

Alexandre Farbiarz, Jackeline Lima Farbiarz, Renato Caixeta e Barbara Jane Wilcox Hemais ilustram na obra “Nas teias da linguagem e da leitura: diálogos interdisciplinares no ensino-aprendizagem”, variadas possibilidades de entrelaçamento entre pesquisas e projetos, em uma rica coletânea composta de 18 artigos. Apresentados em duas edições do evento interdisciplinar TEIAS – Transformações no Ensino pela Inclusão para Aprendizagens com foco na Sustentabilidade Humana, que tiveram lugar na PUC-Rio e no CEFET-MG, nos anos de 2017 e 2019 respectivamente, os trabalhos retratam as especificidades das pesquisas e projetos de investigadores, professores e alunos vinculados a universidades, escolas, empresas, prefeituras e secretarias e revelam ricas linhas de trabalho que apontam caminhos diversos e viáveis para superar os desafios em busca de transformações no âmbito da Educação.

As narrativas dessa coletânea percorrem um caminho rico em informações subsidiadas em pesquisas e experimentações, nas quais o leitor encontrará conhecimentos teóricos e relatos de ações práticas que oferecem uma visão atual e crítica dos processos de ensino-aprendizagem.

As diversas teias que são construídas na presente coletânea ilustram o potencial e a riqueza de um trabalho interdisciplinar ancorado na linguagem que, segundo as organizadoras da obra, envolve “processos de design, produção, leitura, edição, ensino, aprendizagem, comunicação por meio das diversas mídias”. É uma valiosa obra que potencializa reflexões relevantes e a abertura a diversas linhas de pensamento.

Rita Maria de Souza Couto
Rio de Janeiro, 28 de janeiro de 2023



APOIO:

PUC
RIO

uff

CEFET-MG

Ministério da Saúde
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

LINC
Design
Laboratório
Linguagem,
Interação e
Construção
de sentidos

educ@midias.com

Grupo de Pesquisa em
Materiais e Recursos
Didáticos CEFET-MG

POSILING
Programa de Pós-Graduação
em Estudos de Linguagens
CEFET-MG

DEDC
Diretoria de Extensão
e Desenvolvimento
Comunitário

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE
Joaquim Venâncio

RIO
BOOKS

RIO
BOOKS

TEIAS

FAPERJ

Nas teias da linguagem e da leitura: diálogos interdisciplinares no ensino-aprendizagem

ORGANIZAÇÃO:
Alexandre Farbiarz
Jackeline Lima Farbiarz
Renato Caixeta
Barbara Jane Wilcox Hemais

Nas teias da linguagem e da leitura:

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES
NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Nas teias da linguagem e da leitura:

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES
NO ENSINO-APRENDIZAGEM



ORGANIZAÇÃO

Alexandre Farbiarz
Jackeline Lima Farbiarz
Renato Caixeta da Silva
Barbara Jane Wilcox Hemais

PRODUÇÃO EDITORIAL

Maíra Lacerda
Cynthia Macedo Dias
Maria Júlia Nunes
Maria Lucia Espanhol

PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL

Luciana Perpétuo de Oliveira

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ, pelo apoio financeiro, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio e ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, pelo apoio na realização dos eventos.

CONSELHO EDITORIAL DA OBRA

Adriana Nóbrega (PUC-Rio)
Alecir Carvalho (UEMG)
Alexandre Farbiarz (UFF)
Andréa Costa da Silva (UNIFA)
Barbara Jane Necyk (PUC-Rio)
Barbara Jane Wilcox Hemais (PUC-Rio)
Daniela Carvalho Marçal (PUC-Rio)
Dayse Miranda (CEFET-MG / UFOP)
Eduardo Andrade de Oliveira (PUC-Rio)
Guilherme de Almeida Xavier (PUC-Rio)
Isabel Moraes (UERJ)
Jackeline Lima Farbiarz (PUC-Rio)
Julia Teles da Silva (PUC-Rio)
Luciana Aparecida de Freitas (CEFET-MG/PBH)
Luiz Antonio Ribeiro (CEFET-MG)
Luiza Novaes (PUC-Rio)
Maíra Lacerda (PUC-Rio)
Maria Catarina Repolês (IF Sudeste MG)
Marcia Bastos de Sá (UFRJ)
Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG)
Renato Caixeta de Silva (CEFET-MG)
Ricardo Artur de Carvalho (ESDI/UERJ)
Rita Maria de Souza Couto (PUC-Rio)
Roberta Portas (PUC-Rio)
Vera Lucia Selvatici (PUC-Rio)
Vicente Aguiamar Parreiras (CEFET-MG)



PUBLISHER

Denise Corrêa

PRODUÇÃO EDITORIAL E GRÁFICA

Maristela Carneiro

IMPRESSÃO

Rio Books
Av. Jarbas de Carvalho, 1733, 101
Recreio dos Bandeirantes
Rio de Janeiro – RJ

Tel. (21) 99312-7220 CEP 22795-445
contato@riobooks.com.br
www.riobooks.com.br

Todos os direitos desta edição são reservados a: Editora Grupo Rio Books. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópias e gravação) ou arquivada em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do titular do editor. Os artigos e as imagens reproduzidas nos textos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

N241

Nas teias da linguagem e da leitura: diálogos interdisciplinares no ensino-aprendizagem / Alexandre Farbiarz, Jackeline Lima Farbiarz, Renato Caixeta, Barbara Jane Wilcox Hemais. – Rio de Janeiro: Rio Books, 2023.

374 p., il., fotos.; 16 X 23 cm

ISBN 978-85-9497-084-8

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Aprendizagem. I. Farbiarz, Alexandre (Organizador). II. Farbiarz, Jackeline Lima (Organizadora). III. Caixeta, Renato (Organizador). IV. Hemais, Barbara Jane Wilcox (Organizadora). V Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático
I. Educação

ORGANIZAÇÃO:

Alexandre Farbiarz

Jackeline Lima Farbiarz

Renato Caixeta

Barbara Jane Wilcox Hemais

Nas teias da linguagem e da leitura:

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO-APRENDIZAGEM

APOIO:



Laboratório
Linguagem,
Interação &
Construção de
sentidos



Grupo de Pesquisa em
Materiais e Recursos
Didáticos CEF ET-MG



Programa de Pós-Graduação
em Estudos de Linguagens
CEFET-MG



Diretoria de Extensão
e Desenvolvimento
Comunitário



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE
JOAQUIM VENÂNCIO

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Jackeline Lima Farbiarz e Barbara Jane Wilcox Hemais.....6

PREFÁCIO

Renato Caixeta da Silva.....16

DIÁLOGOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

MOSAICOS VERBO-VISUAIS: REFLEXÕES PARA A ANÁLISE DE CONJUNTOS DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA MATERNA,
de Eveline Cardoso e Thatiana Siqueira.....22

A AVALIAÇÃO E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A ESCOLA PÚBLICA: UMA REFERÊNCIA À REDE MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS - RJ,
de Ana Paula Andrade.....38

EDIÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UMA LEITURA COMPARATIVA,
de Paula Oliveira.....50

LIVRO DIDÁTICO E FORMAÇÃO DO LEITOR EM TEMPOS DE BNCC,
de Cláudia Souza.....64

APROPRIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS/PNLD POR PROFESSORAS DA ZONA DA MATA MINEIRA,
de Maria Catarina Repolês.....84

DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

O CONTEXTO SOCIAL DA EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL E SUA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA E PEDAGÓGICA,
de Gregorio de Albuquerque.....118

O USO DE LEGENDAS DE FILMES E A MOTIVAÇÃO DO ALUNO DURANTE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA,
de Arcade Kakpo.....130

4 ANOS DE CINEMA NA ESCOLA - BREVE RELATO,
de Tânia Cristina Cardoso, Marilete Oliveira e João Luiz da Nova.....150

DIÁLOGOS SOBRE À CIBERCULTURA EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE, MÍDIAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM DESAFIO NA CONTEMPORANEIDADE,
de Eloisa Gonçalves e Carla Pinto.....172

A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E O GÊNERO MEME COMO RECURSO DIDÁTICO MOTIVADOR PARA A FORMAÇÃO LEITORA, de *Josimar Ribeiro e Vicente Parreiras*.....190

DIÁLOGOS SOBRE CONCEITOS ESSENCIAIS E ABORDAGENS DE ENSINO

MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA E GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: POSSIBILIDADES E REFLEXÕES, de *Lucas Mariano e Estefânia Mendes*....218

OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LITERATURA: PERSPECTIVAS PARA MULTILETRAMENTOS, de *Marly Fernandes*.....232

ENGENHARIA DIDÁTICA: REFERENCIAIS PARA AÇÕES INVESTIGATIVAS, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE, de *Luiz Antônio Ribeiro*.....244

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS DOCENTES NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A MULTIMODALIDADE NO ENSINO, de *Elaine Silva e Juliana Vasconcelos*..274

SUJEITOS, MÍDIAS E AUTONOMIA: APONTAMENTOS DO GT POLÍTICAS E COTIDIANO, de *Leandro Assis, Guilherme Xavier, Ana Elisa Novais, Edilaine Toledo, Maíra Sant'Ana, Vivian Cristiane Teixeira, Luciana de Oliveira, Felipe Santos, Rebeca Tonidandel, Hugo Silva e Alexandre Farbiarz*.....284

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM TEIAS

OFICINA MÃO NA MASSA - I TEIAS, de *Daniela Marçal, Mariana Salles e Jackeline Farbiarz*.....306

DESIGNING BOOK FLAPS AND BACK COVERS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA INGRESSANTE NA REDE FEDERAL DE ENSINO, de *Luciana Aparecida da Silva Azeredo*.....320

MATERIAL DIDÁTICO: REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS, de *Luciana Aparecida Guimarães de Freitas e Renato Caixeta da Silva*.....348

SOBRE OS AUTORES.....362

APRESENTAÇÃO

Jackeline Lima Farbiarz

Doutora em Educação e Linguagem (USP)

Professora e Pesquisadora do Departamento de Artes & Design (PUC-Rio)

Coordenadora do Congresso TEIAS

Barbara Jane Wilcox Hemais

Doutora em Letras Modernas (UFRJ)

Professora Colaboradora informal do Departamento de Letras (PUC-Rio)

Coordenadora do Congresso TEIAS

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo.
Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*

PAULO FREIRE

Os textos que compõem o presente livro reúnem pesquisas, relatos e projetos, entendidos como formas de pensar e agir que almejam ancorar e participar de processos de transformações em Educação, em especial, nos contextos de ensino-aprendizagem. Para tanto, eles foram elaborados a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Logo, somam autores com formações plurais, como Educação, Design, Letras, Comunicação, Saúde, entre outros, que representam instituições como PUC-Rio, CEFET-MG, PUC Minas, UFF, UNICAMP, UEMG, Instituto Federal MG, CAP/UERJ, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, FIOCRUZ, Centro de Referência dos profissionais da Educação Divinópolis/MG, Prefeitura Municipal de Cabo Frio, Prefeitura Municipal de Arraial do Cabo, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e Fundação Ezequiel Dias MG.

Organizado durante o ano de 2021, no livro há o amadurecimento de pesquisas e projetos desenvolvidos por pesquisadores, professores e alunos vinculados a universidades, escolas, empresas, prefeituras e secretarias e que foram apresentados entre 2017 e 2019 em duas edições do evento *TEIAS - Transformações no Ensino pela Inclusão para Aprendizagens com foco na Sustentabilidade humana* – evento interdisciplinar com edições na PUC-Rio e no CEFET-MG. Fundamentalmente os textos são o resultado da aproximação intramuros e extramuros das universidades, do encontro com as escolas, do entendimento de que entre gestores, professores, funcionários e alunos – na relação com livros, materiais, tecnologias, mídias, recursos didático-pedagógicos – há a possibilidade de se experienciar, vislumbrar e reconhecer transformações no ensino em prol de uma Educação para a qualidade de vida/sustentabilidade humana.

Sobretudo nos textos são levantadas, propostas e discutidas questões dedicadas ao desenvolvimento de reflexões acerca de temáticas como: 1) Inclusão, pluralidade cultural e sustentabilidade humana; 2) Educação para as mídias em

Comunicação; 3) Gêneros discursivos e multimodalidade no ensino; 4) Tecnologias, materiais e recursos didáticos.

Como facilitação para uma leitura dedicada, compartilhamos um primeiro conjunto de textos que contemplam questões vinculadas ao livro didático.

No texto *Mosaicos verbo-visuais: reflexões para a análise de conjuntos de textos em livros didáticos de língua materna*, de Eveline Cardoso e Thatiana Siqueira, há a análise de conjuntos textuais utilizados nas aberturas de unidades de livros didáticos de língua materna, com o objetivo de descrever as relações palavra-imagem e seu impacto na produção de sentidos da leitura, bem como de reformular as relações semânticas verbo-visuais de redundância, dominância e discrepância propostas por Santaella (2012).

Já no texto *A avaliação e a produção de materiais didáticos para a escola pública: uma referência à rede municipal de Duque de Caxias - RJ*, de Ana Paula Andrade, há o direcionamento para reflexões acerca da construção de materiais didáticos, principalmente livros, para o uso nas escolas públicas da classe popular, especificamente as da rede municipal de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. A autora leva em consideração princípios ligados a alteridade como meio de ressignificar a construção desses materiais.

Quanto ao texto *Edições de livros didáticos de história: uma leitura comparativa*, de Paula Oliveira, consiste em uma leitura comparativa entre duas edições de livros didáticos do PNLD 2014 e 2017. Partindo do fato de que ambas as obras foram produzidas pela mesma editora, a autora busca entender quais diferenças foram realizadas que justifiquem tamanho investimento do Governo Federal na substituição dos livros escolares.

No que tange ao texto *Livro didático e formação do leitor em tempos de BNCC*, de Cláudia Souza, existe nele a reflexão,

discussão e compreensão dos impactos da Base Nacional Comum Curricular, documento oficial que norteia atualmente a educação brasileira, no ensino de língua materna, a partir de propostas de livro didático. O objetivo da autora é analisar uma coleção de língua portuguesa adotada na rede de ensino de um município mineiro, procurando observar os impactos provocados pelo documento oficial na estrutura da obra, nas propostas de atividades e seleção de textos. A pergunta encaixadora é em que medida as habilidades de leitura previstas pela BNCC são contempladas na obra?

Já no texto *Apropriação dos livros didáticos de inglês/PNLD por professoras da Zona da Mata Mineira*, de Maria Catarina Repolês, é discutida a apropriação do material didático de língua inglesa por professores e alunos do 9º ano do ensino fundamental, em escolas públicas de municípios circunvizinhos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG), campus Rio Pomba. A autora demonstra que a apropriação dos livros didáticos de inglês propicia a reflexão das professoras sobre o seu uso, evidencia a representação que fazem deles e desperta o interesse e a necessidade de formação continuada.

Há nas autoras elencadas a percepção de ser o livro didático o recurso, talvez, mais disponível nas salas de aula das escolas públicas e privadas do país, sendo necessário lançar um olhar crítico sobre a produção e utilização desse material pelos docentes na busca por desenvolver a competência linguística dos alunos.

Um segundo conjunto de textos se dedica a questões referentes à educação audiovisual.

No texto *O contexto social da educação audiovisual e sua perspectiva transformadora e pedagógica*, de Gregorio de Albuquerque, há a reflexão acerca de ser a educação audiovisual uma experiência pedagógica, sensível e política, que possibilita uma

compreensão crítica da realidade, assim como sua produção e representação imagética, necessária para formação integral. Nessa direção, o autor discute possibilidades de se pensar o cinema e a arte como elementos culturais de uma educação para uma formação humana e integral e defende que entender o processo de representação de imagens a partir do pressuposto de construção de sentido para a formação humana é apreender também sobre as práticas sociais mediadas pelas imagens na sociedade capitalista.

Quanto ao texto *O uso de legendas de filmes e a motivação do aluno durante a aprendizagem de língua estrangeira*, de Arcade Kakpo, há nele o objetivo de refletir sobre o uso de legendas de filmes como recurso pedagógico favorecedor do aprendizado de uma língua estrangeira. Esse recurso motiva o aprendiz a processar as informações com naturalidade e o auxilia na melhoria do seu nível de letramento linguístico.

Já o texto *4 anos de cinema na escola - breve relato*, de Tânia Cristina Cardoso, Marilete Oliveira e João Luiz da Nova, apresenta o *Projeto Cinema: experimentar, conhecer, realizar*, implementado durante quatro anos. O texto destaca a atuação discente nas oficinas de experimentação e parcerias com docentes de diferentes disciplinas curriculares, e compartilha o processo de construção das atividades e resultados obtidos em cada experiência, dentro do contexto escolar.

Nos textos referenciados, o audiovisual é entendido como experiência pedagógica que favorece experimentações, permite processos de ensino-aprendizagem que incluam nas reflexões os lugares ocupados pela imagem na construção de sentidos sociais e possibilitam formas diversas de letramento.

Um terceiro conjunto de textos se detém em questões referentes à cibercultura em educação.

Com relação ao texto *Formação docente, mídias e tecnologias digitais: um desafio na contemporaneidade*, de Eloisa Gonçalves e Carla Pinto, há nele a discussão sobre as mudanças ocorridas na sociedade e o surgimento de uma nova concepção de acesso e compartilhamento de informações, a Cibercultura. As autoras defendem que mudanças na educação são necessárias para uma adequação à sociedade contemporânea e explicitam que conceitos como pedagogia de projetos e pedagogia diferenciada sugerem mudanças em currículos, gestão e formação docente.

Já o texto *A tradução intersemiótica e o gênero meme como recurso didático motivador para a formação leitora*, de Josimar Ribeiro e Vicente Parreiras, expõe por meio de um projeto piloto, uma prática pedagógica com o objetivo geral de formar leitores por meio da criação de *memes* e os específicos de promover o letramento multissemiótico; possibilitar a tradução intersemiótica; interpretar o gênero *meme*; possibilitar a composição autoral.

Os autores defendem que a aproximação das práticas de ensino-aprendizagem do interesse de jovens imersos na cibercultura potencializaria o desenvolvimento de habilidades e competências deles em adquirir sensibilidade estética, leitura crítica e criativa com acesso aos bens das tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Um quarto conjunto de textos abrange a sinergia entre conceitos essenciais e abordagens de ensino.

O texto *Multiletramentos na escola e Gramática do Design Visual: possibilidades e reflexões*, de Lucas Mariano e Estefânia Mendes, parte das considerações da *Gramática do Design Visual* (KREES; VAN LEEUWEN, 2006) para observar a construção de semioses em desenhos produzidos por alunos de uma escola da rede pública. Os autores compartilham que aqueles que elaboraram seus desenhos seguindo alguns pressupostos da gramática passaram sua mensagem de forma mais clara.

No que concerne ao texto *Objetos de aprendizagem no ensino de literatura: perspectivas para multiletramentos*, de Marly Fernandes, há o interesse em apresentar a dimensão pedagógica de objetos de aprendizagem para ensino de literatura, utilizando, para tanto, conceitos essenciais sobre multiletramento, entre eles, *design, designing, re-designed, mimesis, synthesis, reflexivity*. A autora defende que a apresentação contribui para a compreensão dos conteúdos dos objetos de aprendizagem e dos modelos de aprendizagem para ensino de literatura.

Com relação ao texto *Engenharia didática: referenciais para ações investigativas, ensino e formação docente*, de Luiz Antônio Ribeiro, são compartilhadas reflexões ocorridas em uma disciplina ofertada em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, cuja proposta era apresentar e analisar os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo e sua aplicação prática em salas de aula da Educação Básica. O objetivo geral consistiu em analisar sequências didáticas produzidas por alunos-docentes a partir de um gênero textual específico, confrontando-as e estimando os resultados auferidos, de modo a validar ou não a aplicabilidade delas enquanto dispositivos de ensino. O autor defende que a pesquisa-ação apresentada estimula a investigação e o uso do arcabouço teórico-metodológico da Engenharia Didática para a concepção e validação empírica de sequências de ensino na área de linguagem.

No que tange ao texto *Formação de professores e as práticas docentes na perspectiva do trabalho com os gêneros discursivos e a multimodalidade no ensino*, de Elaine Silva e Juliana Vasconcelos, as autoras apresentam reflexões sobre gêneros discursivos e multimodalidade no ensino que partem dos trabalhos e das reflexões debatidas entre apresentadores e ouvintes do Grupo de Trabalho Gêneros Discursivos organizado no II Congresso TEIAS. As reflexões se ancoram também em autores como Rojo (2009, 2012, 2015), Nóvoa (2009) e Kumaravadivelu (2001). As autoras destacam que o Grupo de Trabalho compactua com as ideias de Kumaravadivelu e de

Nóvoa ao afirmarem que muito já se teorizou sobre as questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem, bem como sobre o papel do professor, mas que essa teoria foi construída por especialistas das universidades e até de outras instâncias e não dos próprios professores. Dessa forma, baseados nos citados autores, propõe que os professores sejam ouvidos, ou seja, que eles estejam no centro do processo, para teorizar suas práticas e praticar suas teorias, investindo em um processo de ação-reflexão-ação.

Já o texto coletivo *Sujeitos, mídias e autonomia: apontamentos do GT Políticas e Cotidiano*, de Leandro Assis, Guilherme Xavier, Ana Elisa Novais, Edilaine Toledo, Máira Sant'Ana, Vivian Cristiane Teixeira, Luciana de Oliveira, Felipe Santos, Rebeca Tonidandel, Hugo Silva e Alexandre Farbiarz, é fruto de um processo de construção coletiva sobre o bom uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e o amadurecimento crítico-reflexivo da prática pedagógica. Os autores defendem que estando cotidianamente atravessados por mídias, precisamos pensar e contribuir com projetos políticos que incidam na educação pública, promovendo o aprofundamento em leituras multimodais para uma produção de conteúdo diversa e crítica nas linguagens simbólicas, em signos e códigos, artísticas, audiovisuais e multissensoriais. E, sobretudo, que aquilo se estabelece nesse cenário é uma questão de metodologia, não de tecnologia.

Em suma, os textos que integram esse conjunto, estimulam a reflexão na ação, a prática reflexiva, em prol do desenvolvimento de leituras e produções críticas e criativas.

Por fim, um quinto conjunto de textos trata de relatos de experiências.

O texto *Oficina Mão na massa - I TEIAS*, de Daniela Marçal, Mariana Salles e Jackeline Farbiarz, traz o relato de experiência da Oficina Mão na massa: construção de recursos educacionais

inclusivos ou Mão na massa: construção de recursos inclusivos de ensino/aprendizagem.

Já o texto *Designing book flaps and back covers: relato de experiência de uma professora ingressante na rede federal de ensino*, de Luciana Aparecida da Silva Azeredo, apresenta algumas das atividades desenvolvidas na disciplina Oficina de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira de um curso de Letras. Ela se questiona sobre o uso de ementas e planejamentos de disciplinas padronizados, revisitando a Teoria da Complexidade e dos Multiletramentos.

Finalmente, o texto *Material didático: reflexões na educação dos surdos*, de Luciana Aparecida Guimarães de Freitas e Renato Caixeta da Silva apresenta também uma oficina denominada Materiais didáticos: reflexões na educação dos surdos, realizada no II TEIAS, em 2019. O intuito foi apresentar o material didático disponível para os estudantes surdos e propor uma releitura de atividades retiradas de livros didáticos da 1ª a 4ª série, com adaptação para os estudantes surdos.

Os relatos visam prioritariamente compartilhar experiências, desafios e aprendizados provenientes da oportunidade de se colocar em interação.

Enfim, fica o convite para se somar a um percurso significado por várias mãos que vivenciam diária e amorosamente o ensinar-aprender-ressignificar. Tenham como pano de fundo, ao longo da leitura, que os textos que compõem o presente livro foram organizados no ano do centenário de nascimento de Paulo Freire¹, alguém que deu sentido ao ofício escolhido por muitos de nós.

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 143.

Ter a oportunidade de conviver com esses textos é também a oportunidade de relembrar o seu ensinamento de que a prática educativa compreende: “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança”. Mais ainda nos faz internalizar que o diferente disso significa “lamentavelmente a permanência do hoje”.

Rio de Janeiro, Janeiro de 2023.

PREFÁCIO

Renato Caixeta da Silva

Doutor em Letras - Estudos da Linguagem/ PUC-Rio

Professor e Pesquisador do Centro Federal de Educação Tecnológica/ CEFET-MG

Como acontecem os processos de criação, edição, avaliação, apropriação, e uso de materiais didáticos?

Quais são as possibilidades de uso de diversas tecnologias da informação e da comunicação (audiovisual, informática, impressa) na promoção de uma educação humanista e integral? Que papéis tecnologias, professores, alunos, comunicadores, designers, pedagogos e outros profissionais desempenham ou podem desempenhar na promoção desta em contextos formais e informais?

Como entender a multimodalidade e, a partir disso, propor trabalhos de leitura e produção de textos com base na consideração de diversas semioses?

Como relacionar materiais didáticos e as diferentes mídias da contemporaneidade com os diferentes usos da linguagem em práticas pedagógicas que reconheçam a organização linguística em gêneros discursivos?

Que práticas docentes e discentes podem ser previstas e realizadas em propostas educacionais que contemplem os multiletramentos, a inclusão, a sustentabilidade humana, e o uso de diferentes recursos tecnológicos e midiáticos?

As respostas aos questionamentos aqui apresentados são objeto de reflexões, pesquisas, relatos de experiências e propostas abordados nos capítulos desta obra. As perguntas e respostas estão relacionadas a quatro eixos temáticos: 1) Inclusão, pluralidade cultural e sustentabilidade humana; 2) Educação para as mídias em Comunicação; 3) Gêneros discursivos e multimodalidade no ensino; 4) Tecnologias, materiais e recursos didáticos. Esses eixos norteiam as discussões ocorridas em duas edições do evento *TEIAS - Transformações no Ensino pela Inclusão para Aprendizagens com foco na Sustentabilidade humana* – realizadas em 2017, na PUC-Rio, e, em 2019, no CEFET-MG. Por sua vez, TEIAS caracteriza-se como um evento interdisciplinar em que

pedagogos, profissionais da área de Letras, designers, comunicadores entre outros encontram espaço para discutir, conhecer, compartilhar e estimular a pesquisa com propósitos práticos e aplicados, sempre numa perspectiva interdisciplinar, tentando aproximar diferentes áreas do saber: Educação, Mercado, Comunicação, Design, Letras, Edição.

Como se vê, os temas se entrelaçam, e neste entrelaçar enredam profissionais diversos, de várias instituições. São teias de temas e tópicos, instituições, profissionais, áreas de conhecimento que contribuem para a construção dessa obra, que é em si mesma um trabalho interdisciplinar. O fio que une tudo isso é a linguagem. A linguagem vista de maneira ampla, envolvida nos processos de design, produção, leitura, edição, ensino, aprendizagem, comunicação por meio das diversas mídias. Com isso, pode-se entender melhor o título “Nas teias da linguagem e da leitura: diálogos interdisciplinares no ensino-aprendizagem”.

As ideias dos diferentes profissionais-autores são trazidas aqui sem qualquer restrição da maneira como dizeres ou ações de outros profissionais ou estudantes relatados nos capítulos. Afinal, a pluralidade de ideias é fundamento da democracia, e só com isso se pode pensar em uma educação para a liberdade – de criação, de expressão, de decisões, de escolhas, de acesso. Uma educação assim precisa do caráter interdisciplinar deste livro e do evento em que os trabalhos foram apresentados e discutidos. Cada vez mais as fronteiras entre as áreas se desfazem, e diferentes pessoas, com diferentes formações necessitam de debater questões que dizem respeito a cada um em prol da formação de cidadãos com valores humanistas, visando inclusão com sustentabilidade, e pensando a respeito das diversas possibilidades trazidas por materiais didáticos e as tecnologias.

Esta obra, portanto, é de grande importância para a educação brasileira, na contemporaneidade, inserida numa sociedade marcada pela cibercultura, a convergência das mídias, a democratização (ainda não plena) de acesso aos recursos didáticos e

tecnológicos, o que nos leva à necessidade de desenvolvimento de multiletramentos. Outra importância dessa obra está na valorização dos profissionais de diferentes áreas em prol da educação, bem como do educando. Respeito a esses sujeitos é fundamental para qualquer proposta que vise a formação de cidadãos para uma sociedade inclusiva, sustentável, democrática, com amplo acesso aos recursos de significação. Assim, essa obra se faz presente num momento em que educação e ciência andam carentes de atenção por parte de toda a sociedade brasileira.

Belo Horizonte, janeiro de 2023.

DIÁLOGOS
SOBRE O LIVRO
DIDÁTICO

MOSAICOS VERBO-VISUAIS: REFLEXÕES PARA A ANÁLISE DE CONJUNTOS DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA MATERNA

Eveline Coelho Cardoso

Thatiana Muylaert Siqueira

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propõe analisar os conjuntos textuais¹ utilizados nas aberturas das unidades dos livros didáticos de língua portuguesa, tendo em vista sua construção a partir do recorte e encadeamento de textos diversos, verbais e visuais, reunidos em torno de várias temáticas. Além de servirem à apresentação do conteúdo e dos objetivos de cada unidade, partimos do pressuposto de que esses “mosaicos textuais” desempenham um papel importante na ativação de conhecimentos prévios e imaginários sociodiscursivos durante a leitura, trabalhando com intertextualidades e interdiscursividades que incidem sobre a produção de efeitos de sentido.

Com base no aporte teórico da Análise Semiolinguística do Discurso, que centraliza o sujeito e seu projeto de fala intencional, propomo-nos analisar duas peças extraídas de livros didáticos voltados para o 9º ano do Ensino Fundamental. Buscamos descrever brevemente os fatores que estão na origem desses textos multimodais, considerando que nosso objeto de estudo está submetido a um contrato comunicativo estruturado entre restrições e liberdades (CHARAUDEAU, 2004; 2008).

Paralelamente, pretendemos investigar as relações estabelecidas entre palavras e imagens nos textos em foco, ensaiando uma recategorização das relações semânticas propostas por Santaella (2012) e descrevendo como essas relações favorecem a produção de sentidos pela viabilização da produção de inferências para a leitura (DELL'ISOLA, 2001).

Sabendo que o livro didático é o recurso, talvez, mais disponível nas salas de aula das escolas públicas e

1. Entende-se aqui, como conjunto de textos, enunciados verbais e visuais que, ancorados, são capazes de produzir sentido (BARTHES, 1990). Referimo-nos, com esse termo, à exposição de textos e trechos de textos verbais e visuais situados em uma mesma página ou mesmo suporte.

privadas do país, esperamos contribuir para lançar um olhar crítico sobre a produção e utilização desse material pelos docentes de língua portuguesa na busca por desenvolver a competência linguística dos alunos. Além disso, desejamos que nossas reflexões endossem a importância de um letramento imagético – ou alfabetismo visual (DONDIS, 1997; SANTAELLA, 2012) –, que envolve a necessidade de se conhecer e trabalhar com recursos e estratégias não verbais, destacando o efeito cumulativo de seus elementos na manutenção de unidades compositivas em função de um significado pretendido.

CONJUNTOS TEXTUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS: ASPECTOS DISCURSIVOS

A análise semiolinguística do discurso, elaborada por Patrick Charaudeau (2004), fornece-nos um modelo de análise da construção do sentido em textos diversos, estruturado em torno de um quadro situacional e interativo que regula os comportamentos e as escolhas linguísticas feitas pelos interlocutores – EU, de quem parte o projeto de fala, e TU, a quem tal projeto se destina. A linguagem, o contexto social, as situações de comunicação e os sujeitos estão, assim, imbricados na geração de atos de linguagem, numa relação contratual, que dará origem aos textos e discursos – já “formatados” em gêneros – com seus múltiplos sentidos.

Charaudeau entende os gêneros discursivos como um lugar de “instrução do como dizer” associado a uma competência languageira. “Aceitar que existem gêneros é reconhecer que a produção languageira é submetida a restrições”, afirma o estudioso francês e propõe, nesse sentido, a articulação de situações, sentidos e formas para a análise. Nessa perspectiva, o sujeito é visto como portador de uma intencionalidade que o posiciona diante

das liberdades e restrições da linguagem e lhe permite circular socialmente nos espaços comunicativos:

Podemos, então, sustentar a ideia de que o sujeito social se dota de gêneros empíricos, e que, por meio de representações que ele se constrói deles pela aprendizagem e pela experiência, ele os erige em normas de conformidade linguageira e os associa aos lugares de prática social mais ou menos institucionalizados. (CHARAUDEAU, 2004, p. 21).

O autor caracteriza os próprios gêneros discursivos como “situacionais”, salientando que são os espaços externos e implícitos à linguagem que comandam o processo de semiotização do mundo e “enformam” o dizer da maneira como o encontramos nos textos. Conforme Charaudeau, todo o conjunto de recursos linguísticos e imagéticos aplicado à construção de um texto deve ser somado, então, à observação dos dados situacionais, contratuais e discursivos, a fim de sustentar a produção/percepção/análise de efeitos de sentido diversos em seu discurso.

Pensando em nosso objeto de estudo, notamos que os livros didáticos podem ser considerados gêneros discursivos² destinados a dois públicos-alvo: os professores e os alunos. O contrato que rege a relação entre os sujeitos no domínio discursivo escolar é um contrato didático, definido por uma finalidade genérica de transmissão do saber (CHARAUDEAU, 2012, p. 6). Movido por essa aliança objetiva de coconstrução de sentidos, o sujeito enunciador, produtor do texto, estabelece o que e como será dito, utilizando, para isso, artifícios verbo-visuais para captar o público docente e o discente, que se dispersa com mais facilidade.

O sujeito enunciador está, pois, movido por uma intenção pragmática de informação – ou *visada enun-*

2. A esse respeito, remetemos à obra Livro didático de português: políticas, produção e ensino, organizada por Clécio Bunzen (2015).

ciativa, conforme o aporte teórico da Semiologia (CHARAUDEAU, 2004) – dirigida ao público aluno, pois intenta fazer saber dados relacionados ao conteúdo de língua portuguesa. Com relação ao público docente, o enunciador é movido por um interesse de incitação, a fim de levar o interlocutor a fazer algo – no caso, propõe as atividades de aula de tal e qual maneira, fazendo o TU acreditar que será o beneficiário de sua ação. Além dessas duas visadas, o enunciador também emprega recursos de captação em direção aos dois públicos a que se dirige, a fim de fazê-los sentir, buscando atenção, adesão e mobilização para realizar as atividades propostas.

Os conjuntos de textos que constituem as aberturas de livros didáticos que vimos estudando contribuem, pois, para o alcance das visadas que mobilizam o locutor, buscando incentivar e preparar o professor e os alunos para o conteúdo que será desenvolvido ao longo de cada unidade.

UMA ABERTURA PARA A LEITURA

Santaella (2012) afirma que não devemos chamar de leitor apenas quem lê textos verbais, mas também aqueles que leem sinais de trânsito, placas, fotografias, pinturas, entre outros. Assim, com um conceito mais adequado à evolução comunicativa contemporânea, o leitor maduro é aquele que consegue extrair de diferentes leituras significados e sentidos pertinentes aos enunciados, sejam eles verbais, visuais ou verbo-visuais.

Sendo facilitadores para a compreensão e interpretação de muitos enunciados, os textos visuais vêm sendo progressivamente explorados nos livros didáticos de língua materna. Segundo Santaella e Nöth (2012), enquanto as palavras agem de maneira cogni-

tivo-conceitual, as imagens atuam de maneira afetivo-relacional, de modo que é por elas que o todo textual é introduzido e mantido pela linguagem verbal (KOCH; ELIAS, 2010), servindo mais efetivamente à captação do interlocutor.

Na visão semiolinguística, essa questão aponta para a dupla dimensão em que se constituem os signos, a qual dará origem a um sentido de língua, de natureza estrutural, referencial e explícita; e a um sentido de discurso, cuja origem é situacional, enunciativa e implícita (CHARAUDEAU, 2008). Para desvendar, portanto, os conteúdos implícitos que apoiam a construção dos textos que abrem as unidades dos livros didáticos, é preciso ir além da compreensão do sentido aparente e superficial, e, levando em consideração os fatores de ordem comunicativa e contextual, alcançar o sentido de discurso – ou interpretar, o que garante a percepção dos efeitos de sentido pretendidos.

MOSAICOS VERBO-VISUAIS: AS RELAÇÕES ENTRE PALAVRA E IMAGEM

Para compreender como os conjuntos textuais que estamos analisando atingem seus objetivos contratuais de informar, de incitar e de captar, é preciso tratar das relações específicas que se estabelecem entre texto verbal e não verbal e sua relação com os imaginários. Santaella (2012) nos explica que essas relações podem ser sintáticas, semânticas ou pragmáticas. As relações sintáticas se estabelecem a partir do lugar ocupado pela imagem e pelo texto no plano gráfico; as relações semânticas trabalham com as trocas possíveis de significados entre imagem e texto; e as relações pragmáticas lidam com os efeitos que imagem e texto produzem no receptor.

As relações verbo-visuais de natureza semântica são ferramentas essenciais para uma análise da relação verbal/imagética, porque investigam a importância das combinações entre as parcelas do texto e verificam se trazem a mensagem de forma completa e coerente. De acordo com Santaella, os vínculos textuais podem estabelecer relações semânticas de dominância, de redundância, de complementaridade e de discrepância (ou contradição).

A relação de dominância acontece quando linguagem visual é superior à linguagem verbal, por isso a domina, como é o caso das pinturas. Já a relação de redundância ocorre quando a linguagem visual apenas repete o que está escrito, a exemplo de textos que compõem livros didáticos, nos quais aparecem ilustrações que se referem a personagens ou à temática presente. Na relação de complementaridade, tanto a linguagem verbal quanto a linguagem visual são fundamentais para que ocorra a interpretação do texto, caso das histórias em quadrinhos. Por fim, a relação semântica de discrepância revela linguagens combinadas de forma equivocada, ou seja, o verbal e o visual não se combinam.

As relações propostas por Santaella ajudam na compreensão de que a leitura de textos visuais, verbais ou mistos – como é nosso *corpus* – precisa de um olhar atento ao visual, pois essa semiose transmite muitas informações sinteticamente organizadas e ativa os imaginários sociodiscursivos de forma mais direta que o código verbal. De fato, nota-se que a visão suplanta os demais sentidos humanos e, desde os primórdios, sua experiência organiza as necessidades, prazeres, preferências e temores de nossa espécie (DONDIS, 1997). Costa (2013, p. 38-39) também menciona o caráter universal e igualitário da imagem, que, por

não exigir nenhum aprendizado tão formal quanto o da palavra, é mais acessível a qualquer tipo de leitor.

Como as relações semânticas propostas por Santaella (2012), aparentemente, estão ligadas apenas ao que é explícito nos enunciados visuais, apresentamos uma proposta de revisão de três das classes descritas pela autora para que se refiram também ao conteúdo implícito³. Levamos em conta, como já citamos, que a significação e o sentido da leitura se dão também pelos conhecimentos prévios de todo indivíduo, além da “ativação”, por meio das inferências, dos imaginários sociodiscursivos, que funcionam como pano de fundo para a leitura e interpretação.

Assim, considera-se, aqui, que a relação de dominância será determinada não apenas pelo gênero do texto, mas também pelo veículo ao qual o gênero esteja vinculado: Santaella afirma que, no caso das pinturas, o texto visual é dominante, pois é mais informativo que a parcela verbal presente nesse gênero – nesse caso, o título ou determinada legenda acerca do texto visual. Em contrapartida, se esse gênero de texto estiver alocado em um livro didático de Língua Portuguesa, em que não apareça o título ou a “legenda” do texto, a leitura poderá ficar prejudicada.

Contudo, o texto pintura pode estar ancorado em informações verbais norteadoras nas páginas em que se encontra ou próximas a ele, assim o leitor poderá inferir, por meio dos implícitos, os conhecimentos prévios e imaginários sociodiscursivos que trarão relações complementares ao explícito, para que o “incompreendido” seja interpretado. Diante disso, a relação visual é dominante não porque o texto visual é mais informativo, mas por ter maior similaridade na aparência quanto ao objeto que representa, como será visto na Figura 1.

3. O pouco explorado pela autora, com relação ao que é implícito, parece-nos incipiente.

Quanto à relação de redundância, segundo Santaella, ocorre em casos em que as ilustrações⁴ acompanham textos verbais. No caso de imagens e fotografias, ocorre como uma espécie de “mostração” dos objetos de discurso indispensáveis ao texto verbal e podem, como afirma Gomes (2008), complementar, ironizar ou negar o verbal de “forma redundante”. Muitas imagens que acompanham os textos verbais em livros didáticos redundam a ideia trazida no texto referido ou em fragmentos dele, entretanto, é preciso salientar que também podem acrescentar informações que acabam por complementar o todo textual.

Dessa forma, a imagem complementa a informação trazida na parcela verbal que, mesmo apontando características, tem limitações para “mostrar” o que o texto visual apresenta. Logo, defendemos que não há apenas uma redundância “decorativa” efetuada pela imagem, mas sim uma redundância complementar, que acrescenta informações novas, com outra natureza semiótica, ao conjunto de textos expostos.

