultou no capítulo inicial deste trabalho em que se buscou compreender alguns conceitos sobre a teoria dos multiletramentos, principalmente o tripé constituinte da teoria, através do qual foram explicitados cada um dos preceitos. Complementar a esse objetivo, o segundo procura integrar o capítulo primeiro trazendo premissas da BNCC e o que o documento traz como orientação e habilidades sobre as atividades a serem desenvolvidas envolvendo os multiletramentos. Já o terceiro objetivo específico originou o capítulo dois do trabalho que traz a teoria e princípios metodológicos da semiótica discursiva, descrevendo todos os conceitos necessários para aplicação das atividades que compõem a sequência.

Os demais objetivos (o quarto e o quinto) compõem a parte prática do trabalho, que compreende a montagem da sequência didática aplicada e os questionários elaborados. Nessa parte prática, buscou-se propor atividades capazes de atender ao objetivo geral, relacionado com a BNCC, multiletramentos e a semiótica discursiva. Pode-se verificar que os alunos aprimoraram suas competências discursivas, visto que desenvolveram atividades que contemplaram as habilidades propostas pela BNCC para o trabalho com a língua portuguesa tendo como suporte os objetivos específicos que foram desenvolvidos em cada capítulo e parte desse trabalho.

Na análise de dados, que foi constituída pelos instrumentos aplicados (questionário de sondagem e de avaliação e diário de bordo), algumas conclusões principais são destacadas e enfatizadas a partir das categorias de análise estabelecidas. Durante a aplicação das atividades, foi possível perceber que os alunos conseguiram desenvolver e aperfeiçoar habilidades de leitura e de produção textual, como propõe a BNCC e como era também o intuito deste estudo. Além disso, desenvolveram habilidades de uso de tecnologias nos processos de recepção e produção de textos, assim como puderam refletir sobre a diversidade cultural e a importância

do respeito às “diferenças” que constituem os grupos culturais.

A leitura e compreensão textual trabalhadas a partir de diferentes gêneros textuais proporcionaram aos alunos outras visões e interpretações acerca do texto em questão, explorando desde elementos gerais do gênero até os mais profundos dentro da análise semiótica e linguística feita. Nas produções, tanto orais quanto escritas, os alunos puderam colocar em prática os conhecimentos e conceitos estudados e adquiridos ao longo das atividades.

Além disso, quanto à teoria semiótica discursiva, os conceitos que foram estudados e analisados contribuíram para compreensão e produção de um caminho de análise textual dos tópicos contidos nos textos, não somente dos trabalhados em aula, mas de todos os textos que venham a ler ao longo da vida. Os alunos puderam construir um percurso do mais raso ao mais profundo, analisando aspectos envolvidos na construção dos sentidos, inclusive das diferentes linguagens empregadas no plano da expressão.

Quanto aos multiletramentos, os alunos puderam vivenciar e produzir atividades que contemplassem tanto as tecnologias quanto a diversidade cultural, mais especificamente a diversidade de etnias. Foi possível perceber que esses assuntos são de grande importância para o desenvolvimento dos alunos quanto ao seu papel social que precisa ser desempenhado de forma ativa e crítica.

Pelas dificuldades iniciais apresentadas pelos alunos com relação à análise semiótica, ficou evidente que, quando desenvolvida passo por passo, a teoria é um suporte muito eficiente para a compreensão textual. As perguntas formuladas com base na teoria foram capazes de guiar o olhar dos alunos a aspectos mais profundos envolvidos na produção textual, e, assim, fazê-los compreender que cada elemento do texto importa e que um texto traz sempre em si um ponto de vista que se contrapõe a outro, propondo mudanças. Mesmo sem explicações teóricas aos alunos, foi possível explorar os três níveis do plano de conteúdo e eles puderam compreender o percurso do sentido de um texto e as “intenções” por trás de cada escolha, de cada elemento utilizado no texto escolhido. Isso foi possível com as questões elaboradas em uma sequência que trabalhava do nível fundamental ao discursivo, promovendo aos alunos evolução em cada passo para chegar ao sentido global do texto. A partir desse trabalho, os estudantes conseguiram trilhar um caminho lógico de constituição do sentido do texto, auxiliando na compreensão dos demais textos trabalhados. Diante disso, foi possível perceber a importância de um trabalho com a análise semiótica na escola, já que foi a habilidade em que os alunos mais apresentaram dificuldades e que, portanto, precisa ser aperfeiçoada e levada em consideração na hora do planejamento e aplicação das aulas de Língua Portuguesa.