Finalmente, a relação semântica de discrepância apresentada por Santaella (2012) ocorre mais fortemente no conjunto de textos com relação ao que está explícito, como afirma a autora ao utilizar o clássico exemplo de René Magritte, que contém a inscrição “Isto não é um cachimbo” junto à imagem desse objeto. Não obstante, implicitamente, ocorre uma espécie de ironia intencional para fazer com que o leitor se obrigue a encontrar um significado ou fazer uma relação com o que vê. Logo, em um nível implícito, essa relação não é tão discrepante assim, já que leva a buscar uma coesão “virtual”, que procede da interpretação do conjunto de textos.

4. Imagens essencialmente figurativas, isto é, que representam os seres e as coisas do mundo, desenhadas e compostas por variados elementos plásticos (traços, cores, texturas etc.).

INTERDISCURSIVIDADES EM JOGO

Na Figura 1, a seguir, encontramos a abertura de uma unidade cujo tema é literatura. O texto se constrói em página dupla, com uma nítida divisão tipográfica entre o espaço destinado à informação verbal e à informação visual: a primeira, localizada nas extremidades das páginas, é composta por uma citação do escritor colombiano Gabriel García Márquez e também por um comentário informativo das autoras, que faz um *link* entre os textos mencionados, dirigindo-se ao(s) destinatário(s); a informação visual, situa-se na parte central das páginas e contém a imagem de uma mulher, com a expressão facial alegre e interessada, preguiçosamente sentada sobre uma espécie de poltrona, lendo um livro.

Figura 1 - Conjunto de textos do livro didático Projeto Apoema Português 9º ano do Ensino Fundamental (TEIXEIRA; SILVA; FÁBIA, 2013, p. 80-81).
Fonte: Digitalização das autoras.

Remetendo à determinada experiência de produção e de leitura literária, esse conjunto de textos propicia a produção de inferências capazes de impulsionar a busca por conhecimentos para complementar aquilo que foi dito – mas não foi explicitamente lido – a respeito do tema em questão (DELL'ISOLLA, 2001).



A leitura da Figura 1 sugere ao leitor que a atividade de leitura é um ato leve e prazeroso e evoca memórias pessoais e coletivas ligadas ao que lemos/vemos. O discurso verbo-visual é, pois, construído com apelo a imaginários sociodiscursivos – “modos de apreensão do mundo nascidos no seio das representações sociais” (CHARAUDEAU, 2007) –, contribuindo ativamente para a produção de sentido desses enunciados.

Dessa forma, a relação semântica presente na parte explícita do enunciado é a de dominância, pois o visual apresenta mais informações que as supostas nomeações e legendas feitas sobre a obra. Em contrapartida, quando o veículo ao qual a pintura está vinculada é um livro didático, a relação estabelecida entre os textos é a de complementaridade, que ocorre de forma implícita, atrelada aos paratextos, já que é por meio dos conhecimentos prévios do TU destinatário que a finalidade do conjunto de textos pode ser compreendida.

A Figura 2, a seguir, apresenta, também, um conjunto em páginas duplas – quatro imagens extraídas dos filmes *1984* (1984), *Matrix Reloaded* (2003), *Eu, robô* (2004) e *Jogos Vorazes* (2012). Acima e à esquerda das imagens, encontra-se o título da unidade – “Num futuro não tão distante...”; do lado esquerdo, encontram-se o tema “ficção científica” e dois enunciados que, possivelmente, ajudariam os alunos a refletirem sobre os textos. Acima e à direita, encontra-se um boxe explicativo que elenca os conteúdos que serão explorados ao longo da seção; também à direita, há outro boxe explicativo sobre as imagens apresentadas que, vale ressaltar, estão numeradas de um a quatro.

Na abertura dessa unidade, o conjunto de textos se fundamenta em uma relação paratextual, já que as imagens estão ancoradas nas explicações que se

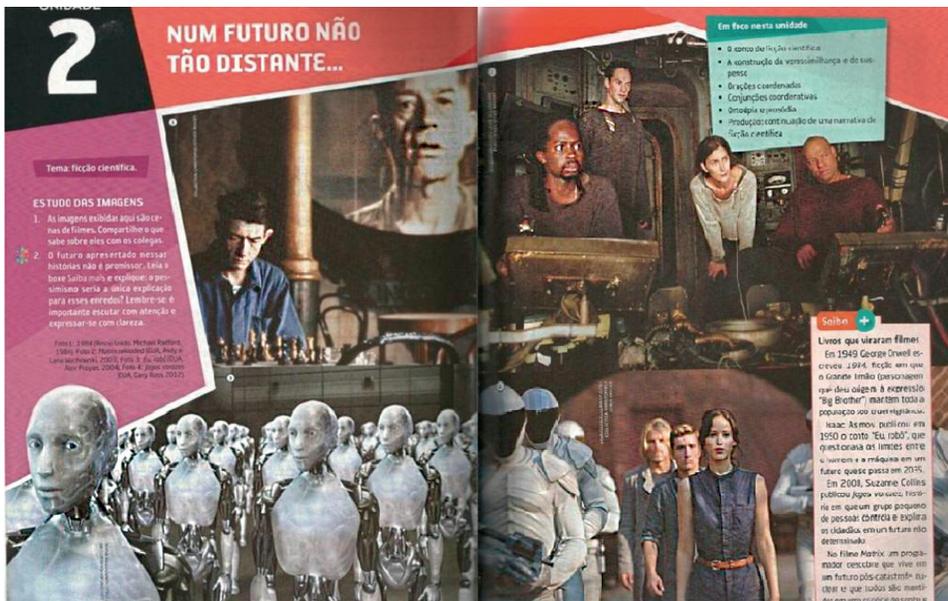


Figura 2 - Conjunto de textos do livro didático Português Araribá Plus 9º ano do Ensino Fundamental (JACINTO, 2014, p. 42-43). Fonte: Digitalização das autoras.

encontram em volta delas, no título e em sua temática (GUIMARÃES, 2013) – elementos que contribuem para estimular a relação interdiscursiva existente – ficção científica, futuro, tecnologia – e auxiliar nas possíveis indagações trazidas pelos alunos baseadas em sua “bagagem” pessoal.

Para Fiorin (2003), a intertextualidade se aproxima das noções de interdiscurso e interdiscursividade, já que se refere à presença de duas vozes em um mesmo segmento discursivo e textual. Enquanto a intertextualidade representa o processo de incorporação de um texto em outro para reproduzi-lo ou transformá-lo, a interdiscursividade, por outro lado, é um processo em que se incorporam percursos temáticos ou figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro(s). Dessa forma, para Fiorin (2003, p. 35), “a interdiscursividade não implica a intertextualidade, embora o contrário seja verdadeiro, pois, ao se referir a um texto, o enunciador se refere, também, ao discurso que ele manifesta”.

Jean Jacques Courtine também se preocupa com a natureza dialógica das imagens e, defendendo que não podem ser analisadas a partir de moldes linguísticos, cunhou o termo intericonicidade para explicar a inscrição de uma imagem em toda uma memória e cultura visuais que nela fazem eco. A noção de intericonicidade é, assim, complexa e situada no cruzamento entre discurso, memória e imagem, ao mesmo tempo em que traz a noção de sujeito e seu corpo para o centro da análise (MILANEZ, 2005).

Sabendo que o jogo intertextual corresponde sempre a uma vocação crítica, lúdica e exploradora (JENNY, 1979, p. 49), não é difícil identificar o fenômeno da intericonicidade como estratégia na construção do projeto de fala dos enunciadores dos mais variados gêneros multimodais contemporâneos, entre eles os livros didáticos. Na Figura 2, os quatro textos visuais, recortados de sua origem cinematográfica e dinâmica e costurados no discurso mosaicista do livro didático, mantêm uma relação direta com o futuro da humanidade, apresentado como forma de tecnologia, como se “as máquinas” fossem substituir e dominar as capacidades intelectuais da própria humanidade.

São fragmentos tornados imagens fixas, momentos congelados no tempo que agora dialogam entre si de maneira presencial. Em dois deles, um personagem olha fixamente para o leitor, instando-o a participar ativamente dessa reflexão, por meio da ativação de memórias e de conhecimentos que talvez já tenha sobre o assunto, ou por meio da realização das atividades que o estarão aguardando nas páginas seguintes. Assim, as imagens do conjunto de textos da Figura 2, além de “mostrarem” o que está escrito no título, mostram as “evoluções científicas” por meio da cronologia em que os filmes foram lançados. Logo, a interpretação

dos textos está condicionada à leitura dos paratextos presentes nas duas páginas, tal qual a Figura 1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos conjuntos textuais integrantes do *corpus* desta pesquisa nos permite concluir que as relações estabelecidas entre textos verbais e visuais favorecem o alcance das visadas enunciativas que orientam o contrato comunicativo didático, potencializando, ao mesmo tempo, a mobilização de inferências para a leitura.

Essas relações textuais vão além do conteúdo que está explícito em formato verbal ou visual, de modo que é preciso inferir e mobilizar conhecimentos de mundo para que se possa interpretá-las. Essa foi a razão pela qual propomos um ajuste na abordagem didática das relações verbo-visuais semânticas de dominância, de redundância e de discrepância apresentadas por Santaella (2012), a fim de explorar as informações implícitas.

Nas teias semânticas entre palavra e imagem, tecem-se, portanto, as linhas dos imaginários e dos conhecimentos partilhados, que preenchem as lacunas textuais com sentidos, muitas vezes, não calculados pelo enunciador. Cabe ao professor – que também é alvo das estratégias do enunciador do livro didático – alinhar e arrematar bem esses laços de memória e de discurso junto aos alunos, colocando-se primeiramente como um leitor ativo nesse processo e explorando, de maneira crítica, as atividades propostas nesse gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso:** ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (org.). **Gêneros:** Reflexões em Análise do Discurso. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 13-41.

CHARAUDEAU, P. Les stéréotypes, c'est bien. les imaginaires, c'est mieux. In: Boyer H. (Dir.). **Stéréotypage, stéréotypes:** fonctionnements ordinaires et mises en scène. Paris: L'Harmattan, 2007. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les.html>. Acesso: 10 nov. 2015.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso:** modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. O contrato de comunicação na sala de aula. (1993) Trad. Cristian Nicolas Gouraud. In: **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 37, n. 1, p. 1-14, jun. 2012. ISSN 1981-8416. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/18861>. Acesso em: 15 ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v37i1.18861>.

COSTA, C. **Educação, imagem e mídias.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura:** inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DONDIS, D. **Sintaxe da linguagem visual.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L.; FIORIN, J.L. (org.) **Dialogismo, polifonia e intertextualidade:** Em torno de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Editora da USP, 2003.

GOMES, R. S. **Relações entre linguagens no jornal:** fotografia e narrativa verbal Niterói, RJ: EduFF, 2008. p. 99-141.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino.** 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

JACINTO, M. F. **Araribá Plus Português.** Obra coletiva. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

JENNY, L. A estratégia da forma. In: **Poétique.** Revista de teoria e análises literárias. Coimbra: Livraria Almedina, n. 27, 1979, p. 5-49.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MILANEZ, N. **Entrevista com Jean-Jacques Courtine por Nilton Milanez.** Vitória da Conquista: Laboratório de Estudos do Discurso e do Corpo, 2005. 5 min 44 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=juzRrJMhu80>. Acesso: 15 jul. 2017.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens – como eu ensino.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem, cognição, semiótica, mídia.** São Paulo: Iluminuras, 2012.

TEIXEIRA, L.; FARIA, K.; SOUSA, S. M. **Projeto Apoema Português 9.** 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

A AVALIAÇÃO E A PRODUÇÃO
DE MATERIAIS DIDÁTICOS
PARA A ESCOLA PÚBLICA:
UMA REFERÊNCIA À REDE
MUNICIPAL DE DUQUE
DE CAXIAS – RJ

Ana Paula Menezes Andrade

INTRODUÇÃO

A perspectiva de educação para todos não é novidade, bem como não são novas as dificuldades enfrentadas por professoras e professores nas escolas públicas, visto serem as escolas que, por força de lei, recebem a TODOS os alunos de toda e qualquer classe social, etnia e os com necessidades especiais junto com os que não as possuem.

A preocupação do atendimento a todos, no entanto, vem crescendo, à medida que mais e mais diversidades são atendidas pela escola. A cada dia aumenta a quantidade de questões com que professores precisam se confrontar nas salas de aula. Das “simples” dificuldades de aprendizagem até as questões de necessidades especiais e as de exclusão social.

Embora não seja intenso explicar essas questões, é preciso tê-las em mente ao planejar a produção de materiais didáticos para professores e alunos das mais variadas realidades atendidas e seus contextos e pensar, especialmente, nas realidades das escolas públicas de periferia, a maioria atendida pelos programas que visam oferecer apoio didático e que, contudo, encontram dificuldades na utilização desses recursos.

Para a professora doutora Patrícia Braun, convidada para a mesa redonda intitulada “Educação Especial e pluralidade cultural” pela organização do Congresso TEIAS realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 2017, “o movimento próprio da aprendizagem ocorre durante a intervenção” tendo em vista a conhecida teoria sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky.

Se a aprendizagem se dá nos momentos de intervenção do professor durante as atividades desenvolvidas pelo aluno, como estão os livros e demais materiais didáticos contribuindo para a efetivação destes momentos de intervenção? São questões muito debatidas por professoras e professores da rede pública municipal de Duque de Caxias no Rio de Janeiro, onde sou professora, a adequabilidade do conteúdo ao contexto escolar e a capacidade de aproveitamento do material.

Se inicialmente pensarmos no ciclo de alfabetização, encontramos essas dificuldades potencializadas pelo fato de as crianças destes anos de escolaridade necessitarem de maior contato com materiais concretos e atraentes com pouca abstração e, infelizmente, o que vemos chegar até esses alunos são materiais pouco aproveitáveis com relação ao consumo e nem sempre atraentes (à exceção de alguns materiais voltados para o primeiro ano). Então, de que forma seria possível produzir materiais voltados para esse público tão variado e mesmo assim alcançar as subjetividades?

A respeito dos livros didáticos entregues nas escolas uma professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Duque de Caxias diz:

Os livros enviados não costumam atender às necessidades dos alunos. São livros feitos para alunos que estudam desde bem pequenos, os de escolas particulares que estudam desde o maternal. São livros que possuem textos muito extensos e abarrotados de informação. Nossos alunos, de escola pública, não costumam ler em quantidade, muitos não estão completamente alfabetizados. Infelizmente, esta realidade nas escolas dificulta o uso de tal material [...].

Assim é possível pensar no fato de que todas as escolas devem atender a todos os alunos e tentar atender a

esses diferentes públicos por meio de produções que contemplem em si as questões de regionalidade, de desfavorecimento social e econômico, de dificuldades de aprendizagem e de atendimento as necessidades especiais individualmente, embora não seja algo prático de ser feito. De forma que me parece mais sensato que o material a ser utilizado em cada escola, ou grupos de escolas de uma região ou rede de ensino seja pensado e construído por/com professoras e professores que atuam nas salas de aula dessas escolas. Não seria tarefa fácil também, mas atenderia ao que Paulo Freire diz: “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”, conforme citação da Professora Patrícia Braun durante o Congresso da PUC.

Esse ato de conferir sentido ao mundo e às relações de seres humanos entre si e de seres humanos com a natureza é também referenciado na Teoria das Representações sociais, por meio da qual Serge Moscovici (2007) consegue explicar como atribuir sentidos a pessoas, lugares, fatos e objetos constrói uma representação, ou um entendimento sobre as pessoas, lugares, fatos e objetos.

Segundo Serge Moscovici (2007, p. 97), as representações sociais definem-se como o objeto “sem a qual a sociedade não pode se comunicar ou se relacionar e definir a realidade [...]” e adotam o uso da linguagem como fundamental na construção das relações sociais, tanto nas relações entre pessoas com seus pares quanto naquelas envolvendo instituições e governos, traço fundamental da teoria e ponto em que parece evidente para o autor três noções de “modalidade comunicativa”: a difusão, a propagação e a propaganda.

Essas três noções são assim definidas pela intencionalidade de quem comunica, ou seja, se a intenção é dar

uma informação a muitas pessoas a modalidade comunicativa será a difusão, ao objetivo de exercer pressão para que se desenvolvam determinadas atitudes normatizadas se tem a propagação e, por último, a propaganda visa ao estabelecimento de identidades de grupo, comportamentos.

A professora já mencionada diz ainda que “[...] Talvez o melhor fosse a confecção de apostilas que respeitem as peculiaridades do ambiente escolar até chegar ao uso do livro didático”.

Produzirem professoras e professores o material a ser utilizado em suas escolas, além de engajá-los no compromisso de utilizar esse material, permite que pensem em que caminhos precisariam ser adotados nas propostas de livros didáticos e demais materiais para fazer com que mais alunos consigam aprender, além de oportunizar que esses se tornem, de fato, os construtores das identidades dos sujeitos em formação na escola conforme a Teoria das Representações Sociais.

A professora Patrícia Braun trouxe a atenção a questão: “Qual o caminho precisa ser adotado para que o aluno consiga realizar a atividade?”. Embora falando a respeito do seu trabalho na Educação Especial, esclarece que todo professor é um mediador e que a mediação começa na adequação dos instrumentos oferecidos. Esse pensamento corrobora, ratifica, a ideia de que as escolas possam produzir seus próprios materiais ou pelo menos participar dessa construção. Mas é certo que existe também a necessidade de professoras e professores estarem habilitados e disponíveis para tal atividade e que se implante uma metodologia pela qual essa autoria ou participação possam acontecer de verdade.

METODOLOGIA POSSÍVEL: A CONSULTORIA COLABORATIVA

De acordo com definição por Idol *et al.* (1993) a consultoria colaborativa consiste em processo de construção de caminhos para a solução de problemas em grupo e, de acordo com estudos da professora Luciana de Barros Oliveira (2016, p. 64), a pesquisa qualitativa, caráter assumido pela consultoria colaborativa, “permite a imersão no contexto da investigação tanto para o conhecimento do cotidiano escolar, quanto para a análise e organização de práticas pedagógicas junto aos professores [...]” e “responde a questões muito particulares que não podem ser quantificadas. Questões essas configuradas por fenômenos humanos que fazem parte de uma realidade social”. Dessa forma, no contexto da produção de materiais didáticos por e com professoras e professores do ciclo de alfabetização seria metodologia bastante adequada.

A consultoria colaborativa em seus estágios básicos, conforme organizados por Idol *et al.* (1993), sugere um meio de iniciar um trabalho de construção que valorize a particularidade de cada escola ou rede de ensino, conforme mostra: 1. negociação dos objetivos; 2. identificação do problema; 3. elaboração de intervenção(ões) a ser(em) recomendada(s); 4. implementação das ações recomendadas; 5. avaliação e 6. reformulação. Porque entende que essa metodologia

[...] é um processo interativo que permitiu que pessoas com conhecimentos diversos gerassem soluções criadas para problemas mutuamente definidos. O resultado é melhorado, alterado e diferente das soluções originais que qualquer membro da equipe pode produzir de forma independente. O principal resultado da consulta colaborativa é fornecer programas abrangentes e eficazes para alunos com necessidades especiais

dentro do contexto mais apropriado, permitindo assim que eles consigam a interação construtiva máxima com seus pares não impedidos. (IDOL, PAOLUCCI-WHIT-COMB, NEVIN, 1986, p. 1. *apud* WEST; IDOL, 1990, p. 23) [Tradução livre].

Se apenas trocarmos a expressão “para alunos com necessidades especiais” por “para TODOS os alunos em sua diversidade” e cortarmos a expressão “não impedidos” do final do trecho citado, perceberemos a abrangência do trabalho com a Consultoria Colaborativa e concordaremos com a professora Maria da Glória do Instituto Benjamin Constant, também convidada para a mesa redonda “Educação Especial e pluralidade cultural” do Congresso TEIAS, que disse: “[...] todo aluno é especial. A educação deve dar contribuição a cada indivíduo para construir sua identidade”.

Levar essa metodologia para organizar propostas de elaboração de material didático se constitui, então, fator motivador da participação dos sujeitos, colocando-os como protagonistas de seus próprios fazeres. E, com respeito a isso, se pode dizer que é hoje o que mais se busca na educação das classes populares atendidas, em sua maioria, nas escolas públicas.

QUESTÕES A SEREM PENSADAS NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

A adequação do material às necessidades da classe popular

A classe popular aqui referida é aquela que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã, passa a ter reconhecido o direito público subjetivo à educação no Brasil, a ampla categoria de pessoas que antes da garantia legal não tinha acesso à educação pública por falta de condições econômicas, culturais

etc. De modo que é necessário considerar algumas questões que dificultam o acesso a esse direito.

Bourdieu (1989) explica a existência de um poder simbólico que, nas minhas palavras, é um agente invisível que faz com que as coisas sejam da forma como são. Bourdieu mostra que, mesmo sem consciência, colaboramos para que esse poder se perpetue e que fazemos isso quando naturalizamos as nossas ações do cotidiano e não questionamos o porquê de tudo ser como é: “O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce” (BOURDIEU, 1989, p. 188).

Silva (2010) mostra que para Bourdieu e Passeron a questão é de uma “reprodução cultural” onde todo o valor e prestígio são colocados em torno da cultura dominante (seja por um capital cultural simples ou por um capital cultural institucionalizado) colocando à margem da sociedade todos os que não estejam inseridos nesta cultura ou que a ela não possam ter acesso por qualquer motivo, naturalizam-se os conceitos até que se chega à existência do “habitus”. De modo que os autores propõem uma pedagogia que dê as mesmas condições de aproveitamento para todas as crianças.

Em suas falas durante o Congresso da PUC-Rio, a Professora Patrícia Braun coloca oportunamente a necessidade de promover a equidade e não somente a igualdade, esclarecendo que para isso é preciso oferecer meios diferenciados para que todos possam alcançar os mesmos resultados. A professora mostra que se oferecemos igualdade de condições ao acesso ao conhecimento oferecemos, na verdade, um acesso que é igual para todos embora todos sejam diferentes.

O consumo do material didático

Para Paulo Freire, segundo estudos realizados por outros autores como, por exemplo Carlos Rodrigues Brandão, o uso de instrumentos facilitadores da aprendizagem pressupõe a construção de sentidos acerca desse material por alunas e alunos e por professoras e professores. A experiência de Paulo Freire em sua própria alfabetização influenciou seu modo de pensar a educação de jovens e adultos, embora não fosse ele um Pedagogo. Assim se torna mister analisar como os profissionais envolvidos na elaboração de recursos didáticos estão vendo a propriedade desses materiais, já que cada pessoa fala de seu próprio lugar de existência.

Nas turmas do ciclo de alfabetização é comum que os livros didáticos apontem para a construção dos conhecimentos previstos nos currículos escolares sem, no entanto, adotar uma preocupação com a problematização do cotidiano das classes populares. O uso de imagens aparece, na maioria das vezes, desconectado dessa realidade e, conseqüentemente, não garante ser um atrativo para a aprendizagem. As atividades propostas também precisam de atenção tendo em vista que, segundo pensamentos de Freire, a problematização crítica e a contextualização devem estar contempladas nas atividades. Exercícios elaborados para serem realizados em dupla ou com o grupo de amigos ou família seriam do meu ponto de vista modelos a serem considerados por permitirem a discussão e a troca de opiniões acerca dos assuntos tratados.

Outra questão sobre o consumo é a diferença entre a impressão do material que vai para a escola pública fornecidos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a impressão dos mesmos livros vendidos nas papelarias para os alunos das escolas

particulares. Enquanto estes últimos contam com espaços para escritas e expressões do aluno, atividades grafadas em tamanhos maiores e melhores para captar a atenção, os livros encaminhados para as escolas públicas por serem “não consumíveis” (exceto os do primeiro ano do fundamental), não contam com essas vantagens, ou seja, as crianças não podem escrever ou desenhar e em alguns casos é feita uma impressão mais econômica em que o texto, as imagens e demais objetos aparecem em tamanhos reduzidos, o que faz necessário empregar mais atenção onde (nas escolas das classes populares) já existe tanta dificuldade no despertar do interesse pela escola.

Ainda segundo a perspectiva da participação para a construção de sentidos com relação ao uso de materiais didáticos, se faz igualmente necessária a construção de materiais de orientação para professoras e professores em constante contextualização e debate, objetivando a reflexão sobre as práticas e em que podem ser melhoradas. A produção de materiais para professores elaborados deve partir da experiência de professores.

A avaliação e o uso de materiais didáticos

A prática pedagógica apoiada no uso dos materiais didáticos remete ao pensamento sobre quais perspectivas se pretendem adotar na escola pública da classe popular. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação pode trabalhar tanto para a lógica da seleção e da competitividade quanto para a aprendizagem do aluno. Então, apresenta-se como mister a questão colocada pela professora Patrícia Braun quando falou sobre desenho de escola e perguntou: “Que modelo de escola queremos? Quem é/são todos?”

Uma avaliação que vise a lógica da aprendizagem passa pelo uso de materiais didáticos adequados, procurando interagir com eles em seu contexto de vivências. Ao avaliar o rendimento do aluno, professoras e professores necessitam se apegar a um referencial de aluno ideal e é aí que a avaliação se choca com a questão da elaboração dos materiais didáticos, já que na maioria dos casos é possível perceber que os modelos nos livros didáticos e nos outros materiais utilizados pela escola ditam, definem esse padrão de aluno ideal no qual se baseiam professoras e professores para emitirem seus juízos com relação a cada um de seus alunos.

É preciso mesmo pensar, repensar e refazer as atitudes da escola espelhadas nas práticas de professoras e professores. A avaliação atribuída a cada estudante concorda com os discursos de autonomia e emancipação? Ou apenas ratificam um processo de exclusão silencioso? “Quem não aceita o fracasso escolar e a desigualdade na escola se pergunta necessariamente: como fazer da regulação contínua das aprendizagens a lógica prioritária da escola?” (PERRENOUD, 1999, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, pode ser que se encontrem meios de ressignificar os usos dos materiais didáticos que vão para as escolas e que, não raro, são deixados de lado ou acabam sendo usados de modo inadequado aos olhos dos idealizadores dos projetos. Então, que idealizadores e professores sentem juntos e levem cada um em conta a perspectiva do outro.

Acredito que toda vez que incentivo os meus alunos a reclamarem seus direitos, a questionarem o porquê disto ou daquilo ou a se recusarem a fazer algo que

consideram errado, apesar de serem incentivados a fazê-lo, estou também incentivando a criticidade, o entendimento, a visão de mundo, a resistência; e esse pensar crítico, problematizador, militante, só se constrói junto, no diálogo, na escuta do que o outro tem a dizer. Estes conceitos defendidos e trazidos à luz por Paulo Freire são bastante atuais ainda que com adequações aos contextos vividos.

Em tempos marcados pelas crises mais variadas, a urgência é de engajamento e empoderamento dos sujeitos das classes populares, crianças, homens e mulheres pobres, negros, marginalizados e que além de todo o mais que aqui não cabe espaço para escrita, resistem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Collaborative Consultation**. Texas, United States: Pro-ed, 1993, p. 63-81.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Introdução e capítulo 1).

OLIVEIRA, Luciana de Barros. **Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para alunos com baixa**

visão no ensino fundamental I. 2016. 167 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WEST, J.F.; IDOL, L. Collaboration consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. **Remedial and Special Education**, v. 11, n. 1, p. 22–31, 1990.

EDIÇÕES DE LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:
UMA LEITURA COMPARATIVA

Paula Ricelle de Oliveira

INTRODUÇÃO

O livro didático representa um importante objeto de trabalho e estudo de muitos pesquisadores (as), sendo um dos motivos o fácil acesso a esse material, viabilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), também, representa a principal fonte de lucro de muitas editoras (SILVA, 2014). Chartie e Roche (1995, p. 111) afirmam ser um “objeto de inesgotável riqueza, o livro exerce há muito sua fascinação”.

Porém, a maior importância que o livro didático exerce na nossa sociedade se deve à proporção que esse material ocupa na educação escolar, em muitos casos, o único livro com o qual o aluno vai ter contato em toda sua vida (CASSIANO, 2013), ou, é o único livro de leitura obrigatória em nossa cultura (DIJIK, 2012). Também é o principal material de trabalho utilizado pelos professores e alunos no processo educativo (COSTA, 1999).

O PNLD visa prover materiais didáticos de qualidade para subsidiar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas brasileira. Esse Programa se caracteriza como uma das mais importantes políticas públicas no âmbito educacional, também é considerado o maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo (CASSIANO, 2013). Encontra-se presente no *Guinness*, no *Anuário da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO) e no *Anuário da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE). Esse programa é resultado de um longo processo de construção e revisão de políticas públicas para oferta do livro didático (CASTRO, 2001).

O processo de execução do PNLD é constituído de doze etapas, passando pela avaliação das obras inscritas

1. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>. Acesso em: 30 out. 2016. O recente Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017 que visa uma reformulação no PNLD, inclusive no nome: Programa Nacional do Livro e do Material Didático, aprovado pelo então presidente Michel Temer, pode vir a alterar o funcionamento desse programa.

2. Em 2015, o investimento total foi de quase R\$1,2 bilhões no atendimento integral ao Ensino Médio e na reposição e complementação para estudantes do Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano). O PNLD/2015 adquiriu, de 26 editoras, 140.681.994 exemplares, beneficiando 30.601.334 estudantes. O Valor médio de cada exemplar saiu por R\$8,22. Já em 2016, foram R\$ 1,0 bilhões investidos para atender alunos de todas as etapas da educação básica. A negociação ocorreu com 24 editoras, obtendo 128.588.730 exemplares que saiu cada um com preço médio de R\$ 8,34, destinado a 34.513.075 alunos. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/>

pelos editoras, a seleção dos livros pelos professores e a distribuição às escolas. Todo o processo ocorre no interstício de três anos. Para melhor funcionamento na alocação de recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), evitando oscilações anuais, o atendimento às etapas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio não são concomitantes. Nos intervalos das compras integrais, são feitas aquisições complementares de livros didáticos. A reposição é feita em caso de extravios, perdas, não devolução, má conservação das obras, ou por acréscimo de matrículas. Os livros consumíveis são adquiridos e distribuídos anualmente pelo Fundo (FNDE)¹.

No que se refere às verbas públicas, atualmente o PNLD movimentou cifras estratosféricas. Em 2014², ano em questão, o FNDE investiu R\$1,2 bilhões na aquisição e distribuição integral de materiais aos educandos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e na reposição e complementação para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e para os alunos do Ensino Médio. Ao todo, foram adquiridos de 25 editoras um total de 137.858.058 exemplares para atender a 39.403.259 alunos. O valor médio de cada livro girou em torno de R\$ 7,63³, pois a negociação leva em conta as tiragens totais, as tiragens médias e o número de cadernos tipográficos de cada editora, cada conjunto de 16 páginas no miolo do livro tiveram preço médio de R\$ 0,42 (ABRELIVROS)⁴.

Para substituir o PNLD/2014, o governo investiu outros R\$1,2 bilhões no PNLD/2017 para atender essa mesma etapa de ensino. O governo fechou negócio com 23 editoras, totalizando 1.230.847.582,66 obras impressas adquiridas e 29.416.511 alunos atendidos.

Cada obra teve o valor médio de R\$8,50, sendo a média do caderno tipografado de R\$0,48⁵.

Após a criação do PNLD, o livro didático tornou-se uma prioridade da indústria editorial brasileira, por ser considerado o mais rentável do ramo (CASSIANO, 2013). O grau de dependência do setor dos livros com relação ao comércio dos didáticos é muito grande. Para se ter uma ideia, em 2009, o subsetor⁶ dos didáticos ocupou 51% do total de faturamento das editoras; em 2012 foram 48% e 46%, em 2013 (Câmara Brasileira do Livro)⁷.

Na visão das editoras, a escola é um mercado-alvo e o governo “comprador privilegiado e responsável pelas prescrições curriculares – impõe a tais empresas especificidades para a produção e a circulação desse produto” (CASSIANO, 2013, p. 37). Para atender às demandas governamentais, as editoras produzem livros didáticos que tendem a ser muito mais que um material pedagógico; é sim um definidor do currículo escolar e orientador das práticas docentes (GIMENO SACRISTÁN, 1995). Para Gimeno Sacristán (1995, p. 83-84) as editoras são agentes culturais e empresariais, mas “a complexidade e a concentração do capital inclinam a balança para o lado do papel do empresário em detrimento do papel do agente cultural”.

Nesse sentido, para atender todas as exigências do PNLD, as editoras tendem a produzir livros didáticos que não diferem muito dos aprovados anteriormente para não correrem o risco de terem suas obras reprovadas pelo programa. Segundo Gilberto Cotrim (2006)⁸, ter uma obra recomendada pelo Ministério da Educação (MEC) funciona como um selo de qualidade, já que a notícia é amplamente divulgada pelo governo. Assim, ter os livros excluídos significa não só ficar fora das escolas públicas, mas também da rede

livro-didatico/
livro-didatico-dados-
estatisticos. Acesso em:
28 set. 2016.

3. Disponível em:
<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>
Acesso em: 29 set. 2014.

4. Disponível em:
<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnld/5248-fnde-compra-1378-milhoes-de-livros-didaticos-para-2014> Acesso em:
29 de set. 2016.

5. Disponível em
<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>
Acesso em: 20 ago.
2017.

6. Os subsetores são:
Didáticos, Obras
Gerais, CTP (Científica,
Técnico e Profissional)
e Religiosos.

7. Disponível em:
<http://www.cbl.org.br>. Acesso em: 30
set. 2014. Dados
disponíveis no
momento da consulta
e organizados pela
autora.

8. Gilberto Cotrim,
em entrevista para a
revista IstoÉ, 1^o jul.
2006.

privada que usa o programa como referência para escolha dos seus livros didáticos.

É nesse universo amplo e complexo sobre dispêndio de verbas públicas com o PNLD e, sobretudo com a qualidade da educação pública brasileira, que esse trabalho se concentra. O recorte privilegiado para a investigação é realizar leitura em duas edições de livros didáticos aprovados pelo PNLD, primeira obra do programa de 2014 e a outra de 2017, sendo ambas as obras produzidas pela mesma editora, o mesmo autor e título, busquei entender quais diferenças de organização e de conteúdos foram realizadas no segundo livro com relação ao primeiro que justifique tamanho investimento do governo federal na substituição dos livros escolares em um interstício de três anos.

DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

No ano de 2016 aconteceu a escolha dos livros didáticos nas escolas públicas brasileiras, destinados aos anos finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Para o PNLD/2017 de História, quatorze coleções foram aprovadas (seis a menos que no PNLD/2014), destas, oito apresentam o mesmo título que no último programa (BRASIL, 2013; 2016). Essa observação foi o que levou ao questionamento colocado anteriormente, porém atendendo às delimitações desta comunicação, a observação será restrita a apenas duas obras, sendo uma do PNLD/2014 e a outra do PNLD/2017, ambas com o mesmo título, autor e editora para que seja possível a comparação. As obras selecionadas para compor a amostra a ser avaliada foram:

- (PNLD/2014) – BOULOS JR., Alfredo. *História: sociedade e cidadania*. Ed. reformulada, 7º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012. (Doravante LD1).

- (PNLD/2017) – BOULOS JR., Alfredo.
História: sociedade e cidadania. 7º ano. 3. ed.
São Paulo: FTD, 2015. (Doravante LD2).

A escolha pela FTD se deu pelo fato de ter sido a editora que mais lucrou em ambos os PNLDs (2014 e 2017)⁹, bem como essa foi obra mais adotada na área de História. A escolha pelo 7º ano se deve à disponibilidade de empréstimos por parte da escola onde atuo, já que são obras que dificilmente são disponibilizadas para consulta pelas editoras ou outros meios.

Também optei por uma única disciplina, tendo recaído a escolha sobre a História, visto que essa é minha formação acadêmica e conseqüentemente campo de atuação profissional. Dessa forma, a leitura se faz sob a ótica de uma professora dessa disciplina.

Outro recorte foi necessário, optei por observar a organização da estrutura do livro, ou seja, como estão dispostos cada parte da obra, bem como a composição do sumário. Também foi considerado o primeiro capítulo do livro. Nesse momento, serão observados a utilização dos recursos visuais, os conteúdos teóricos e as atividades propostas. A escolha pelo primeiro capítulo se deu de forma aleatória, já que o objetivo não é se ater a um conteúdo em específico, mas na sua composição e apresentação. Toda a leitura foi feita com objetivos claros de observar o que foi alterado na segunda obra com relação à primeira.

9. No PNLD/2014 a editora FTD arrecadou R\$188.839.312,07 do cofre público. Já em 2017, foram R\$ 226.416.048,12, Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 21 ago. 2017.

UM OLHAR COMPARATIVO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ambas as obras possuem 320 páginas, distribuídos em 4 unidades. Cada unidade é composta por capítulos, que por sua vez possuem subdivisões. As unidades

encontram-se organizadas da seguinte forma nos sumários dos livros:

ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES		
UNIDADES	LD1	LD2
01	Diversidade e discriminação religiosa.	Diversidade e discriminação religiosa.
02	Monarquias nacionais: passado e presente.	Arte e religião.
03	Arte e religião.	A formação dos Estados Modernos.
04	Nós e os outros.	Nós e os outros.

Quadro 01 - Organização das unidades.
Fonte: elaboração da autora.

Nessa primeira observação, é possível perceber as semelhanças nas nomenclaturas das unidades. Apenas uma foi alterada, porém aponta para o mesmo conteúdo dentro da disciplina de História.

Quanto aos capítulos, o LD1 possui 15 no total e o LD2 é constituído por 14. Ao realizar a leitura, não foi possível perceber grandes diferenças nas nomeações. Alguns apresentam os mesmos títulos e outros possuem proximidades. Por exemplo, o Capítulo 6, dentro da unidade 2, no LD1 é intitulado como: “Mudanças no Feudalismo”; já no LD2 recebe o título de: “Mudanças na Europa feudal”. A modificação mais relevante se refere ao capítulo 12 do LD1 “Os Tupi e os portugueses: encontro e desencontros” que foi agregado ao capítulo 11 do LD2 “América: astecas, maias, incas e tupis”. Ou seja, antes a temática dos tupis era abordada na relação dialógica com os portugueses, agora, eles passam a integrar a história dos povos da América. Por isso o LD2 tem um capítulo a menos que o LD1. Tais constatações podem ser observadas nas Figuras 1 e 2.

No que se refere às subdivisões, o LD1 apresenta 70 e o LD2 60, dessas 40 possuem a mesma nomencla-

Figura 1 - Sumário do LD1. Fonte: BOULOS JR. (2012).

Sumário	
Unidade 1 – Diversidade e discriminação religiosa 10	
Capítulo 1 – Os francos..... 12	
A formação da Europa feudal..... 13	
Os germanos: guerra, poder e religião..... 15	
O reino franco..... 18	
Atividades..... 22	
A imagem como fonte..... 25	
O texto como fonte..... 26	
Livros, sites e filmes..... 27	
Capítulo 2 – O feudalismo..... 28	
Formação e consolidação do feudalismo..... 30	
Economia..... 34	
A sociedade..... 34	
Atividades..... 39	
A imagem como fonte..... 41	
O texto como fonte..... 42	
Livros, sites e filmes..... 43	
Capítulo 3 – Os árabes e o Islamiemo..... 44	
A Península Ibérica..... 46	
Maçãs e profetas da Idá..... 47	
O Islamiemo..... 50	
A expansão islâmica..... 52	
O comercio árabe..... 53	
A cultura islâmica..... 54	
Atividades..... 59	
A imagem como fonte..... 57	
O texto como fonte..... 58	
Livros, sites e filmes..... 60	
Capítulo 4 – A África negra antes dos europeus: o Império do Mali e o Reino do Congo..... 62	
O Império do Mali..... 62	
Atividades..... 68	
A imagem como fonte..... 75	
O texto como fonte..... 76	
Livros, sites e filmes..... 77	
Capítulo 5 – China medieval..... 78	
Dinastia Tang..... 79	
O budismo..... 83	
A dinastia Song..... 87	
Kao-Feng, capital da China no ano 1000..... 88	
A China invadida..... 89	
Atividades..... 91	
A imagem como fonte..... 91	
O texto como fonte..... 92	
Livros, sites e filmes..... 93	
Debatendo e concluindo..... 94	
Unidade II – Monarquias nacionais: passado e presente..... 96	
Capítulo 6 – Mudanças no Feudalismo..... 98	
O empobrecimento do comércio e das cidades..... 101	
A força da Igreja..... 106	
Conhecimento e arte..... 111	
Crise, doenças e revoltas..... 113	
Atividades..... 115	
A imagem como fonte..... 118	
O texto como fonte..... 120	
Livros, sites e filmes..... 121	
Capítulo 7 – Fortalecimento do poder dos reis..... 122	
O fortalecimento do poder real..... 124	
A Monarquia inglesa..... 125	
A Monarquia francesa..... 128	
As monarquias ibéricas..... 131	
O absolutismo..... 132	
O mercantilismo: riqueza e poder para o Estado..... 136	
Atividades..... 138	
A imagem como fonte..... 140	
O texto como fonte..... 141	
Livros, sites e filmes..... 142	
Debatendo e concluindo..... 142	
Unidade III – Arte e religião..... 144	
Capítulo 8 – Renascimento e humanismo..... 146	
O contexto..... 147	
Renascimento: características..... 148	
O humanismo..... 150	
Nave da Itália, berço do Renascimento..... 151	
Pintores e escultores..... 151	
Escritores italianos..... 153	
A expansão do Renascimento..... 158	
Atividades..... 158	
A imagem como fonte..... 160	
O texto como fonte..... 160	
Livros, sites e filmes..... 163	
Capítulo 9 – Reforma e Contrarreforma..... 164	
Motivções da Reforma..... 167	
Os primeiros reformadores..... 167	
A Reforma na Inglaterra..... 173	
A Reforma Católica ou a Contrarreforma..... 174	
Atividades..... 175	
A imagem como fonte..... 178	
O texto como fonte..... 179	
Livros, sites e filmes..... 180	
Debatendo e concluindo..... 180	
Unidade IV – Nós e os outros..... 182	
Capítulo 10 – As Grandes Navegações..... 184	
As Grandes Navegações..... 185	
Portugal, o primeiro naos..... 188	
As Grandes Navegações..... 191	
A concorrência espanhola..... 191	
Colômbia toma posse das terras brasileiras..... 193	
Ingleses, franceses e holandeses..... 195	
Atividades..... 197	
A imagem como fonte..... 200	
O texto como fonte..... 201	
Livros, sites e filmes..... 202	
Capítulo 11 – Áreas, mapas e mapas..... 203	
Fontes para o estudo dos povos americanos..... 204	
Esqueleto de diversidade cultural..... 207	
Os aztecas..... 206	
Os maias..... 210	
Os incas..... 215	
Atividades..... 220	
A imagem como fonte..... 222	
O texto como fonte..... 223	
Livros, sites e filmes..... 225	
Capítulo 12 – Os Tupis e os portugueses: encontros e desencontros..... 226	
Os Tupis-Guarani..... 228	
O encontro..... 231	
O descobrimento..... 233	
Contribuições indígenas..... 234	
Atividades..... 237	
A imagem como fonte..... 239	
O texto como fonte..... 240	
Livros, sites e filmes..... 241	
Capítulo 13 – Colonização espanhola da América..... 242	
A conquista das terras aztecas..... 243	
A conquista das terras incas..... 245	
Como os povos desenvolveram o amor..... 246	
Colonização na América espanhola..... 247	
O comércio do comércio e da navegação..... 250	
Atividades..... 253	
A imagem como fonte..... 255	
O texto como fonte..... 256	
Livros, sites e filmes..... 257	
Capítulo 14 – Colonização portuguesa: administração..... 258	
Expedições, feitorias e pau-brasil..... 260	
A colonização..... 261	
As capitulções reais..... 262	
O governo-geral..... 264	
As Cidades Municipais..... 268	
Índios e guerra na colônia..... 269	
Atividades..... 271	
A imagem como fonte..... 275	
O texto como fonte..... 276	
Livros, sites e filmes..... 277	
Capítulo 15 – Economia e sociedade colonial açucareira..... 278	
A economia açucareira..... 280	
A sociedade colonial açucareira..... 285	
Os capitulções reais..... 282	
A Guerra dos Mascates..... 296	
Atividades..... 297	
A imagem como fonte..... 300	
O texto como fonte..... 301	
Livros, sites e filmes..... 302	
Debatendo e concluindo..... 303	
Bibliografia..... 305	
Mapas de apoio..... 309	
Glossário..... 315	

Figura 2 - Sumário do LD2. Fonte: BOULOS JR. (2015).

SUMÁRIO	
Unidade 1 DIVERSIDADE E DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA 10	
Capítulo 1 Os francos..... 12	
A formação da Europa medieval..... 13	
Germanos: onde vivem e quem eram?..... 15	
O Reino dos Francos..... 18	
O Império Carolíngio..... 20	
Atividades..... 25	
I. Retornando..... 25	
II. Letura e escrita em História..... 26	
III. Interação com... Língua Portuguesa..... 29	
IV. Você cidadão?..... 29	
Unidade 2 O Feudalismo 30	
A formação da Europa medieval..... 31	
O Feudalismo..... 31	
A sociedade feudal..... 36	
Economia..... 36	
Atividades..... 41	
I. Retornando..... 41	
II. Letura e escrita em História..... 42	
III. Você cidadão?..... 44	
Unidade 3 Os árabes e o Islamiemo 45	
A Península Ibérica..... 47	
Atividades..... 57	
I. Retornando..... 57	
II. Letura e escrita em História..... 60	
III. Você cidadão?..... 62	
Unidade 4 Povos e culturas africanas, bantas e índios 64	
Árabes na África..... 65	
O Império do Mali..... 66	
O Banto..... 69	
Os Iorubás..... 74	
Atividades..... 83	
I. Retornando..... 82	
II. Letura e escrita em História..... 84	
III. Interação com... Língua Portuguesa..... 87	
IV. Você cidadão?..... 89	
Unidade 5 China e Japão 90	
Dinastia Tang..... 91	
A sociedade..... 92	
O budismo..... 93	
Atividades..... 97	
I. Retornando..... 97	
II. Letura e escrita em História..... 100	
III. Você cidadão?..... 100	
Unidade 6 Arte e Religião 114	
Capítulo 6 Mudanças na Europa feudal..... 116	
O empobrecimento do comércio e das cidades..... 119	
A força da Igreja..... 123	
Conhecimento e arte..... 128	
Crise, doenças e revoltas..... 129	
Atividades..... 133	
I. Retornando..... 133	
II. Letura e escrita em História..... 138	
III. Interação com... Ciências..... 138	
IV. Você cidadão?..... 139	
Capítulo 7 Renascimento e Humanismo..... 140	
O contexto..... 142	
Renascimento: características..... 142	
O humanismo..... 144	
Arte e História no Renascimento..... 144	
O Renascimento italiano..... 145	
A expansão do Renascimento..... 150	
Atividades..... 154	
I. Retornando..... 154	
II. Letura e escrita em História..... 159	
III. Interação com... Língua Portuguesa..... 157	
IV. Você cidadão?..... 159	
Unidade 8 Reforma e Contrarreforma 159	
Motivos da Reforma..... 160	
Os primeiros reformadores..... 161	
Nurtinho Lutero..... 161	
Johs Calvino..... 166	
A Reforma na Inglaterra..... 166	
A Reforma Católica ou a Contrarreforma..... 168	
Atividades..... 171	
I. Retornando..... 171	
II. Letura e escrita em História..... 175	
III. Interação com... Língua Portuguesa..... 177	
IV. Você cidadão?..... 177	
Unidade 9 A FORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO 178	
Capítulo 9 Estado moderno, absolutismo e mercantilismo..... 180	
O fortalecimento do poder dos reis..... 181	
A formação das monarquias ibéricas..... 186	
O absolutismo..... 188	
O mercantilismo: riqueza e poder para o Estado..... 193	
Atividades..... 195	
I. Retornando..... 195	
II. Letura e escrita em História..... 197	
III. Você cidadão?..... 200	
Capítulo 10 As Grandes Navegações..... 201	
Declínio do comércio..... 202	
Portugal, o primeiro nas Grandes Navegações..... 206	
A concorrência espanhola..... 210	
Colômbia toma posse das terras brasileiras..... 212	
Ingleses, franceses e holandeses..... 215	
Atividades..... 216	
I. Retornando..... 216	
II. Letura e escrita em História..... 219	
III. Interação com... Ciências..... 220	
IV. Você cidadão?..... 221	
Capítulo 11 Áreas, mapas, mapas e mapas..... 222	
Fontes para o estudo dos povos americanos..... 223	
Esqueleto de diversidade cultural..... 224	
Os aztecas..... 225	
Os maias..... 231	
Os incas..... 234	
Atividades..... 238	
I. Retornando..... 243	
II. Letura e escrita em História..... 244	
III. Interação com... Matemática..... 244	
IV. Você cidadão?..... 245	
Unidade 12 Espanhóis e Ingleses na América 250	
A conquista das terras aztecas..... 251	
A conquista das terras incas..... 253	
Um novo olhar sobre as raízes da Civilização espanhola..... 256	
Colonização espanhola da América..... 258	
Colonização inglesa da América..... 263	
Atividades..... 267	
I. Retornando..... 267	
II. Letura e escrita em História..... 269	
III. Interação com... Matemática..... 271	
IV. Você cidadão?..... 272	
Capítulo 13 Colonização portuguesa: administração..... 273	
Expedições, feitorias e pau-brasil..... 274	
A colonização..... 277	
Atividades..... 286	
I. Retornando..... 286	
II. Letura e escrita em História..... 288	
III. Interação com... Ciências..... 290	
IV. Você cidadão?..... 291	
Capítulo 14 Economia e sociedade colonial açucareira..... 292	
A economia açucareira..... 293	
A sociedade colonial açucareira..... 295	
Milhões de Bantos..... 304	
Atividades..... 312	
I. Retornando..... 312	
II. Letura e escrita em História..... 313	
III. Interação com... Matemática..... 314	
IV. Você cidadão?..... 315	
Bibliografia 316	
Mapas de apoio 318	

tura, 14 são semelhantes, e no LD2 foram incluídas 6 novas subdivisões. Ao ler o sumário, foi possível perceber que houve uma reorganização dos conteúdos abordados, mas sem grandes alterações.

No início de cada livro, há uma explicação de como cada capítulo está organizado; em ambas as obras cada capítulo é composto por 9 etapas. O LD2 está

estruturado da seguinte forma: Abertura do capítulo; Dialogando; Para refletir; Para saber mais; Atividades; Leitura de imagens; Leitura de escrita de texto; Cruzando fontes; Integrando com... e Você Cidadão (os 2 últimos na mesma seção). Comparando com o LD1, a alteração se restringe a 1 item, o que antes propunha indicação de livros, sites e filmes, foi substituído pela proposta de trabalho interdisciplinar.

Até aqui foi analisada a questão estrutural das obras. Partimos agora para a observação do primeiro capítulo dos livros, nele serão analisados a utilização dos recursos visuais, os conteúdos teóricos e as atividades propostas, com objetivos de perceber o que foi alterado na segunda obra com relação à primeira.

Não é objetivo desse trabalho discutir a utilização de imagens no ensino de História, quais conteúdos deverão ser ensinados, nem como devem ser elaboradas as propostas de atividades, mas sim, por meio de leitura, identificar as repetições e inovações desses fatores nos livros didáticos selecionados.

O primeiro capítulo dos livros é titulado de “Os francos”. Encontra-se dentro da unidade “Diversidade e discriminação religiosa”. O LD1 dedica 15 páginas a esse assunto, já o LD2 apresenta 17 páginas para esse tema. A segunda obra utilizou 29 recursos visuais, entre eles fotos, mapas, charges, ilustrações, iluminuras entre outras, sendo 8 a mais que no LD1.

De todos os recursos visuais utilizados nessa primeira parte dos livros em questão, 8 estão presentes em ambas as obras, mesmo com algumas modificações no design, como tamanho, posição, recorte entre outros, todos esses possuem a mesma tipologia. Também foi possível observar que desses 29 recursos visuais utili-

zados no LD2, 13 estão vinculadas ao mesmo conteúdo do LD1, ou seja, as imagens abordam o mesmo tema. Contudo, há o acréscimo de 8 novas imagens no LD2 em comparação ao antigo livro.

No que tange o conteúdo teórico, realizamos leitura de ambas as obras buscando as recorrências e diferenças na abordagem dos temas propostos, sobretudo se havia inovação científica sobre o tema que pudesse enriquecer o conhecimento dos leitores.

Os livros didáticos em questão iniciam a unidade 1 abordando o significado de coexist (coexistir), com o isologo¹⁰ criado pelo polonês Piotr Mlodozenic que busca representar a união do símbolo de 3 grandes religiões monoteísta, pois a palavra é escrita tendo a letra C substituída pelo Crescente Maior, símbolo do Islamismo; a estrela de Davi, que representa o Judaísmo, foi colocada na posição da letra X; e a letra T foi trocada pela cruz, símbolo do cristianismo. Com o auxílio de imagens sobre o isologo, as obras levantam os mesmos questionamentos com o objetivo de levar os alunos a pensarem sobre a discriminação religiosa.

10. Apesar de o livro didático se referir ao trabalho do Piotr Mlodozenic como uma logomarca, esse conceito é considerado inadequado pelos autores de design (ESCOREL, Ana Luiza. *O Efeito Multiplicador do Design*. São Paulo: Senac, 2004). Portanto, utilizo o termo isologo segundo a perspectiva do Design Culture. Disponível em: <http://designculture.com.br/o-que-e-um-logotipo>. Acesso em: 2 set. 2018.

Ao iniciar o capítulo 1 – “Os Francos”, as obras apresentam a festa popular do Divino Espírito Santo de Pirenópolis (GO). Com o uso de imagens, ambos os livros levantam questionamentos semelhantes como forma de levar os alunos a refletirem sobre o conteúdo das imagens.

Na sequência, os livros mostram o conteúdo sobre “A formação da Europa medieval”. Ambos os livros utilizam o mesmo título, porém o LD2 apresenta acréscimo de informações, bem como um texto denominado “Para saber mais” com explicações sobre a periodização da Idade Média.

Após essa descrição, os livros abordam os povos germânicos, no que diz respeito às guerras, os direitos (leis), crenças e a invasão no Império Romano. Porém, o LD2 dedica maior espaço ao assunto, não porque houve acréscimo de novas abordagens, mas porque o livro utilizou mais imagens e subdivisões. Vale ressaltar que as duas obras abordam o personagem de quadrinhos e filme Thor, por ser um Deus germânico.

Doravante, os livros discorrem sobre “O reino franco”, sem alterações nos títulos ou no conteúdo. Os livros apresentam os textos sem modificações. O mesmo acontece com o tema seguinte (o último do capítulo), o “Império Carolíngio” nele, também, não houve modificações de conteúdo e textual.

Na página seguinte estão as atividades, embora no início e durante o conteúdo abordado os livros formulem algumas questões para suscitar reflexões nos leitores, aqui vamos nos ater à subdivisão “Atividades” que se encontra no final do capítulo analisado. Ambos os livros possuem uma gama diversa de atividades, com utilização de imagens, iluminuras, mapas, charges e textos de documentos históricos.

O LD2 possui 12 tipos de atividades, destas 4 estão na íntegra no LD1, 2 foram modificadas com acréscimo de questões e informações. As outras 6 atividades são novas, com destaque para as duas últimas que visam atender à organização definida no início do livro: “Integrando com...”, consiste em uma proposta de trabalho interdisciplinar; e “Você Cidadão” corresponde a uma sugestão de integração do leitor com a atualidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A proposta desse trabalho é realizar uma leitura comparativa entre duas obras aprovadas pelo PNLD, sendo a primeira obra do programa de 2014 e a outra de 2017, ambas produzidas pela mesma editora, o mesmo autor e com o mesmo título, com o objetivo de perceber quais semelhanças e diferenças estão presentes na segunda obra com relação à primeira no que se refere à organização e apresentação dos conteúdos. Como pano de fundo, questionamos a necessidade de o Governo Federal substituir livros didáticos a cada três anos, tendo em vista o alto investimento empreendido nesse material.

Foi possível perceber algumas semelhanças e diferenças. No que diz respeito à organização dos livros, poucas coisas foram alteradas no LD2 em comparação ao LD1, o que realmente aconteceu foi uma reorganização e reestruturação da obra. Ao adentrar no primeiro capítulo dos livros, constatamos algumas poucas mudanças. Houve acréscimo dos recursos visuais, mas nada que inovasse os conteúdos trabalhados. Os conteúdos teóricos não apresentaram novas abordagens, nem agregaram resultados de pesquisas recentes, ou novos conhecimentos. As maiores modificações encontradas foram nas atividades, a metade era de novas propostas de reflexões.

As limitações da proposta dessa comunicação não permitem concluir que é preciso ou não proceder à troca de livros didáticos em um interstício de três anos. Porém, suscitam alguns questionamentos de investigação para futuras pesquisas, por exemplo, ao considerar o volume de recursos gastos na compra dos livros didáticos pelo Governo Federal, seria realmente necessário trocar os livros com essa frequência? Será que os livros neste

espaço de tempo se tornaram inservíveis? Se pensarmos nas pesquisas sobre o livro didático que abordam as questões didático-pedagógicas, ideológicas, conceituais, entre outras, teríamos volumes significativos de mudanças para justificar a troca? Os livros têm se tornado cada vez melhores nas novas edições? Não seriam apenas novas roupagens? Considerando os valores pagos por livro em cada licitação, R\$7,63 (PNLD/2014) e R\$8,50 (PNLD/2017), evitar uma nova edição sem significativas alterações significaria uma economia gigantesca para o país que poderia utilizar esses recursos em outros propósitos na educação. Estaria o público financiando o privado? Será que investir tantos recursos na compra de livros realmente faz a educação avançar?

No limite dessas questões, Kazumi Munakata (2002, p. 92) defende que “não é impossível que a partir de um livro considerado ruim o professor consiga desenvolver uma excelente aula”. É preciso entender que todo livro didático possui limitações, sobretudo porque a realidade da prática e do exercício profissional do professor (a) remetem a contextos específicos, por isso cabe somente a ele(a) reformular e explorar as possibilidades de ensino com esse material.

Nessa perspectiva, dedicar tamanho recurso na substituição de livros didáticos e sonegar investimentos em uma política de valorização dos docentes, sobretudo nas condições de trabalho e de remuneração é no mínimo uma tentativa de doutrinação dos professores que não encontrarão outro meio a não ser o livro didático para “ensinar”. Nesse momento cabem as palavras do professor Ezequiel Theodoro da Silva, quando diz: “Costumo esclarecer que a perda crescente da dignidade do professor brasileiro contrapõe-se ao lucro indiscutível e estrondoso das editoras de livros didáticos” (MUNAKATA, 2002, p. 89).

Em suma, os dados aqui apresentados podem servir de base para ajudar a responder algumas questões, mas seriam necessárias investigações mais profundas e abrangentes, o que demandaria maior período de dedicação para efetiva observação e aprofundamento dessas questões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD/2014: História: Ensino Fundamental: anos finais.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD/2017: História: Ensino Fundamental: anos finais.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2016.
- BOULOS JR. **História: sociedade e cidadania.** Edição reformulada, 7º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.
- BOULOS JR. **História: sociedade e cidadania.** 7º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional.** São Paulo: Unesp, 2013.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Mesa-redonda Educação hoje: questões em debate. Instituto de Estudos Avançados da USP. **Estudos Avançados.** Dossiê Educação. São Paulo: IEA-USP, 2001.
- CHARTIER, Roger; ROCHE, Daniel. O livro: uma mudança de perspectiva. *In:* LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org.). **Fazer História: novos objetos.** 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- DIJIK, Teun A. van. **Discurso e poder.** São Paulo: Contexto, 2012.
- COSTA, Angela Maria Soares da. Prática Pedagógica: O Uso do Livro Didático no Ensino de História. III Encontro – Perspectivas do Ensino de História. **Aos Quatro Ventos.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. *In:* SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios contestados.** O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 82-113.
- MUNAKATA, Kazumi. Livros didáticos e formação de professor são compatíveis? *In:* MARFAN, Marilda Almeida (org.) **Anais do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores.** Brasília: MEC/SEF, 2002.
- SILVA, Isaíde Bandeira da. **O livro didático de História no cotidiano escolar.** Curitiba: Appris, 2014.

LIVRO DIDÁTICO E FORMAÇÃO DO LEITOR EM TEMPOS DE BNCC

Cláudia Mara de Souza

INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna com o uso do livro didático é uma prática que deve ser constantemente revisitada, discutida com vistas ao aprimoramento das estratégias, ao conhecimento de teorias e documentos oficiais emergentes que subjazem à educação. Recentemente, foi implantada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que aponta as diretrizes para o ensino na Educação Básica brasileira. Sabe-se que a cada nova edição de um documento normativo, desafios se impõem aos educadores, à escola, à comunidade escolar. Há um tempo dispensado para que se conheçam as disposições do documento, a sua aplicabilidade e os ajustes aos recursos didáticos presentes no universo da escola. Paralelamente a isso, o mercado editorial também passa por um processo para adequar as obras ao que se espera para o ensino e aprendizagem de acordo com a proposta da Base. É possível pensar em inovação? Houve mudanças significativas na proposta de abordagem dos eixos de ensino? Várias questões podem surgir neste momento de transição.

Este trabalho almeja, assim, a reflexão, discussão e compreensão dos impactos da BNCC no ensino de língua materna a partir de propostas de livro didático. Ou seja, a investigação se dá com obra publicada e adotada na vigência do PNLD 2019, subsequente à implementação da BNCC do Ensino Fundamental em 2017. O objetivo é analisar uma coleção de língua portuguesa adotada em uma rede de ensino de um município mineiro, procurando observar os impactos provocados pelo documento oficial na estrutura da obra, nas propostas de atividades e seleção de textos. O recorte se dá a partir das competências e habilidades que visam ao desenvolvimento do eixo de leitura. A pergunta norteadora é em que medida as habilidades

de leitura previstas pela BNCC são contempladas na obra? Para tanto, propõe-se a análise de uma coleção de língua materna, adotada pela rede municipal de Itabira, com vistas a perceber como a obra apresenta e como, de fato, se concretizam as competências e habilidades elencadas. O *corpus* de pesquisa para análise documental é composto pelo guia do PNLD/2019, os volumes da coleção adotada na cidade de Itabira, além de um volume e um capítulo do volume para análise que serve de recorte para uma percepção qualitativa do trabalho. A análise – qualitativa e quantitativa – será feita a partir da matriz de competências e habilidades apresentada pela BNCC e que visam ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos do Ensino Fundamental 1.

Com este trabalho, espera-se contribuir efetivamente para compreensão de parte desse recente documento que norteia o ensino no país e que ainda é novidade para maior parte dos profissionais. Além disso, espera-se lançar luz às propostas de ensino de leitura que usam, na prática, o livro didático como recurso. As análises apresentadas apoiam-se no referencial teórico de autores que compreendem a linguagem, a língua como processo dialógico, o ensino leitura como construção coletiva, mediada e mediadora, além dos próprios documentos oficiais. Dessa forma, o aporte se dá a partir do pensamento de autores como Bakhtin (1986, 1997), Kleiman (2004), Vygotsky (2005) entre outros.

LÍNGUA, LINGUAGEM, LEITURA

O livro didático pode oferecer substanciais contribuições à aprendizagem de língua portuguesa ao se constituir de abordagens que promovam os usos da língua em situações concretas de comunicação. Sabe-se que

a língua é um sistema, um objeto concreto que não está pronto, finalizado. A língua passa por modificações cognitiva, histórica e sociais (MARCUSCHI, 2008, p. 61). As pessoas constroem a comunicação, em boa medida, por meio deste objeto. A língua, assim, objeto construído e usado diversamente pelas pessoas, passa a ser linguagem quando colocada em movimento, em funcionamento, ou seja, na prática. Os sujeitos agem no mundo, uns com os outros, uns sobre os outros pelo uso da linguagem. Dessa forma, a linguagem é entendida como capacidade do ser humano para interagir, de modo criativo, inovador. Dell'Isola (2013, p. 41) afirma que a linguagem verbal se destaca entre as diversas modalidades de linguagem, por sua enorme criatividade, como capacidade humana de se comunicar por meio de um sistema de signos vocais a que a autora chama de língua. Ela destaca, também, que a linguagem verbal é atividade cultural e se caracteriza por seu funcionamento simbólico, por sua organização articulada e pela produção de discursos a partir de determinados conteúdos.

A noção da linguagem como um processo social, de ocorrência num espaço historicamente situado e realizada por sujeitos também históricos e sociais, é atual, se levarmos em consideração o campo de desenvolvimento da linguística. Bakhtin (1986), um dos precursores dessa vertente, entende a linguagem como um ato dialógico. Ou seja, para ele toda palavra, toda enunciação e, por extensão, todo o texto possui um caráter de duplicidade, no qual a presença do outro é fundamental e cujo contexto social não pode ser ignorado:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das

enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1986, p. 125).

Ainda que essa concepção tenha se ampliado nos meios acadêmicos desde meados da década de oitenta e, no espaço pedagógico, tenha entrado na década de noventa, principalmente, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ainda são observadas dificuldades de como operar com ela na sala de aula. A prática tem revelado que, por repetidas vezes, não fica claro para os estudantes que há o outro no processo de uso da língua. Essa incompreensão contribui para a dificuldade na tarefa de aprender a manejar os recursos que a linguagem põe à disposição. Ao que parece, a ausência dessa perspectiva dialógica restringe o trabalho realizado por meio dos livros didáticos em muitas situações. Por exemplo, no trabalho com os textos, uma exploração de leitura que não considera o papel do leitor e limita-se à localização e cópia de informação, desconsidera a interação autor-leitor, por meio do texto, que se estabelece na leitura. A compreensão, a análise e a interpretação textual destacam-se como processo de interação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compartilha dessa visão:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 71).

A partir dessa abordagem, ao leitor compete um trabalho intenso e ativo, pois o sentido do texto não está pronto, precisa ser elaborado, construído. Nessa construção, o leitor deve ter objetivo para leitura, deve associar seus conhecimentos anteriores no processamento da leitura. Ou seja, o processo da leitura começa muito antes do contato com o texto (FREIRE, 1988).

A leitura e a compreensão deixaram de ser vistas como decodificação e passaram a ser consideradas como um processo de construção intenso, ativo e complexo, no qual a decodificação é apenas um dos procedimentos do leitor. Como postula Kleiman (2004, 2004, p. 14):

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

A leitura na BNCC

A BNCC segue os princípios já apresentados por outros documentos e diretrizes de ensino. Ela se mostra, em um primeiro momento, em consonância com esses documentos. A linguagem é entendida no âmbito da interação e a leitura é vista como um processo amplo de construção de sentido. Valoriza-se a figura do leitor e de seus conhecimentos prévios. Assim o documento destaca:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão [...]. (BRASIL, 2017, p. 72).

A BNCC apresenta esse eixo de ensino como Leitura/ Escuta renovando os termos com relação às capacidades envolvidas e às competências a serem desenvolvidas ao longo dos anos de escolarização, objetivando a autonomia e o compartilhamento.

As habilidades elencadas no documento são distribuídas conforme os campos de ensino que a Base preconizou. Para o recorte deste trabalho, destacamos as habilidades que são pertinentes a “todos os campos de atuação” do terceiro ao quinto ano, uma vez que as habilidades do primeiro e segundo são relativas à alfabetização, assim temos:

Decodificação/Fluência de leitura

(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

Formação de leitor

(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.

Compreensão

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

Estratégia de leitura

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.
(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto. (BRASIL, 2017, p. 112).

Essas habilidades e competências serão consideradas nas posteriores análises para o presente trabalho.

O PNLD 2019 E O LIVRO DIDÁTICO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em sua edição 2019 trouxe um desafio de apresentar obras em acordo com as diretrizes da BNCC. Esta edição foi a primeira com a implantação da base. Portanto, o desafio foi amplo, tanto para autores, quanto para editoras e equipe de avaliação. A divulgação do Edital PNLD/2019 e o processo de avaliação das obras foram considerados preliminares dessa base. As editoras e a equipe avaliadora trabalharam com a versão 3, que corresponde à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017.

Os critérios para composição da obra foram estabelecidos por edital e constavam com critérios comuns e outros específicos para disciplinas. O objetivo do programa é fazer com que os livros contribuam para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências e habilidades em cada fase de escolarização. Nesse sentido, entre os critérios para as obras observam-se:

[...] obra didática deve:

- veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada;
- proporcionar, como mediador pedagógico e ao lado de outros materiais educativos, condições propícias à busca pela formação cidadã, favorecendo que os estudantes possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões colocadas pela sociedade, ciência, tecnologia, cultura e economia.
- contribuir, como parte integrante de suas propostas pedagógicas, efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais. (BRASIL, 2018, p. 22).

Para os critérios específicos de língua portuguesa, foram considerados os eixos de ensino e as especificidades de cada um deles, previstas na BNCC, Versão 3: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, educação literária.

Com relação à oralidade, o documento observou o tratamento dado ao desenvolvimento de práticas de produção de textos orais, em especial quanto aos usos públicos da oralidade, ao planejamento da fala pública, ao conhecimento das variedades linguísticas da língua oral e à construção da atitude de respeito a essas variedades, considerado essencial para evitar o preconceito linguístico.

Para o eixo da leitura, foi considerada a qualidade da coletânea de textos presentes nas obras, observando sua pertinência e abrangência para a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa. Por outro

lado, analisaram-se as atividades propostas para o ensino-aprendizagem da leitura, considerando, por sua relevância para a compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário.

No tocante ao eixo da escrita, consideraram-se os aspectos voltados para as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, levando em conta a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto. Além disso, observou-se a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade, entre outros (BRASIL, 2018, p. 24).

Quanto ao eixo dos conhecimentos linguísticos e gramaticais, foram consideradas a coerência e a consistência da perspectiva adotada para o estudo da língua. Observaram-se as atividades e reflexões propostas no que se refere à aprendizagem do sistema alfabético de escrita, às estruturas linguísticas e as regras de concordância e de regência e a apropriação de recursos semânticos, sintáticos e morfológicos fundamentais para a expansão da capacidade de produzir e de interpretar textos. Atentou-se, ainda, para as atividades de aprendizagem das normas ortográficas e da pontuação, contextualizadas no desenvolvimento da leitura e da escrita.

No que concerne ao eixo da educação literária, observou-se, além da qualidade da coletânea, o tratamento dado à formação do leitor literário e a pertinência e consistência das abordagens para a formação requerida na etapa de ensino em questão (BRASIL, 2018, p. 26).

Ao final do trabalho de avaliação pela equipe do Ministério da educação, para edição 2019 do PNLD das vinte coleções submetidas, treze foram aprovadas para o processo de escolha das escolas das redes públicas do país. Nos próximos tópicos serão apresentados os dados referentes a uma coleção adotada pela rede municipal de ensino da cidade mineira de Itabira. Apesar de as escolas terem autonomia para adotar suas coleções, no município escolhido, todas as escolas que compõem a rede, optam por escolher um mesmo título, o que visa favorecer as trocas e ajustes entre alunos e unidades de ensino.

A coleção e as habilidades de leitura

O enfoque deste trabalho é o eixo da leitura. Assim, nesta seção, são consideradas as habilidades de leitura desenvolvidas nas propostas da coleção didática em análise apenas para o eixo da leitura no que tange às habilidades de leitura consideradas para “todos os campos de atuação”.

A obra adotada na rede municipal de Itabira é *Aprender juntos - língua portuguesa* (SILVA; SILVA, 2017). A coleção é composta por cinco volumes divididos em oito capítulos cada, com seções e subseções fixas e não fixas, sem que se perca a regularidade de trabalho dentro de cada volume.

Observa-se que todos os capítulos começam com um texto, seguido por atividades de discussão oral, cujo propósito é explorar os conhecimentos prévios do estudante com relação ao tema que será tratado em cada capítulo. Relacionadas com o eixo da leitura e educação literária, destacam-se várias seções: “Navegar na leitura”, “Leituras e leitores”, “Entre na roda”, “Sugestões de leitura” e “Vamos ler imagens!”.

A obra aborda o eixo da leitura a partir de um conjunto de textos que podem ser considerados pertinentes ao nível de ensino pretendido e que possibilita experiência efetiva da criança com variados gêneros, por exemplo, cantigas, trava-línguas, receitas, poema, conto de fadas, história em quadrinhos, fragmento de romance de aventura, crônica, conto, primeira página de jornal, entre outros. A variedade de gêneros e de seções na obra destinadas ao trabalho com a leitura indica o investimento feito no eixo.

Nota-se que o trabalho possibilita o desenvolvimento de variadas estratégias cognitivas necessárias aos diversos gêneros e aos diferentes modos de ler. É notável também a atenção à construção de sentidos do texto literário e o incentivo constante à formação específica desse leitor.

Das habilidades destacadas, neste recorte, aquelas que são pertinentes a “todos os campos de atuação” (BRASIL, 2017, p. 112) do terceiro ao quinto anos observou-se que todas foram contempladas nos volumes analisados. As diferentes estratégias cognitivas são abordadas pelas atividades ao longo dos volumes. Esse trabalho foi desenvolvido na coleção em diferentes seções que abordam a leitura, por exemplo, “Leitura e leitores” propõe a apresentação de projeto de leitura e se concentra na experiência de leitura e na apreciação literária a partir do contato com novas obras e autores, acervos além do compartilhamento de experiências individuais e coletivas da “leitura por prazer”. Outra seção, “Sugestões de leitura”, traz indicações de livros com sinopses curtas, cujo objetivo é despertar o interesse por novas leituras e estimular o hábito de ler além da sala de aula. Na seção “Vamos ler imagens” há proposta de analisar textos não verbais ou verbo-visuais visando ao desenvolvimento de

competências e habilidades no trato com imagens e com os elementos de sua constituição.

Observa-se ainda que, para desenvolver as habilidades e competências, as atividades resgatam regularmente o contexto de produção, apontando, por exemplo, o espaço social em que o texto circula, além disso, algumas atividades proporcionam a discussão de questões sociais e éticas.

Seção de leitura – prática

Para ilustrar o trabalho desenvolvido pela coleção, nesta seção, mostra-se uma atividade de leitura proposta no volume 3 como representativa das atividades realizadas pela obra. Selecionou-se o capítulo 3 do volume 3 “Vivam os animais” (SILVA; SILVA, 2017, p. 75) por entender que ela mostra, em boa medida, o trabalho feito em outras seções e volumes. As atividades começam com questões de predição, há perguntas como “Você gosta de animais? Já ouviu falar sobre a importância de cuidar bem deles?” e, em seguida, é apresentado um cartaz com uma campanha publicitária para o cuidado com os animais (Figura 1). A atividade prepara o tema do capítulo e explora os conhecimentos prévios dos alunos.

Ao observar as primeiras questões propostas para o trabalho com o texto, nota-se que contemplam as habilidades: (EF35LP01), (EF35LP03), (EF35LP04). Assim são propostas que trabalham habilidades de “Decodificação e fluência de leitura; Compreensão e Estratégia de leitura”, tais como: ler e compreender; identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, inferir informações implícitas nos textos lidos.

Você gosta de animais? Já ouviu falar sobre a importância de cuidar bem deles? O texto a seguir é de uma campanha para proteger animais de estimação. Leia-o com bastante atenção.

Disponível em: <http://bompracada.com.br/galinhadoc.com.br/files/2017/02/foeder_crmv.jpg>. Acesso em: 4 fev. 2017.

- ▶ A campanha afirma: "Diga não ao abandono". A qual abandono ela se refere? O que você pensa sobre isso?
- ▶ Você concorda com a frase em destaque na campanha: "Quando a gente gosta é claro que a gente cuida"? Por quê?
- ▶ Uma das frases da campanha diz: "Os animais têm sentimentos, precisam de atenção, carinho e cuidados". Você já percebeu expressões de sentimento em algum animal?
- ▶ Você sabe que há animais que estão desaparecendo do planeta? Em caso afirmativo, cite alguns que correm esse risco.

Navegar na leitura

literatura

Você vai ler a história de um gato que sempre teve fama de mau, mas, depois que passou a conviver com certa andorinha, mudou o jeito de agir e de sentir.

- O que será que aconteceu com esse gato? É possível alguém mudar o jeito de ser por causa de outra pessoa?
- Você já mudou a maneira de pensar ou de agir por causa de um amigo, um familiar ou um animal?

Para saber o que aconteceu com o gato, faça a leitura do texto silenciosamente.

O gato malhado e a andorinha Sinhá

No outro dia o outono chegou, derrubando folhas das árvores. O vento sentia frio, e, para esquentar-se, corria zunindo pelo parque.

O outono trazia consigo uma cauda de nuvens e com elas pintou o céu de cores cinzentas. Não era só a paisagem que se modificava com o correr das estações [...].

É que o gato, durante a primavera e o verão, vivera alegre e satisfeito. Não ameaçara os demais viventes, não despedaçara flores com patadas, não encrespava os pelos do dorso à aproximação de estranhos e não repelira os cães eriçando os bigodes, insultando-os entre dentes. Tornara-se

Dorso: as costas.
Eriçar: amparar.



Figura 1 - Atividade introdução ao capítulo 3 - Aprender juntos - língua portuguesa. Fonte: Silva e Silva (2017).

Figura 2 - Parte do texto principal da seção Navegar na leitura - Aprender juntos - língua portuguesa. Fonte: Silva e Silva (2017).

Na sequência, a seção “Navegar na leitura” traz o texto principal do capítulo “O gato malhado e a andorinha Sinhá” (Figura 2). Ele é apresentado com perguntas que visam aos conhecimentos prévios e em seguida são propostas diversas questões que exploram distintas habilidades.

Esse texto é explorado em treze questões com algumas subdivididas (a, b, c, d) que abordam estratégias de leitura diversas, bem como distintas habilidades (Figura 3).

As treze questões propostas para o estudo do texto se desdobram em vinte atividades (restante no Anexo

Figura 3 - Exemplos de questões da seção Navegar na leitura - Aprender juntos - língua portuguesa. Fonte: Silva e Silva (2017).

— Ler para compreender

1 Em que livro essa história foi publicada? Quem a escreveu?

2 Que personagem mudou nas estações anteriores ao outono?

■ Sublinhe, no texto, o trecho que revela as mudanças ocorridas e releia com os colegas.

3 Releia este trecho.

A verdade é que o gato continuava com fama de sujeito mau e intratável. Os habitantes do parque, todavia, haviam concluído, ante a atual amabilidade do gato malhado, que, se bem ele fosse muito mau, já não era muito perigoso. Devia estar ficando velho, sem forças, e por isso procurava reabilitar-se. Perderam-lhe o medo.



a. Marque com um **X** a frase que explica o significado da palavra **reabilitar** no trecho em destaque.

- Ficar curado de uma doença.
 Voltar a ter o respeito dos outros.

b. O gato continuava com fama de mau, mas já não era perigoso. O que significa isso? Converse com os colegas.



c. Nesse trecho, é citado algo que poderia ser o motivo pelo qual o gato malhado deixara de ser perigoso. Que motivo seria esse?

d. Os animais perderam o medo do gato malhado. Mas eles passaram a respeitá-lo e a considerá-lo amigo? Por quê? Converse com os colegas e o professor.



1) ou perguntas e é possível observar a exploração de diversas habilidades.

1. Em que livro essa história foi publicada? Quem a escreveu?

2. Que personagem mudou nas estações anteriores ao outono? Sublinhe, no texto, o trecho que revela as mudanças ocorridas e releia com os colegas.

3. Releia este trecho.

a) Marque com um X a frase que explica o significado da palavra reabilitar no trecho em destaque.

Ficar curado de uma doença.

Voltar a ter o respeito dos outros.

b. O gato continuava com fama de mau, mas já não era perigoso. O que significa isso? Converse com os colegas.

c. Nesse trecho, é citado algo que poderia ser o motivo pelo qual o gato malhado deixara de ser perigoso. Que motivo seria esse?

d. Os animais perderam o medo do gato malhado. Mas eles passaram a respeitá-lo e a considerá-lo amigo? Por quê? Converse com os colegas e o professor.

4. Os animais tinham dificuldade de compreender que o gato ficara bonzinho de uma hora para outra? Por quê?

5. Afinal, o que causou a mudança no comportamento do gato?

6. Releia o trecho a seguir.

O que o gato estava fazendo nessa cena?

7. O poema que o gato malhado escreveu para a andorinha tem quatro estrofes.

a. Quantos versos têm as duas primeiras estrofes?

b. Quantos versos têm as duas últimas estrofes?

8. Releia o soneto feito pelo gato malhado, que está na página 78.

a. Qual é o sentimento dele pela andorinha?

b. Por que a andorinha não podia se casar com o gato malhado?

c. O último verso do soneto se resume a uma única palavra: “ai!”. Que sentimento o uso dessa palavra revela?

9. Que sentimento mudou o jeito de ser do gato malhado? Pinte o quadradinho que corresponde à resposta.
Raiva. Amor. Alegria.

10. Releia o primeiro parágrafo do texto e observe a linguagem cheia de poesia com que ele foi escrito. No caderno ou em uma folha avulsa, faça uma ilustração que represente esse trecho.

11. Marque com um X a alternativa que corresponde ao comportamento das personagens animais no texto lido. Os animais e outros seres da natureza não têm sentimentos.
Os animais e outros seres da natureza agem e sentem de forma semelhante à das pessoas.

12. O gato malhado não se relacionava muito bem com os outros animais. Releia o texto observando como era o comportamento dele. Esse comportamento é adequado para a convivência entre seres? Converse com os colegas e o professor.