Por esse motivo, dentro da prática realizada nesta pesquisa, pode-se constatar que,

quando utilizada e trabalhada, a teoria da semiótica discursiva contribui para desenvolvimento de habilidades e competências discursivas de análise e construção de sentido nos textos e, como cita Lima (2019, p. 187), “o ensino de língua portuguesa com base em uma perspectiva discursiva pode, portanto, levar o aluno à reflexão sobre o poder da língua, das linguagens em sentido amplo, na criação de sentidos, bem como seu uso e funcionamento na sociedade”. Também a BNCC (Brasil, 2017, p. 490) defende que, no Ensino Médio, nas práticas de linguagem, ganham mais destaque “a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais”, proporcionando novos olhares, possibilitando uma análise mais profunda e coerente do texto. Ademais, esse trabalho demonstrou que os quatro eixos que constam no documento norteador da base precisam estar presentes nas aulas de língua materna, sempre apresentando e tendo espaço para que, desse modo, o aluno possa desenvolver por completo as competências discursivas que contribuem para a autonomia e o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Cabe ainda ressaltar a importância da formação docente constante, pois, na maioria das vezes, os professores possuem lacunas ou não têm domínio da teoria semiótica, dos multiletramentos e nem da BNCC, o que acaba dificultando realizar atividades que contemplem essas teorias tão importantes. Ainda, esse trabalho mostrou a necessidade de conhecer princípios teóricos-metodológicos dessas teorias e do documento norteador, já que, para o trabalho e desenvolvimento de competências de análise e compreensão textual, são necessários esses conceitos e mecanismos que esses embasamentos proporcionam e que contribuem para que os alunos possam se tornar competentes e independentes na interpretação textual. Sendo assim, percebe-se e se resalta a importância dessas teorias estarem presentes na formação constante e básica do professor de Língua Portuguesa.

Para a Ana, pesquisadora e docente, o trabalho foi, no início, desafiador, já que esse tipo de abordagem chegou ao meu conhecimento enquanto eu cursava o Mestrado. Porém, ao me deparar com essa proposta diferente de construir uma sequência em que eu precisava aplicar essas teorias e conceitos estudados, eu pude perceber o quão relevante é, não somente aos alunos, mas sim ao professor, pois construir aulas de Língua Portuguesa pautadas nesses conceitos, que permitem uma linha de continuação e ligações até chegar a um produto final, que passa por diversas influências e interferências no caminho, é enriquecedor.

A Ana que finaliza este trabalho não é mais a mesma; é uma professora e pesquisadora que possui um olhar mais atento ao texto e que procura, acima de tudo, proporcionar aos seus estudantes atividades que possam enriquecer a bagagem de cada um. Ver o resultado final de

todo esse trabalho é gratificante e serve de inspiração para realizar sempre um trabalho de qualidade e significativo com os alunos.

Entretanto, vale ressaltar as limitações deste trabalho: a parte do plano de expressão (os elementos constituintes da parte visual) precisam ser mais explorados, visto que eram os aspectos mais “estranhos” aos alunos e lhes desafiava a compreensão. Nesse sentido, poderiam ter sido mais explorados assim como a parte dos temas e figuras. Porém, acima de tudo, este trabalho pode contribuir com outros professores para repensarem propostas em sala de aula, buscando ofertar aulas que proporcionem aos alunos o papel de protagonista no espaço escolar, em que eles possam desenvolver e exercer sua autonomia. Aplicar e pesquisar fatos da sala de aula é o que me move enquanto pesquisadora e docente, pois esse espaço é rico em conhecimento e práticas que servem e contribuem para melhorar a educação.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Teoria do Discurso: Fundamentos Semióticos. **Humanitas FFLCH/USP**, março de 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CAMARGOS, Fernanda. **Boca da Mata**, 2022. Disponível em: <https://jornalbocadamata.com.br/educacao/uso-excessivo-da-tecnologia-em-criancas-o-que-fazer/> Acesso em: agosto de 2023.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. (2010). Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n.º 98-99, enero- junio 2010, 53-91. Disponível em http://www.aab.es/aab/images/stories/Boletin/98_99/3.pdf, acesso em 10/05/2023. Acesso em: 21 mai. 2023 .

FIORIN, José Luiz. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (Orgs.). **Texto ou discurso**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 145-165.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido I**. Tradução Ana Cristina Cruz César *et al.* Petrópolis: Vozes, 1975 [1970].