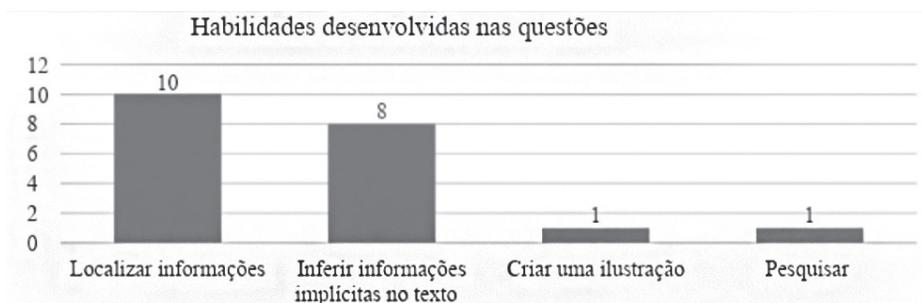
13. Tanto o tamanduá quanto o sapo-cururu fazem alguma atividade na área de literatura e de linguagem. Que atividades são essas? Você sabe o que elas significam? Você sabe o que essas atividades significam? Com os colegas e o professor, façam uma pesquisa para descobrir a definição delas. Anotem as descobertas no caderno. Lembrem-se de registrar também as fontes que foram usadas para a pesquisa. (SILVA; SILVA, 2017, p. 78-81).

Ao analisar as questões mencionadas, pode-se perceber que há uma ocorrência de concentração em duas habilidades principais: localizar informações e inferir informações implícitas no texto. A ocorrência em maior quantidade da habilidade de localização de informações pode ser devido ao fato de ser uma obra destinada a alunos do terceiro ano de escolarização e que estão muito próximos da fase de alfabe-

tização. Neste sentido, é uma habilidade que é muito explorada nos primeiros anos, afinal é a fase em que os estudantes estão se apropriando do sistema, do código, dos gêneros e estão desenvolvendo a leitura e fluidez. O Gráfico 1 ilustra a ocorrência das habilidades percebidas nas atividades.

Se por um lado, localizar informações foi a habilidade mais trabalhada, por outro, observa-se que a de inferir informações implícitas aparece em segundo lugar e é uma das habilidades que compõem as estratégias cognitivas previstas pela BNCC. Ou seja, faz parte de um conjunto de habilidades que podem ser ensinadas e desenvolvidas ao longo do percurso de escolarização. Cabe ainda ressaltar que a habilidade de inferir é bastante desejada e necessária à formação do leitor proficiente. Por fim, duas outras habilidades são contempladas nas atividades e que movimentam o universo para além do texto escrito: pesquisar e criar ilustração.

Gráfico 1 - Habilidades desenvolvidas nas atividades de leitura analisada. Fonte: Autora.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas permitem-nos observar que para o primeiro PNLD após implementação da BNCC, os impactos não foram tão severos, uma vez que em edições anteriores o programa seguia os preceitos dos PCNs. Como a BNCC surge a partir das reflexões

dos PCNs, os ajustes inseridos nos volumes das obras que foram aprovadas no PNLD/2019 não foram volumosos. Acredita-se que, para as edições posteriores, o impacto será maior. Há apontamentos iniciais de que a BNCC é um documento híbrido, especialmente quando se trata da noção de alfabetização e a relaciona com a decodificação. O conflito se instala, nesse sentido, pois a noção de alfabetização vai além, muito além do que o documento aponta quando se considera a perspectiva do letramento. A noção de letramento permeia os documentos oficiais desde os anos 1990 e foi considerada em sucessivas edições do PNLD. Pensar a alfabetização como simples apropriação de um código revela um retrocesso da BNCC.

Com relação às habilidades de leitura possíveis em uma obra, nota-se que na coleção analisada foi bem avaliada pelo PNLD, pois as habilidades elencadas na BNCC são contempladas ao longo dos volumes em sua totalidade. A variedade de gêneros e a ênfase no trabalho com a leitura são observáveis na obra. A atividade que foi destacada como exemplo ilustra a perspectiva e forma de tratamento dado ao texto. Assim a obra analisada parece demonstrar certo equilíbrio no que tange as capacidades e habilidades previstas pelo documento oficial e encontradas em cada volume. A coleção analisada não mostrou inovações, mas alguns ajustes com relação à Base.

O trabalho com a BNCC e com os livros didáticos ainda será alvo de muitos questionamentos e investigações. Há uma proposta de abordagem de ensino em curso e as próximas edições do programa, bem como as pesquisas educacionais, as pesquisas linguísticas apontarão transformações desejáveis ou não e que serão objetos de novos debates acadêmicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Língua Portuguesa** – guia de livros didáticos. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretária de Educação Básica, 2018.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Aula de Português**: Parâmetros e pers-

pectivas. Col. Proleitura; v. 6. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

KLEIMAN, A. As abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

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

SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elizabeth Gravioli de Oiveira. **Aprender Juntos** - língua portuguesa. Belo Horizonte, Edições SM, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

APROPRIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS/ PNLD POR PROFESSORAS DA ZONA DA MATA MINEIRA

Maria Catarina Paiva Repolês

INTRODUÇÃO

A reflexão que trago neste estudo é sobre a apropriação dos livros didáticos de língua inglesa pelas professoras¹ das escolas públicas da Zona da Mata Mineira. A minha contribuição de pesquisa se limita à apropriação dos livros disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os participantes da pesquisa se encontram em escolas estaduais de municípios próximos ao Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG), *campus* Rio Pomba.

A importância dessa discussão se deve ao fato de que esses livros didáticos passaram a ser contemplados pelo PNLD apenas a partir de 2011 e 2012 para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, muito embora o programa, com essa denominação, exista desde 1985. Além disso, o livro didático ainda é o principal material a que docentes e discentes recorrem dentro ou fora da sala de aula (SILVA; PARREIRAS; FERNANDES, 2015).

Muitos são os especialistas que discutem o papel da língua inglesa na escola, desde o seu desconhecimento, que resulta em desvantagens para o país na ciência, tecnologia e cultura (FARACO, 2007), aos problemas na formação docente na área de letras (CELANI, 2009; LIMA, 2011; MICCOLI, 2016; NÓVOA, 1992; PAIVA, 1997; BARCELOS, 2016; entre outros) e, consequentemente, no currículo escolar.

Segundo Oliveira (2009), o ensino de inglês na escola pública é de natureza legalista (cumprir determinação do MEC), social (inserção cultural do estudante) e cognitiva (construção de conhecimentos). Leffa (2016, p. 180), no entanto, questiona o conceito de inglês apenas como disciplina do currículo, podendo “perma-

1. Nas escolas participantes da pesquisa, os cargos de inglês estavam ocupados por professoras, sendo assim referenciadas no feminino, em todo o texto.

necer inalterado à medida que os alunos passam pela escola”, afetando assim o seu ensino-aprendizagem.

Tendo em vista a seleção e recebimento nas escolas dos livros didáticos do PNLD, o objetivo geral da pesquisa, parcialmente apresentada aqui, foi: investigar a apropriação do material didático de língua inglesa por professores e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas de municípios circunvizinhos do IFSEMG, *campus* Rio Pomba. Neste artigo, no entanto, apresentamos a apropriação do material apenas na visão docente.

Por apropriação² entende-se a posse, a conveniência, a adaptação, o uso que professores e alunos fazem do material recebido via PNLD. Essa definição perpassa toda a análise dos discursos das professoras ao problematizarmos a utilização dos livros didáticos de inglês enviados às escolas e o necessário investimento na carreira docente.

2. Apropriação
(substantivo feminino)
1 ato ou efeito de apropriar(-se), de se tornar próprio; adequação, pertinência
2 DIR posse de (coisa) sem dono ou abandonada; ocupação [ETIM: *apropriar* + -ção];
Apropriar (verbo) *t.d. e pron.* 1 (prep. *de*) tomar para si; apoderar(-se) *t.d.i. e pron.* 2 (prep. *a*) tornar(-se) próprio ou adequado; adaptar(-se) [ETIM: *a* + *próprio* +²-ar].
Dicionário Houaiss
Conciso. Instituto Antônio Houaiss, organizador; [editor responsável Mauro de Salles Villar]. São Paulo: Moderna, 2011, p. 72.

A análise dos dados coletados pelos instrumentos de pesquisa – entrevistas, questionários, grupo focal e anotações de campo – recorrem à Linguística Sistêmico Funcional e aos documentos oficiais. Veremos que a apropriação dos livros didáticos de inglês propicia a reflexão das professoras sobre o seu uso, evidencia a representação que fazem deles e desperta o interesse e a necessidade de formação continuada. A inclusão da disciplina no PNLD suscitou expectativas de mudanças, e requer estudos, principalmente no âmbito da apropriação do livro didático.

Posto isso, a próxima seção se dedica à visão da linguagem de forma a mostrar, ainda que resumidamente, alguns aspectos teóricos importantes a serem entendidos na análise dos dados.

A INTERPRETAÇÃO SOCIAL DA LINGUAGEM

A linguagem deve ser entendida para além das estruturas linguísticas, considerando o uso que fazemos dela ao desempenharmos nossas funções sociais. De acordo com a Linguística Sistêmico Funcional (doravante LSF), a primeira função da linguagem é a produção de significados (SILVA, 2016, p. 33).

O significado das mensagens é determinante em nossas escolhas linguísticas. Assim quando gramáticos veem todos os textos como iguais, eles prescrevem as regras normativas, que interpretam a língua como um conjunto de estruturas sintagmáticas que estabelecem relações regulares na frase, e, principalmente, independente do contexto. Porém, a LSF procura explicar as implicações comunicativas advindas de uma seleção dentro do sistema linguístico.

Essa é a visão da linguagem proposta por Halliday (1979) na LSF: sistêmica por construir significados interligando os diferentes estratos (fonologia, grafolgia, léxico-gramática e semântica) envolvidos pelo contexto e recursos de significação; e funcional porque fazemos escolhas dentro do sistema linguístico para alcançarmos os nossos propósitos: construção e representação do mundo, ação sobre outras pessoas e construção de mensagens.

A estratificação ou níveis da linguagem são ilustrados na Figura 1.

Demonstrar como a língua constrói significados interligando os diferentes estratos (fonologia, grafologia, léxico-gramática e semântica) em um contexto é entender seu papel sistêmico. Para Halliday e Matthiessen (2004, p. 24), “a língua é um complexo sistema semiótico, tendo

Figura 1 - Níveis da linguagem ou estratificação. Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2004, p. 25).



vários níveis, ou estratos” utilizada por nós para desempenharmos diferentes papéis na sociedade. Os papéis sociais que desempenhamos interferem em nossas escolhas dentro do sistema linguístico, que é um recurso para construir nossas experiências e representar o mundo interno e externo a nós (1), estabelecer relações (2) e organizar e realizar a linguagem com relação ao meio (3). Esse é o papel funcional da linguagem que se manifesta nas metafunções da linguagem, a saber: ideacional; interpessoal; textual. Elas estão vinculadas ao contexto e suas variáveis – campo, relações e modo, segundo apresentado no Quadro 1.

Assim, de acordo com Halliday e Hassan (1989, p. 45), “todo uso da língua tem um contexto”, o que caracteriza o discurso a ser coerente com ele mesmo e com o contexto de situação. Dessa forma, os componentes de registro, campo, relação e modo, correspondendo às três metafunções da linguagem, mostram como cada um serve para predizer o outro.

Quadro 1 - Vinculação entre o contexto social e as metafunções da linguagem. Fonte: Adaptado de Halliday (1979, p. 245).

Componente do contexto social de registro	Componente semântico-funcional
Campo (processo social)	Ideacional (experencial; lógico)
Teor (relação social)	Interpessoal
Modo (modo simbólico)	Textual

O contexto considerado no estudo aqui apresentado está vinculado à instituição escola. Nela, voltado para o ambiente de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio da apropriação do livro didático do PNLD, importa-nos o discurso de professoras e alunos. Dessa forma, um excerto das entrevistas constantes no *corpus* da pesquisa, ilustra o Quadro 1:

[...] a gente sempre escolhe um de acordo com a realidade do aluno, não adianta eu escolher um livro que não vou conseguir trabalhar com os meus alunos, até por causa da defasagem deles mesmo no Inglês, eu, igual eu te falei, quase não uso muito o livro, não fico muito presa ao livro, não sei se você conhece esse aqui... (Dados da pesquisadora – entrevista da Prof. Glória).

Podemos identificar do contexto social de registro:

- **campo** - como sendo o depoimento da professora sobre a escolha do livro didático de inglês. Esse se relaciona com o componente semântico **ideacional**, pois a professora, por meio do seu discurso, representa a experiência da escolha do livro didático;
- **relações** - que são os participantes na situação (pesquisadora e professora) com uma distância social mínima, pois não obstante a diferença de papéis, a interação é face a face, de maneira amigável e cooperativa. O campo semântico é **interpessoal**, pois essa metafunção compreende a oração como uma troca de informações ou bens e serviços;
- **modo** - que é o meio oral, pela voz de ambas as participantes. O modo se relaciona com o campo semântico **textual**, ou seja, a interlocução é vista como mensagem. Esta, por ser efêmera e para servir aos propósitos

da pesquisa, foi gravada de forma a não se perder o discurso exato, com seus ditos e não ditos para a análise posteriormente.

É por meio da análise dos discursos (oral e escrito) dos sujeitos relevantes nesse contexto educacional, que buscamos entender a apropriação do livro didático nas escolas públicas da Zona da Mata Mineira. Para isso, a LSF oferece os instrumentos de análise tanto em termos discursivos quanto léxico-gramaticais, evidenciando as metafunções da linguagem, as quais são tratadas mais detalhadamente na seção da análise dos dados.

Outros estudiosos desenvolveram teorias fundamentadas no trabalho de Halliday. Entre eles estão Martin e Rose (2007), que analisam os discursos para além da oração, com maior foco nos recursos semânticos do que nos gramaticais. Dentre esses recursos, os Sistemas de Avaliatividade e de Ideação são também usados na análise do *corpus* neste estudo, sendo apresentados a seguir.

Avaliatividade: negociando atitudes no texto

O uso da linguagem verbal ou não verbal tem uma interpretação multifuncional. Além dos componentes funcionais que agem no nível da oração, nós usamos a linguagem para expressar opiniões e atitudes, considerando os recursos da semântica do discurso. Um desses recursos é o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; ROSE, 2007).

A Avaliatividade é como negociamos nossas atitudes, dizendo aos ouvintes ou leitores como nos sentimos a respeito das coisas e das pessoas. Esse sistema, portanto, se relaciona com característica interpessoal do discurso.

Os autores determinam três aspectos da avaliatividade: atitude, gradação e engajamento, assim representados na Figura 2:



Figura 2 – Sistema Básico de Avaliatividade. Fonte: Martin e Rose (2007, p. 28) (tradução nossa).

Quando avaliamos coisas, pessoas ou sentimentos, podemos fazê-lo com maior ou menor intensidade, assim como podemos atribuir tal avaliação a nós mesmos ou a outros. Dessa forma, expressar uma **atitude**, amplificá-la (**gradação**) e se engajar ou não no discurso (**engajamento**) são três aspectos que podem ocorrer simultaneamente. Um exemplo, retirado do *corpus* da pesquisa, é como a professora Júlia expressa a sua apreciação com relação aos textos e exercícios do livro didático de inglês do qual se apropria:

Quando são textos menores, quando, quando são exercícios mais práticos, mais simples, eu acho que eles acompanham melhor.

Para ela os textos devem ser *menores* e os exercícios *práticos* e *simples*. Ao mesmo tempo a gradação é feita pela amplificação do *mais prático* e *mais simples*. A professora também relaciona sua apreciação do conteúdo do livro aos próprios alunos ao dizer que *eles acompanham melhor*. *Melhor* é, também, como é feita a apreciação e gradação do acompanhamento dos alunos. Pelo discurso da professora, podemos perceber a sua atitude de apreciação, a gradação e o engajamento, ou seja, eles são aspectos que podem aparecer simultaneamente no discurso dentro do Sistema de Avaliatividade.

Se a avaliatividade está relacionada com a metafunção interpessoal, a ideação está ligada à metafunção ideacional, sendo comentada a seguir.

Ideação: como nossa experiência é construída no discurso

O sistema discursivo Ideação proposto por Martin e Rose (2007) dialoga com a metafunção ideacional de Halliday (1979), Halliday e Matthiessen (2004). Assim, a ideação tem o seu foco: nas relações entre os elementos lexicais de um texto; nas relações entre os processos, pessoas, coisas, lugares e qualidades na oração; nas relações entre as sequências de atividades; na metáfora gramatical. Cada uma dessas formas de construir a experiência se encontra dentro e para além da oração. Vejamos, nas palavras de Martin e Rose (2007, p. 74):

De uma perspectiva gramatical, a oração é uma estrutura de palavras e grupos de palavras, mas de uma perspectiva semântico-discursiva a oração constrói uma atividade envolvendo pessoas e coisas. Os elementos centrais de tal figura são o processo e as pessoas e as coisas que estão diretamente envolvidas nela, enquanto outros elementos como lugares e qualidades podem ser mais periféricos³.

3. From a grammatical perspective, the clause is a structure of words and word groups, but from a discourse semantic perspective the clause construes an activity involving people and things. The core elements of such a figure are the process and the people and things that are directly involved in it, while other elements such as places and qualities may be more peripheral.

Silva (2016, p. 58) traduz bem os autores ao afirmar que, para eles, a “ideação não é a tradução da realidade pré-existente em palavras, mas sim uma construção da experiência da realidade enquanto construção discursiva”. Para esse autor, a proposta de Martin e Rose (2007) pode ser utilizada na análise dos elementos verbais dos diferentes gêneros textuais/discursivos, como nas entrevistas e questionários que compõem o *corpus* da pesquisa aqui apresentada.

Os sistemas de ideação são apresentados pelos autores conforme mostrado na Figura 3.

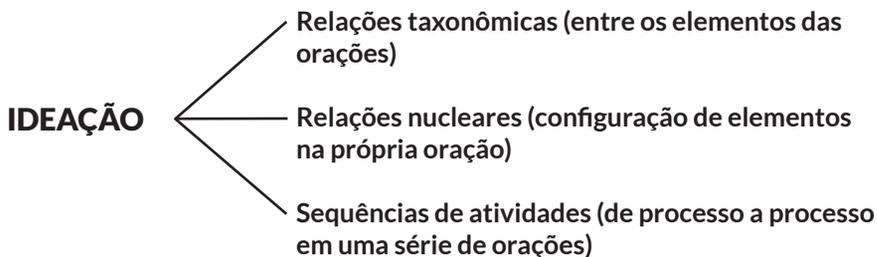


Figura 3 – Sistemas de Ideação. Fonte: Adaptado de Martin e Rose (2007, p. 76).

Alguns trechos da entrevista com a professora Mariana mostram como ela constrói relações taxonômicas: a da parte para a coparte (a), da classe para a coclasse (b), e o uso de sinônimos (c) em seu discurso:

- a) Eu levo o livro pra casa e eu estudo o livro, eu traduzo as leituras [...]
- b) O vocabulário [...] ajuda nas atividades pra gente poder fazer os exercícios. Tem exercícios de escuta, tem os exercícios de compreensão escrita, tem os de *speaking*...
- c) Sou muito dinâmica, né, não deixo, assim, aquela aula de inglês ficar uma aula maçante, cansativa. As minhas turmas gostam do inglês!

Essas relações taxonômicas entre os elementos lexicais de um texto não somente ajudam na construção do campo, relacionando as orações, como mantêm a coesão do discurso no desenrolar do texto.

Na análise dos dados, alguns sistemas são mais recorrentes do que outros. À medida que forem sendo apresentados os dados, os excertos serão novamente discutidos à luz da teoria da LSF e dos documentos oficiais. Com vistas a isso, apresentamos, brevemente, o delineamento metodológico, trazendo o embasamento teórico investigativo, instrumentos, o contexto de geração dos dados e os sujeitos participantes da pesquisa, de forma a facilitar a compreensão do seu envolvimento e a construção de significados em seus discursos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, aqui apresentada parcialmente, de cunho qualitativo, é um estudo de caso com foco na apropriação do livro didático de inglês do PNLD pelos seus usuários.

No estudo de caso, de acordo com Gil (2008, p. 137), o problema levantado resulta de um longo processo de reflexão e imersão em fontes bibliográficas sobre o assunto. Sem dúvida, nesse estudo, a reflexão foi construída ao longo dos anos na profissão docente. Assim é que, nele, analisamos o contexto específico de escolas públicas cujos alunos procuram o IFSEMG, *campus* Rio Pomba, para fazer o ensino médio integrado. O interesse pela pesquisa partiu da observação dos alunos iniciantes no *campus*.

Os livros didáticos de inglês têm sido objeto de pesquisas considerando os recursos textuais, desenvolvimento das habilidades, construção de identidades, implicações culturais, gêneros, itens gramaticais e etc. No entanto, a apropriação dos livros didáticos pelos sujeitos usuários ainda carece de estudos.

Tendo em vista a linguagem oral e escrita (entrevistas gravadas e transcritas, respostas aos questionários e anotações de campo) predominantes no *corpus* de análise, e a preocupação com o processo e escolha de significados dos participantes, a investigação é também qualitativa.

Para Demo (1995, p. 244), na investigação qualitativa busca-se um **dado dialogado** (ênfase do autor) “que aparece como produto do processo de discussão, um dado discutido, curtido, construído em consórcio”. Já Bogdan e Biklen (1994, p. 48) afirmam que a escolha pela abordagem qualitativa se apoia no fato de que esta

“assume que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre [...]”.

Essas características da pesquisa qualitativa justificam a escolha dessa abordagem para o estudo apresentado aqui, tanto pelo diálogo e contexto quanto pelo significado dado pelos sujeitos da pesquisa às experiências que são relatadas para análise, amparada na LSF. Essa teoria fundamenta a análise discursiva sobre a apropriação do livro didático e outros dados advindos da utilização dos instrumentos usados, com entendimento de que o texto não se apresenta livre de ideologias e influências do contexto (HALLIDAY; HASAN, 1989; MARTIN; ROSE, 2007). Por conseguinte, o contexto da pesquisa, e os sujeitos participantes são apresentados a seguir.

Foram sete as escolas visitadas, todas em área urbana de municípios vizinhos do IFSEMG, *campus* Rio Pomba. Segundo dados do censo 2016⁴, e informações de alguns diretores (notas de campo), as escolas têm infraestrutura, dependências e equipamentos atendíveis aos padrões estaduais.

Os sujeitos da pesquisa foram 7 professoras, sendo apenas duas efetivas, seis pós-graduadas em português, educação, psicopedagogia, metodologia de ensino, supervisão e inspeção escolar. As professoras, em sua maioria, lecionam em mais de um turno e com livros didáticos diferentes em cada escola.

Os instrumentos de pesquisa apresentaram o motivo do estudo, o contexto, a omissão das identidades, a concordância com o uso estritamente acadêmico dos dados obtidos etc., ressaltando a importância do comprometimento e seriedade nas respostas. As questões foram elaboradas de forma a manter o

4. Os dados do censo, quanto à infraestrutura, equipamentos e dependências escolares estão na página de cada escola, ao terem seus nomes acessados no site de busca Google.

viés dialógico constitutivo da pesquisa qualitativa e, principalmente, conhecer o processo de apropriação dos livros didáticos a partir da sua seleção e aplicabilidade. Ambos os instrumentos foram pilotados em escolas estaduais, requerendo poucos ajustes.

Os dados coletados são abundantes e abrangem várias facetas da apropriação do material. Neste artigo, apresento a apropriação em três situações e somente na visão das docentes. Devido à proximidade de resultados nas diferentes escolas dos municípios visitados, a análise é feita por meio da amostragem do *corpus* na seção seguinte.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados apresentados a seguir foram retirados das entrevistas e anotações de campo durante visitas às escolas da região da Zona da Mata Mineira. A sua análise é embasada pela LSF (HALLIDAY, 1979; HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), a expansão do seu estudo, envolvendo os Sistemas da Avaliatividade e Ideação (MARTIN; ROSE, 2007), e autores brasileiros que difundem os estudos dessa teoria. Os dados também são discutidos sob a luz de documentos oficiais que corroboram com a teoria e informações apresentadas.

Importante ressaltar que procuramos, por meio da análise, assinalar a recorrência ou não dos itens observados no *corpus* da pesquisa e apresentados nesta seção.

Como a seleção dos livros didáticos cabe às professoras da disciplina, analisamos, primeiramente, como essas participantes da pesquisa se posicionam e se apropriam desse material no momento da escolha e com a expectativa de aplicá-lo.

Sobre a seleção do livro didático pelas docentes

Um dado importante a ser considerado durante toda a análise é a rotatividade das profissionais docentes. A designação⁵ dificultou para algumas delas o relato de como foi feita a escolha do livro didático de inglês, por não terem participado da sua seleção.

Considerando a metafunção ideacional, na qual a oração é vista como a nossa representação do mundo, exemplifico com um excerto de como ocorreu a seleção do livro didático, realçando seus processos:

(Então, nós nos reunimos, né, todos os professores de inglês.) Primeiro a gente **recebia** o material da editora e a gente **analisava** em casa individualmente. Depois nós **marcamos** um dia pra nós nos **reunirmos** e **conversarmos** a respeito daquele livro, que a gente **pensava ser mais...** é de acordo com a realidade nossa. Se **aproximasse** mais da nossa realidade. E na outra escola nós **escolhemos** *English, Way to English*. (Prof. Júlia, E. 03).

Primeiramente, a professora expressou a sua experiência de seleção do livro didático por meio dos processos material (orações do fazer e acontecer) e mental (representação da experiência interna como reações e reflexões) nas seguintes orações:

- 1^a - os professores recebiam os livros da editora (processo material);
- 2^a - os professores analisavam os livros individualmente (processo mental);
- 3^a - os professores marcavam um dia (processo material);
- 4^a - os professores se reuniam (processo material);
- 6^a - os professores pensavam (refletiam) sobre o melhor livro para o seu contexto de trabalho (processo mental);

5. Segundo Beatriz Cerqueira, presidente da CUT Minas e coordenadora geral do Sind UTE MG, o contrato temporário, hoje é maioria no estado. Os professores não têm direito à carreira, sendo submetidos a uma rotatividade na rede estadual. Disponível em: www.minasmelhor.com.br/248/projeto-de-lei-vai-beneficiar-milhares-de-ex-efetivados-da-lei-100. Acesso em: 10 ago. 2018.

- 8ª - os professores escolhiam o livro didático (processo mental).

Nas 3ª e 4ª orações, os professores são participantes **ATORES**, pois provocam o desenrolar do processo, eles praticam a ação. Na 1ª oração analisada, os participantes professores são **BENEFICIÁRIOS**, pois recebem os livros da editora. Nas 2ª, 6ª e 8ª orações, os professores são **EXPERIENCIADORES** que sentem, pensam, percebem, desejam, enquanto o livro didático (segundo participante) é denominado **FENÔMENO**.

O processo verbal (representação das atividades linguísticas dos participantes) é usado na 5ª oração, em que os professores são **DIZENTES**.

- 5ª - os professores **conversavam** (processo verbal);

Na 7ª oração analisada:

- 7ª - (O livro didático que) se **aproximasse** mais da nossa realidade, entende-se o livro didático como o **PORTADOR** em uma oração relacional circunstancial, que atribui ao livro didático a característica de se identificar com o contexto da escola e dos alunos. A professora demonstra a sua expectativa de aplicabilidade do material escolhido.

Se considerarmos, no mesmo excerto, o sistema discursivo **ideação**, é possível perceber como as orações vão revelando, no desenrolar do texto, as séries de atividades conhecidas como sequência de atividades, permitindo ao leitor/ouvinte construir a coerência textual. Além disso, a sequência de atividades cria uma expectativa com relação ao discurso: receber os livros,

analisá-los individualmente, marcar um dia para reunir os professores, conversar sobre os livros previamente analisados e refletir para se chegar a uma escolha.

Por meio do discurso da professora Júlia, é possível perceber que, nessa escola, há um movimento coletivo na escolha do livro didático. Talvez por ser uma escola maior e com professores de inglês efetivos, embora ela não o fosse. Da mesma forma, segundo mostramos a seguir, os professores se reúnem para fazer a seleção do livro estando trabalhando no ensino fundamental ou no médio, ou indiferente do turno de atuação. Essa é, em nossa opinião, uma característica positiva do corpo docente da escola, pois os professores trabalham em uma perspectiva global, usando de suas vivências com os vários níveis escolares. Vejamos:

Não, não, a maioria. Não, **não teve discordância** não. A maioria das vezes, todos, todos **entraram num acordo**, que aquele seria melhor mesmo. Não teve professores que discordaram não. E lá tem, o que, acho que uns 4, 5 professores. A escola é maior. Quem é do ensino médio lá **também participa**, porque assim, normalmente é efetivo, então, ele pode esse ano tá trabalhando só no fundamental, mas pode ano que vem **tá trabalhando** no médio. Ou pode tá no médio, né e trabalhar no fundamental... Então a gente **não separa** assim fundamental e médio, não. Um **ajuda** o outro. (Prof. Júlia, E. 03).

A nosso ver, o sentimento de pertencimento à escola mediante a efetivação, é um dos pontos que podem interferir positivamente no fazer pedagógico. Professores efetivos criam laços de pertencimento com a escola e seus sujeitos. Isso os leva a um maior envolvimento com o ambiente. Por outro lado, o designado corre entre horários divididos de uma escola a outra, sem conseguir, por isso, estreitar relações com os colegas, ou ter maior participação nos eventos escolares.

Seja por esse fato ou, como já posto, a divisão de horários dos professores designados entre escolas, três entrevistadas relataram a não participação na escolha dos livros com os quais estavam trabalhando:

No dia que aconteceu a reunião eu não estava aqui e aí escolheram as outras professoras, mas eu participei porque eu recebi o livro, fiz comentário eu não fiquei a parte totalmente não. (Prof. Regina, E.04).

Não participei da escolha do livro didático. (Prof. Carol, E.07).

(então, eu tô começando aqui esse ano e) não **participei** da escolha do livro das outras vezes, mas de experiência de outra escola que eu estava, a gente sempre **junta** né, os professores para **escolher** o livro, sempre **escolhemos**, vem aquelas opções e a gente sempre **escolhe** um de acordo com a realidade do aluno, não adianta eu **escolher** um livro que não vou **conseguir trabalhar** com os meus alunos, até por causa da defasagem deles mesmo no Inglês [...]. (Prof. Glória, E. 02).

Não obstante a não participação, é importante notar que, a ideia de coletividade permeia os discursos das entrevistadas. Mesmo que uma primeira análise do livro seja feita individualmente, todas as professoras usaram “nós” ou “a gente” quando se referiram à escolha final do livro didático para a escola. As professoras que não haviam participado efetivamente da seleção do livro com o qual estavam trabalhando, relataram participações em outros editais.

A análise apresentada até aqui mostra que há uma visão de apropriação do livro didático a ser escolhido “pelo grupo”. Nessa perspectiva, a nosso ver, os professores tanto dividem a responsabilidade da escolha quanto se amparam uns nos outros em caso de dificuldades linguísticas a respeito do idioma.

Sobre a avaliação do livro didático pela ótica das professoras

Para esta análise, consideramos as avaliações das professoras, com base no sistema de Avaliatividade, que evidencia a apreciação que fazem dos livros didáticos que recebem.

Subjacente à avaliação dos livros, as professoras também fazem uma apreciação dos sujeitos-alunos em seus discursos. A abordagem desses aspectos é inerente ao entendimento da apropriação que os sujeitos-usuários fazem do material.

Início com trechos da entrevista com a professora Glória:

[...] que eu trabalho nesse livro aqui mais com eles: vocabulário, por exemplo. Eu não posso dar um texto pra eles, pra gente fazer uma interpretação e pedir para eles fazerem sozinhos... **eles não conseguem...** de forma alguma, pode ser o **vocabulário** mais assim... **tranquilo** que tiver, mais **básico**, porque a **dificuldade é imensa** [...] mas o tempo inteiro eu **tenho que estar junto com eles, fazendo, o tempo inteiro...** [...] a gente vai é trabalhar, é, vamos supor o corpo humano: **eu pego o vocabulário**, entendeu, é **extra**, sobre o corpo humano e já passo antes pra eles, antes, para quando começarem o texto já ter uma noção do básico do texto, para eles conhecerem a palavra. E **o livro não traz isso pra mim, sabe. Eu tenho que ficar sempre procurando... é complementar** [...].

Eu acho que ele ainda tem, assim, é mais **voltado sabe, pra gramática**, e os textos, quando tem os textos, igual, são **textos mais extensos** que é... os meninos... é **fora da realidade deles**, totalmente... (Prof. Glória, E. 02).

O sistema de Avaliatividade é a expressão de atitudes de afeto, de julgamento e de apreciação de eventos, pessoas e coisas. Ao justificar o uso do livro didático em sua prática pedagógica, a professora expressa julga-

mento e apreciação, tanto dos alunos, ou com relação a eles, quanto ao próprio livro. Dessa forma a professora Glória expressa julgamento pessoal negativo da capacidade dos alunos ao mencionar suas dificuldades (a) em fazer atividades apreciadas positivamente em termos de complexidade (b) sozinhos (c):

- (a) fazer uma interpretação e pedir para eles fazerem sozinhos... **eles não conseguem...**de forma alguma;
- (b) vocabulário tranquilo, básico;
- (c) tenho que estar junto com eles, fazendo, o tempo inteiro; eu vou auxiliando.

Por outro lado, o livro didático, na apreciação dessa professora, é falho em não apresentar o vocabulário com traduções (*eu pego o vocabulário, entendeu, é extra*) que ela busca complementar (*o livro não traz isso pra mim, sabe. Eu tenho que ficar sempre procurando... é complementar*). Os textos também recebem apreciação negativa em termos de composição (*textos extensos; fora da realidade dos alunos*), e segundo a professora Glória, o livro didático é muito voltado para a gramática.

A professora Júlia, que na época da coleta de dados trabalhava com um livro diferente daquele usado pela professora Glória, tem apreciação e julgamento equivalentes aos dela, quanto ao livro didático e à capacidade de aprendizagem dos alunos:

Eu penso assim; Minha opinião a respeito do livro: quando chega no 6º, 7º ano, os textos, os meninos estão chegando. Então, eles começam ali, a matéria é bem básico. Então eu acho que dá pra acompanhar mais. Mas chega no 8º e 9º, eu acho que é **muito puxado**. Eu acho o **vocabulário do livro puxado**, os **textos são grandes**. É, os **exercícios do texto exigem que os alunos tenham um conhecimento bom de inglês** para ele dá conta de acompanhar [...].

Eu acho que é porque o **nível de dificuldade vai aumentando**, o **grau de dificuldade vai aumentando**, eu acho

que **eles vão perdendo o interesse**. Quando são textos menores, quando, quando são exercícios mais práticos, mais simples, eu acho que eles acompanham melhor. (Prof. Júlia, E. 03).

Além da apreciação negativa do livro didático quanto ao conteúdo (vocabulário puxado, textos grandes, exercícios de nível avançado), os alunos também recebem um julgamento negativo quanto ao conhecimento satisfatório do idioma para acompanhar as atividades. No segundo excerto, por meio do sistema de ideação, percebe-se que a professora Júlia constrói em seu discurso uma sequência que mostra o conteúdo do livro ficando mais complexo, os alunos tendo mais dificuldade para acompanhá-lo e a queda de interesse deles por causa disso.

Outras professoras relataram avaliações similares:

Eu acho um **nível a mais pra eles**, eu acho **além**, eu acho que para a escola pública até para chamar mais a atenção deles, eu acho que eles deviam ser bem... não vou dizer assim... **devia ser mais enxuto...** mais assim, **história em quadrinho curto**, com **vocabulário mais restrito**, acho que, às vezes, **coisas que eles gostariam** e que eles **conseguiriam se identificar mais**. (Prof. Regina, E. 04).

[...] quase que a gente escolhe o **menos ruim**, porque é muita coisa que eu acho assim **fora do contexto e da realidade pública**. (Prof. Amélia, E. 05).

[...] nós escolhemos um livro que fosse **mais adequado para a nossa realidade** aqui, a gente escolheu um livro que **não tivesse textos muito longos**, porque, por exemplo, no nono ano até o oitavo ano começa com **textos muito maçantes, textos muito longos**, então a gente tentou escolher... porque até você trabalhar aquele texto todo com aquele aluno, não tem necessidade [...] então a gente procurou selecionar livros que tivessem... **não que tivessem textos muito longos**, mas que tivessem tirinhas, fotos, essas coisas assim... (Prof. Mariana, E. 06).

Mais do que analisar os vocábulos separadamente como, por exemplo, “escolher um livro menos ruim, enxuto, ou que não seja além da capacidade dos alunos, ou maçante”, é preciso entender que essa apreciação da composição da obra didática (complexidade e quantidade) é feita pelas professoras segundo a avaliação – julgamento que têm de seus estudantes, em sala de aula.

Isso ocorre porque elas também constroem um contexto de situação em seus discursos, que, segundo Halliday e Hassan (1989), está contido em um contexto mais amplo e mais estável, o contexto de cultura. Nesse contexto de cultura, ou seja, em âmbito da educação básica, a língua inglesa é hierarquicamente desvalorizada no currículo e irrelevante para muitos estudantes. Assim sendo, nos 8º e 9º anos, os estudantes voltam a sua atenção para as disciplinas que, no seu entender, reprovam. Esse fato foi recorrente em todos os discursos como demonstrado no excerto seguinte:

[...] eu acho que vai perdendo mesmo aquela empolgação e... **as outras matérias**, vai chegando no oitavo e nono ano, **vão apertando mais**, a ciências... no nono já tende mais para química e para física. *Aí eles vão ficando muito preocupados com as outras matérias*, a matemática também que é matéria... vai apertando... e vão perdendo um pouco desse encanto com o inglês mesmo. (Prof. Mariana, E. 06).

O discurso das professoras mostra desagrado com os livros didáticos por não favorecerem, em suas próprias avaliações, aulas satisfatórias. Elas os avaliam, em geral, como inadequados, vinculando essa inadequação ao perfil que fazem dos seus alunos. Esse desajuste dos livros, no entanto, me parece estar relacionado com a apropriação que fazem desse material, ou seja, a não adequação do material didático, que é usado de forma linear e com abordagem estruturalista.

Ambas as seções, sobre a seleção do livro didático e sobre a sua avaliação, amparam ações para a formação continuada de professores.

Sobre as práticas pedagógicas das professoras

A descrição das práticas pedagógicas, explícita e implicitamente, permite o entendimento da apropriação do livro didático pelas professoras.

Segundo consta no *Guia de livros didáticos 2017* (MEC/SEB, 2016), tem havido um distanciamento, cada vez maior, da abordagem estruturalista dos aspectos linguísticos nas coleções didáticas inscritas no programa. Os editais também exigem atividades que se manifestem em linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, apresentadas em gêneros diversos, processos de pré-leitura, leitura e pós-leitura comprometidas com a reflexão crítica dos estudantes.

Quanto a essas propostas teórico-metodológicas constantes nas coleções didáticas e nos editais, algumas professoras constroem sua representação de experiência por meio da metafunção ideacional:

Isso, trabalha, a gente faz uma análise da imagem, da gravura, entendeu, traz até umas perguntinhas, aí a gente trabalha o início pra até chegar às questões. [...] Sim, sim, em cima de uma tirinha a gente trabalha muita coisa, gêneros textuais, trabalhamos identificação de vocabulário, tem bastante coisa legal que dá pra trabalhar, eu gosto muito das tirinhas e eles despertam também, mais interesse, eles gostam mais... (Prof. Glória, E. 02).

Vemos que, na apropriação do livro didático durante as aulas com os alunos, a professora define como meta os elementos do livro didático, tais como imagens, gravuras, perguntas, questões, vocabulário, para a compreensão textual e de outras atividades.

A função interpessoal da linguagem é demonstrada na prática pedagógica da professora Júlia, nas interações que estabelece com os alunos. Nessa função, os papéis fundamentais da linguagem são Dar e Solicitar, em que os valores trocados são Informações e Bens e Serviços. A professora Júlia troca informações, quando a própria linguagem é a *commodity* trocada:

Então, no livro. No livro sim. Aí visualizar. **Vamos ver as imagens! O que vocês acham que está dizendo? O que vocês acham que o texto vai falar? Qual o assunto da unidade?** Aí você começa a ler e eles começam a falar, né. Aí depois, você... tem um texto lá, que, é tipo um mapa da mente, sabe, tem várias explicações... subtópicos. Aí, você vai, **o que você acha...** eu expliquei pra eles. **Isso é um tipo de texto.** [...] E teve um também, um texto que era... Ah é! eu falei com eles: **Tá vendo? É um texto. Ele tem imagem e ele tem a parte escrita.** Então, aqui tá explorando a linguagem verbal, não verbal. Imagens... (Prof. Júlia, E. 03).

A Professora Júlia explora a pré-leitura das unidades por meio das orações interrogativas e declarativas, buscando maior participação dos estudantes. Na troca de informações, as orações indicam uma **proposição**, que é a função semântica da língua. A interação, porém, se inicia com uma **proposta**, cuja função semântica é a troca de bens e serviços: **“Vamos ver as imagens!”** A linguagem é, neste caso, instrumento de ação.

Recuperando a representação do livro didático no discurso dos agentes, investigada por Silva (2016), a professora Júlia se apropria do livro didático como fonte de conteúdo para as suas aulas, tendo como Meta os próprios elementos apresentados no material.

Por outro lado, a professora Regina constrói em seu discurso um significado oposto. Por meio do sistema de ideação, apresenta uma atividade de sequências, à medida que constrói sua prática com a atividade

didática. Há uma relação taxonômica prevista dos processos, sem a participação dos alunos, razão esta que desmotiva a professora a usar do livro:

O que me desmotiva, às vezes, a querer trabalhar o livro é isso: **você fala, você responde, você cutuca e vai lá responde de novo, você faz atividade e fica e acaba que muito da gente**, eles têm preguiça de se esforçar ali. (Prof. Regina, E. 04).

Uma das vantagens do PNLD está nas exigências do edital de apresentação de materiais que reflitam o conhecimento de abordagens teórico-metodológicas que vêm sendo estudadas e aprimoradas na área de ensino de línguas. O edital também requer a apresentação dessas abordagens, tanto no livro do aluno quanto no manual do professor, como meio de esclarecimento das atividades a serem feitas, além de uma reflexão sobre a prática e formação do professor.

Pelas entrevistas, no entanto, algumas professoras se mostraram ainda presas a práticas estruturalistas no ensino-aprendizagem do idioma desconsiderando a mediação diferenciada que pode ocorrer explorando o conteúdo do livro, sua potencialidade, variedade de assuntos e apresentação. Assim, temos nos dados gerados os seguintes relatos da prática docente que corroboram com práticas automatizadas:

Então assim é muito difícil, eu praticamente não uso... é... Tiro às vezes **um trecho do texto**, peço pra **traduzir**, ou pego o texto e vamos **tirar frases**, vamos **tirar verbos** desse texto, quais são os verbos que você identificou nesse texto, qual a **tradução desse verbo**, eu **peço pra traduzir**, porque eu acho assim, muito difícil pra mim, que sou professora, acho difícil, quem dirá pra eles. (Prof. Amélia, E. 05).

Às vezes eu trago leitura... textinho pequeno, de quatro linhas, que eu tiro da internet também. E daquele textinho eu mando eles **fazerem produção de texto**

em português, sobre aquele assunto. **Eles vão ler, vão circular os verbos**, e daqueles verbos, 'o que você acha que entendeu do texto, a ação, qual que deu aí? -'ah, eu acho que é isso... eu acho que é aquilo!' Aí, no final eu **passo a tradução** pra eles... (Prof. Amélia, E. 05).

Quando não traz, eu vou tentando elaborar algumas perguntas a respeito. Peço pra localizar alguma informação: - **Retire do texto os verbos regulares; retire do texto os pronomes pessoais; Ah, os pronomes possessivos, um número**. E aí eles: - O que é pronome pessoal mesmo? Então, eu associo com o português e explico. E aí eles vão conseguindo fazer. (Prof. Júlia, E. 03).

Se eu **passar**, por exemplo, **um texto pra eles traduzirem**, eu tenho duas aulas na sexta, com uma semana eles trazem, a maioria traz. [...] Não, nunca. Pra apresentar, não. Pra fazer, sim. **Pra fazer tradução, de frases, de textos, de palavras**, assim, eu dou. (Prof. Alice, E. 01).

As três professoras expressam uma experiência na qual os processos, como "tirar, traduzir, fazer, retirar, circular", vêm seguidos de grupos nominais como "verbos, frases, pronomes, tradução, numeral, palavras", ou seja, representação de práticas automatizadas, de puro reconhecimento acrítico de vocabulário como nas antigas listas de memorização, e uso do texto como pretexto para análise linguística.

Esses discursos mostram que outras práticas de caráter formativo, reflexivo, interativo, que podem ser aliadas do estudo linguístico, são alijadas no processo com a apropriação do material para o estudo de itens gramaticais e traduções. Apropriar-se do livro didático para ser a gramática o objeto do aprender, significa reforçar padrões de uso que podemos desconstruir, segundo as resenhas dos guias e critérios dos editais.

Não obstante possam oportunizar uma renovação pedagógica, o não uso ou o uso superficial do material

recebido acaba por não efetivar mudanças como as esperadas pelos estudantes, pelos professores, pelas políticas educacionais e, especialmente, pela inserção do inglês no PNLD. A renovação, então, não depende apenas do livro didático, depende da apropriação que dele acontece. Ele deve ser visto pela perspectiva linguística, cognitiva e educacional.

Muito embora as leituras trazendo sugestões de uso, a aplicabilidade dos livros didáticos, não tem sido entendida por alguns, haja vista os discursos descrevendo práticas estruturalistas de algumas docentes. Quanto a isso, duas professoras foram mais abertas em suas dúvidas:

Mas é igual você falou mesmo. Às vezes, é, falta pra gente, é um curso pra gente aprender a usar esse livro, porque, às vezes também, eu não esteja sabendo usar o livro, como ele deve ser usado, ser trabalhado, porque até então, eu olho assim, eu tento, eu pesquiso e não consigo ver nada que me atraia. (Prof. Amélia, E. 05).

O que eu preciso aprender mais, ô Catarina, trabalhar contextualizado. Eu sou muito gramática. [...] Então acho que eu tenho essa cultura de trabalhar em separado. Eu tento, igual, eu tento sabe? [...] mas assim, eu foco muito na gramática, eu sei que eu foco na gramática e eu tenho que melhorar isso em mim! (Prof. Júlia, E. 03).

Pelo viés qualitativo da pesquisa, subsidiada por fonte direta de dados e produção de conhecimentos pelo método do diálogo, percebe-se aqui, as entrevistas como momento de reflexão das professoras, surgindo naturalmente na conversa. Reiteramos a contribuição deste estudo nas palavras de Nóvoa (1992, p. 14): “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. Segundo esse autor, o trabalho centrado no professor é relevante em períodos de mudança como

meio de ajudá-lo a dominar contextos de intervenção profissional, pois a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante. O autor cita Cole e Walker (1989)⁶: “É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades”. Nóvoa discute o conhecimento profissional partilhado como o processo a conduzir uma transformação de perspectiva e de produção de saberes reflexivos.

A apropriação do livro didático pode levar a práticas de ensino-aprendizagem positivas por meio dos seus elementos, ou ao seu uso meramente ilustrativo em práticas compartimentadas de elementos linguísticos.

Além do favorecimento à reflexão nas entrevistas, percebeu-se, também, a ligação entre a apropriação do material didático e o desenvolvimento profissional das docentes. Com o livro em mãos, as docentes sentem a necessidade do preparo, seja por meio do próprio livro didático, ou por causa dele. Assim, a apropriação do livro didático de inglês estimula a busca de aprimoramento, principalmente linguístico, pelas professoras, como a seguir:

Eu estudo o livro! Ô Catarina, Eu levo todo o final de semana pra casa, a gente começou a usar esse livro esse ano, eu levo o livro pra casa e eu estudo o livro, eu traduzo as leituras, pra não chegar na sala de aula e... porque tem aluno que sabe inglês, até quase como eu, sabe, então eu procuro estudar o livro. Dar aula de inglês você tem que entrar preparada pra sala de aula. (Prof. Mariana, E. 06).

[...] **é investimento meu, tem gasolina... eu pago lá, particular. Vou lá pra isso e vou sozinha, de carro.** (Prof. Regina, E. 04).

6. Cole, Martin & Walker, Stephen (eds.). **Teaching and Stress.** Milton Keynes: Open University Press, 1989.

O desenvolvimento profissional é um processo que leva à valorização tanto do professor quanto do

idioma ensinado, contribuindo para a mudança no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão do componente curricular língua inglesa no PNLD, a partir de 2011, oferece uma boa oportunidade para discutir a relação dos professores com o material enviado pelo Governo. Considerando que o material didático, por si só, não garante a aprendizagem efetiva, importa-nos conhecer como ocorre a sua apropriação pelos docentes. Assim, três momentos da apropriação foram apresentados neste artigo, iniciando pelo processo de escolha do livro didático.

A semelhança dos discursos das professoras entrevistadas leva ao entendimento de que a seleção é feita baseada na análise do livro em si, muito pautada pelos itens gramaticais listados nas coleções, na diversidade de textos, preferencialmente menores em extensão e nos exercícios apresentados. Há uma concordância entre elas na escolha do livro. No entanto, a leitura do *Guia do Livro Didático* que traz as resenhas das coleções aprovadas, como recomendada pelo programa, não é priorizada. As designações não garantem o cargo na escola onde o livro foi escolhido.

Os relatos sobre a seleção dos livros didáticos foram sobre a experiência que as professoras tiveram independentemente da escola em que estavam ou do ano letivo da pesquisa. Todas elas realçaram a ideia de coletividade na escolha do livro, aparentando uma divisão de responsabilidades e coleguismo no amparo da escolha.

Na apropriação resultante da avaliação do livro didático, todas as professoras mencionaram a visão das atividades centradas no aluno “em sala de aula”, e

na capacidade deles para desenvolvê-las. As professoras consideraram os livros, ainda que em diferentes títulos, muito difíceis para as turmas. A extensão dos textos foi dada como um empecilho para o uso apropriado do livro.

Com base no sistema de Avaliatividade, a composição do livro didático (complexidade e quantidade) recebeu apreciação negativa das docentes, assim como a falta do uso do português no direcionamento das atividades foi mencionado por algumas docentes. Pelo sistema de ideação, as docentes construíram uma sequência indicando a exigência de maior esforço intelectual nos livros associada à perda de motivação dos estudantes.

Outro motivo que desmotiva e distancia os alunos do livro didático é o número insuficiente de aulas da disciplina, sendo em algumas escolas apenas uma por semana. As coleções são pensadas e organizadas segundo o edital do PNLD “tanto do ponto de vista dos volumes que as compõem quanto das unidades estruturadoras de cada um de seus volumes — de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem com uma sequência de conteúdos” (MEC/SEB, 2015, p. 42). As unidades não vistas ao longo das séries escolares, possivelmente criam uma lacuna grande entre um livro e outro, causando o distanciamento dos conteúdos e da aprendizagem.

Não existe livro didático ideal. Ainda que o professor conheça bem o seu meio ambiente, a seleção dos livros não garante a viabilidade da ação pedagógica sem os devidos ajustes ao longo do período letivo com cada turma. É inevitável a adaptação do conteúdo dos livros didáticos à realidade de cada grupo de estudantes, nas diferentes regiões.

Embora o manual do professor deixe claro que a sistematização de conhecimentos linguísticos deve ser trabalhada em contextos discursivos, alguns professores, de acordo com o que contam nas entrevistas, não o fazem. Dessa forma, a prática pedagógica continua descontextualizada, com sentenças isoladas para entendimento da gramática ou memorização. Essa abordagem desmotiva tanto estudantes, quanto professores. Os recursos multimodais do livro didático sejam eles gravuras, paratextos, cores etc. e a abordagem dos gêneros textuais e suas características são práticas que precisam ganhar mais espaço nas aulas de inglês. Elas facilitam a assimilação do idioma e são recursos que o uso de cópias xerox, e uso do quadro de giz ainda limitam.

As professoras esperam que a apropriação do livro didático lhes enseje aulas atraentes para os alunos e para elas próprias. As docentes esperam ter no livro didático um aliado, esperam legitimar o seu uso em sala de aula. Parte daí a desilusão com o material, quando, por não terem sido preparadas para as inovações pedagógicas que o livro sugere, ou linguisticamente para acompanhar o fluxo das leituras e atividades, elas acabem por usá-lo de forma monolíngue e estrutural. Dessa forma, a representação que é feita do livro é apenas como suporte material e não pedagógico. Por outro lado, algumas professoras se apropriam do livro didático como agente de formação, sendo ele gerador da busca pelo desenvolvimento do idioma.

O estudo sobre a apropriação do livro didático propiciou, ainda, a reflexão sobre a otimização de seu uso, e a necessidade de ações de apoio às docentes, segundo a Portaria Normativa nº 7 de 05/04/2007, que estipula em seu art. 3º uma obrigação que, ao que parece, ficou apenas no papel:

§ 1º Constituem-se obrigações do MEC e do FNDE: [...] II. promover e apoiar ações voltadas para a formação docente com vistas à escolha e ao uso do livro nas Escolas.

A inclusão do material didático de inglês no PNLD enseja mudanças positivas, porém implica ouvir docentes e discentes e resgatar preparo e formação das professoras sobre o programa e materiais, conscientização dos estudantes sobre o valor e utilidade do idioma estrangeiro também na escola, apoio logístico e estrutural nos currículos. Assim retomamos Lima (2011) ao anunciar o paradoxo historicamente construído de que um idioma globalmente reconhecido como língua franca seja visto como uma disciplina marginal nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A. M. F. "I can do it": vencer limitações pessoais no uso do inglês. *In*: CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L. (org.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CELANI, M. A. A. Fala mestre! Entrevista. *In*: ALMEIDA, D. **Fala mestre! Entrevista**. Revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, maio 2009. p. 40-44.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DICIONÁRIO HOUAISS CONciso. Instituto Antônio Houaiss (org.). Editor responsável: Mauro de Salles Villar. São Paulo: Moderna, 2011.

FARACO, C. A. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. *In*: KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 110-120.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALLIDAY, M. **El language como semi-ótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado**. México: Fondo de Cultura Económica, 1979.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar.** 3rd ed. London: Hodder Education, 2004.

LEFFA, V. J. A perspectiva do aluno da escola fundamental. *In:* LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2016. Cap. 8, p. 169-180.

LIMA, D. C. de (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with Discourse – meaning beyond the clause.** 2nd ed. London, New York: Continuum, 2007. Chapters 1, 2, 3.

MEC/SEB. **Guia de livros didáticos. PNLD 2017: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais.** Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em: 2 jul. 2017.

MEC/SEB. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional do livro Didático, PNLD 2017.** Edital de Convocação 02/2015 – Edital de convocação para o processo de inscrição e

avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017. Brasília, 2015.

MICCOLI, L. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. *In:* CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L. (org.) **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 14-36.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 27 nov. 2017.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. *In:* LIMA, D. C. de (org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21-30.

PAIVA, V. L. M. de O. **A identidade do professor de inglês.** APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia, MG: APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, 1997. p. 9-17.

SILVA, R. C. **Livro didático de inglês: que livro é este?** Discurso de produtores e usuários. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, R. C.; PARREIRAS V. A.; FERNANDES, G. G. M. Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise. *In:* **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 355-377, jul./dez. 2015.

DIÁLOGOS
SOBRE
EDUCAÇÃO
AUDIOVISUAL

O CONTEXTO SOCIAL DA EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL E SUA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA E PEDAGÓGICA

Gregorio Galvão de Albuquerque

CONTEXTO SOCIAL

A vida moderna urbana, a partir do início do século XX, passou a ter um ritmo mais frenético com a presença de bondes, automóveis, industrialização, urbanização e crescimento populacional rápido; proliferação de novas tecnologias e meios de transporte; saturação do capitalismo avançado; explosão de uma cultura de consumo de massa e cultura audiovisual. Entre as consequências deste aceleração do cotidiano, está o aumento de estímulos, principalmente, visuais no qual, o urbano passa a ser uma sucessão de imagens e sensações produzidas e reproduzidas pelos indivíduos (SINGER, 2004).

Diante desse contexto social e histórico, os jovens passam a ser um dos maiores alvos do consumo dessas imagens. A indústria cultural percebeu que os jovens começaram a aumentar o seu poder de compra, além da facilidade de adaptação quanto ao uso das novas tecnologias que apareciam, levando vantagem sobre as pessoas de grupos etários mais conservadores. Para Hobsbawm (2008), foi a partir da década de 1960 que a imagem da cultura do jovem americano se difundiu pela televisão, dos discos de música e depois das fitas cassete, principalmente de músicas estilo rock e das viagens de turismo para jovens, contribuindo para disseminar o modo de consumo de mercadorias entre os jovens.

Grandes figuras da música, como Janis Joplin, Bob Marley, Jimi Hendrix, morreram jovens e representavam como a juventude tinha uma capacidade de questionar sua realidade e principalmente como característica o desejo de mudança. Esse reconhecimento de um adolescente consciente, preparado para o mundo adulto, começou a ser admirado cada vez mais pela indústria que se formava, criando mecanismos para transformar esse jovem questio-

nador em um provável consumidor. Um consumidor de ideal romântico, herói revolucionário construído em diversos filmes cinematográficos. Seguindo a percepção da indústria cultural, a de bens de consumo viu nesse jovem mais disposto a consumir uma oportunidade de investimento.

Assim, a imagem do herói jovem, revolucionário, questionador do sistema, referenciado nas grandes figuras das décadas de 1950 e 1960, transforma-se na imagem do jovem americano com calça “blue jeans”. O objetivo era transmitir uma imagem jovial para quem usasse aquilo, diferenciando esse jovem dos seus pais, e proporcionando uma imagem de um indivíduo “avanzado no seu tempo” (HOBBSAWM, 2008). Ou seja, a imagem cultural do jovem começa a ser igual à da hegemonia cultural dos Estados Unidos.

O diagnóstico realizado por Benjamin (1994) sobre a crise da cultura moderna e o progresso científico, industrial e técnico posterior à Primeira Guerra Mundial (1914-1918) demonstra a contradição da linearidade do progresso racional da história que corresponde a guerras, à destruição e à pobreza da experiência humana. Uma sociedade que atende às necessidades dos estímulos instantâneos do presente, dominado pela mercadoria e submetido à repetição, disfarçada em novidade.

Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governos. (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Benjamin afirma que os indivíduos que sofreram o impacto da Primeira Guerra Mundial perderam a capacidade de narrar suas experiências. Seus relatos

de guerra eram de uma realidade demasiadamente pesada e pobre de se narrar em comparação com grandes narrativas transmitidas ao longo da história de geração a geração.

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN, 1994, p. 225).

A pobreza dessa experiência se deve, ainda segundo Benjamin, ao desenvolvimento da técnica sobre o homem. Para o autor, “uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1994, p. 115). Porém, a pobreza da experiência impulsiona o indivíduo a criar, a tirar proveito desse ambiente de quase inexperiência.

Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa. (BENJAMIN, 1994, p. 116).

Nesse sentido, a ressignificação da noção da pobreza da experiência apresentada por Benjamin no pós-guerra mundial se transforma, na contemporaneidade, a uma experiência do jovem que consome, compra e absorve sem uma intencionalidade transformadora e criadora. A massificação e naturalização das imagens alocam o jovem em uma zona de conforto na qual sua experiência, na concepção benjaminiana, se torna apenas vivência do consumo das mercadorias e um esquecimento da memória.

EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

Embora a produção de imagens no mundo contemporâneo tenha se tornado algo absolutamente corriqueiro, não é tão abrangente a prática da reflexão e interpretação imagética fora de seus circuitos específicos. Se a interpretação textual é item obrigatório do currículo escolar, o estudo sistemático da imagem ainda não alcançou tal projeção, por mais que o cotidiano e o imaginário do homem contemporâneo sejam formados por imagens.

“Professor, hoje não vai ter aula? Vai ser só filme?” Esta é uma pergunta bastante frequente na sala de aula. O cinema como mero entretenimento, como um “tapa buraco” de aulas e também como mera ilustração de determinados conteúdos transmitidos: essa é uma frequente realidade que enfrentamos quando pensamos nos usos do audiovisual na escola. Com a “boa intenção” de ilustrar determinado conteúdo, os professores apresentam um filme, e, muitas vezes, o discutem desconsiderando sua linguagem e sua produção e reprodução enquanto elementos artísticos e mercadológicos. Pensar o audiovisual sem esses aspectos é desconsiderar uma discussão que perpassa conceitos como “Indústria Cultural”, “fetiche da mercadoria”, “sociedade do espetáculo” e “cultura do consumo”. Tais conceitos ocultos acabam resultando no fascínio e na sedução fáceis de um mundo onde as imagens, cada vez mais, têm-se tornado autônomas quanto à riqueza que são capazes de construir nas relações, com desvendar da sociedade em seus diferentes aspectos.

A utilização da imagem, sobretudo do cinema, na educação não é uma novidade e, com o avanço dos recursos tecnológicos, essa que era só uma possibilidade, está se concretizando na maioria das escolas.

Experiências do cinema e do audiovisual no campo da educação têm aumentado sob diferentes formas de inserções nas escolas: diretamente no currículo; como formação técnica na área; projetos de ONGs e de extensão de universidades que se inserem no contra turno do currículo; e pelo incentivo de políticas públicas. A questão, entretanto, é a maneira como essa incorporação vem sendo realizada, pois a análise meramente conteudística e o fetiche pela técnica contribuem para ocultar as relações que estão para além do visível e do aparente.

Nesse sentido, a estética e a linguagem específicas dessa arte não podem ser vistas separadas daquilo que é mais imediato, o conteúdo. A imagem utilizada em um contexto pedagógico deve provocar questionamentos para se refletir sobre o real, entendendo de maneira dialética a relação entre forma e conteúdo. Vale lembrar que o fetiche tecnológico trazido pelas novas formas de produção de imagens não é somente um impulso do aluno, mas, também, do professor. Muitas vezes, escuta-se: “Eles são da geração da tecnologia, da imagem, da internet, sabem mexer em tudo. Produzem vídeos e colocam tudo no YouTube. Por isso, temos que utilizar essas ferramentas, que tornam o conteúdo mais atraente”. Em outros casos: “O trabalho final da disciplina vai ser um vídeo porque é fácil e os alunos gostam de fazer isso”.

Os professores, quando optam pela utilização do audiovisual, têm uma intenção pedagógica, em geral mais preocupada com o conteúdo dessas produções do que com um estudo epistemológico desse novo objeto. A consequência desse processo é a homogeneização das imagens e uma reprodução da linguagem dominante da indústria cinematográfica que dificulta uma reflexão sobre aquilo que é apresentado.

Nessa perspectiva, deve-se propor uma forma de romper com o olhar naturalizado pela experiência audiovisual proposta pelos meios de comunicação de massa, estimulando assim, a saída dos espectadores (alunos e professores) da zona de conforto propiciada pelas imagens produzidas nesses espaços. Nessa direção, são discutidas aqui as possibilidades de se pensar o cinema e a arte como elementos culturais de uma educação para uma formação humana e integral.

A educação audiovisual do aluno implica diretamente uma educação do olhar como crítica da imagem, bem como um aprendizado da linguagem audiovisual através de um processo coletivo de produção que inclui construção do argumento e roteiro por meio de pesquisa, filmagem, produção e edição. Cabe ressaltar que a linguagem audiovisual proporciona ao aluno um conhecimento acerca das interfaces entre comunicação, informação e história, a partir de uma educação baseada na técnica, no olhar e na crítica, além de estimular novas formas de comunicação.

POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS DO CINEMA

Na concepção de Benjamin (1987 *apud* GRAÇA, 1997), retiradas das experiências de Brecht no teatro, o cinema, assim como os meios de comunicação em massa, poderia ser usado para “refuncionalizar”, ou seja, reaproveitar a “capacidade comunicativa e produção extensiva da Indústria Cultural, em uma intenção educativa e conscientizadora, contra a própria dominação e alienação capitalista” (BENJAMIN, 1987 *apud* GRAÇA, 1997, p. 16). Uma educação que permitiria usar dos próprios produtos culturais para questioná-los e criticá-los, fazendo também assim uma crítica não somente à cultura e sim a toda a estrutura da sociedade capitalista industrial.

Outra potencialidade pedagógica do audiovisual é marcada com o cineasta Glauber Rocha (1939-1981) que considerou o cinema como uma manifestação cultural da sociedade industrial transformando um problema estético em um impasse social. Um reflexo de uma determinada sociedade na qual alguns artistas abriram espaços de ruptura com o tempo histórico. Segundo Horkheimer, citado por Benjamin (1994) no texto “Sobre o conceito da História”, para o revolucionário, o mundo sempre foi maduro: o imperativo de dar fim ao horror estava em cada instante de atualidade. Ou seja, “a transformação radical da sociedade, o fim da exploração não são uma aceleração do progresso, mas um salto para fora do progresso” (BENJAMIN, 1994, p. 99).

Glauber produziu um cinema como instrumento de análise da história na qual privilegia o homem e não o lucro e que não desvincula a ideia de educação em uma perspectiva revolucionária, por meio da estética e apoiada em duas concepções concretas de cultura, a épica e a didática. Essas formas devem funcionar simultânea e dialeticamente para um processo revolucionário. “A didática sem a épica gera a informação estéril e degenera em consciência passiva nas massas e em boa consciência nos intelectuais. A épica sem didática gera o romantismo moralista e degenera em demagogia histórica” (ROCHA, 2004, p. 100).

Para Rocha, a didática será científica e significa alfabetizar, informar, educar, conscientizar as massas ignorantes, as classes médias alienadas. A épica provoca o estímulo revolucionário, sendo prática poética que terá que ser revolucionária do ponto de vista estético para que projete revolucionariamente seu objetivo ético.

Demonstrará a realidade subdesenvolvida, dominada pelo Complexo de impotência intelectual, pela admiração inconsciente de cultura colonial, a sua própria

possibilidade de superar, pela prática revolucionária, a esterilidade criativa. A épica, precedendo e se processando revolucionariamente, estabelece a revolução como cultura natural. Arte passa a ser, pois, revolução. Neste instante, a cultura passa a ser norma, no instante em que a revolução é uma nova prática no mundo intelectualizado. (ROCHA, 2004, p. 99).

O cinema estaria ligado às individualidades dos artistas que participariam pelo mesmo projeto estético, sociológico e ideológico, reflexo do cinema de autores. Para Glauber, as individualidades remeteriam aos indicadores socioculturais e políticos para compreensão de toda uma época e da existência de um movimento artístico. Porém, é preciso construir por meio dessas individualidades uma realidade que não é um sistema estruturado em si, mas uma totalidade histórica socialmente construída. Dessa forma, podemos entender o cinema na sua dimensão política e a sua relação com as políticas públicas.

O cinema tem a sua potencialidade política desde sua origem devido primeiramente a sua relação intrínseca com a realidade e também a sua “obrigatoriedade”, segundo Benjamin (1994), de ser reproduzível. Segundo o autor, a obra de arte sempre foi reproduzível em sua essência, porém com a reprodução técnica da obra a arte passa a representar um novo processo com uma intensidade crescente.

Nas obras cinematográficas, a reprodutibilidade técnica do produto não é, como no caso da literatura ou da pintura, uma condição externa para sua difusão maciça. A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar

um filme. O filme é uma criação da coletividade. (BEN-JAMIN, 1994, p. 172).

Podemos verificar essa relação política na história do cinema mundial e brasileira. No início do século XX, o público do cinema nos Estados Unidos era basicamente de imigrantes europeus, consequência da elevação de índices de imigrantes no país. Naquele momento, o cinema passa a se tornar cada vez mais um negócio rentável e usado não somente como entretenimento, mas também como meio informativo para os imigrantes sobre as leis e a moral do “american way of life” (CAPISTRANO, 2005).

Ao longo da história brasileira, podemos ver que em alguns momentos históricos o cinema foi apropriado com viés político. Em 1932, o Decreto nº 21.240 de 4/4/1932 nacionalizava o serviço de censura dos filmes cinematográficos, segundo o qual nenhum filme poderia ser exibido sem um certificado do Ministério da Educação e Saúde Pública. A função educativa do cinema surgida em políticas inicia-se mais fortemente no Brasil com a criação pelo presidente Getúlio Vargas, do INCE, Instituto Nacional do Cinema Educativo, em 1937, em um contexto que educadores começam a debater e defender o cinema educativo como uma ferramenta para auxiliar o professor no ensino, assim como instrumento de ação social (BARRENHA, 2015). O INCE visava promover e orientar o uso do cinema como auxiliar do ensino e na difusão cultural na perspectiva de construção de uma identidade nacional. Mais recentemente, a Lei nº 13.006/2014 torna obrigatória a exibição de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas de ensino básico, o que exige que as práticas escolares nesse campo sejam repensadas.

Em uma sociedade em que a influência imagética atua em quase todas as esferas do cotidiano, é preciso questionar as condições em que os jovens podem construir seu próprio olhar, bem como as condições em que a juventude seria apenas reprodutora ideológica da imagem espetacular. É preciso pensar e propor um lugar de crítica, discussão e produção de imagens na escola, tendo como pressuposto a construção do próprio olhar do aluno, garantido um processo de formação marcado pela autonomia e emancipação social.

A perspectiva questionadora, transformadora e revolucionária da reflexão e da produção cultural, e em especial o cinema, podem possibilitar uma nova forma de ler o mundo, reinterpretá-lo e agir sobre ele, propondo uma nova forma de pensar a realidade contemporânea. A crítica da cultura se faz necessária para uma formação humana plena, capaz de pensar saídas criativas e imaginativas por meio da sensibilidade que coloca os jovens como sujeitos ativos na construção do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRENHA, Natalia. **A função educativa do cinema e o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) no governo de Getúlio Vargas.** Disponível em: <https://duasoutres-coisasqueeuseidele.wordpress.com/2015/10/29/a-funcao-educativa-do-cinema-e-o-instituto-nacional-de-cinema-educativo-ince-no-governo-de-getulio-vargas/>. Acesso em: 5 jun. 2016.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAPISTRANO, Tadeu. A tração do olhar: cinema, percepção e espetáculo. *In*: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. UERJ. 2005. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1659-1.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2016.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Tradução: Leandro Konder. 9. ed., Rio de Janeiro: LTC, 1987.

GRAÇA, Marcos da Silva *et al.* **Cinema brasileiro: três olhares.** Niterói, RJ: EDUFF, 1997.

HOBSBAWM, Eric. Revolução Cultural. *In*: HOBSBAWM, Eric (org.). **Era dos extremos: o breve século XX: 1914 - 1991.** 2. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 314-337.

ROCHA, Glauber. **Revolução do Cinema Novo.** São Paulo: Cosac Naify, 2004.

SINGER, Ben. Modernidade, hipereestímulo e o início do sensacionalismo popular. *In*: CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (org.). **O cinema e a invenção da vida moderna.** Tradução: Regina Thompson. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 95-123.

O USO DE LEGENDAS
DE FILMES E A MOTIVAÇÃO
DO ALUNO DURANTE
A APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Arcade Johannes Kakpo

INTRODUÇÃO

O uso de mídias audiovisuais é uma experiência complexa que envolve habilidades para o processamento dos elementos visuais e auditivos, permitindo uma leitura que se relaciona com as imagens, o som e os signos verbais (como por exemplo as legendas) contidos em um vídeo e em particular em um filme (LANDOW; DELANY, 1994, p. 7). As tecnologias digitais favoreceram a aparição de uma variedade de opções hipermidiáticas na área da tradução audiovisual. E reinstauram um debate sobre a maneira como a leitura de legendas de filme ajuda na retenção de vocabulário e na aquisição de língua estrangeira (LE).

Este artigo trata da leitura de legendas de filmes como estratégia pedagógica capaz de facilitar a aquisição de vocabulário implícito/explicito em longo prazo, focalizando o desenvolvimento do letramento linguístico dos aprendizes de LE. Sendo uma tradução de obra cinematográfica com o escopo de facilitar a compreensão de um filme, esta pode favorecer a aprendizagem de LE quando o espectador está ciente da oportunidade e dos recursos que essa ferramenta lhe oferece. Assim, iremos nos concentrar na dificuldade de leitura de legenda em função de sua curta exibição na tela de um filme, ou seja, pela dinamicidade, pela fugacidade desse gênero textual. Em outras palavras, é inerente à natureza das legendas de filmes que elas sejam lidas rapidamente, pois seu texto precisa acompanhar os diálogos do filme.

A leitura desse texto não é linear, e passa por momentos de sucesso e de dificuldade. Encaixamos a leitura de legendas na lista das prováveis dificuldades pelas quais passam os espectadores de filmes legendados. Por isso, consideramos como prática de letramento o fato de os aprendizes superarem a dificuldade

que encontram ao ler as legendas. Nesta pesquisa, o letramento é um constructo teórico que abrange não apenas a aquisição das quatro habilidades tradicionais: ler, escrever, ouvir e falar, mas também a assimilação das práticas sociais que estão relacionadas com o uso dessas habilidades linguísticas.

Referindo-nos à motivação como estado emocional, relativamente estável e mental, fundamentamos então esta pesquisa na teoria do processo orientado considerando o uso de legenda como estratégia motivacional e de autorregulação do estudante (DÖRNYEI, 2000, p. 519).

No percurso da aprendizagem de uma LE, a função principal da motivação é manter a vontade e o interesse do aprendiz por um período de tempo suficiente. Segundo a teorização mais recente sobre o assunto (DÖRNYEI; USHIODA, 2011), é preciso escolher estratégias adequadas para ajudar na manutenção da motivação na aquisição da LE. No que se refere à leitura de legenda de filme, a concentração na legenda e a insistência em estimular-se para não desistir ante as dificuldades e os insucessos são estratégias, mecanismos adicionais necessários para o alcance do sucesso na empreitada (KANFER, 1996 *apud* DÖRNYEI; OTTÓ, 1998).

REVISÃO DE LITERATURA

Ficção e intertextos no cinema

A ficção numa obra cinematográfica provoca uma imersão do espectador, de maneira que ele passa a viver as ações e as situações envolvidas nas tramas das histórias durante a apresentação desse filme (KRUGER; DOHERTY; SOTO-SANFIEL, 2017). No

entanto, tais obras demandam o acréscimo de legendas, para aumentar a acessibilidade e a compreensão de seu conteúdo.

*Mr. Wu*¹, obra realizada em chinês no ano 1927, narra uma história que passa na China, num período em que os ocidentais eram vistos com muita reticência, em torno da filha de Mr. Wu, que transgrediu a tradição ao preferir um jovem americano a seu esposo, o qual havia sido escolhido para ela pelo seu pai.

Segundo Cornu (2014), *Mr. Wu* é um dos primeiros filmes legendados. Foi feito usando uma das primeiras formas de legendagem, chamada de “intertextos”, que consiste em inserir as traduções dos diálogos depois deles, com o objetivo de ajudar o espectador a entender as cenas. Em comparação com os filmes de hoje, em que as legendas são inseridas na parte superior ou inferior dos vídeos, os “intertextos” eram feitos em sequências, sucedendo os diálogos, em função das limitações da tecnologia naquele momento. A principal função dos intertextos era dar uma indicação sobre a situação geográfica de um elemento constituinte do roteiro (prédio, atores, espaços), ou informar sobre o nível cronológico em que se situa o cenário que começa.

Scaramouche é outro filme legendado também mais antigo, uma realização estadunidense² de 1923 sobre a revolução francesa, realizado por Rafael Sabatini. Neste filme, os “intertextos” também foram introduzidos depois dos diálogos, em função de limitações tecnológicas.

1. SILENTS PLEEZE. **Lon Chaney, MR. WU 1927**. YouTube, 12 abr. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rKubBhU_wm4.

2. FLICKS. **Scaramouche**, 1924. YouTube, 2017. Disponível em: <https://youtu.be/rbotpOiXqtE>.

A legendagem como tradução audiovisual

A legenda, do mesmo jeito que o intertexto, é um elemento externo ao filme. Os procedimentos mais

conhecidos de tradução audiovisual (AVT)³ são a dublagem e a legendagem. Jorge Díaz Cintas (LAVAU; SERBAN, 2008, p. 30) propôs uma classificação das legendagens segundo a sua dimensão linguística, destacando três tipos de legendagem: as intralinguísticas, as interlinguísticas e as bilíngues (CORNU, 2014).

A legendagem intralinguística implica a passagem da oralidade de uma língua para a escrita dessa mesma língua. A primeira forma de legendagem intralinguística estava destinada às pessoas surdas ou com dificuldades auditivas, para o uso didático, para viabilizar o Karaokê, para transcrever os dialetos de uma mesma língua ou notificações e anúncios, ou seja, em todas as circunstâncias em que o conteúdo oral de um discurso (publicitário, político, de propaganda ou qualquer outro) é transcrito. Esse tipo de legendagem é utilizado com frequência nos programas de televisão (GOTLIEB, 1998 *apud* MATKIVSKA, 2014).

Veio, então, a segunda forma de se fazer legendagens intralinguísticas de uso específico como ferramenta didática no ensino de línguas e culturas estrangeiras. Além disso, as legendagens previstas para as pessoas surdas ou com dificuldades auditivas podem servir para qualquer outra pessoa com conhecimento muito limitado da língua de um país (imigrantes ou estudantes estrangeiros em contexto de acolhimento) mesmo que não tenham sido criadas para eles em particular. Quando um espectador não tem acesso ao áudio, ou não sabe falar a língua em que estão os diálogos, ele depende das legendas para saber de que se trata o conteúdo dos diálogos no filme, ou seja, o áudio e as legendas estão na mesma língua. (KRUGER *et al.*, 2017).

3. Audiovisual Translation (AVT).

No karaokê, há a versão instrumental das músicas e as letras em formas de textos na interface, com o propó-

sito de permitir que o público possa cantar lendo aquelas anotações.

A legendagem interlinguística envolve a tradução de discursos de uma língua de partida para a língua-alvo. É uma mudança de modo, do oral para a escrita, como podemos ver no cinema (DIAZ-CINTAS, 2013; PÉREZ-GONZÁLEZ, 2014).

Segundo Matkivska (2014), três aspectos caracterizam as legendas: a imagem, o áudio e o texto. O espaço para as legendas é limitado, e por isso é preciso levar em consideração a dimensão da interface para possibilitar a leitura das legendas. Na prática, uma linha de legendas não deveria ultrapassar trinta e cinco signos. E geralmente só duas linhas cabem nesse espaço, o que quer dizer um máximo de setenta signos. A legendagem é perfeita, quando começa com a fala e acaba junto com ela. A duração máxima de exibição é de seis segundos. É a média suficiente para qualquer pessoa ler as duas linhas de 60 até 70 signos.

Assim, destacamos a nossa pergunta de pesquisa: Como ajudar o aprendiz a alcançar um certo nível de letramento linguístico em que ele seja capaz de fazer leituras das legendas de filmes independentemente de sua duração?

Letramento linguístico na leitura de legendas

Na Psicolinguística (KRUGER, 2016) e nas Ciências cognitivas, encontramos teorias sobre o impacto da leitura de legendas. Considerando o contexto de sala de aula, seja na aprendizagem de língua estrangeira ou materna, as legendagens mais usadas são as intralinguísticas e as interlinguísticas. Enxergamos a leitura acertada de legendas em contexto de aprendizagem

de LE como habilidade e como acesso ao processamento de informação. Tratando apenas da habilidade de ler as legendas por meio dos movimentos dos olhos, na mesma linha em que o fizeram posteriormente Kruger *et al.* (2017), Kruger e Steyn (2014, p. 109, tradução livre) afirmam que,

A maioria dos estudos sobre os movimentos sacádicos dos olhos na leitura de legendas que não lidam principalmente com dados qualitativos, tais como os mapas térmicos, mapas temáticos, ou caminhos digitalizados, tendem a dividir a tela em área de legendagem e zona da imagem, e leva a medições dos movimentos dos olhos seja apenas para as legendas, ou seja, para a associação entre legendas e imagens.⁴

Seguindo essa linha de pensamento, pode-se inferir que a cada contexto em que o aprendiz se encontra, corresponde um tipo de letramento específico como a *Literacy Training*, por exemplo (KRUGER, 2013, p. 109). Um estudante A poderá por exemplo dar conta de ler as legendas de uma canção no karaokê, mas não dar conta de acompanhar todas as legendas de um filme, mesmo que ele esteja interessado e motivado para assisti-lo. Por outro lado, o letramento de um outro estudante B surdo que consegue ler as legendas de um filme, apresenta um tipo de habilidade de processamento cognitivo bem mais complexo do que aquilo que investigamos aqui no presente trabalho. Outro estudante C, por sua vez, poderia ser interessado por filmes, ou por uma língua estrangeira e decidir aprender por meio da legendagem interlinguística. Isso demonstra a complexidade do letramento por meio da legendagem interlinguística no caso específico da leitura de legendas. No presente trabalho, focamos nos casos dos estudantes A e C, considerando que eles estariam encontrando algumas dificuldades com relação a tais leituras. A essa dificuldade dos referidos

4. The majority of behavioral eye-tracking studies on subtitle reading that do not merely deal with qualitative data, such as heat maps, focus maps, or scan paths, tend to divide the screen into subtitle area and image area and then report some eye-tracking measures for either the subtitles alone or the subtitles versus the image.

aprendizes A e C se adiciona a dificuldade que procede do esforço de associação do conteúdo das legendas com as imagens e com o som do filme. É o que Kruger e Steyn (2014, p. 108, tradução livre) defendem no seguinte trecho, pelo

[...] uso de abas móveis na leitura para estabelecer que a capacidade de percepção não pode acontecer sem perturbação no modo de leitura das legendas, devido à natureza fugaz do texto e porque as legendas não são processadas de forma isolada, mas têm de ser associadas às outras fontes visual e áudio de informação que interrompem o processo de leitura e que certamente perturbam o padrão de leitura linear.⁵

Por meio desse trecho, observamos que o processamento cognitivo não pode ocorrer sem essa associação entre as fontes áudio e visuais, mas tentamos ressaltar aqui que a resolução da dificuldade dos estudantes com o letramento linguístico é o primeiro problema no processamento e na aprendizagem de língua. Segundo Cosson (2006), três etapas resumem o processo linear da leitura e guiam o desenvolvimento habilidade de leitura: a **antecipação**, de acordo com os objetivos da leitura; a **decifração**, que representa a familiaridade e o domínio das palavras; e a **interpretação** que é a inferência de sentidos por meio do acionamento enciclopédico do mundo do leitor. O contexto é dado pelo autor e reconhecido pelo leitor (contextualização feita pelo leitor). É uma convergência necessária para que a leitura adquira sentido.