GREIMAS, Argirdas Julien.; FONTANILLE, J. **Semiótica das paixões**. São Paulo: Ática, 1993.

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

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla. Viana; CANI, Josiane. Brunetti. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. São Paulo: Editora Pontes, 2016.

KIEFER, Sandra. **Estado de Minas**, 2014. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2014/05/25/interna_gerais,532336/exagero-de-tecnologia-deixa-criancas-e-adolescentes-desconectados-do-mundo-real.shtml. Acesso em agosto de 2023.

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

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação- MEC, UNICAMP, Cefiel, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2023.

KOBRA, Eduardo. Mural Etnias, 2016. Disponível em: <https://www.eduardokobra.com/projeto/26/etnias>. Acesso em setembro de 2023.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 49, n. 2. Campinas: DDLA/IEL/UNICAMP, JUL/DEC. 2010[1998]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em: 14 abr. 2023.

LIMA, Eliane Soares de. (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática. **Revista do GEL**, São Paulo, vol. 16, n. 3, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/2804>. Acesso em: 15 nov. 2022.

LOPES, Ivã Carlos.; HERNANDES, Nilton. **Semiótica objetos e práticas**. São Paulo: editora Contexto, 2021.

Redação Hora, 2021. **Uso excessivo do celular pode causar vício e problemas psicológicos**. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/uso-excessivo-do-celular-pode-causar-vicio-e-problemas-psicologicos>. Acesso em setembro de 2023.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-32.

SKOL, **Viva as diferenças**, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BhY-TrqweNk>. Acesso em setembro de 2023.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento e cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

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

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia (Orgs.). **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 41-78.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, São Paulo, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2023.

**APÊNDICE A- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO DE
SONDAGEM**

1) Vocês costumam explorar textos multissemióticos nas aulas de LP?

- sempre
- às vezes
- raramente
- nunca
- não sei responder

2) Você conhece alguns princípios de interpretação textual que guie as análises de textos que lhes são propostas?

- sim
- não
- sigo alguns princípios.

3) Nas aulas de língua portuguesa vocês trabalham com leitura e produção de textos em meios digitais.

- sempre
- às vezes
- raramente
- nunca

4) E nos outros componentes curriculares?

- sempre
- às vezes
- raramente
- nunca

5) Você lembra de ter realizado algum trabalho sobre a diversidade cultural?

- não
- sim.

6) Nas aulas de língua portuguesa, os textos analisados são:

- () do livro didático
- () propostos/trazidos pelo professor
- () trazidos pelos alunos
- () às vezes do livro, às vezes trazidos pelo professor

APÊNDICE B- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

1) Numa escala de 0 a 5, você considera que o trabalho realizado contribuiu para aprofundar conhecimentos sobre leitura, interpretação e produção de textos multissemióticos?

0 1 2 3 4 5

2) Se contribuiu, aponte quais foram as principais contribuições.

3) Você considera positivo o trabalho que foi desenvolvido referente à diversidade cultural? As abordagens foram significativas? Explique.

4) Quais princípios de análise textual e leitura você passou a perceber e a utilizar a partir das atividades desenvolvidas?

5) Você acredita que é importante a abordagem de atividades e produções textuais que envolvam as tecnologias como foi desenvolvido? (escala de 0 a 5)

0 1 2 3 4 5

6) Como você avalia a proposta num todo? (ruim, regular, bom, muito bom, excelente)

() ruim

() regular

() bom

() muito bom

() excelente

7) Você já tinha realizado alguma proposta igual ou parecida com esta nas aulas de Língua Portuguesa? () sempre

() sim

() não

() algumas vezes

() nunca

ANEXO A: TEXTO UTILIZADO PARA DISCUSSÃO E CONSTRUÇÃO DO PODCAST

- Texto 1

USO EXCESSIVO DE CELULARES PODE SER PREJUDICIAL ÀS CRIANÇAS

Cada vez mais crianças e adolescentes utilizam aparelhos digitais como tablets e celulares. No entanto, o uso excessivo de celulares por crianças pode trazer consequências para o desenvolvimento cognitivo e social e para a saúde.

O som de risadas e vozes toma o ambiente. Enquanto adultos conversam, as crianças olham a tela do celular. Algumas recebem comida na boca de mães zelosas sem sequer prestar atenção ao que ingerem, como pequenos robôs.

A cena ocorreu em um domingo à tarde, em uma conhecida cantina de São Paulo, mas poderia ter acontecido em uma casa qualquer, na praça de alimentação de um shopping ou na sala de espera de um dentista. Com frequência cada vez maior, crianças e adolescentes utilizam celulares e tablets quase em tempo integral.

A vida agitada dos grandes centros urbanos certamente colabora para que adultos agradeçam os minutos de paz de que conseguem desfrutar quando crianças ficam entretidas com jogos e vídeos. Afinal, ter tempo para fazer uma refeição com calma, ler uma revista ou mesmo checar as próprias redes sociais enquanto os filhos se distraem em silêncio não é algo desprezível. Quem pode julgar o pai que consegue fazer o filho comer toda a comida sem espernear e reclamar do brócolis? Ou a mãe que por fim responde os emails do trabalho em casa, depois de um dia exaustivo, enquanto os filhos param de brigar para assistir ao novo vídeo do youtuber preferido?

Se as novas tecnologias trouxeram algum alento para pais e cuidadores e ampliou o acesso à informação, é fato que também mudaram a rotina de muitas famílias. Muitas vezes, para pior. Crianças que antes corriam pela casa, bagunçavam o quarto, pintavam as paredes, provocavam os irmãos e enchiam os pais de perguntas agora passam horas sentadas, quietas, voltadas para telas luminosas.

Como essas tecnologias são novas, ainda não existem pesquisas de longo prazo que meçam o impacto do uso de aparelhos digitais em crianças, mas estudos já indicam que o uso excessivo desses dispositivos têm causado prejuízos no desenvolvimento cognitivo e social e até no peso de crianças e adolescentes.

Surgidos nos anos 1990 e popularizados na primeira década de 2000, os smartphones já fazem parte da rotina de 92% dos brasileiros, segundo pesquisa da Deloitte divulgada no segundo semestre de 2018. Um estudo apresentado no início de 2018 pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) estimava que até maio daquele ano haveria 174 milhões de computadores, entre computadores de mesa, notebooks e tablets, no país.

Para Tania Terpins, psicoterapeuta, analista e educadora infantil, durante a primeira infância, período que vai do nascimento até os 6 anos de idade, a criança é apresentada às interações sociais mais primordiais. Nessa fase, ela conhece o mundo por meio de estímulos sensoriais como cheiro, contato visual e troca de afeto. “A superexposição a telas restringe as possibilidades interacionais das crianças pequenas. A experiência da tela na primeira infância é, em sua grande maioria, solitária, sedentária e passiva.”

Ainda segundo a psicoterapeuta, para desenvolver a capacidade de agir sobre o mundo a criança deve ser convidada a transformar o real por meio de atividades criativas. Os jogos e vídeos disponíveis na internet são, em geral, tarefas dirigidas que restringem as respostas imaginativas, muito distantes das brincadeiras infantis de faz de conta ou das interações sociais que estimulam a interação com a realidade mais concreta.

Em outubro de 2018, a revista **“The Lancet Child & Adolescent Health”** publicou **um estudo** em que pesquisadores avaliaram os hábitos de uso de dispositivos digitais de 4.500 crianças americanas de 8 a 11 anos de idade. Apenas 37% das crianças do estudo respeitaram o limite estabelecido de 2 horas de uso diárias. Crianças que seguiram o tempo de tela recomendado apresentaram melhor desempenho cognitivo.

Os pesquisadores também avaliaram outras variáveis, como horas de sono e de atividade física, e não estabeleceu relação de causa entre tempo de tela e cognição, mas revelou que excesso de tempo de uso de aparelhos e horas insuficientes de sono podem comprometer o desenvolvimento cognitivo.

Se o estudo não é suficiente para comprovar que o excesso de tempo em frente às telas pode isoladamente comprometer o desenvolvimento cognitivo de crianças, certamente seus achados acendem um alerta vermelho para pais e educadores.

Outros estudos já mostraram que adolescentes têm dormido pouco porque ficam conectados até tarde. Dormir menos de 9 horas durante essa fase da vida pode comprometer o desempenho escolar e provocar problemas de comportamento, como mudanças repentinas de humor, e agravar sintomas de depressão.

Uso de aparelhos eletrônicos favorece sedentarismo e obesidade

A Associação Americana do Coração (AHA, sigla em inglês) lançou no segundo semestre de 2018 um estudo que revelou outra faceta do uso exagerado de aparelhos digitais: a obesidade. Segundo os pesquisadores, embora o hábito de assistir à televisão tenha diminuído nos últimos anos, as crianças e adolescentes passam muito tempo em frente a telas de dispositivos eletrônicos.