Legendas e movimentos dos olhos

Na teorização sobre leitura feita no mundo, em que a direção de leitura se dá do alto da página para baixo e do lado esquerdo para o lado direito desta, existem dois processos perceptivos fundamentais: o processo

5.The use of moving window paradigms used in reading to establish perceptual span cannot be applied unaltered in the study of subtitle reading due to the fleeting nature of the text and because subtitles are not processed in isolation but have to contend with other visual and also auditory sources of information that often interrupt the reading process, potentially disturbing a linear reading pattern.

de reconhecimento das letras e o movimento ocular. No tocante ao movimento ocular, Rayner (1998) afirma que suas principais propriedades são as fixações e os movimentos sacádicos dos olhos, também conhecidos pelo termo “sacadas”. Segundo o pesquisador, as fixações são os brevíssimos períodos de tempo em que os olhos se ocupam da análise de determinado estímulo verbal a ser lido e as sacadas são os movimentos feitos pelos olhos em direção ao estímulo a ser fixado. Assim sendo, o primeiro movimento ocular perceptivo que se faz com o objetivo de ler uma legenda é a “fixação” e o segundo são as “sacadas” (RAYNER, 1998; KRUGER, 2013).

No entanto, na leitura de palavras, nem todas são fixadas. Palavras compostas por apenas dois ou três caracteres são geralmente omitidas (“puladas”), enquanto palavras maiores podem ser fixadas mais de uma vez, configurando o fenômeno da correção, ou os movimentos dos olhos podem voltar-se na direção inversa, ou seja, ir da direita para a esquerda numa mesma linha horizontal, geralmente depois de um atraso na leitura, configurando o fenômeno da regressão. Ambos fenômenos são realizados no intuito de compreender o sentido de que está sendo lido (KRUGER, 2013).

No caso específico da leitura de legendas, correções ou regressões tendem a ocorrer com maior frequência proporcionalmente à maior dificuldade do aprendiz na leitura das palavras (por qualquer motivo, inclusive pouca proficiência na língua). Esses processos são mais observados em textos dinâmicos do que em textos estáticos e são eles os responsáveis pela não linearidade da leitura. A fixação é considerada ótima quando o aprendiz controla sua rapidez de apresentação dos textos e quando ocorrem as mesmas corre-

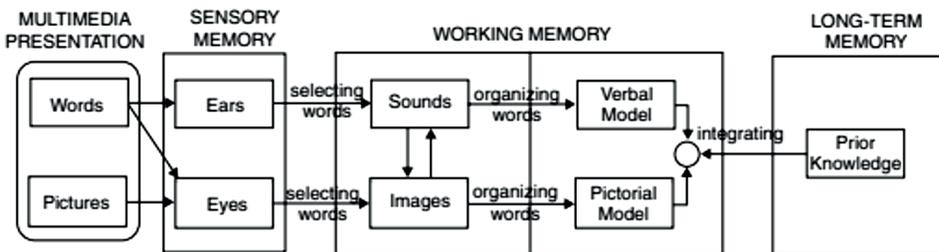
ções, pode-se afirmar que o aprendiz desenvolveu um bom nível na leitura de textos dinâmicos.

O processamento cognitivo e a retenção de vocabulário

No ensino/aprendizagem de LE existem diversas teorias sobre o uso de legenda de vídeo. Dentre elas destacamos, principalmente, as pesquisas de Mayer *et al.* (2001 *apud* DE SOUZA, 2008) sobre a teoria cognitiva de processamento da informação, chamada também de teoria gerativa de aprendizado multimídia. Essa teoria confere ao aprendiz o papel de construtor do conhecimento que ele seleciona ativamente e conecta ao seu conhecimento verbal e visual. A Figura 1 apresenta as condições cognitivas para o aprendizado significativo em ambiente multimídia (MAYER, 2001, p. 47 *apud* DE SOUZA, 2008).

Na Figura 1, *words* referem-se a textos tanto escritos quanto falados e *pictures* a qualquer forma de ilustração, estática ou dinâmica, incluindo fotos, gráficos, ilustrações, vídeos e animações. Apresentam-se também os blocos do modelo de processamento da informação multimídia, mostrando que a primeira etapa de processamento do insumo envolve a atenção aos aspectos da informação visual e verbal que entram no sistema de processamento através dos olhos e do

Figura 1 - Teoria cognitiva de aprendizado multimídia de Mayer. Fonte: Mayer (2001, p. 47 *apud* DE SOUZA, 2008, p. 97).



ouvido. Mayer (1994 *apud* DE SOUZA, 2008) refere-se a esse processo como *selecting* (seleção), ou seja, a seleção de informações do texto e sua inserção na memória de trabalho, onde acontece o processamento. Segundo esse modelo, existem dois tipos de processos de seleção: a seleção de palavras indicada pela seta *selecting words* e a seleção de imagens indicada pela seta *selecting images*. Nesse contexto, o aprendiz seleciona o material verbal e visual relevante para o processamento em sua memória de curto prazo, construindo representações mentais verbal e visual, respectivamente.

Na sequência, o material selecionado é organizado de forma mais coerente. Esse processo de organização do material relevante selecionado, denominado *organizing* (organização), refere-se à operação cognitiva que é feita na memória de trabalho e que permite a integração das informações selecionadas. Mais especificamente, a seta *organizing words* na Figura 1 indica que o aprendiz reorganiza o texto em um modelo mental verbal da situação descrita no texto, e que isso se dá dentro da memória verbal de curto prazo. Da mesma forma, a seta *organizing images* indica que o aprendiz reorganiza a imagem em um modelo visual mental da situação descrita na figura.

Segundo a teoria do processamento da informação visual e verbal, o aprendiz constrói o que Mayer chama de **modelo situacional**: uma representação mental do sistema no qual as partes são relacionadas entre si de forma coesa e coerente. Após a construção de um modelo verbal e visual, o último passo é a construção de conexões entre as duas representações constituídas, processo este denominado *integrating* (integração), o qual refere-se à conexão da informação organizada ao conhecimento prévio. Representa um

processo de internalização do conhecimento pelo aprendiz que contribui para a aprendizagem. Mayer sugere, então, cinco princípios que intervêm mais na elaboração/seleção ou no uso desse tipo de mídia/hipermídia. São eles: a simultaneidade, a coerência, a modalidade, a redundância e as diferenças individuais.

O princípio da **simultaneidade/contiguidade** justifica a apresentação simultânea facilitando a construção de ligações referências entre os modos visual e verbal para uma compreensão das multimídias pelos aprendizes. O princípio da coerência envia a dois níveis: a) uma apresentação multimídia apenas com as figuras e o som e b) uma apresentação multimídia curta e objetiva. O conceito de coerência e de coesão, quando remetem à palavra escrita e falada, são importantes para a compreensão dos textos, como é o caso da legenda de filme no caso deste trabalho (TAYLOR, 2016).

O terceiro princípio é o da **modalidade**. Refere-se à apresentação em forma de animação narração oral, ambas visualizadas. No quarto princípio: a **redundância**, considera-se que os aprendizes aprendem melhor uma determinada informação quando essa é fornecida pelo uso de animação acompanhada de narração oral do que animação acompanhada de narração oral e texto escrito (MAYER, 2001, p. 47 *apud* DE SOUZA, 2007). Essa teoria remete também às anotações geralmente feitas pelos alunos com o objetivo de examinar o processamento cognitivo e a retenção de vocabulário. Nesse caso, a leitura de narrativa redundante na tela ajuda os aprendizes a entender melhor os materiais científicos, integrando apenas as transcrições das falas (LIN *et al.*, 2016).

Por meio de suas pesquisas, Lin *et al.* (2016) demonstram que outra estratégia intervém no uso de legenda

para a aprendizagem de uma LE: a anotação feita pelo aluno das expressões ou elementos que são significativos para eles. Kuhl (1987 *apud* DÖRNYEI; OTTÓ, 1998) indica dois sistemas de memórias componentes do *controle da ação*, tal como indica o processo orientado para a aprendizagem do aluno. Segundo o pesquisador, esses sistemas são:

[...] a **memória motivacional** (que em conteúdo independente, isto é, a partir do momento em que está ativada, serve como fonte constante de ativação fundamentando qualquer estrutura que é constantemente dominante em outro sistema de memória) e a **memória da ação** (que consta de programas para a performance da ação mesma). (KUHL, 1987 *apud* DÖRNYEI; OTTÓ, 1998, p. 46, tradução livre).⁶

Kuhl partiu da teoria da intenção para concluir que esses dois tipos de memórias são observáveis durante a aprendizagem de LE. Na área de ensino-aprendizagem de vocabulário em LE, no contexto de ensino da leitura, pesquisas, por exemplo, a de Al-Seghayer (2001), apontam a relevância, em particular, do áudio e do vídeo acessados por meio de hipermídia para favorecerem o ensino-aprendizagem implícito e explícito de vocabulário, aquele que acontece envolvendo decisões conscientes do aprendiz perante o vocabulário desconhecido.

6. motivation memory (which is content-independent, that is, when it is activated, it serves as a continuous source of activation supporting any structure that is currently dominant in other memory systems) and action memory (which contains behavioural programmes for the performance of the particular act.

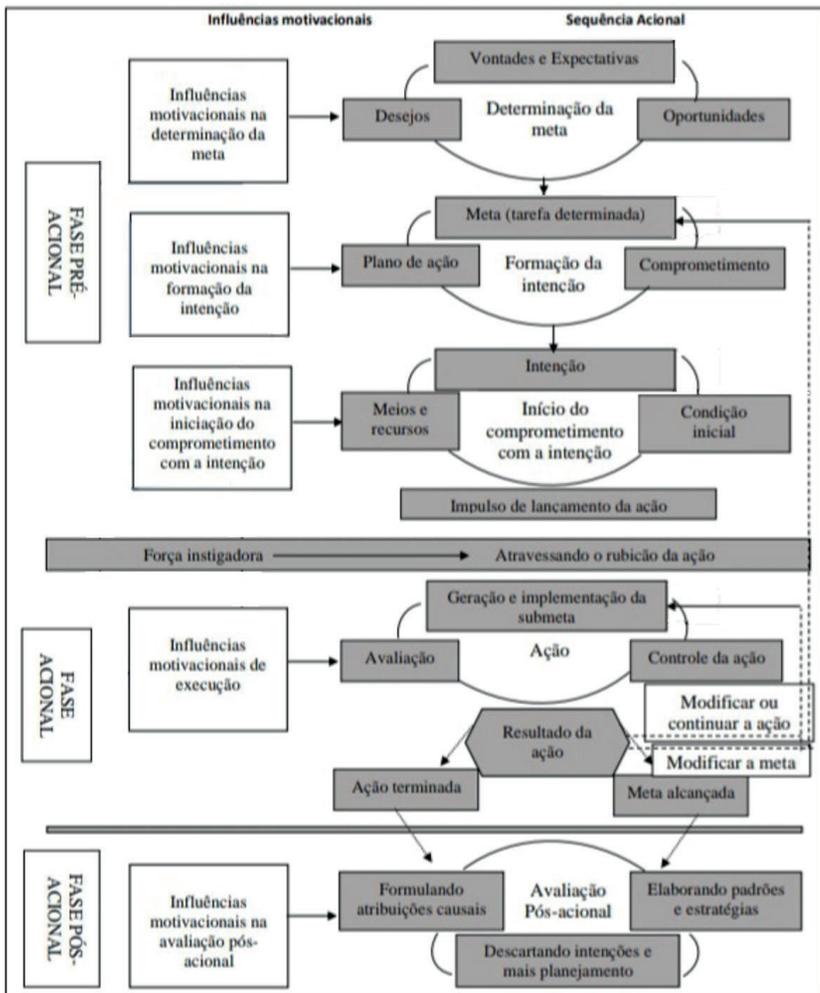
Uso de legenda e motivação do aprendiz

Consideramos o uso de legenda como uma estratégia motivacional de autorregularização, mas também como uma tarefa, um pouco subjetiva que pode ser estabelecido por um aprendiz durante a sua aprendizagem de LE. Dörnyei (2000) aponta que, em seu modelo processual de motivação para a aprendizagem de LE, há três fases a serem vivenciadas: do momento

antes da ação, a ação e depois-ação, conforme Figura 2. O aprendiz determina, na primeira fase, os objetivos que ele quer alcançar num tempo determinado ou no futuro. E por isso, ele os divide em subobjetivos. Esses objetivos e subobjetivos estão em simbiose com os desejos, interesses, oportunidades do aprendiz.

Figura 2 - Esquema representativo das fases do Modelo motivacional orientado para o processo de Dörnyei. Fonte: Dörnyei (2000, p. 6).

O aluno aprendiz determina na fase precedente à ação os objetivos que ele quer alcançar num tempo determinado do futuro. Feito isso, o aprendiz os divide em



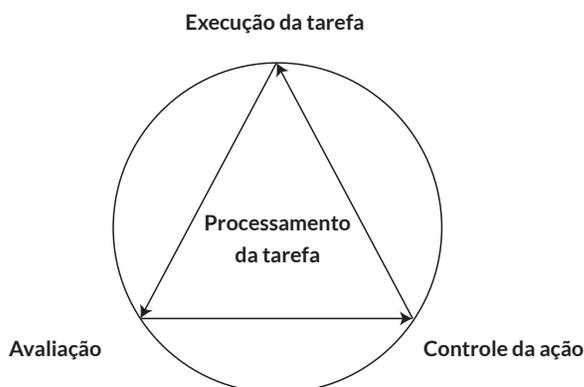


Figura 3 - Processamento motivacional de tarefas de Dörnyei. Fonte: Mayer (2009, p. 61).

subobjetivos, para torná-los mais facilmente visíveis e alcançáveis, na medida em que traz para mais próximo dele a possibilidade de vivência de experiências de sucesso em sua realização. Essa estratégia de estabelecimento de subobjetivos garante o gerenciamento interno da própria motivação, feito em fase acional. Esses objetivos e subobjetivos devem ser definidos em simbiose com os desejos, interesses, conveniências e oportunidades do aluno.

Durante a fase de execução da fase acional, três mecanismos são acionados pelo aprendiz de maneira interrelacionada: a execução de uma tarefa (ou objetivo), a sua avaliação e o controle da ação. A Figura 3 mostra esquematicamente como se dá o processamento motivacional de realização de tarefas.

No seu artigo Dörnyei (2000) fundamenta-se na teoria de Kuhl (1985, 1987) que propõe uma taxonomia de seis tipos de controle da ação: o **metacognitivo**, o **emocional**, o **motivacional**, o **do ambiente**, o **do comprometimento** e o **da saciedade**. Na nossa pesquisa, analisamos o controle motivacional, dado que ele mede o melhoramento/aumento da base motivacional de intenções para atingir um objetivo. Permite que o estudante adicione algo para tornar o projeto mais interessante para si, além de levá-lo a

propor (hierarquizar) objetivos, priorizando e imaginando o valor de cada um deles, repensando suas limitações e qualidades pessoais.

METODOLOGIA

Essa pesquisa qualitativa tem natureza aplicada, orientação exploratória e foi realizada em formato de Estudo de Caso simples.

Hipóteses

A partir do estabelecimento da pergunta de Pesquisa e da Revisão da Literatura realizada, propomos as seguintes hipóteses:

- **H1:** O processamento das legendas permite ao aprendiz ter a tradução daquilo que ele acabou de ouvir, num contexto determinado: o do filme. E junto com os outros elementos constitutivos do filme (visual e áudio), o aprendiz pode construir um conhecimento quer sobre a cultura, quer sobre o vocabulário com relação à LE que ele está aprendendo.
- **H2:** O esforço de leitura de legendas devido à dificuldade inerente de acompanhamento, parte de uma motivação que poderia estar relacionada com as experiências vivenciadas anteriormente, por exemplo, um problema de comunicação na LE etc.

Participante

Contamos com a participação de um estudante de 20 anos do CEFET que preencheu um formulário (APÊNDICE A) e enviou as respostas por *e-mail* e

por interação pelo WhatsApp. O participante assiste semanalmente a filmes legendados em língua inglesa pela internet.

Procedimento para a coleta dos dados

Recebido o formulário preenchido, em um segundo momento, para solucionar algumas dúvidas do pesquisador, foi estabelecida uma interação por WhatsApp. Ele respondeu a oito (8) perguntas que tinham como objetivo identificar as fases e estratégias usadas ante as dificuldades de leitura ou de compreensão das legendas de filmes. Essa pesquisa foi realizada em 2018.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudante informante dessa pesquisa afirmou que está motivado para usar as expressões adquiridas a partir dos filmes legendados devido à “praticidade” e ao “contexto”. Tentaremos, então, determinar os mecanismos do sistema de processamento de tarefa envolvidas na atividade realizada pelo participante, consistindo em assistir a um filme e se concentrar nos elementos do filme e nas legendas.

A execução da ação

A motivação é responsável pelo esforço do estudante, a sua persistência e escolha dentre as estratégias para o aprendizado de LE. O participante conta que faz uso de filmes legendados “semanalmente”.

A avaliação

Em um primeiro momento, o aprendiz admite usar as legendas com o objetivo de melhorar uma habilidade em língua inglesa, que é a pronúncia: “Porque às vezes

não entendo a pronúncia, então, com a legenda, eu consigo compreender o que foi dito.

Assim, a avaliação que o aluno faz é a de que ele consegue aprender algumas palavras e expressões provenientes dos filmes, tanto que passa a usá-las em contextos reais de fala. “Sim, frequentemente. Em conversas informais”.

O controle da ação

O controle da ação resume as estratégias de autorregulação usadas para superar as dificuldades encontradas. O aluno escolheu trocar o idioma da legenda como estratégia de autorregulação, ou seja, estratégia que o permitiu continuar realizando a atividade, ao invés de desistir. Ele disse: “Se for um problema técnico, eu troco de servidor. Se o problema estiver na minha compreensão, eu troco o idioma da legenda”. Isso remete ao uso da tradução para resolver esse problema de compreensão da legenda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendiz memoriza e usa expressões ou frases provenientes de filmes. São conhecimentos que ele ganha sobre a cultura, e o vocabulário da LE. Em geral, estão relacionados com ao conhecimento prévio do aprendiz (evidentes em sua fala informal) e reusados em contextos semelhantes. Concluimos, assim, que a dificuldade de leitura de legenda não é geral e que essa dificuldade se encontra mais na compreensão do filme e das legendas em si. Por isso, nessa pesquisa, a motivação do aluno para usar legendas na aquisição de uma LE favorece o processo de aprendizagem, passando por três etapas: a execução, a avaliação e o controle da ação. A avaliação também pode ser assimilada à

memória motivacional e à memória da ação (KUHL, 1987 *apud* DÖRNYEI; OTTÓ, 1998, p. 46), pois, o processamento de tarefa que o aluno faz durante a leitura e o processamento de legendas, às vezes, não é consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AL-SEGHAHER, Khalid. The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. **Language Learning & Technology**, v. 5, n. 1, p. 202-232, 2001.

CORNU, Jean-François. **Le Doublage et le sous-titrage**. Histoire et esthétique. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DE SOUZA, Patrícia Nora. A hipermídia como uma ferramenta de ensino: uma revisão da literatura sobre o aprendizado implícito e explícito de vocabulário em língua estrangeira. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 101-124, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v11n1/SOUZA.pdf>. Acesso em: 1 set. 2016.

DE SOUZA, Patrícia Nora. O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira. **The Specialist**, v. 28, n. 1, p.

59-85, 2007. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000343644. Acesso em 20 set. 2016.

DIAZ-CINTAS, Jorge; ORERO, Pilar; REMAEL, Aline. **Media for All: Subtitling for the Deaf, Audio Description, and Sign Language** (Approaches to Translation Studies), 2013.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivation in action: towards a process-oriented conceptualization of student motivation. **British Journal of Educational Psychology**, v. 70, p. 519-538, 2000.

DÖRNYEI, Zoltán; OTTÓ, István. Motivation in action: a process model of L2 motivation. **Working Papers in Applied Linguistics**, Thames Valley University, v. 4, p. 43-69, 1998.

DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Ema. **Teaching and researching motivation**. 2. ed. Harlow/UK: Pearson Education Limited, p. 95-96, 2011.

FLICKS. **Scaramouche**, 1924. YouTube, 2017. Disponível em: <https://youtu.be/rbotp0iXqtE>.

LAVAUUR, Jean-Marc; SERBAN, Adriana. **La traduction audiovisuelle: Approche interdisciplinaire du sous-titrage**, Coll. Traducto. Bruxelles: De Boeck, 2008. p. 162.

KRUGER, J. L. Psycholinguistics and audiovisual translation. **Target-International Journal of Translation Studies**, n. 28, p. 276-287, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1075/target.28.2.08kru>. Acesso em: 6 jun. 2017.

KRUGER, J. L.; DOHERTY, S.; SOTO-SANFIEL, M. T. Original Language Subtitles: Their Effects on the Native and Foreign Viewer. **Comunicar**, p. 23-32, 2017. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=50&articulo=50-2017-02&idioma=en>. Acesso em: 20 abr. 2017.

KRUGER, J. L.; STEYN, F. Subtitles and Eye Tracking: Reading and Performance. **Reading Research Quarterly**, v. 49, p. 105-120. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.59>. Acesso em: 6 jun. 2017.

LANDOW, George P.; DELANY, Paul. Hypertext, Hypermedia and Literary Studies: the State of the Art. In: DELANY, Paul; LANDOW, George P. (eds.). **Hypermedia and Literary Studies**. Cambridge (Mass): The MIT Press, 1994. p. 3-50.

LIN, J. J. H.; LEE, Y. H.; WANG, D. Y.; LIN, S. S. J. Reading Subtitles and Taking Enotes While Learning Scientific Materials in a Multimedia Environment: Cognitive Load Perspectives on EFL. **Educational Technology & Society**, v. 19, p. 47-58, 2016. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/pdf/jeduc-techsoci.19.4.47.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 6 jun. 2017.

MATKIVSKA, N. Audiovisual translation: Conception, types, characters' speech and translation strategies applied. **Studies About Languages**, n. 25, p. 38-44, 2014. <http://dx.doi.org/10.5755/j01.sal.0.25.8516>

MAYER. Richard E. **Multimedia Learning**. 2. ed., Cambridge: Cambridge University Press. 2009.

PÉREZ-GONZÁLEZ, L. **Audiovisual translation: Theories, methods and issues**. Routledge: London, 2014.

RAYNER, K. Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. **Psychological Bulletin**, v. 124, p. 372-422, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.124.3.372>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SILENTS PLEEZE. **Lon Chaney - MR. WU 1927**. YouTube, 12 abr. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rKubBhU_wm4.

TAYLOR, C. The multimodal approach in audiovisual translation. **Target-International Journal of Translation Studies**, v. 28, p. 222-236, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/>. Acesso em: 6 jun. 2017.

4 ANOS DE CINEMA NA ESCOLA – BREVE RELATO

Tânia Cristina Medeiros Cardoso

Marilete Boy Oliveira

João Luiz Leocadio da Nova

INTRODUÇÃO

O *Projeto Cinema: experimentar, conhecer, realizar* foi desenvolvido na Escola Municipal Professora Márcia Francesconi Pereira, em Cabo Frio (RJ), de 2013 a 2017. O projeto consiste em uma oficina de produção audiovisual de duas horas semanais, atendendo a alunose alunas das séries finais do Ensino Fundamental II, com crianças e jovens de 10 a 16 anos, nos contraturnos. Nesse período, o projeto passou por transformações contínuas em busca da inserção do cinema enquanto arte na Unidade Escolar – com a percepção e apropriação do audiovisual ensejando a construção de novas formas narrativas pelos estudantes. Essa transformação foi registrada com a incorporação de parcerias docentes dentro e fora da escola, ao lado de um conjunto de outras ações artísticas e culturais que também transformaram e continuam transformando o próprio projeto.

1. Por meio do professor João Luiz Leocadio da Nova, que atualmente compõe o corpo docente da UFF, onde atua no ensino de graduação em cinema e audiovisual desde 1985, participando de projetos de pesquisa e extensão com alunos do bacharelado e da licenciatura, destacando-se nesse contexto a implantação de práticas de ensino com o cinema e o audiovisual nas escolas do Ensino Básico e Médio. O professor Leocadio acompanha o desenvolvimento do projeto desde sua implantação.

O projeto contou com a consultoria pedagógica da Universidade Federal Fluminense (UFF)¹; e para os exercícios desenvolvidos na oficina de realização, utilizou sugestões do material de apoio do *Projeto Inventar com a Diferença: Cinema, Educação e Direitos Humanos* (ID), com a eleição de dispositivos que revelam naturalmente a potência que o cinema estabelece ao se incluir como prática pedagógica. Com a adoção desses dispositivos cinematográficos que relacionam o cinema com direitos humanos, os alunos são inspirados a refletir sobre identidade social e cultural a partir da produção de imagens e sons, em diferentes contextos e lugares, com tecnologia extremamente simples, mas com grande capacidade mobilizadora. Essa prática permitiu aos alunos descobertas de novas formas de pensar o mundo, o que foi demonstrado no exercício final da oficina: a produção de um

curta-metragem. Essas produções potencializaram o desenvolvimento socioafetivo, proporcionando a discussão e inserção de temas transversais, essenciais para uma formação crítica e visão holística em prol do desenvolvimento humano.

Em 2015, a implantação do Programa Mais Educação² na Unidade Escolar (UE) proporcionou uma importante parceria por meio das oficinas Fotografia e Cineclubes, o que gerou o aumento do número de alunos participantes na oficina de realização. A partir de 2016, além de se ter beneficiado pela continuidade dessa parceria, o projeto intensificou dois eixos que envolveram professores regentes e também a comunidade: a atividade “Encontros com o Cinema”, com exibição e discussão de filmes e, posteriormente, a critério do professor parceiro, a realização de exercícios selecionados a partir do material do ID e ações de cineclubismo, que acompanharam o Projeto desde 2013, por meio da inscrição da Unidade Escolar para exibição gratuita e autorizada de obras cinematográficas, seguidas de debate. Em 2017, as ações do Projeto continuaram na UE supracitada, e tiveram suas ações expandidas para o município de Arraial do Cabo (RJ), num projeto piloto desenvolvido no CIEP Brizolão Municipalizado 147 - Cecílio Barros Pessoa.

2. O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. A professora Marilete Boy Oliveira, professora orientadora da oficina de realização juntamente com a professora Tânia Cristina Medeiros Cardoso, assume também a Coordenação do Programa Mais Educação na UE.

PARCERIAS COM OS PROFESSORES: ENCONTROS COM O CINEMA

A atividade teve como proposta a exibição, seguida de debate, de obras cinematográficas nacionais. Na sequência, foram propostos aos alunos desafios envolvendo produções imagéticas. Ao apresentar essa proposta aos docentes, verificou-se que o interesse na construção das parcerias foi dos docentes atuantes na Área de Humanas, com destaque para Língua Portuguesa.

A exibição e discussão do curta-metragem brasileiro *Dona Cristina perdeu a memória* (2002), produzido pela Casa de Cinema de Porto Alegre e dirigido por Ana Luiza Azevedo, embasou o desenvolvimento de duas atividades: “Minhas Melhores Memórias”, adaptação do dispositivo “Fotografia Narrada” (Material ID, p. 49); e “Histórias de Objetos” (Material ID, p. 55).

Na primeira, os alunos deveriam, preferencialmente, eleger uma fotografia em que aparecessem, de cujo momento não recordassem por serem muito jovens, e um adulto lhes contasse a história dela. Na etapa seguinte, foram filmados contando/recontando as histórias dessas imagens. Para finalizar, assistiram ao conjunto dessas lembranças sendo descobertos e descobrindo os outros, ou mesmo, descobrindo-se ou inventando-se, como nos aponta GROISMAN (2013, p. 98): “Quando lembramos, exercitamos numa certa medida a nossa criatividade. Nosso ‘eu’ é permanentemente forjado por nossas memórias, que ao mesmo tempo são construídas e ressignificadas a cada instante”.

Na segunda atividade, convidaram uma pessoa idosa para ser filmada, rememorando a história de um objeto: relíquias com as quais tivessem relação afetiva. A mostra dos trabalhos gerou emoção nos presentes. Os alunos se permitiram ouvir esses relatos, atitude que a maioria não exerce no próprio cotidiano familiar.

Na atividade *A Escola que temos, a Escola que queremos*, adaptada do dispositivo *Espelhos de Autorretrato* (Material ID, p. 53), foi exibido e discutido o documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (João Jardim, 88 min., 2007, Brasil), explorando diferentes contextos escolares. Os alunos produziram textos refletindo sobre o tema “O que nos faz diferentes e o que nos faz iguais? O que podemos mudar para melhorar/modificar a reali-



Figura 1 - Sessão do curta *Dona Cristina perdeu a memória* (2016). Fonte: Autores.



Figura 2 - Processo de filmagem do exercício *Fotografia Narrada* (2016). Fonte: Autores.

dade que vivenciamos no nosso cotidiano escolar?” A atividade incentivava um olhar para a nossa escola, seus aspectos positivos e negativos, o olhar para si e para o outro, como agentes de transformação nesse território de aprendizagem, uma vez que “[...] não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem” (GERALDI, 2013, p. 15).

Com o texto pronto, cada grupo filmou aproximadamente um minuto através de espelhos para registrar

suas narrativas sobre a Escola, divididos entre quem filmava, quem lia o texto, quem operava a captação do som e quem dirigia a cena. É uma oportunidade para exercitar a reflexão, respeitando as diversidades ao aceitar como suas as opiniões dos outros, pensando em seus próprios reflexos. Como etapa final, foi realizada a Mostra dos trabalhos, agregando as turmas – o momento de analisar semelhanças e diferenças diante dos questionamentos lançados para realização da atividade, permitindo que os alunos ouvissem a opinião dos colegas e se colocassem como sujeitos transformadores dos desafios que foram lançados.



Figura 3 - Filmagem do exercício Espelhos de Autorretrato (2016).
Fonte: Autores.

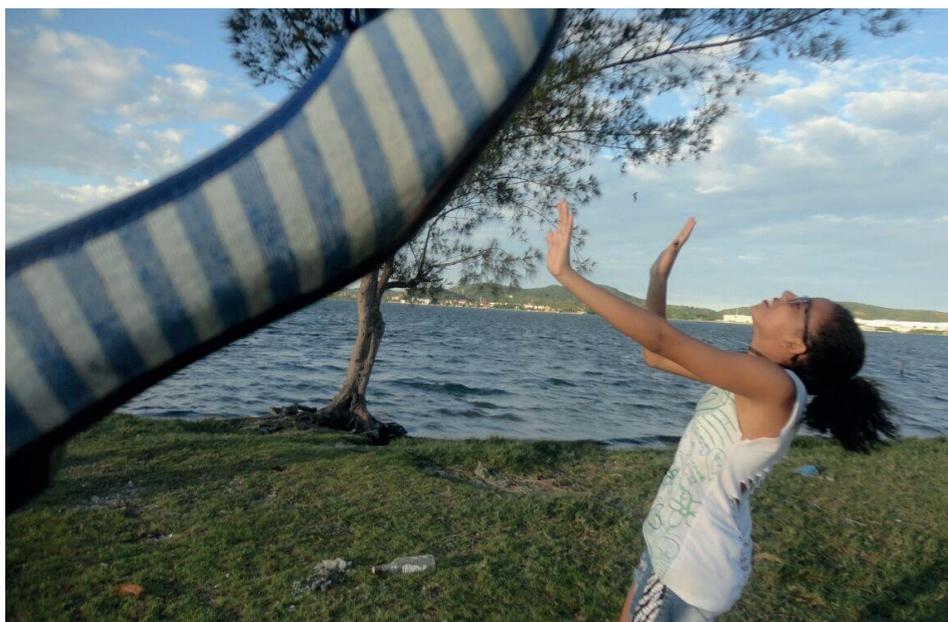
A exibição e discussão do curta-metragem *Amolador* (Abelardo Barbosa, 2008) foi o ponto de partida para se explorar o dispositivo *Leitura de imagens - A imagem: olhar e inventar* (Material ID, p. 35). Inicialmente, foi traçado um paralelo da dificuldade do registro de uma imagem em tempos remotos e o excesso de produção, devido à facilidade proporcionada pela evolução das máquinas fotográficas e dispositivos móveis, salientando a banalização contemporânea das imagens. Em seguida, os alunos foram apresentados a elementos da composição de uma imagem para potencializar a leitura delas. Como parte prática, além de realizarem o desafio

de enquadrar imagens do cotidiano da escola, pessoas ou paisagens em uma moldura de madeira, decidindo o que manter dentro e fora do quadro, também exercitaram a criatividade planejando uma foto utilizando a técnica da perspectiva forçada.

No primeiro exercício, na tentativa de desnaturalizar a cegueira causada pelo mundo contemporâneo cercado de imagens, como nos alerta Norton (2013, p. 22), “[...] com o excesso, as imagens já não cumprem mais a função de representar o mundo, elas acabam criando um véu entre as pessoas e a realidade”, foi realizada a projeção e análise das imagens produzidas – e muitas que passavam despercebidas no cotidiano foram valorizadas, “enxergadas”. No segundo exercício, os estudantes se divertiram com a idealização da ilusão de ótica que explorariam para enganar o cérebro de quem veria a foto.

Figura 4 - Exemplo de produção de aluno para o exercício *Perspectiva Forçada* (2016).
Fonte: Autores.

A atividade “*Arpilleras: ‘Causos’ de Cabo Frio Para Sacudir sua Memória!*” se originou da adaptação do dispositivo



Arpilleras (Material do ID, p. 85). Os alunos confeccionaram e apresentaram *arpilleras* com a releitura de histórias do Município de Cabo Frio. Baseada no livro *Cabofrianças – causos resgatados*, da escritora cabofriense Meri Damaceno, a atividade funcionou como um grito de protesto contra a invisibilidade dessas histórias. Damaceno (2014) relata em seu livro que saiu gravando relatos do povo de Cabo Frio, para que não se perdessem com o tempo. A atividade permitiu que os estudantes se empoderassem da cultura local para produzirem saberes sobre nós mesmos, nossa gente, nossa terra.

Na primeira etapa, os discentes conheceram um pouco da história do surgimento das *arpilleras*, por meio da exibição e discussão de *teasers* do documentário *Arpilleras: bordando a resistência*, dirigido por Adriane Canan e encabeçado pelo MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens). Eles entenderam a constituição das *arpilleras* e a força que cada uma das histórias construídas com base nos “causos” de Cabo Frio teria como forma de registro da identidade da população.

Na segunda fase do processo, os alunos se dividiram em grupos, e cada um ficou responsável pela confecção de uma *arpillera* retratando um “causo” de Cabo Frio – dentre os que compõem o livro de Damaceno, e outros, encontrados em pesquisas realizadas na internet. Na última fase do trabalho, cada grupo foi filmado fazendo a apresentação do caso retratado na *arpillera*, o que se transformou em um documentário. A comunidade foi convidada para exibição do filme realizado pela turma, num encontro que contou com a presença de Meri Damaceno. Ao término, a escritora participou de um bate-papo, falou de sua obra e registrou impressões sobre os “causos” apresentados pelos educandos.



Figura 5 - Alunos em processo de produção de *Arpillera* (2015).
Fonte: Autores.

A atividade “*É Preciso transver o mundo: como?*” foi desenvolvida a partir do documentário “*Só dez por cento é mentira*” (2008), dirigido pelo cineasta Pedro Cezar. A proposta tinha como premissa se permitir “transver” pelo olhar ainda não totalmente constituído dos alunos. Após assistirem e debaterem o documentário, os estudantes foram desafiados a fotografar uma rachadura, borrão, mancha, descascado etc. numa parede, ou algo semelhante, para que este se transformasse no contorno de um desenho, que se revelaria por meio de uma animação. Para finalizar, as animações realizadas foram reunidas, acompanhadas de gravações de áudio respondendo ao questionamento “*É preciso transver o mundo: como?*”. Na etapa final, foi exibida a coletânea dos trabalhos para os discentes, que conheciam apenas o resultado da própria animação.

AÇÕES DE CINECLUBISMO

A iniciativa de inscrição da UE em convocatórias como ponto de exibição de mostras, circuitos e festivais favoreceu o acesso a conteúdos audiovisuais alternativos e de excelência do cinema nacional e de outras nacionalidades, criando “...novas possibilidades para diver-

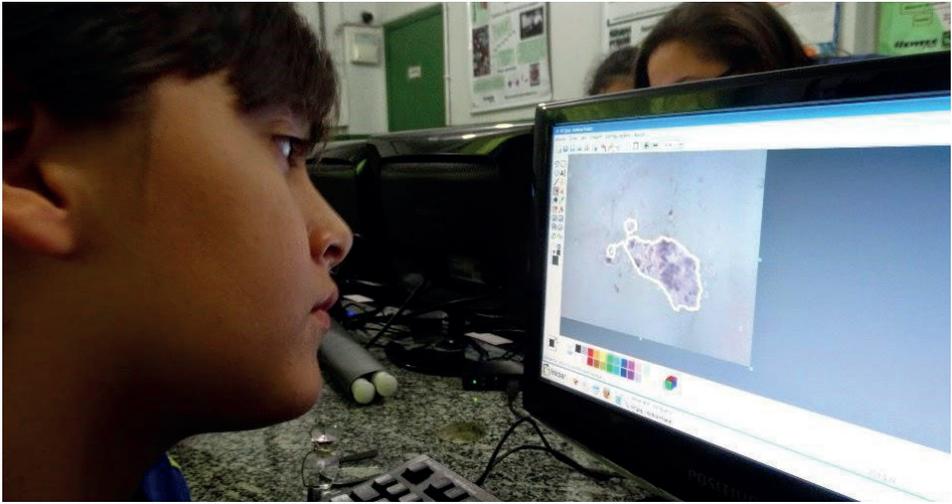


Figura 6 - Estudante produzindo animação para o exercício (2015). Fonte: Autores.

sificação do gosto, se fizermos escolhas de filmes que produzam certo estranhamento, algum silêncio, que alterem as expectativas do que comumente nos é dado a ver nos cinemas de shoppings e na TV” (FRESQUET, 2013, p. 93). As sessões são extensivas a toda a comunidade – autorizadas, gratuitas e abertas ao público. Existem muitas dificuldades com relação ao acesso a conteúdos cinematográficos e a obras diversas em Cabo Frio, uma realidade parecida em diversos lugares do país. Como esclarece Duarte:

Ir ao cinema, ver filmes em salas de exibição é um hábito que precisa ser aprendido, e a falta de oportunidade desse tipo tem dificultado a formação desse hábito, com perdas significativas para a formação estética dos espectadores, sobretudo os mais jovens. (DUARTE, 2009, p. 14).

Até o ano de 2013, o município contava apenas com duas salas comerciais de exibição no Cine Recreio. Em 2014, com a inauguração do Shopping Park Lagos, esse número dobrou. No entanto, a programação privilegia a exibição de filmes que fazem parte do circuito hegemônico de distribuição. Nesse contexto, Bergala (2008, p. 33) esclarece: “Se o encontro com

o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum”. A participação dos estudantes nessas sessões é acompanhada de comentários, como “não entendi nada” ou “não gostei”, e é justamente esse estranhamento que se espera explorar no debate, de forma a “[...] possibilitar que o gosto de professores e estudantes se reconfigure em função de uma vastidão maior de opções” (FRESQUET, 2013, p. 93).

No comparativo a seguir (Tabela 1), pode-se acompanhar a evolução dessas ações na UE:

MOSTRAS/FESTIVAIS	Nº DE SESSÕES REALIZADAS			PÚBLICO		
	2014	2015	2016	2014	2015	2016
Mostra de Cinema e Direitos Humanos	---	8	6	---	242	314
Sessão Pipoca TV Escola	---	3	---	---	142	---
Festival do Minuto	5	14	8	110	483	453
Última Sessão do filme “ <i>Delírios de um cinemaniaco</i> ”	---	1	---	---	39	---
Mostra de Filmes MAdRE	1	4	---	31	208	---
Mostra do Filme Livre	---	1	1	---	19	33
Círculo Tela Verde	13	24	5	593	739	168
Mostra Márcia de Cinema	---	18	---	---	603	---
Círculo Mexicano de Filmes	---	---	1	---	---	35
Círculo Comunitário – Cinema Petrobras em Movimento	---	---	9	---	---	304
Festival Visões Periféricas 2016 – Mostra Fronteiras Imaginárias	---	---	1	---	---	25
<i>A Batalha do Passinho – O Filme</i>	---	---	1	---	---	62

Tabela 1: Levantamento das sessões de cineclubismo no período 2014-2016
Fonte: Autores.