Os pesquisadores afirmam que o tempo gasto com atividade sedentárias tende a aumentar com a idade e a ser maior entre meninas do que entre meninos. Crianças em idade escolar passam, em média e de acordo com o estudo, 8 horas de seu tempo acordadas em atividades sedentárias, a maioria envolvendo aparelhos digitais.

Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/coluna-2/uso-excessivo-de-celulares-pode-ser-prejudicial-as-criancas-coluna/>

ANEXO B: TEXTO UTILIZADO PARA DISCUSSÃO E CONSTRUÇÃO DO PODCAST

- Texto 2

QUAIS SÃO OS IMPACTOS DAS REDES SOCIAIS NA NOSSA SAÚDE MENTAL?

Graças às redes sociais, nunca estivemos tão conectados.

A vida social cultivada no mundo cibernético difere da vida social do mundo real. Ela é dinâmica, superficial e, por vezes, mentirosa. As fotografias postadas no Instagram e no Facebook geralmente retratam uma realidade diferente – mais alegre, mais satisfatória.

Os internautas já estão demasiadamente apegados às suas vidas virtuais, especialmente os mais jovens. Crianças querem ser *youtubers* ou *instagrammers* quando crescerem e jovens passam horas atualizando os seus múltiplos perfis virtuais. A tendência é que esse apego às redes e à internet apenas aumente nos próximos anos.

Essas plataformas podem ser muito bem aproveitadas quando se tem a intenção certa. A influência descontrolada do mundo virtual na realidade de carne e osso, porém, traz inúmeras consequências negativas para a saúde mental.

Um estudo desenvolvido pela *Royal Society for Public Health*, instituição inglesa voltada para a saúde pública, identificou que as redes sociais provocam tanto efeitos positivos quanto negativos. Os impactos nocivos **resultam da má administração da vida online.**

Esta, por sua vez, caracteriza-se por uma quantidade excessiva de horas semanais dedicadas às atualizações nas redes, monitoramento à distância da vida de ex-parceiros (falta de controle dos ciúmes) ou de desavenças, necessidade de se autoafirmar através dos perfis virtuais, exposição exagerada da vida pessoal (a qual pode ser perigosa), entre outras.

Já um artigo da *The Atlantic* afirmou que o uso descontrolado das redes sociais pode estar relacionado ao aumento considerável de depressão e ansiedade no mundo.

A maioria dos adolescentes da nova geração cresceu com acesso à tecnologia. Desde pequenos, já tinham contato com as redes e suas excentricidades.

A sua relação com elas é completamente diferente da dos *millennials* (geração entre 24 a 39 anos), que pegaram o início da revolução cibernética e do avanço dos smartphones.

Dessa forma, são mais suscetíveis a vivências ruins e aos impactos prejudiciais do excesso de horas dedicadas à socialização virtual.

O mesmo artigo da *The Atlantic* suspeita que os adolescentes hoje sejam mais emocionalmente vulneráveis devido ao modo de vida e à exposição anormal à internet.

Os mais velhos também são afetados pelo uso contínuo de plataformas/aplicativos como Instagram e Facebook, mas não são tão impressionáveis quanto os jovens.

O uso moderado e consciente das redes sociais não apresenta perigo à saúde mental, mas como dosar a sua utilização quando nossas vidas estão fortemente ligadas a elas?

Impactos do uso das redes sociais

Em meados de 2019, o Instagram, a maior rede social de fotografias do mundo, removeu o número de *likes* das publicações.

Assim, os usuários deixaram de ver quantos coraçõezinhos uma foto recebeu. Isso aconteceu porque **as pessoas davam muito valor à quantidade de curtidas que suas fotografias recebiam** e o compartilhamento de fotos facilmente se transformava em uma competição silenciosa pela validação de terceiros.

As fotos da felicidade e das conquistas alheias, as quais geralmente esbanjavam fortuna, estavam afetando a saúde mental dos usuários.

Quem não compartilhava do mesmo estilo de vida afortunado sentia-se mal. Quem não recebia uma quantidade aceitável de curtidas questionava-se sobre o que poderia estar errado com ele. Quem não tinha uma vida tão movimentada se perguntava se estava perdendo os melhores anos de sua existência.

O próprio Instagram reconheceu o problema e tomou uma decisão. Embora a atitude possa ter diminuído um pouco da apreensão cotidiana, diversos impasses emocionais persistem no mundo digital. Vamos vê-los abaixo.

Ansiedade

Nas redes sociais, **você pode ter a impressão de que a vida de todo mundo é fantástica, menos a sua.** O confronto com a suposta plenitude alheia pode elevar a ansiedade.