As primeiras atividades de 2017 foram realizadas com a exibição, sempre seguida de debate, de documentários de cunho político, social e cultural, o que ocasionou certo desconforto devido à complexidade dos temas abordados: *#Resistência* (Eliza Capai, 55 min., 2017); *No Olho da Rua* (Paulo Pentead, 64 min., 2016); *Diário da Greve* (Guilherme Sarmiento, 76 min., 2016); e *Danado de Bom* (Deby Brennand, 74 min., 2017).



O Aviãozinho de Papel
Ficção, 8min14s, 2016

No passado, quando ninguém conhecia aviões de papel, um garoto é encontrado jogando alguns deles no pátio de um convento. Um desses aviões viaja até o presente onde passa por pontos turísticos de Cabo Frio e, cada vez que cai ao chão, é encontrado e novamente jogado pelas mãos de uma criança diferente, até chegar nas mãos de Santos, um menino curioso que se pergunta como surgiu o aviãozinho de papel.



Não Esperava Isso de Você
Ficção, 7min05s, 2016

Lia confecciona seu trabalho de Ciências quando ocorre um pequeno acidente. A partir daí vários comportamentos estranhos envolvem a aluna... Uma comédia com pitada de drama que nos faz refletir sobre o papel da mulher na sociedade.



Rua Expedicionário da Pátria, S/n
São Cristóvão - Cabo Frio/RJ
Tel. (22) 2620-1488



Equipe de Direção

Fátima de Sousa Ribeiro
Cléber William A. de Menezes
Amine da Silva P. B. Teixeira
Nielza S. Araújo Cordeiro

Equipe Técnico-pedagógica

Elaine Ribeiro Pinto
Patrícia Carla Cardoso Rodrigues
Monica Morado



**II Mostra
Márcia de
Cinema**

A **II Mostra Márcia de Cinema** é uma iniciativa do projeto "Cinema: experimentar, conhecer, realizar" em parceria com o Programa Mais Educação e apoio da Universidade Federal Fluminense (UFF), através da consultoria do Professor João Luiz Leocádio da Nova. Nas sessões serão exibidos os projetos audiovisuais desenvolvidos pelos alunos participantes da oficina de realização do Projeto no período 2015-16.

Organização

Marilete Boy Oliveira
Tânia Cristina Medeiros Cardoso

"Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar algum."

Alain Bergala, cineasta e professor francês

**Você não pode ficar fora dessa!
Boa Sessão!!!**

Figura 7 - Folder de divulgação da II Mostra Márcia de Cinema - parte I. Fonte: Autores.



Uma Sereia em Minha Vida
Ficção, 10min35s, 2016

Dois amigos caminham pela praia quando avistam algo emboado em uma rede de pesca. Ao se aproximarem verificam que se trata de uma sereia e que está ferida. E agora? Será possível ajudar esse ser mitológico?



O Retorno do Manicômio
Ficção, 9min13s, 2015

Jovens estudantes ficam apavorados com fatos inexplicáveis que ocorrem quando invadem a escola no período da noite para utilizarem a quadra de esportes. Uma equipe de desvendadores de mistérios sobrenaturais decide investigar o caso motivada pela escola ter sido construída sobre o terreno onde no passado funcionara um manicômio destruído pelo fogo que ocasionou inúmeras mortes.



Uma Abayomi pra Mim
Ficção, 7min50s, 2016

Fernanda é uma menina rebelde e egoísta. Apesar disso, sensibiliza-se com a história da origem das bonecas abayomis, encontrando nisso uma razão para mudar seu comportamento egocêntrico.



A Pichação Amaldiçoada
Ficção, 9min48s, 2015

Um galpão para armazenamento de sal é fechado após uma tragédia ocorrida e ganha a fama de ser amaldiçoado. Segundo lenda local um grupo de adolescentes invadiu o galpão para realizar pichações e acabou provocando o acidente que ocasionou a morte do vigia. Daí em diante o desafio dos pichadores é entrar no local para realizar pichações, sem sucesso.



Joana no País das Armadilhas
Ficção, 9min03s, 2016

Sátira ao Conto de Fadas "Alice no País das Maravilhas" explorando o tema das drogas.



Le Parkour
Documentário, 6'02", 2015

Dois irmãos narram e mostram na prática movimentos dessa arte de descolar-se de um ponto para o outro rapidamente utilizando o próprio corpo.



Figura 8 - Folder de divulgação da II Mostra Márcia de Cinema - parte II. Fonte: Autores.

Esse olhar vem ao encontro do que Fresquet e Migliorin (2015, p. 12) afirmam: “O cinema não é o lugar de coisas belas, apenas, mas também do feio, do insuportável, do estranhamento, do perturbador”. As variadas temáticas levantadas nas discussões a partir dos filmes ultrapassam as quatro paredes da sala de aula e envolvem diretamente os alunos, que têm a liberdade para se expressarem, o que torna a iniciativa de primordial importância na construção de uma visão crítica de ver, estar e dizer o mundo. Destaca-se ainda a participação da UE como ponto de exibição do Festival do Minuto, da Mostra do Filme Livre (por meio da iniciativa Cineclubes Livres), do Circuito Tela Verde e da II Mostra Márcia de Cinema, com programação de sessões que atendem a todas as turmas da UE.

A RELAÇÃO COM OS ESTUDANTES - - PROTAGONISMO JUVENIL

As atividades da oficina de realização foram iniciadas por meio das variadas sugestões de dispositivos presentes no material do ID, acrescidas da criatividade inventiva dos alunos para sua instrumentalização e da introdução de novos desafios, até o momento em que se reuniram para idealizar o curta-metragem que iriam produzir.

Partindo da análise dos elementos de composição de uma imagem e da explanação sobre o quanto essas excessivamente nos rodeiam, percebia-se a necessidade de analisá-las criticamente, de enxergar nas entrelinhas. Esse foi o gatilho para discutir sobre a falta de planejamento quando se trata da produção das próprias imagens, perante a facilidade de se clicar ininterruptamente e depois descartar as fotografias que não interessam, geralmente numa ação necessária para liberar memória da máquina fotográfica ou celular.

Em sequência, os exercícios de experimentação propostos possibilitaram a passagem da produção e análise de imagens estáticas para imagens em movimento. Geralmente realizados em grupos, o aprendizado advindo dessa troca em que há discussão das melhores escolhas, e o planejamento para que tudo possa ser colocado em prática, envolviam o respeito em ouvir e, muitas vezes, ceder em favor da opinião do outro.

O processo final chegava com a apresentação de ideias, discussões e pesquisas, para que os grupos realizassem, da produção à finalização, o tão esperado curta. Neste processo, os estudantes tinham a satisfação de ver tomar forma o que idealizaram.

Os caminhos para transformar em imagens essas ideias foram catapultas para o conhecimento. A experiência da construção coletiva do roteiro passava por um amarrado de opiniões distintas, que deviam ser associadas para a formação de um todo uníssono; transpassava as diferenças; e, de acordo com o tema do curta, favorecia ainda a lição de se colocar no lugar do outro. Nesse sentido, “[...] dando aos estudantes uma chance real de se envolverem significa que eles cometerão erros. Lidar com os equívocos e erros que eles cometem faz parte de um esforço genuíno de desenvolver a participação” (CUNNINGHAM, *apud* CASTRO, 2010, p. 61).

As saídas de campo, particularmente, foram extremamente enriquecedoras para a apropriação do espaço que lhes pertencia. Os estudantes exploravam o território, passavam a valorizar e criticar, pois tomavam conhecimento da existência sob o olhar apurado de realizadores. Produção e diversão foram ingredientes que andavam de mãos dadas no projeto, agradando e envolvendo os estudantes, que se assu-

miam como protagonistas com muita seriedade e responsabilidade.

As temáticas dos curtas eram variadas e dialogavam diretamente com os jovens e com desafios da contemporaneidade. Temas como acessibilidade, pichações, drogas, papel da mulher na sociedade, respeito ao idoso, *bullying* e prática do *parkour*, entre outros, marcaram presença em diversos festivais estudantis por meio dos trabalhos desenvolvidos. Vale ressaltar que, ao participarem (com alunos de outras UEs) de debates em que apresentavam suas produções e podiam conhecer as produções de outros estudantes, como na *Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio* e o Programa *Vídeo-Fórum no Festival do Rio – Mostra Geração*, os alunos puderam trocar experiências sobre o processo, relatando sucessos e dificuldades na realização de seus filmes, contribuindo com o aprimoramento de novas produções.

Figura 9 - Participação na 7ª Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio (2017).
Fonte: Autores.

Proporcionar aos educandos esse espaço para trocas, recebendo da plateia questionamentos, elogios e críticas construtivas, foi um exercício importante de estar e fazer parte do mundo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde as narrativas que dialogam com desafios sociais da contemporaneidade ou do passado, advindas dos dispositivos *Fotografia Narrada e Histórias de Objetos*, aos exercícios que permitiram saídas de campo, observou-se o envolvimento diferenciado dos educandos, em que a curiosidade, novidade e liberdade de expressão se fizeram presentes durante o processo, criando pontes para o conhecimento.

Não existe indicação de um caminho a seguir, mas os resultados da aplicação desses dispositivos por professores que trabalharam diretamente com os alunos e, junto aos estudantes que participaram da oficina de realização do Projeto, forneceram um inventário a ser explorado – que pode ser o primeiro passo para exorcizar obstáculos para as experimentações. Acompanhar o depoimento de uma das professoras parceiras das atividades relatadas no corpo do trabalho exemplifica esse contexto:

Para mim, como professora de Língua Portuguesa, é de extrema importância trabalhar o conteúdo de forma lúdica, dinâmica e divertida. Tento trazer a realidade e o que os meus alunos mais gostam para dentro da sala de aula. Quando comecei o conteúdo *Memórias e biografias* no oitavo ano, vi uma grande oportunidade de desenvolver a atividade de forma lúdica. Foi quando em parceria com o projeto de cinema, preparamos uma atividade diferenciada com meus alunos. Escolhi o escritor Manoel de Barros e passamos para eles o documentário *Só dez por cento é mentira*. Nesse documentário, além de trabalhar com a vida e obra do autor, podemos enxergar como é possível usar a nossa imaginação. Nesse trabalho os alunos puderam enxergar ‘além’ do que seus olhos viam e através de borrões ou manchas na parede puderam criar imagens curiosas e divertidas. Trabalhar com o audiovisual em sala de aula é incrível, pois nos dá

a oportunidade de perceber outras formas de conhecimento e interagir com outros meios de aprendizado. (CARDOSO, 2017, p. 35-36).

É nessa lucidez que o docente poderá adequar ou pensar as propostas que sejam adequadas às peculiaridades do contexto escolar e aos alunos que atendem, evoluindo para uma identidade própria. Mais do que o levantamento de dados quantitativos, o projeto apresentou resultados qualitativos que estão presentes – muitas vezes invisíveis, mas percebidos ao longo do processo nos avanços cognitivos e de convivência dos envolvidos. Como na proposta *Encontros com o Cinema*, por meio das interações durante a análise fílmica das películas, ou por meio dos alunos participantes da oficina, pela demonstração de comprometimento com as atividades apresentadas. Muitos dominavam mais as tecnologias do que os professores condutores, e assumiam também o direcionamento do processo, promovendo sua autonomia e permitindo a horizontalidade proposta por qualquer relação em que diálogo e trocas se fazem presentes.

Além disso, havia também a proximidade com os colegas que se sentem representados, fator significativo para o aprendizado. Como disse um dos participantes, “Eu gosto de fazer filmes, pois expresso a minha arte, aprimoro o trabalho em grupo, aprendo e dou aula ao mesmo tempo. Além de hobby, lazer, dedicação e parte da minha vida, eu considero sim algo muito importante pra todos [...]” (depoimento enviado via WhatsApp a uma das professoras condutoras do Projeto em 21/12/2016). As conversas informais entre os discentes e os professores condutores da oficina de realização levaram ao reconhecimento de que o atravessamento pelo projeto representa um diferencial em suas vidas, ainda exemplificado pela

reflexão apresentada na continuidade do depoimento anterior: “Quantos filmes já mudaram sua perspectiva de vida? Quantas pessoas você já conheceu por meio dele? Eu não quero apenas criar filmes. Além de entrar neles, eu quero mudar vidas”.

As ações de cineclubismo, além de terem envolvido professores, alunos e a comunidade, foram um convite também aos moradores da cidade e municípios vizinhos para não apenas encontrarem-se com o cinema, mas também para participarem de discussões de temáticas diversas, contribuindo com a construção de uma sociedade menos desigual. Essa militância se estabeleceu também como estratégia de visibilidade das atividades do projeto perante todos.

Desenvolver esse tipo de trabalho é nascer todo dia, pedagogicamente falando, pois junto se ensina e se aprende – isso faz a diferença no processo de ensino e aprendizagem. Os educandos são contagiados por essa forma de apropriação do conhecimento, e as relações estabelecidas promovem afetividade, acompanhando-os para sempre. Essas práticas estimulam os alunos a produzir coletivamente, e muitos se destacam na realização dos curtas-metragens, desde a discussão para o desenvolvimento da escrita do argumento até o momento de socialização e exibição dos filmes.

Em todas as etapas surgem conflitos diversos que precisam ser apaziguados por uma mediação para suporte ao debate, e que contribuem significativamente para o desenvolvimento das inteligências intrapessoal e interpessoal, de modo a propiciar uma formação mais igualitária. Salienta-se que a participação e a seleção de curtas produzidos pelos alunos em mostras cinematográficas estudantis deve ser vista como um resultado importante, pois evidencia

um processo de formação iniciado na oficina e que se desdobra com a inserção do estudante num universo bem mais amplo que a própria Unidade Escolar. Se a formação profissional não faz parte dos objetivos do projeto, destaca-se o protagonismo dos estudantes em dialogar com o campo da produção audiovisual.

Descobrir a arte do cinema e ir ao encontro desse universo artístico é, sem dúvida alguma, um resultado importante a ser ressaltado. A superação das desigualdades proporcionada pela arte impõe um debate sobre a prática pedagógica que considera a produção coletiva no ambiente escolar como um espaço de troca entre iguais. Tanto no cinema como na escola, a distribuição de funções nas atividades coletivas segue uma hierarquia na qual cada um assume um papel segundo suas habilidades, mas que o cinema na escola deve romper ao propor a quebra dessa zona de conforto. A liberdade de expressão conduz os exercícios da oficina de realização. Aprender com a arte é criar um lugar para se estar no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGALA, A. **A hipótese-cinema.**

Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

CARDOSO, T. C. M. É Preciso Transver o Mundo; Como? **Revista Roquette Pinto:** A Revista do Vídeo Estudantil, Sala dos Professores, n. 1, p. 34-36, 2017. Disponível em: https://videoestudantil.com.br/revista-roquette-pinto/#dfliip-df_4031/37/. Acesso em: 1 set. 2018.

CASTRO, L. R. de. Por que falar de participação na escola? *In:* CASTRO, L. R. de (coord.). **Falatório:** Participação e Democracia na Escola. Rio de Janeiro: Contracapa, 2010. p. 52-62.

DAMACENO, M. **CABOFRIANÇAS** – “Causos” Resgatados. Cabo Frio: independente, 2014.

DUARTE, R. **Cinema & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FRESQUET, A. **Cinema e educação:** reflexões e experiências com

professores e estudantes da educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRESQUET, A.; MIGLIORIN, C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei nº 13.006/2014. *In:* **Cinema e Educação: A Lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas**, v. 13, n. 14, p. 4-21, 2015.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In:* FREITAS, M. T. A. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 11-28.

GROISMAN, D. Sobre amnésia, ou melhor, sobre a memória. *In:* SANTOS, V. A.; MOREIRA, M. S.; MAYOR, A. L. A. S. (org.). **Arte e saúde:** aventuras do olhar. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013. p. 97-110.

MIGLIORIN, C. *et al.* **Inventar com a diferença:** cinema e direitos humanos. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014.

NORTON, M. **Cinema Oficina:** técnica e criatividade no ensino do audiovisual. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2013.

DIÁLOGOS
SOBRE À
CIBERCULTURA
EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE, MÍDIAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM DESAFIO NA CONTEMPORANEIDADE

Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves

Carla Sena dos Santos Pinto

INTRODUÇÃO

O jovem contemporâneo vivencia a dinâmica da mobilidade, que o leva a ser capaz de criar, simular, emitir sua opinião, criticar, construir e desconstruir o mundo em tempo real. O contato com esses jovens tem nos trazido inquietações e questionamentos desde que passamos a intercambiar experiências com eles em sala de aula, sobretudo em tempos nos quais as mídias e as tecnologias digitais estão fundamentalmente presentes no cotidiano desses sujeitos.

Há alguns anos passamos a associar às nossas aulas as experiências vivenciadas na área de mídias e tecnologias digitais na Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias, atual Coordenação de Educação, Mídias e Tecnologias Digitais, setor da Fundação Municipal de Educação de Niterói, responsável pela formação docente para o uso das mídias e tecnologias digitais. Entretanto, ainda não percebemos ser possível considerar que o uso das mídias e tecnologias digitais tenha modificado as formas de pensar a escola e que esse pensamento esteja em consonância com os modos de pensar do jovem contemporâneo. Segundo Couto Junior (2012, p. 111), “estamos diante do surgimento de uma outra cultura, que exige de nós uma adaptação nos modos de ver, de ler, de pensar e de aprender”. Após alguns anos, o acesso cada vez mais facilitado aos artefatos digitais móveis, neste caso os celulares, tem nos proporcionado, enquanto professoras, grandes avanços e permitido a expansão de espaços e tempos escolares, antes separados das salas de aula pelos muros escolares. Aproximar a sala de aula das experiências do jovem contemporâneo tem sido o nosso mais recente desafio. De acordo com Ferreira (2008, p. 21),

[...] o gesto de reposicionar nosso olhar sobre as práticas juvenis, considerando as formas pelas quais se constituem

as identidades e subjetividades a partir de sua relação com os artefatos culturais de seu tempo, irá determinar a eficácia dos projetos educativos para os próximos anos.

Esse argumento de Ferreira tem guiado nossa prática em sala de aula. No entanto, apesar de buscar interligar os campos da educação e da cibercultura¹, conhecer o jovem apenas em sala de aula já não era suficiente, tendo em vista que Carrano (2014, n. p.) nos diz que,

[...] o próprio aluno não é apenas um aluno. Quando eu digo “o meu aluno”, estou priorizando parte do que aquele sujeito é, ele é também um indivíduo de identidades múltiplas e muitas dessas identidades estão nas redes sociais.

Assim, já não nos basta conhecer o jovem aluno em sala de aula e tal inquietação, aliada à trajetória profissional, nos levou a buscar respostas para os questionamentos acerca da prática docente, do cotidiano escolar e da formação docente.

SOCIEDADE, ESCOLA, MÍDIAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Entramos plenamente numa sociedade digital, não o futuro, mas o presente. (CASTELLS *apud* CORREIO DA BAHIA, 2015).

1. O termo cibercultura é aqui citado a partir da definição de Pierre Lévy (1999, p. 17): “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Vivemos hoje um novo modelo de organização das sociedades, chamado de Sociedade da Informação ou Sociedade do Conhecimento. Manuel Castells (1999) é um dos principais teóricos no que diz respeito à influência das tecnologias da informação na sociedade. No livro *Sociedade em Rede*, Castells traça um histórico das revoluções ocorridas no sentido de avaliar a influência destas no perfil da sociedade. Segundo o autor, vivemos duas grandes revoluções industriais que

transformaram os processos de produção e distribuição e as sociedades. A primeira delas ocorrida com o surgimento da máquina a vapor, no final do século XVIII, na qual houve a substituição das ferramentas pelas máquinas. No final do século XIX, a segunda revolução se deu com o surgimento da eletricidade e de motores à combustão.

Entretanto, apesar de terem modificado as sociedades, essas duas revoluções em muito se distinguem do que ele chama de uma nova revolução: o surgimento das tecnologias de informação e comunicação. O autor afirma que nas duas primeiras revoluções o conhecimento da ferramenta em si, ou seja, da máquina, já era suficiente para seu domínio e, portanto, se encerrava em si mesmo. Já as tecnologias da informação e da comunicação proporcionam um conhecimento que não se encerra nele mesmo; é utilizado para a busca de novos conhecimentos. Dessa forma, foi no início do século XXI que a interconexão mundial de computadores propiciou às sociedades um novo ambiente não só de comunicação, mas principalmente de disseminação cultural: a cibercultura.

No ciberespaço, vivenciamos um modelo de comunicação bem diferenciado do modelo das mídias convencionais que se baseiam na concepção da lógica da distribuição de informações, onde alguns são responsáveis por enviá-las ao todo. No ciberespaço, a lógica da distribuição de informações cede lugar a um novo conceito onde todos compartilham o que é distribuído. Segundo Lévy (1999), um dos principais motores da Cibercultura é a “inteligência coletiva”. Nela, os usuários da rede e seus grupos podem compartilhar, negociar e refinar modelos mentais comuns. Lévy avalia a inteligência coletiva apontando-a como uma nova configuração para as sociedades,

na qual tempos, espaços e relações sociais ganham outras dimensões, enriquecidas pelos saberes coletivos e mediadas pelas mídias e tecnologias digitais.

PARADIGMA EDUCACIONAL

O modelo de escola que vivemos ainda hoje nasceu no século XIX: uma escola onde o professor era o único detentor do saber e o aluno mero receptor de informações. A escola do século XIX se apresenta como forma de normatização e regularização do processo educativo. Nela, os alunos são levados a cumprir normas e horários estabelecidos com disciplinas marcadas por uma sucessão de tempos bem estabelecidos, nos quais a cada intervalo o aluno se vê em uma nova atividade. O ritmo estabelecido pela escola serve como fator de doutrina nesse espaço social, ou seja, o tempo escolar é também um tempo disciplinar. Desse modo, a instituição escolar assume o papel de disciplinadora do tempo e das condutas, uma rede completa e complexa que se traduz em uma organização das rotinas imperceptíveis e a qual devem se habituar todos os atores: diretores, professores, inspetores, alunos etc. (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1991).

Encontramos ainda na escola chamada “moderna” os mesmos ritmos, as mesmas exigências, as mesmas doutrinas e cobranças. O paradigma educacional existente no século XIX não se apresenta muito diferente na escola do século XXI. Entretanto, essa postura ainda tradicional da instituição e dos professores está em total descompasso com as tendências atuais de incorporação das TIC² na educação e do uso da lógica da rede. De acordo com Carrano (2014, n. p.),

A escola tem dificuldade de trabalhar com essa lógica da rede porque ela organizou seus tempos e espaços

2. Tecnologias da Informação e Comunicação tratadas neste artigo como mídias e tecnologias digitais.

dentro da concepção de árvore. É isso que faz a ideia da hierarquia que coloca o professor no topo da árvore e o aluno na parte baixa aguardando que o “fruto do saber” despenque.

A dificuldade apresentada pela escola em se adaptar a essa nova lógica, propiciada principalmente pelas tecnologias digitais e pelas mídias, não se justifica na juventude que nela se faz presente. Ainda que a escola tenha evoluído pouco, o perfil do jovem muito se modificou:

As juventudes, imersas nesses contextos informacionais, vivenciam a cultura pós-massiva através de *blogs*, *podcasts*, mensagens instantâneas, redes sociais, comunicações móveis etc., estabelecendo e ampliando redes de ação, que nos obrigam a repensar suas formas de ser e estar no mundo. (FERREIRA; OSWALD; CHAVES, 2015, p. 215).

O jovem nascido nesta era digital já não apenas se comporta de forma diferente, ele pensa diferente, articulando sua habilidade com a tecnologia, as mídias e sua lógica de pensamento em rede com o processo de construção de seus conhecimentos, sobretudo nos ambientes educacionais não formais.

POTENCIAL DAS MÍDIAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Para que se possa compreender melhor essa necessidade de transformação da escola, propomos, inicialmente, uma reflexão sobre o conceito de pedagogia diferenciada.

Segundo Perrenoud (1999), a pedagogia diferenciada está centrada no aprendiz de forma que deve o professor buscar formas e elementos diferentes para atingir a necessidade de cada aluno. Com o auxílio

da pedagogia diferenciada, o professor adapta seu ensino à melhor forma de aprendizagem individual. Ainda para Perrenoud, esse modelo de aprendizagem é “um sonho de todos aqueles que acham absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com o mesmo método, a alunos muito diferentes” (*Ibid.*, p. 9). Quando o professor busca ir ao encontro das diversidades apresentadas pelos alunos, adaptando e modificando sua forma de ensinar, ele está buscando diferenciar a sua pedagogia. É necessário que haja a adaptação dos conteúdos de forma que estes se tornem menos complexos e de mais fácil entendimento para os alunos; que os processos de aprendizagem sejam definidos por atividades que permitam apropriação e compreensão dos conteúdos em profundidade; e que as produções sirvam de demonstração das aprendizagens, bem como reforço delas, quando necessário. A pedagogia diferenciada passa a ser uma pedagogia racional a partir do momento que tem como objetivo final o alcance de todos os alunos, independentemente de sua condição social ou do seu capital cultural. Essa pedagogia exige do professor mais flexibilidade, reflexão, tempo de preparação e um conhecimento mais amplo das diferentes abordagens pedagógicas.

A tecnologia, sobretudo a Internet, vem ao encontro desse novo conceito de professor pretendido pela escola contemporânea. Ensinar e aprender na escola do século XXI necessita de um processo mais aberto, mais dinâmico, de mais pesquisa e comunicação. O ciberespaço traz uma gama enorme de informações, sendo necessário que o professor saia de seu papel de detentor do saber, para uma nova posição: a de mediador do conhecimento. Esse professor passa a ter cada vez menos o papel transmissor, já que as informações estão disponíveis para todos na rede de

computadores. Cabe a esse professor, entretanto, ajudar o aluno a escolher os conteúdos mais significativos, a interpretá-los e a partir daí construir seus próprios conceitos, contextualizá-los, relacioná-los de forma que contribuam para a construção de novos conhecimentos. Para o aluno, é necessário que as informações adquiridas façam parte de seu campo intelectual e emocional para que de fato se transformem em aprendizagens significativas.

CURRÍCULO ESCOLAR E GESTÃO DA SALA DE AULA

Na sociedade contemporânea, as mídias e tecnologias digitais surgem de forma cada vez mais pujante. É importante ressaltar que estas não surgem apenas como uma inovação tecnológica, mas como parte integrante de uma sociedade digital. Diante disso, sua presença no universo escolar se dá não pelo desejo de educadores ou governos, mas pela presença constante e irreversível das mídias e tecnologias digitais no âmbito social. Não há mais como escolher se a educação e seus profissionais irão utilizar ou não a tecnologia em suas aulas; o que ainda se pode e deve fazer é avaliar uma forma de ter efeito positivo nos processos de aprendizagem. Para Silva (2004, p. 35),

[...] uma das principais razões para a dificuldade de integração das TIC [na educação] [...] prende-se com o facto de estas tecnologias terem uma penetração social facilitada e rápida, enquanto as alterações curriculares necessitam de alguns anos para serem implementadas.

Diante da necessidade de imersão no uso das mídias e tecnologias digitais no campo pedagógico, podemos ampliar essa discussão a partir da análise da pedagogia de projetos. Na pedagogia de projetos, o aluno é levado a aprender durante o processo de produção, levantando suas dúvidas, pesquisando e estabele-

cendo relações que o levarão a novas buscas e descobertas ampliando, assim, seu campo de construção e reconstrução de conhecimento.

O trabalho com projetos tende a potencializar a interdisciplinaridade, pois permite que sejam estabelecidas relações entre os diversos currículos, rompendo as barreiras disciplinares. Isso não significa que as especificidades de cada uma das disciplinas não devam ser preservadas. Ao contrário, na pedagogia de projetos os conhecimentos específicos corroboram para o desenvolvimento integral do projeto, bem como das aprendizagens objetivadas por ele ao final do processo. As especificidades das diferentes disciplinas possibilitam ao aluno o reconhecimento e a compreensão dos conteúdos de cada uma delas no todo do projeto, possibilitando aos alunos o estabelecimento de relações significativas em suas aprendizagens. Há um currículo implícito no trabalho com projetos. Cada projeto aplicado deve ter incorporado em si os conhecimentos científicos a serem desenvolvidos, isto é, o currículo ao qual o projeto se propõe a construir em conjunto com os alunos. No trabalho com projetos, o professor deixa de ser o detentor das informações, o centro da aprendizagem e passa a ser o criador de situações e indagações que levarão o aluno a encontrar sentido no seu aprendizado. Há de se observar que o professor que pauta seu trabalho nesse formato, precisa estar atento aos conceitos que vão se formando ao longo do processo.

Mas como é possível trabalhar com a pedagogia de projetos em um sistema tão engessado como o que temos em nossa educação? O trabalho com projetos requer grandes mudanças na concepção educacional. Hernández (1998, p. 49) enfatiza que o trabalho por projetos “não deve ser visto como uma opção pura-

mente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”. A mudança de postura do professor é fundamental, no entanto, de nada adianta se esta mudança acontece de forma isolada. O sistema educacional existente e o currículo definido em grades de conteúdos não favorecem o trabalho em projetos, ao contrário, dificulta e até impede que esse trabalho aconteça da forma diferenciada.

Colocar em pauta apenas a mudança necessária nos currículos escolares não é suficiente para que tenhamos uma nova educação. Alteração na gestão da educação, da escola e das salas de aula, de forma que a comunidade escolar possa constituir-se em um espaço de aprendizagem, que favoreça além do desenvolvimento cognitivo, também o afetivo, o social e o cultural dos alunos, são fundamentais. Além disso, a construção de um ambiente que proporcione a integração das mídias e tecnologias digitais aos currículos escolares de forma que se consolide uma nova forma de ensinar em consonância com uma perspectiva construcionista. Segundo Valente (1997, p. 141), o construcionismo “significa a construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável (um artigo, um projeto, um objeto) de interesse pessoal de quem produz”. Neste cenário, a linguagem midiática tem muito a contribuir, pois favorece novas formas de aprendizagem mediadas pelas imagens, sons, movimentos, diálogos e pela ampliação de tempos e espaços muito diferentes da linearidade da sala de aula.

FORMAÇÃO DOCENTE

Diante do novo paradigma educacional que surge e do novo modelo de professor exigido nesse contexto de mudança, é fundamental que se ponha em

discussão a formação dos docentes. Inicialmente, destaca-se a necessidade de se tratar desse aspecto em duas frentes separadamente: a formação inicial e a formação continuada. Entende-se por formação inicial aquela recebida pelo docente em sua formação acadêmica. Nessa discussão, têm-se como focos principais os investimentos públicos nessa formação e as Universidades. Na discussão sobre formação continuada, serão tratadas questões mais presentes no cotidiano de docentes provenientes de uma geração de imigrantes digitais, assim como, porque não dizer, dos docentes que ainda não incorporaram as mídias e tecnologias digitais em seus fazeres pedagógicos.

Formação docente inicial

A educação na contemporaneidade demanda uma nova abordagem, em que as mídias e tecnologias digitais e seus potenciais não podem ser ignorados, tampouco subutilizados. O novo paradigma educacional demanda um professor que saiba desenvolver ambientes colaborativos centrados no educando, levando-os à construção de sua autonomia. A esse professor, orientador do processo, que realiza as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo e que constrói seu fazer pedagógico a partir do universo cognitivo e afetivo, histórico e cultural dos alunos, sem deixar de lado sua intencionalidade pedagógica, é que chamamos de professor-mediador do conhecimento. O professor-mediador orienta os alunos para que estes sejam capazes não apenas de buscar informações, mas tratá-las e utilizá-las de forma que contribuam para seu desenvolvimento social e cultural. É fundamental ressaltar a importância da tecnologia para esse desenvolvimento.

Nesse contexto, José Manuel Moran (2009, p. 9) destaca que:

Podemos modificar a forma de ensinar e de aprender. Um ensinar mais compartilhado. Orientado, coordenado pelo professor, mas com profunda participação dos alunos, individual e grupalmente, onde as tecnologias nos ajudarão muito, principalmente as telemáticas.

Mas é possível formar um professor com um novo pensamento, que incorpore as mídias e tecnologias digitais no processo educacional e seja mediador das aprendizagens e não um mero repassador de informações?

Observamos que a formação acadêmica do professor e os investimentos públicos relacionados com sua formação têm deixado a desejar. Um interfere no outro, visto que as universidades encontram dificuldade no investimento de tecnologia de qualidade. Além disso, poucas ainda são as discussões acerca da mudança curricular acadêmica necessária. Os cursos de formação de professores, em sua maioria, ainda não possuem em seus currículos estudos sobre a utilização das mídias e tecnologias digitais, de forma que o docente possa construir o novo perfil demandado pela escola do século XXI e sabe-se que o professor tende a repetir aquilo que lhe foi ensinado.

Então, como proporcionar uma mudança ao professor, se os cursos de formação continuam ensinando da mesma forma que ensinava a escola do século XIX? Numa formação de qualidade, o docente perceberá as mídias e tecnologias digitais não mais como instrumento ou apoio pedagógico, mas como uma nova prática para a construção de novas estratégias e métodos investigativos. Pedro Demo (2007, p. 23) sugere que:

O melhor caminho para promover a inclusão digital dos docentes é uma nova pedagogia, tecnologicamente correta, que tenha como objetivo inserir, definitivamente, a aprendizagem virtual na vida do professor.

Algumas características necessárias ao professor do século XXI devem ser o foco da formação docente: a sabedoria para trabalhar em grupo, a prática pedagógica reflexiva, a capacidade de desenvolver seu trabalho de forma articulada e cooperativa, clareza na solução de problemas e domínio dos saberes específicos. A partir do desenvolvimento dessas habilidades e competências, associadas à incorporação das mídias e tecnologias digitais ao seu fazer profissional, o professor poderá recriar suas práticas e seus espaços de atuação, levando o aluno a construir uma aprendizagem de qualidade e sua autonomia cidadã. Utilizando as mídias e tecnologias digitais a seu favor e a favor do processo de ensino e aprendizagem, o professor transformará a escola em um espaço vivo que interage com outros espaços e tempos fora dela, tornando-a assim um lugar de construção de saberes.

Formação continuada

Um bom processo de consolidação das aprendizagens não demanda apenas uma boa formação acadêmica do professor. A partir da formação inicial, o docente deve considerar a realidade em que se encontra inserido, bem como as demandas de seus alunos, suas ansiedades e dificuldades. O professor necessita de constante formação para buscar novas estratégias e condições que lhe permitam ofertar aos alunos a pesquisa, a seleção e a articulação das informações, instrumentalizando-os com recursos e novas possibilidades, com vistas ao desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da autoestima e da construção de seus saberes.

Diferente de outros países, como França e Estados Unidos, onde a inserção das mídias e tecnologias digitais no âmbito educacional foi utilizada como uma forma de “automatizar o ensino ou preparar o aluno para ser capaz de trabalhar com o computador” (VALENTE, 1997, p. 14), no Brasil a inserção dessas nas escolas não diz respeito apenas ao uso da tecnologia em si, mas, fundamentalmente, em como esta pode trazer benefícios pedagógicos a professores e alunos no processo de construção do conhecimento. Desde que o Governo Federal colocou em prática o PROINFO e promoveu a inserção de computadores nas escolas públicas, as questões vinculadas à formação do professor diante do uso da tecnologia em sala de aula têm sido bastante discutidas. Percebe-se que a simples inserção das máquinas não é suficiente para a melhoria da prática pedagógica.

Valente (1997, p. 15) ressalta que:

Torna-se claro que a promoção dessas mudanças pedagógicas não depende simplesmente da instalação dos computadores nas escolas. É necessário repensar a questão da dimensão do espaço e do tempo da escola. A sala de aula deve deixar de ser o lugar das carteiras enfileiradas para se tornar um local em que professor e alunos podem realizar um trabalho diversificado em relação a conhecimento e interesse.

Para tanto, além das mudanças na gestão da sala de aula e da educação como visto anteriormente, para se apropriar das mídias e tecnologias digitais, o professor precisa estar aberto às transformações necessárias à escola contemporânea. Não basta que ele tenha acesso às mídias e tecnologias digitais em sua vida particular ou que apenas as utilize em substituição a outros artefatos pedagógicos, sem que haja mudança real no processo de aprendizagem dos alunos. Cabe a

esse novo professor saber contextualizar seu aprendizado e suas experiências a partir da realidade vivenciada com seus alunos. Nesse perfil, o professor poderá criar ambientes educacionais inovadores onde o aluno vivencie suas dúvidas e experiências, buscando as respostas necessárias à construção do pensamento. É a lógica da interatividade, que exige uma grande mudança no pensamento dos professores. Nesse particular, Marco Silva (2006, p. 64-65) registrou que:

Na perspectiva da interatividade, o professor pode deixar de ser um transmissor de saberes para converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação que, em lugar de prender-se à transmissão, valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração.

A formação do professor não pode ser apenas um processo continuado, mas permanente, principalmente em se tratando de mídias e tecnologias digitais, tendo em vista que o avanço tecnológico é cada vez mais veloz. Assim, o professor se transformará em um pesquisador junto aos seus alunos, trabalhando em parceria, testando hipóteses, resolvendo problemas e, finalmente, construindo projetos pedagógicos relevantes e significativos.

É um grande desafio já conceituado por Valente (1997, p. 14):

O grande desafio era a mudança da abordagem educacional: transformar uma educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades através do computador e, assim, aprender.

À medida que incorporar as mídias e tecnologias digitais em sua prática pedagógica, o professor tornar-

-se-á capaz de criar uma diversidade de ambientes de aprendizagem e de utilizá-los para desenvolver reflexões, articular pensamentos, criar ações que permitam a ele e aos alunos construir aprendizagens que explorem as potencialidades e desenvolvam as habilidades individuais, tornando-se parceiro dos alunos, exercendo sua autoria no processo evolutivo dos alunos e fazendo destes os verdadeiros autores da construção de suas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos discursos educacionais, as mídias e tecnologias digitais já se fazem presentes como um fator pedagógico, mas há que se fazerem presentes ainda na ação pedagógica. Para que essa transformação ocorra na prática, propõe-se um desafio para as equipes de trabalho na escola. Não basta que professores sejam treinados ou formados para utilizar as mídias e tecnologias digitais, é importante que as equipes escolares, incluindo gestores e outros colaboradores, compreendam seu papel como integrantes do processo educacional. Neste sentido, no que concerne à presença da tecnologia na escola, não basta inserir máquinas nos espaços escolares; a verdadeira inserção só ocorrerá quando as equipes escolares assumirem seu papel enquanto agentes do processo educacional.

Quanto ao professor, vale assumir uma postura que vai muito além do que transmitir informações: buscar a transformação da sua prática questionando a si mesmo, utilizando as mídias e tecnologias digitais de modo que haja mudanças no seu fazer pedagógico e não como mais uma técnica ou um método; pautar sua ação pedagógica no aluno, levando-o a ser autor de suas ações e investigações, sendo assim, agente do seu conhecimento intelectual e social.

A tecnologia digital não trará para as salas de aula nenhuma solução mágica, tampouco será uma ameaça para o professor. Bem utilizada, proporcionará à escola atual uma gama de possibilidades que facilitarão o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, a construção dos saberes e uma aprendizagem contextualizada e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Os jovens, as redes sociais de internet e a educação**. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriojovem.uff.br/?q=materia/os-jovens-redes-sociais-de-internet-e-educa%C3%A7%C3%A3o-entrevista-com-paulo-carrano>. Acesso em: 5 out. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORREIO DA BAHIA. Bahia, 11 maio 2015. Disponível em: <http://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells-a-comunicacao-em-rede-esta-revitalizando-a-democracia>. Acesso em: 5 out. 2021.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. **Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook**. Rio de Janeiro, 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado) – UERJ, Rio de Janeiro, 2012.

DEMO, Pedro. Tecnologia e Escola: uma questão delicada. **Educação & Cidadania**: Revista OPET, Paraná, v. 2, 2007, p. 22-23.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. **Jovens e jogos eletrônicos: práticas culturais e modos de subjetivação**. Rio de Janeiro, 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado), UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; CHAVES, Sarah Nery Siqueira. Juventude, pesquisa e contemporaneidade: pensando com os jovens o rejuvenescimento do mundo. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SANTOS, Núbia de Oliveira; LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho (org.). **Infância Juventude Educação: práticas e pesquisas em diálogo**. Rio de Janeiro: Nau, 2015, p. 211-230.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das Intenções à Ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

SILVA, Alvaro Antonio Teixeira da. **Ensinar e aprender com as Tecnologias: Um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Conselho de Cabeceiras de Basto**. Dissertação (Mestrado), Universidade do Minho, Braga, 2004.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

VALENTE, José Armando. **Visão analítica da informática na Educação no Brasil: A questão da formação do professor**. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, São Paulo, n. 1, 1997, p. 14-19.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueologia de la Escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

A TRADUÇÃO
INTERSEMIÓTICA
E O GÊNERO MEME
COMO RECURSO
DIDÁTICO MOTIVADOR
PARA A FORMAÇÃO
LEITORA

Josimar Gonçalves Ribeiro

Vicente Aguiar Parreiras

INTRODUÇÃO

A transformação tecnológica ampliou pesquisas, sentidos, rompeu limites em todas as áreas que circundam o ser humano. Ela possibilitou divisões e/ou junções de diferentes campos do saber, ou seja, desafiou e desafia o homem a se reinventar e estar sempre em busca de novas significações.