Você pode acreditar que está estagnado ou que seus esforços até então foram insuficientes para conquistar a sua vida dos sonhos.

As incessantes notícias negativas e comentários desagradáveis também podem deixá-lo nervoso. O nosso cérebro é incapaz de digerir todas as informações recebidas durante o dia.

Os estímulos ruins, então, se tornam pesos para a mente. Você pode começar a questionar o estado do mundo e da sociedade, ficando ansioso sobre o futuro.

Pressão

A quantidade de informações, pesquisas, artigos, notícias, opiniões e fotos podem mexer com a sua cabeça. A sensação de **“preciso ser produtivo”** pode passar a permear os seus pensamentos, e pressioná-lo a alcançar os seus objetivos de maneira nada saudável.

Se muitas pessoas já alcançaram o sucesso, por que você ainda não saiu do lugar? Essa cobrança está se tornando cada vez mais comum entre profissionais e estudantes, especialmente os mais jovens. A pressão que você coloca em si mesmo pode levá-lo ao esgotamento.

Sensação de isolamento

Por um lado, o uso das redes pode conectar pessoas das mais variadas origens e personalidades. É mais fácil encontrar indivíduos com interesses idênticos ao seu na internet e construir uma amizade.

No entanto, o excesso de interações virtuais pode aumentar a sensação de solidão, levando-o ao isolamento social.

Você pode se sentir mais amado e aceito em comunidades virtuais e dedicar mais tempo a essas interações. Lembre-se que também é necessário manter bons relacionamentos com as pessoas próximas a você.

Medo de estar perdendo algo nas redes sociais

A expressão em inglês FOMO, ou *fear of missing out* (medo de perder experiências, em português), é bastante popular por uma razão simples: muitas pessoas a sentem.

Enquanto você observa a vida dos outros decolar através das telas, **teme estar perdendo vivências importantes** ou não estar aproveitando a fase da vida em que se encontra. Subitamente, a sensação de ainda não ter viajado, festado, amado, trabalhado ou se divertido o suficiente toma conta de você.

Ao notar isso, começa a planejar as próximas aventuras e, muito provavelmente, não terá paz até realizá-las. Essa sensação desagradável, aliada à pressão para viver intensamente, é propícia para o surgimento da depressão.

Busca desenfreada pela perfeição

Da mesma forma que as redes podem colocar uma pressão enorme sobre os seus ombros para se profissionalizar, ganhar dinheiro, realizar sonhos e, basicamente, se tornar a melhor pessoa do mundo, pode coagi-lo a buscar a perfeição.

Essa busca sempre acarreta muito sofrimento para quem decide fazê-la, pois é impossível alcançar o objetivo final.

Sedentarismo ou obsessão com o corpo

Esses dois extremos também podem resultar do mau uso da internet. A tecnologia tende a tornar as pessoas mais estáticas por ser a principal fonte de trabalho e entretenimento, facilmente levando-as ao sedentarismo.

Por outro lado, a busca incessante pelo físico perfeito pode causar distorção da imagem corporal. É comum distúrbios alimentares resultarem da obsessão com a promessa da perda de peso milagrosa.

Hoje, o conteúdo sobre dietas inusitadas é muito popular em diversas plataformas virtuais.

Porém, **poucos são os conselhos que consideram o tipo de corpo, metabolismo e histórico de saúde de cada pessoa**, bem como o valor nutricional de cada alimento. Para isso, especialistas da área da saúde devem ser consultados.

Raiva

As pessoas tendem a ser ousadas online. Conversas e debates amigáveis à primeira vista podem se tornar agressivos em instantes. O anonimato e a distância encorajam muitos a falar o que não compartilhariam pessoalmente.

Além disso, nas redes encontra-se uma variedade de opiniões e nem todas são agradáveis. Você pode ficar com raiva da forma de expressão de terceiros ou de palavras ofensivas.

Confrontá-los, no entanto, somente criará estresse. Não raro indivíduos acessam a internet para desabafar e não se importam com quem irão ofender.

Depressão

À medida que você prioriza as redes sociais, pode sentir raiva, inadequação, tristeza e frustração frequentemente. No dia a dia, você também pode esbarrar nessas emoções ao interagir com colegas de trabalho, amigos ou parentes. Logo, **a sua mente não tem um minuto de descanso da negatividade.**

O uso excessivo das redes amplifica emoções de caráter negativo, as quais podem afetar o seu bem-estar emocional e agravar sintomas da depressão, estresse e ansiedade.

Boas práticas do uso das redes sociais

Os perfis que construímos online podem ser usados para fins de entretenimento, informação e descontração, mas não tomar conta da nossa vida. Para evitar os fatores prejudiciais das redes sociais, **você deve balancear os momentos dedicados à vida online e a vida real.**

Pratique a atenção plena durante as conversas e mantenha o foco somente na pessoa com quem está interagindo, deixando para olhar o celular depois. Em vez de registrar cada momento em

dezenas de fotografias e vídeos, tire algumas fotos para guardar a lembrança e aproveite o momento presente.

Quando se sentir sobrecarregado, seja de informações ou de interações, dê um tempo das redes.

Nesse período, **priorize atividades que promovam o exercício do corpo e do cérebro** e técnicas de relaxamento para renovar os pensamentos.

Por fim, experimente passar o fim de semana inteiro longe do mundo virtual para promover a desintoxicação de estímulos negativos ou intensos. **Se você trabalha diretamente com a sua imagem na internet**, essa tarefa pode ser mais difícil.

Entretanto, lembre-se de cuidar de você.

Disponível em: <https://www.vittude.com/blog/impactos-redes-sociais-saude-mental/#:~:text=Nas%20redes%20sociais%2C%20voc%C3%AA%20pode,a%20sua%20vida%20dos%20sonhos.>

ANEXO C: TEXTO UTILIZADO PARA DISCUSSÃO E CONSTRUÇÃO DO PODCAST

- Texto 3

OS RISCOS DO USO DE CELULAR NA INFÂNCIA

Atualmente vivemos uma época com acesso muito fácil à tecnologia de forma geral. Tanto as crianças como nós, adultos, nunca estivemos tão conectados como agora. É inegável o benefício e todos os avanços que essa tecnologia traz, mas o que muito pouca gente sabe é que há malefícios associados ao uso descontrolado desta mesma tecnologia.

A exposição precoce (crianças abaixo de 5 anos de idade) pode prejudicar o desenvolvimento da criança! Habilidades como atenção, concentração, memória e capacidade de resolução de problemas ficam prejudicadas na infância com o uso excessivo de celulares, uma vez que são estimulados a verdadeiras maratonas em jogos, aparentemente inofensivos, mas que não são tão inofensivos assim. Se até cerca de 5 anos atrás, os computadores e tablets eram os grandes vilões na infância, os celulares dominam o ranking hoje devido à sua facilidade de acesso.

E quanto mais cedo as crianças são expostas aos celulares, mais cedo podemos ver os danos por eles causados: crianças mais agitadas, padrões de sono alterados (dormem muito tarde, dormem pouco, não descansam), comportamentos irritadiços com baixa tolerância, imediatistas (querem tudo na hora), não sabem esperar, não sabem brincar com seus pares, têm seu desenvolvimento psicomotor alterado, criam comportamentos tipo dependência (hoje já tratamos dependência tecnológica na infância, o que é muito sério e grave, com consequências ainda imprevisíveis).

Assim, quanto menos tempo a criança ficar exposta ao celular, melhor será para seu desenvolvimento global, tanto psicomotor quanto emocional e cognitivo.

Quais são os riscos potenciais que uma criança corre quando utiliza o celular de forma descontrolada e excessiva?

Os riscos vão desde o sedentarismo (uma vez que nossas crianças têm se movimentado menos, aumentando o risco para doenças que anteriormente não faziam parte do universo infantil, tais como problemas cardiovasculares, obesidade, dentre outros), transtornos

alimentares (uma vez que o padrão alimentar é totalmente modificado a fim de que a exposição ao celular seja priorizada), transtornos do sono (uma vez que nossas crianças têm dormido cada vez menos e com pior qualidade neste sono), transtornos psiquiátricos (que vão desde os Transtornos Ansiosos, passando pela Depressão Infantil até transtornos mais graves que necessitam de intervenção multiprofissional), dificuldades na aprendizagem (rebaixamento nos níveis atencionais e de memória, passando por questões mais sérias que podem ser confundidas com Transtornos da Aprendizagem e cuja terapêutica pode ser conduzida de maneira equivocada), além de outras infinidades de condições que vimos diariamente nos consultórios e também nas escolas.

De quem é a responsabilidade do tempo de acesso da criança ao celular?

A responsabilidade sobre quaisquer fatores que estejam relacionados ao desenvolvimento da criança é da família na qual essa criança está inserida. Ou seja, a responsabilidade é sempre dos pais ou responsáveis por esta criança.

O que vimos na prática, muitas vezes, são famílias permissivas que delegam o cuidado da criança à própria criança! Permitem que as próprias crianças decidam o que querem, do jeito e maneira que querem. E quando se dão conta, regras e limites não existem mais, ficando muito difícil o controle e manejo dessa criança em casa e também na escola.

Como os celulares se tornaram babás e cuidadores mais fáceis e mais acessíveis, as crianças acabam por ficar mais tempo nesses aparelhos, sem controle de tempo e conteúdo, o que é extremamente perigoso em todos os sentidos. Sabemos que não podemos privar esta geração da tecnologia, mas podemos ser mais responsáveis por nossas crianças, criando regras claras e limites também para o uso dos celulares.

A partir de que idade uma criança deveria fazer uso dos celulares?

Esta regra é ditada, principalmente, pelo bom senso. As sociedades científicas que tratam de crianças sugerem que o acesso aos celulares não deve acontecer antes dos 3 anos de idade.

Nesta faixa etária deve-se priorizar o desenvolvimento infantil através de brincadeiras psicomotoras que são importantes e necessárias para a aquisição de muitas habilidades cognitivas no futuro, como, por exemplo, a leitura e a escrita. Não falamos em idades para uso de celulares. Falamos de bom senso e responsabilidade com

nossas crianças! Quanto mais tarde este equipamento fizer parte do cotidiano da criança, melhor para ela! E ao longo do seu desenvolvimento, mesmo sabendo que a demanda por mais tempo conectado às redes aumenta, também devemos criar regras e limites de acesso. O uso e o abuso são linhas tênues que podem prejudicar o desenvolvimento e a vida das crianças.

Sendo assim famílias, priorizem maior tempo com suas crianças, ao invés de deixá-las sozinhas diante das telas de celulares. O perigo hoje está dentro de casa!

A que fatores os pais precisam ficar alertas em casa?

As crianças podem estar e ser expostas a diversos riscos, a todo momento. E hoje isso não acontece apenas na rua, como na nossa geração.

Os diversos casos de pedofilia que ouvimos todos os dias nos mostram isso. Como a criança não possui senso crítico suficiente para filtrar o que é certo e o que é errado, ela acaba sendo manipulada por pessoas perigosas de má fé. Este é apenas um dos exemplos de perigo que as crianças correm nas redes! As famílias precisam estar atentas ao tempo em que esta criança passa online, ao conteúdo acessado por ela, aos grupos que faz parte (aqueles em que são adicionadas e também àqueles que elas próprias criam), às mudanças de comportamento que podem acontecer, às mudanças de linguagem (excesso de gírias, palavrões, conteúdos impróprios para sua idade), à forma como suas crianças passaram a se vestir ultimamente, à perda de interesse por atividades que antes faziam parte do repertório da criança, etc. Na verdade, a família precisa ficar atenta a qualquer mudança nos padrões de funcionamento da criança, a fim de que, se houver um problema, o mesmo possa ser rapidamente identificado e resolvido.

Postergar, fingir que não vê, ser negligente ou permissivo, sob alegações variadas apenas pioram a situação e dificulta a resolução dos problemas que daí podem advir.

Como as famílias podem diminuir os riscos que os celulares trazem às crianças?

Famílias! Cuidem de suas crianças! Fiquem atentas a elas! Criem regras e horários para o uso e acesso aos celulares! Vigiem mesmo os aparelhos, as redes, os amigos virtuais, as conversas! Limitem o tempo! Faça programas saudáveis com suas crianças: levem-nas para andar de bicicleta, pular corda, ir ao cinema, brincar com colegas da mesma idade. Dedicuem mais de seu tempo aos seus filhos! Sejam seus reais amigos! Uma família de verdade se constrói

no dia a dia, com responsabilidade, carinho e zelo! Isso dá trabalho?! Sim! Educar e cuidar de crianças dá muito trabalho! Mas se você já as tem, cuide para que se tornem adultos saudáveis e felizes. Não deleguem aos celulares, às redes sociais e aos jogos online a responsabilidade da criação de seus filhos!

O tempo passa e a infância acaba num piscar de olhos. O adulto de amanhã depende da criança de hoje.

Disponível em: <http://centroamadesenvolvimento.com.br/os-riscos-do-uso-de-celular-na-infancia/>



UPF
UNIVERSIDADE
DE PASSO FUNDO

UPF Campus I - BR 285, São José
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900
(54) 3316 7000 - www.upf.br