O texto, que antes era permeado de letras, foi se transformando em suporte condutor de imagens, sons, formas e organizações que vêm desafiando o homem na construção do pensamento. A linguagem está sendo reconstruída por múltiplos formatos. A informação vem recebendo contínuas atualizações e, com isso, surge a geração de outros meios de interação e armazenamento de dados.

A escrita tem sofrido constantes reformulações por intermédio de produtos feitos não mais pela mão do homem, mas pelo pensamento humano concretizado pelos inúmeros meios oferecidos pela máquina. O imaginário impulsionou “[...] possibilidades insuspeitadas ao utilizarem de forma intensiva ou transgressiva os recursos enunciadores colocados à sua disposição pelas máquinas” (MACHADO, 1993, p. 13).

Já a imagem foi sendo reconfigurada, propiciando outros significados e reafirmando a sua importância ao lado da escrita. “As novas tecnologias introduz[iram] diferentes problemas de representação, abala[ram] antigas certezas no epistemológico e exig[iram] a reformulação de conceitos estético” (MACHADO, 1993, p. 24). Por causa das transformações tecnológicas, a abstração iniciou uma sustentação dicotômica em destruir e reconstruir formas.

Esse desenvolvimento tecnológico exigiu novas práticas pedagógicas de motivação leitora, visto que o computador e principalmente a internet atraíram a atenção dos indivíduos. Isso fez com que discentes e docentes buscassem outras maneiras de ensino e aprendizagem.

De acordo com a quarta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (RLB) apresentada em 2016:

[...] apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, [...]. Ou seja, o aumento da escolaridade média da população brasileira teve um caráter mais quantitativo (mais pessoas alfabetizadas) que qualitativo (do ponto de vista do incremento na compreensão leitora). (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p. 130).

Conforme os dados da quarta edição da RLB, a relação entre escola e formação leitora ainda necessita de fomento, pois há grande parte da população com problemas de leitura. Outra informação exposta pela 25ª Bienal Internacional do Livro em São Paulo, onde o Instituto Pró-Livro, juntamente com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), comentam que “Segundo o estudo, 32% da população que está no ensino médio possui um nível de alfabetismo rudimentar” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2018). Os dados sobre o ensino médio são relevantes para esse estudo, uma vez que os participantes do projeto piloto pertencem a esse grupo de alunos que possuem habilidades simples no que se refere aos conteúdos das disciplinas da matriz curricular, como também às operações que são executadas no cotidiano.

Diante desse cenário, o presente capítulo expõe por meio de um projeto piloto, uma prática pedagógica com os objetivos geral de formar leitores por meio da criação de *memes* e os específicos de promover o letramento multissemiótico; possibilitar a tradução

intersemiótica; interpretar o gênero *meme*; possibilitar a composição autoral. A proposta visa a aliar essas ferramentas à leitura de obras clássicas da literatura a fim de motivar a formação leitora.

Assim, busca-se implantar um recurso didático que envolva a leitura de clássicos literários, a tradução intersemiótica e a criação de *memes* para formar leitores. A articulação desses meios se justifica por possibilitar a construção criativa de composições multisemióticas como textos verbais, imagens, vídeos entre outras formas de linguagens facilitadas pela tecnologia. Essas características podem instigar o interesse de jovens imersos na cibercultura, com acesso aos bens das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC).

FORMAÇÃO LEITORA

A humanidade se torna coerente quando o indivíduo adquire a capacidade de unir a leitura do mundo à da palavra. Conforme afirma Freire (1999, p. 11): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

O sentido dessa leitura é construído de acordo com a perspectiva de cada pessoa. Esses significados são sustentados pelas diversas interações e aquisições, como comenta Manguel (1997, p. 21-22): “É o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender”.

Então, o que seria a leitura? Para Petit, (2009, p. 61): “[...] é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhe-

cimentos formais e, sendo assim, pode[r] modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social”. Já para Chartier (1999, p. 77), “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. Para Cafiero e Coscarelli (2013, p. 19), “A leitura é também um processo coletivo, é uma prática social, resulta de construções que foram sendo realizadas ao longo da história e da cultura de uma sociedade”.

As definições são várias, e o domínio desse ato conduz o ser aos diferentes níveis sociais e econômicos. A leitura se apresenta como um caminho pelo qual passam informações que, associadas às experiências humanas, transformam-se em bem cultural pessoal, social e coletivo. Contudo, como a quarta edição RLB demonstrou, ainda há muitos alunos com problemas de leitura e interpretação leitora.

A partir desse problema, retoma-se o objetivo descrito na introdução: o de sugerir uma prática que pudesse promover a habilidade leitora dos alunos. Oferecer um instrumento que permitisse, segundo Petit (2009, p. 19), “[...] por meio da leitura [...] ajuda[r] a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar”. Apontar caminhos que mostrem as outras faces da leitura e seus benefícios como Freire (1999, p. 21) relata:

[...] a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra. Esta “leitura” mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indignação. É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização.

E também Chartier (1999, p. 77):

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] O leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a redação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

Com base nesses propósitos, busca-se direcionar o encontro dos estudantes com o prazer da leitura. Conforme expõe o documento *Biblioteca na escola* (PEREIRA, 2006, p. 7): “A formação de leitores autônomos envolve uma série de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos na e pela escola”.

Inserida nessa realidade, Ribeiro (2018) desenvolveu um projeto piloto visando à resignificação da leitura por meio das novas problemáticas criadas pelas TDIC para reconstruir outros conceitos. A partir disso, recuperar a história utilizando a tradução intersemiótica como experiência para “transformar o presente”, alterar os modos de recepção a fim de “[...] modifica[r] a nossa percepção dessa mesma informação, provocando tradução e contaminação” (PLAZA, 2003, p.

13). Esse processo permite fomentar o diálogo “inter-visual” e “intertextual” (PLAZA, 2003, p. 13) de múltiplas linguagens.

TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA

A tradução é uma operação que exige o manuseio de múltiplas linguagens interligadas entre passado, presente e futuro. O processo dialógico usa a recuperação histórica (sincrônica e diacrônica) para projetar a releitura do passado para futuro com novos olhos. A ação de traduzir significa, então, reorganizar a história subvertendo a ordem da sucessividade entre o passado e presente em novas configurações.

Para Plaza (2003, p. XI), a tradução fundamentada por Jakobson se subdivide em interlingual, intralingual e intersemiótica. Esta última, “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais, ou de um sistema de signos para outro [...]”.

O ato de pensar que é comum a todo ser humano se torna concretizado por meio de signos. Eles são os únicos elementos capazes de transitar entre o “mundo interior e exterior” e se traduzirem em diversos tipos de linguagem. Portanto, ele media o pensamento e a realidade de forma representacional, já que nunca será o objeto.

A tradução intersemiótica revela os pensamentos em signos. De acordo com os estudos de Peirce (2005), teórico que sustenta a concepção semiótica utilizada por Plaza (2003), os signos mantêm uma relação tríade com seu objeto e interpretante. O relacionamento com o objeto se identifica como: ícone (assemelha-se ao objeto por sua qualidade), índice (evidencia a existência de um fato vivido), e o símbolo (institui a

parte material ao seu significado). No que se refere ao interpretante, há a conexão do interpretante como se desejasse ser compreendido, como é implementado e o interpretante final.

Charles Sanders Peirce (1839-1914), cientista norte americano, considerava a lógica como caminho para compreender as ciências. Cunhou o termo pragmatismo, devido ao pensamento prático que tinha do mundo. Para ele, a fenomenologia se fundamentava na “descrição e análise das experiências” (SANTAELLA, 2002, p. 41). Consolidou a semiótica baseada numa visão lógica, pragmática e fenomenológica.

Para Peirce (2005), o pensamento e a natureza se enquadram em três categorias: Primeiridade¹, que seria a qualidade; Secundidade, que consiste na reação; Terceiridade, que compreende na mediação (percepção), conforme Santaella (2002, p. 68): “a consciência produz um signo, ou seja, um pensamento como mediação irrecusável entre nós e os fenômenos”.

Baseado nessas categorias, o signo, para o Peirce (2005), é a representação de um objeto conforme comenta Santaella (2002, p. 78) “o signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto”.

Peirce (2005) elaborou as tricotomias do signo, teoria que examina as relações do signo com ele próprio, com o objeto e com o interpretante. Essa concepção refere-se à classificação dos signos e ao processo de significação.

1. Termo utilizado por Santaella (2002, p. 56-73).

Dessa forma, a **tricotomia do signo** (determinado em si mesmo) se classifica em: *qualissigno* (o signo representando uma qualidade), *sinsigno* (o signo representando uma singularidade) e *legissigno* (signo representando uma lei). Já a **tricotomia do objeto** (o signo vinculado ao objeto) se subdivide em: *ícone* (estabelece uma ligação de semelhança ou analogia com o objeto); *índice* (estabelece uma conexão existencial com o componente o qual faz parte); *símbolo* (associa-se ao objeto por meio de uma convenção ou acordo coletivo). A **tricotomia do interpretante** (o signo ligado ao interpretante) divide-se em: *rema* (corresponde às associações realizadas pela mente sob a ótica da semelhança); *dicissigno ou dicente* (corresponde à existência do objeto assumida pelo interpretante) e *argumento* (corresponde à inferência, forma lógica).

O foco principal dos signos para a tradução é o seu vínculo com o objeto, visto que a característica primordial é o poder de representação deles, ou seja, o vínculo com o pensamento. De acordo com Plaza (2003, p. 18-19): “o pensamento, que já é signo, tem de ser traduzido numa expressão concreta e material de linguagem que permita a interação comunicativa”. Desse modo, a concretização de todo esse processo de comunicação é exteriorizado pela linguagem.

Além da substituição de um signo por outro que acontece na tradução, há outras operações inseridas nesse ato como a leitura, crítica e análise. A leitura é realizada conforme o interesse e sensibilidade do tradutor. A atividade ocorre de forma dialógica entre a produção e o original. Ela se realiza em três níveis: o primeiro (o signo provoca um efeito de qualidade de sentimento), o segundo (a forma como recebe o original, a produção da experiência oriunda do real) e o terceiro (o desenvolvimento da cognição, aprendizado alcançado).

A análise e síntese são estágios de compreensão do original, localização do processo de associações. A partir dessa etapa de análise surgirá o poder de criação. Isso significa ser capaz de expor qualidades e singularidades ao ponto de transparecer a crítica, ou seja, uma nova forma, a invenção. Segundo Plaza (2003), a operação de inventar ocorre em três níveis: ícone-diagrama (estabelecido pela oposição, instabilidade, incitação), ícone, epifania na mente (determina o aprendizado, o pensamento, a análise), icônico atemporal (reflexão na produção). Portanto, a tradução intersemiótica está diretamente ligada à sensibilidade de criação do tradutor.

Essa operação se dá por meio de gêneros, instrumentos condutores de realidades: dialógica, sócio-histórico, ideológica, tecnológica e semiótica. Como afirma Bakhtin (1997, p. 106) “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”. Dessa forma, alguns gêneros discursivos se modificaram, outros surgiram como os *memes* e alguns permaneceram.

GÊNERO MEME

Meme é uma informação remodelada a partir da linguagem verbal ou não verbal divulgada, principalmente, pela internet. O primeiro registro desse termo data-se de 1976, na obra de Richards Dawkins. Esse gênero se manifesta, sobretudo, por uma imagem reutilizada (extraída de outro contexto) por meio de remixagem + uma mensagem irônica (legenda). O contexto, lugar de extração das imagens, está diretamente relacionado com a cultura do país em que estão inseridos.

Quadro 1 - Características principais para determinação de um *meme*. Fonte: Autores.

**Reutilização de uma imagem por meio de remixagem
+ mensagem irônica = *meme***

A cultura é o alimento dessa forma de linguagem e segundo Dawkins (2007, p. 330), ela é:

O novo caldo é o caldo da cultura humana. Precisamos de um nome para o novo replicador, um nome que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. “*Mimeme*” provém de uma raiz grega adequada, mas eu procuro uma palavra mais curta que soe mais ou menos como “gene”. Espero que meus amigos classicistas me perdoem se abreviar *mimeme* para *meme*. Se isso servir de consolo, podemos pensar, alternativamente, que a palavra “*meme*” guarda relação com “memória”, ou com a palavra francesa *même*. Devemos pronunciá-la de forma a rimar com “creme”.

Logo, as informações oriundas dessas manifestações representam hábitos, atitudes, pensamentos da sociedade em que estão representadas. O processo de produção ocorre por meio de imitação que passa de uma pessoa para outra por meio da web, a fim de fazer releituras irônicas de situações propagadas por meio dela.

A manifestação *memética* fundamenta-se no pilar da sobrevivência. De acordo com esta característica primordial, o evento sobrevive sob três qualidades de influência: longevidade, fecundidade e fidelidade de cópia segundo Dawkins (2007). O primeiro, refere-se à abundância estável de multiplicação ao ponto de adquirirem menos probabilidade de decomposição; a segunda, diz respeito à velocidade; e a terceira, abrange a precisão, devido ao alcance da perfeição no momento da multiplicação. Como menciona Dawkins, esses três modelos de estabilidade se garantem por serem: “estáveis no sentido de as moléculas individuais durarem muito tempo, ou se replicarem a uma grande velocidade, ou ainda se replicarem com alto grau de precisão” (DAWKINS, 2007, p. 63).

Para o Dawkins (2007, p. 330), os *memes* podem ser “melodias, ideias, *slogans*” entre outros elementos que se espalham “[...] no *pool* de *memes* saltando de cérebro para cérebro através de um processo que, num sentido amplo, pode ser chamado de imitação”. Essa ação em conjunto ressaltada por uma ou outra característica de propagação, também pode ser verificada na internet, visto que a tecnologia impulsionou a multiplicação incalculável desse fenômeno.

O ambiente digital, nova esfera de circulação dos gêneros discursivos, estimulou a reformulação genérica. Para Bakhtin (2003, p. 279) o gênero do discurso define-se como: “Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

Esse conceito se baseia na linguagem como instrumento principal para a realização do diálogo. E, é por meio dela que o ser humano, ser social, se vincula ao longo da vida formando laços com seus íntimos, bem como outros seres inseridos na convivência dentro da sociedade.

Ao aprender a língua em meio à interação, o cidadão durante a comunicação troca informações. Conforme afirma Bakhtin (1997, p. 181): “[...] a língua em sua integridade concreta e viva [manifesta-se], por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso”. Esse evento social, em que língua e discurso se associam simultaneamente aos seus agentes, ações, esferas sociais e a ideologia, apresenta um ambiente sociointeracional onde o indivíduo adquire um papel dialógico.

O conceito do dialogismo de Bakhtin (1997) se fundamenta na relação responsiva construída pela linguagem. Esse contato ativa a participação das

peças na comunicação verbal, criando uma postura momentânea de ofertar a contrapalavra Bakhtin (1988), pronunciada pelo outro extraída em um ambiente de interação verbal como afirma Bakhtin (2004, p. 123):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

A interação se torna o espaço de construção de enunciados (re)significados pelos interlocutores em meio ao ato de perguntar/responder; receber/compreender emissões sustentadas ideologicamente. Isso significa que o conhecimento e vivência na língua acontecem por meio de “[...] enunciações concretas [enunciados concretos] que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2003, p. 282-283). Esse processo se pauta em uma comunicação profunda entre duas vias a exterior e a interior. Assim, os gêneros do discurso estão inseridos na linguagem como princípio dialógico, e o enunciado se torna a unidade principal da comunicação discursiva. Então, a criação do diálogo sucede de duas formas: entre pessoas (sujeitos/interlocutores) e entre discursos (textos preenchidos de aspectos sociais, históricos e ideológicos).

A situação de produção dos gêneros discursivos está vinculada às dimensões e às esferas comunicativas. As primeiras se subdividem em três: tema (conteúdo, local onde perpassa a comunicação de cunho ideológico); forma composicional (estrutura); estilo (marcas

linguísticas) (ROJO, 2005, p. 196). As últimas, referem-se consoante Rojo (2005, p. 197): “[...] em dois grandes estratos: as esferas do cotidiano (familiares, íntimas, comunitárias etc.), [...] e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc.)”.

Diante desses pilares que sustentam a conceituação dos gêneros do discurso, verifica-se como as esferas e os meios comunicativos alteram o posicionamento do falante. Essas mudanças foram responsáveis pelas transformações que os gêneros discursivos sofreram. Um dos pontos que mais estimulou a mutação do gênero foi a tecnologia, pois posteriormente ao seu advento, muitas reformulações ocorrem na linguagem. Um ponto determinante nessa transformação e redesenho comunicativo foi a criação da Web 2.0, fator que instalou a ideia compartilhada entre os usuários. Dessa forma, os componentes do gênero discursivo: composição, tema e estilo se agregaram a artifícios semiológicos. O *meme* é um exemplo dessa era de transformação tecnológica.

Em alguns sites, como o Techtudo², entende-se que o primeiro *meme* propagado pela internet foi um bebê dançando (Figura 1), em 1996. A fama desse vídeo animado era repassada por meio de *e-mails*, haja vista que ainda não existia YouTube, nessa época. Outros, como o site Vice³ creem que seja uma tirinha (Figura 2) publicada na revista *The Judge*, da Universidade de Iowa, em 1921. Ela apresenta humor, imagem e legenda. Posteriormente, apareceram inúmeros sites como espaços disseminadores desse tipo de cultura.

2. Fonte: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/07/os-primeiros-memes-da-internet-conheca-os-primeiros-grandes-hits-da-web.html>.

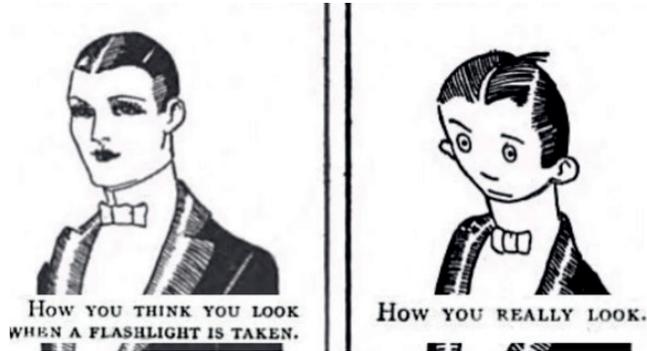
3. Fonte: https://www.vice.com/pt_br/article/mbxkwy/meme-expectativa-versus-realidade-1921.

Em 1998, Joshua Schachter cria o site *mepopol*, segundo Barbosa (2017, p. 10), local em que se compartilhavam *links*, tanto de conteúdos virais como

Figura 1 - Bebê dançando. Fonte: Crespo (2011).



Figura 2 - Aparência. Fonte: Mufson (2018).



de outros aspectos. A partir dos anos 2000, Jonah Peretti, conforme comenta Barbosa (2017, p. 10), recupera o termo *meme*, definindo-o como informações divulgadas pela internet. De acordo com Barbosa (2017, p. 11), *meme* “[p]ara ser classificado assim, é necessário que a piada tenha sido assimilada, retrabalhada ou ‘customizada’ por outros internautas”. A principal marca de um *meme* é ser remixado (remodelado)⁴.

No Brasil, tornou-se difícil indicar o primeiro *meme* divulgado, devido à sua rápida proliferação. De acordo com Barbosa (2017, p. 11), os primeiros mais conhecidos no Brasil foram “Luiza, que está no Canadá” e

4. O letramento remix explica esta denominação.

“Fica, vai ter bolo”, disseminado no extinto Orkut. Há, porém, divergências entre sites e pesquisadores, quanto ao período e qual teria sido o primeiro *meme* a surgir. O fator que reforça essa incerteza é a velocidade com que as informações são propagadas na rede.

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A ideia de transcrição surgiu de uma proposta pedagógica de produzir um trabalho que apresentasse a linguagem em outro formato. Assim, buscou-se aliar a tecnologia à leitura de clássicos literários recomendados para alunos do Ensino Médio. A sugestão era aproveitar o encantamento provocado pelas redes digitais para motivar a formação leitora.

As obras selecionadas foram agrupadas de acordo com a semelhança temática, visto que todas versavam sobre viagens marítimas. O conteúdo está fundamentado na indicação conforme a matriz curricular de leitura para turmas de primeiro ano do Ensino Médio. O livro escolhido para a demonstração neste capítulo foi *Moby Dyck*, de Herman Melville.

A metodologia usada na execução da tarefa foi uma sequência didática conforme Dolz e Schneuwly (2004). De acordo com o esquema: em primeiro lugar, ocorreu a pesquisa biográfica da obra *Moby Dyck*, de Herman Melville, em busca do entendimento da temática utilizada pelo autor; em segundo, fez-se a leitura do texto; em terceiro, discutiu-se os pontos relevantes das histórias que poderiam ser transcodificados; em quarto, produziu-se um resumo da obra; em quinto, pesquisou-se uma imagem que dialogasse com o tema do clássico na internet, depois, a obra foi traduzida no processo intersemiótico para o gênero *meme*; posteriormente, foi feito um estudo comparativo entre a

produção estudantil e o original; em seguida, corrigiram-se os pontos que mostravam incorreções; logo, digitalizou-se e/ou imprimiu-se a representação final; e por último, as produções definitivas foram apresentadas para a turma em formato de seminário.

O processo modular permitiu realizar uma leitura sequenciada por intermédio de diversas visitas ao clássico que resultaram na produção de diferentes formas das linguagens. Esse processo possibilitou o aprimoramento da compreensão da obra e fortalecimento da reflexão.

O trabalho desenvolvido justificou-se por possibilitar a produção de novas linguagens mediada pelas TDIC. A escolha da tradução intersemiótica se deve à exigência de uma leitura mais aprofundada das narrativas e a possibilidade de lidar com diversas formas da linguagem.

Para o diagnóstico dos dados coletados a partir do *meme* demonstrado como teste do projeto piloto foi elaborado um quadro de análise⁵ com as categorias criadas por Ribeiro (2008) com a finalidade de esquematisar logicamente a investigação.

A atividade consistiu em traçar um diálogo de recuperação do passado para transpassá-lo para uma nova configuração. O ponto principal do estudo foi analisar as relações entre os códigos dentro da tradução intersemiótica. Inserida nessa concepção, verificar o sentido da leitura construído pelas imagens e como foi feita a transcrição dos signos.

5. Elas foram retiradas do livro de Plaza (2003), que fundamenta este estudo.

As explicações registradas serviram como instrumento interpretativo, a fim de verificar o alcance da inteligibilidade. Foi escolhido um conjunto representativo

NORMA: Princípios normativos	LEGISSIGNOS TRANSDUTORES: Conservam a carga energética do signo original.	
	PARAMORFISMO DO LEGISSIGNO: Um objeto estético pode ser abordado e construído a partir de múltiplos signos.	
	LEGISSIGNO COMO OTIMIZAÇÃO: Associa-se com a ideia de interpretabilidade do signo, ou seja, o signo-leitor, sua função é reconhecer os conceitos representativos.	
INTRACÓDIGO: Diferentes modalidades de atividades internas da estruturação da linguagem como cores, letras, palavras, gestos etc.	ATIVIDADE SÍGNICA POR CONTIGUIDADE: Eixo de articulação em que um elemento cede passagem a outro que é diferente dele, mas ao mesmo tempo parte dele.	TOPOLOGIA: Indica contraste e sentido.
		REFERÊNCIA: Indica deslocamento espaço-temporal do signo.
		CONVENÇÃO: Conexões sintáticas normativas.
	ATIVIDADE SÍGNICA POR SEMELHANÇA: Eixo de associações por similaridade.	QUALIDADES: Apresentam qualidades semelhantes entre as partes do signo.
		JUSTAPOSIÇÃO: A proximidade revela uma semelhança essencial.
		MEDIAÇÃO: A relação de semelhança entre as partes só é despertada porque se produz na mente que percebe ou interpreta um terceiro termo. Ex: metáforas verbais ou visuais.
FORMA: Condições e características estruturais dos objetos	PERCEPÇÃO GLOBAL: Impressões que se têm das coisas e suas relações.	
	APRESENTAÇÃO DO SENTIMENTO: Forma mais imediata do conhecimento.	
	SINCRONIA: Modo como uma qualidade de superfície nos apresenta à consciência.	
	SIMULTANEIDADE: Conjuntos rítmicos e sequenciais.	
	TOTALIDADE: Séries organizadas, como um todo indivisível.	
	SINGULARIDADE: Qualidade de cada meio.	
NÍVEL DE LEITURA	PRIMEIRO: Presença de um mero sentimento de qualidade como sensação.	
	SEGUNDO: A maneira pela qual cada mente recebe e reage diante do original.	
	TERCEIRO: Consciência de um processo no qual se desenvolve a cognição.	
VISÃO CRÍTICO CRIATIVA: Flagrar o que há de síntese numa análise e o que há de análise numa síntese.		

Quadro 2 - Categorias de análise da transcrição de forma da narrativa literária para o gênero *meme*.
Fonte: Adaptado de Plaza (2003).

Figura 3 - O mergulhador e a baleia.

Fonte: <https://www.vamoslaportugal.com/videos/um-homem-faz-uma-descorbeta-chocante-ao-aproximar-se-de-uma-baleia>.



da estratégia pedagógica constituído por uma imagem traduzida de forma intersemiótica para *meme* para ilustrar a prática em questão. Dessa forma, serão expostos o quinto e sexto estágios da sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004) adiante. A Figura 3 apresenta a imagem de um mergulhador e uma baleia, elementos representativos da narrativa e, posteriormente, a Figura 4, em que está o *meme* traduzido de forma intersemiótica da mesma história. A intenção é observar os pontos que se fixaram na memória do leitor.

A proporção que a imagem apresenta revela a vulnerabilidade entre o homem e a baleia, como também evidencia as marcas deixadas pela história no leitor. A sentença explicativa reafirma a potência que os personagens principais, Moby Dick e Jimmy, imprimiram no leitor.

O jogo elaborado por Melville entre encontros e desencontros, ações misturadas com medo, coragem, fúria entre outros sentimentos que permearam os embates ao longo da vida dos protagonistas (Moby Dick e Jimmy) foram componentes potentes para atrair a atenção de jovens leitores.

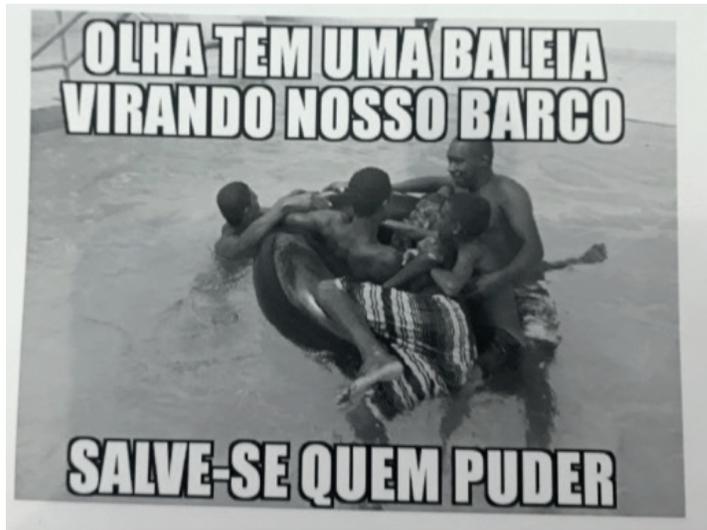
A fonte expõe a história de uma baleia encontrada quase morta por estar presa em uma rede. A coragem do mergulhador juntamente com sua equipe em prol do salvamento desse enorme animal foi decisiva. Graças a essa atitude, a vida desse mamífero foi preservada.

A imagem selecionada representa duas faces de uma narrativa que se entrelaçam pelos personagens e pelo contexto, mesmo com desenlaces contrários. Enquanto em uma (Figura 3), o homem salva o animal; na narrativa, os dois morrem. O elemento que liga as duas histórias é justamente a contradição entre vida e morte. Também, é a condição que conecta a imagem e o *meme*. Portanto, na Figura 4, será observada a maneira como o leitor traduziu de forma intersemiótica a obra de Melville.

A *Norma* (Quadro 2) que rege a produção do *meme* mostra como os *Legissignos Transdutores* a água e a boia remetem à ideia do mar e do barco, fatores que mantêm o ponto primordial da narrativa original. Eles são contextos essenciais para o desencadeamento dos fatos, pois há uma rede de relações de sentido que aludem à obra clássica *Moby Dick*.

O *Paraformismo do Legissigno* é reforçado pela boia que além de ser um item que é utilizado para o mesmo contexto, água, também está substituindo o barco. Logo, “o objeto pode ser abordado e construído a partir de múltiplos signos” (PLAZA, 2003, p. 73). Essa multiplicidade de pensamento é manifestada por diferentes representações no gênero *meme*, como a piscina substituindo o mar e a boia no lugar do barco. Outro fator relevante, é o uso de várias pessoas para uma mesma boia, atitude comum de se encontrar quando um barco naufraga. A interpretabilidade se dá na ação da baleia atacar e destruir o barco, o mesmo pode ser visto na

Figura 4 - Meme da boia. Fonte: Foto pessoal do autor do meme.



representação que mostra a boia virando, pessoas na água e alguns tentando se salvar, os ajustes utilizados para representar o desespero e temor ao animal são conceitos representativos que podem ser captados e observados no gênero em questão (Figura 4).

No *Intracódigo*, o diálogo interno entre a linguagem da obra e a registrada pelo *meme* estão conectadas pela *Contiguidade por Convenção*, visto que a oração “salve-se quem puder” obedece às regras gramaticais ao não iniciar a sentença com o pronome oblíquo. Há concordância entre o verbo “salvar” no imperativo e o pronome “quem”. Na *Associação por Semelhança* acontece a mediação pela metáfora visual, pois não há baleia na figura, mesmo estando escrito no período superior da parte visual. E a metáfora verbal, exposta na expressão “nosso barco” para a imagem de uma boia disputada por vários meninos. A *Contiguidade por Referência* se manifesta pelo deslocamento do espaço das estruturas dicotômicas “mar e piscina”; “boia e barco” essas mudanças impõem uma nova construção carregada de humor. Traço diferenciador do contexto original da história e o gênero *meme* (Figura 4).

A *Forma* é manifestada pela *Percepção Global* de uma imagem que apresenta água, pessoas, palavras que são normalmente expressas nas condições de ataques, naufrágios ou qualquer outro problema no mar. A apresentação de sentimento transparece humor, visto que é um *meme*, representada pela brincadeira comum de garotos quando estão em água com seus amigos, situação que contraria a sensação vivenciada pelos personagens da história original. A lembrança de brincar tentando afundar o outro direciona para ação que ocorre na narrativa. O contraste está no paradoxo “virando nosso barco” afundando os meninos na água. Como relata Plaza (2003, p. 87): “A forma é, assim, aparição e a tradução é transformação de aparências em aparências”. A *Sincronia* e *Simultaneidade* das ações são similares, o diferencial é a *Singularidade*, pois em um, há tristeza, desespero e morte, e em outro; alegria, brincadeira e humor. Portanto, “a totalidade organizada no [meme], como um todo indivisível” (PLAZA, 2003, p. 85) é o que qualifica o gênero analisado.

O *Nível de Leitura* se insere no *Secundário*, pois há uma relação entre a experiência e a realidade, haja vista que existe a possibilidade de estar diante dos fatos da história e do *meme* demonstrado. Essa situação é corroborada com o seguinte excerto: “Trata-se da experiência real com o original a ser traduzido, o efeito que aquele produz na relação de leitura” (PLAZA, 2003, p. 35).

A *Visão Crítico-Criativa* expressa que o autor alcança a síntese da narrativa com humor de forma criativa. Mesmo apresentando um nível secundário de leitura, em que se manifesta a reação diante do original, percebe-se que autor consegue produzir a experiência e relacioná-la com o real. É possível observar o impacto

dos personagens principais no leitor e a percepção do perigo que os atuantes da história vivenciaram.

A atividade analisada de forma prévia, visto que o projeto se enquadra em fase inicial, consistiu traduzir um clássico da literatura mundial em formato de *meme*. O quadro exposto e a análise expressam considerações principiantes, pois ainda necessita um amadurecimento das aplicações dos critérios selecionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura que se faz do mundo com suas relações sociais, de classe e de gênero é o que indica o posicionamento do indivíduo na sociedade. E nessas relações existentes entre o texto e o contexto (FREIRE, 1999), que a ideologia do ser é composta.

A implantação do projeto piloto partiu do desejo de ir em direção a outros meios para a mediação do ensino e aprendizagem da língua em prol da formação leitora, apoiada em outras maneiras de trabalho pedagógico. A sugestão de utilização das técnicas da tradução intersemiótica não só para o campo da arte e da poesia, evidencia o revigoramento do diálogo sobre os gêneros provenientes de âmbitos digitais e de outras práticas pedagógicas para a motivação leitora.

Esse recurso didático expõe a possibilidade de aplicá-la em outros campos, como afirma Plaza (2003, p. 210): “[...] julgamos possível ser pensada a tradução também como forma de iluminar a prática”, visto que é de responsabilidade do educador buscar meios para que aconteça a aprendizagem. Os recursos, instrumentos, teorias e sugestões existem, basta apenas ir ao encontro deles. Sabe-se que a condução, o manuseio e aplicação influenciarão nos resultados. Sabe-se

que haverá problemas, surgirão pontos negativos, mas que entre eles, também se extrairão itens positivos, haja vista que a leitura não está presente entre os primeiros lugares de lazer da maioria dos brasileiros.

O resultado do projeto piloto serviu para demonstrar um retorno satisfatório em relação ao entusiasmo e fomento da formação leitora. A proposta aqui descrita, nessa fase inicial, de associar a leitura de obras literárias à criação de *memes* sob a luz da a tradução intersemiótica, correspondeu de forma satisfatória ao objetivo tido como alvo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1988.

BARBOSA, Kleyson. **Os 198 maiores memes brasileiros que você respeita**. São Paulo: Abril, 2017.

PEREIRA, Andréa Kluge. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CAFIERO, D.; COSCARELLI, C. Ler e ensinar a ler. In: CAFIERO, D. *et al.*; COSCARELLI, C. (org.). **Leituras sobre Leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução: Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

CRESCO, Raphael. **Os primeiros memes da internet**: conheça os primeiros grandes hits da web. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/07/os-primeiros-memes-da-internet-conheca-os-primeiros-grandes-hits-da-web.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DAWKINS, Richard. **O gene Egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um proce-

dimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: R Rojo; G. Cordeiro Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed., 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **IPL na Bienal**: Inaf 2018 e Retratos da Leitura no Brasil. 2018. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/ipl-na-bienal-inaf-2018-e-retratos-da-leitura-no-brasil/>.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário**: O desafio das Poéticas Tecnológicas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

MANGUEL, Alberto. O espectador comum: a imagem como narrativa. In: MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MUFSON, Beckett. **Seria este o primeiro meme do mundo**. 2018. Disponível em: <https://www.vice.com/pt/article/mbxkwy/meme-expectativa-versus-realidade-1921>.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução: José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PETIT, Michéle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva. 1. ed., 2. reimp., 2003.

RIBEIRO, Josimar Gonçalves. **Bolin** (Boletim Linguístico e Literário). v. 1., Riga, Letônia: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

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

SANTAELLA, L. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

DIÁLOGOS
SOBRE
CONCEITOS
ESSENCIAIS
E ABORDAGENS
DE ENSINO

MULTILETRAMENTOS
NA ESCOLA E GRAMÁTICA
DO DESIGN VISUAL:
POSSIBILIDADES
E REFLEXÕES

Lucas Mariano

Estefânia Mendes

INTRODUÇÃO

É sabido que desde os primórdios da civilização as imagens acompanham a humanidade. A começar pelas pinturas rupestres nas paredes das cavernas, até as imagens em 3D que conhecemos atualmente, o campo imagético está fortemente atrelado ao nosso cotidiano e aos mais diversos espaços sociais.

No contexto educacional, a relação com a leitura acontece geralmente por meio de textos verbais, colocando, muitas vezes, a leitura e a interpretação de imagens em segundo plano, ou a deixando de lado, desperdiçando, dessa forma, o potencial de significação que está presente em um “tecer junto” (KRESS, 1995, p. 7), que é proporcionado pela interação com os mais diferentes modos de produção de sentidos.

Diante desse cenário, constata-se a necessidade de se trabalhar os multiletramentos na escola, que vão além do texto verbal, para abarcar a diversidade de linguagens que nos envolve. A *Gramática do Design Visual* (GDV) vem ao encontro do conceito de multiletramentos e pode auxiliar a prática docente no que diz respeito ao trabalho com imagens e a sua relação com os outros tipos de linguagens.

Assim sendo, este artigo é composto por uma parte teórica que apresenta, de forma resumida, a importância de se trabalhar os multiletramentos na escola e alguns aspectos da GDV com foco na metafunção composicional. Em seguida, foram analisados desenhos produzidos por alunos do 6º ano de uma escola da rede pública estadual, para exemplificar como a teoria pode ser aplicada à prática docente e auxiliar os professores no trabalho com imagens em sala de aula. Por fim, as considerações finais são expostas.

MULTILETRAMENTOS

O termo “multiletramentos” foi usado pela primeira vez em 1996 por pesquisadores australianos para reconhecer a pluralidade das práticas de letramento emergentes na sociedade. Tal conceito contempla o contexto social e cultural em que as práticas de uso da leitura e da escrita estão inseridas e, dessa forma, permite que cada grupo social construa seus próprios significados e sentidos a partir de suas próprias práticas de letramento.

Com a globalização e a presença das novas tecnologias de comunicação, as práticas de leitura e escrita adquiriram um novo caráter, que, por sua vez, fazem exigência de “um deslocamento das práticas canônicas” (ROJO, 2012) já instauradas, para que uma atuação crítica dentro desse novo cenário seja possível. Atualmente, a presença de textos que cada vez mais empregam recursos semióticos sofisticados em suas composições é muito comum, e, mesmo em textos que são vistos como predominantemente verbais, pode-se averiguar a presença de uma tessitura multimodal em sua constituição, por exemplo, a formatação em colunas, letra capitular, estilos de fontes, cores entre outros recursos que orientam a leitura. Consoante ao que diz Descardecí (2002, p. 20),

(q)ualquer que seja o texto escrito, ele é multi-modal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (*layout*), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo etc. interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem.

Dessa forma, é evidente que a realidade vivenciada por nossos alunos e por todos nós hoje se configura de forma diferente da de anos atrás, e, assim como pontuam Motta-Roth e Nascimento (2009, p. 348), compreendemos que

a vida contemporânea demanda de nós capacidades de analisar discursos multimodais/multimídia a partir de competências de multiletramento para dar conta do modo como imagens se tornam um recurso comum para a produção de sentido na sociedade tecnológica e do modo como a combinação entre texto verbal e não verbal se torna uma ferramenta poderosa de mediação na constituição de identidades sociais e relações entre elas.

Por conseguinte, o educador tem um papel importante no que diz respeito a auxiliar os alunos a entender como o texto verbal e as imagens constituem significados nos textos em circulação.

A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Segundo Krees e Van Leuween, a *Gramática do Design Visual* tem origem na *Gramática Sistêmico Funcional* postulada por Halliday (2004). De acordo com os autores, a GDV fundamenta-se como uma ferramenta para análise de imagens e propõe-se a descrever a forma pela qual os sentidos são construídos, tendo em vista que tal forma combina indivíduos, coisas e lugares. Para esses estudiosos, o texto visual é uma mensagem estruturada e construída em si mesma, “conectada ao texto verbal, mas de forma alguma dependente dele” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 18). Partindo desse pressuposto, os significados, representados tanto no modo verbal, quanto no modo visual, contemplam suas especificidades e se manifestam de acordo com suas características históricas e culturais. Assim, compreende-se que a

linguagem visual é “culturalmente definida”, ou seja, o que pode ser descrito em uma dada cultura, por vezes, não poderá ser simbolizado imagetivamente em outra (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 4).

Concomitante ao que postula Kress e Van Leeuwen (2006), Cardoso e Maud (1997) enfatizam que “ler uma imagem historicamente é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente, pois ela é construção histórica em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada e planejada”.

Nesse viés teórico, a GDV propõe que os textos visuais sejam lidos de forma a descrever o modo como os elementos que compõem a imagem se articulam por meio de seus significados e da sua própria gramática, tal como ocorre com os elementos verbais ao obedecerem a sua ordem sintática nas sentenças.

Sendo assim, os mecanismos que usamos para representar algo, linguisticamente ou visualmente, afetam diretamente o significado. Quando nos comunicamos verbalmente, fazemos uma seleção de diferentes classes de palavras para tornar público o nosso dizer; já no campo visual, podemos nos expressar por meio de diferentes elementos composicionais, como: tamanhos, cores e enquadramentos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

AS METAFUNÇÕES

A *Gramática do Design Visual* se faz presente e se consolida por meio de elementos que estão presentes no nosso cotidiano, tais como: as novas formas de representação em materiais didáticos, as novas tecnologias, softwares e aplicativos que estão cada vez mais próximos de pessoas que por vezes não

têm competências significativas no manuseio e no trabalho com imagens. Estão incluídos, no âmbito da GDV, obras de arte, cartazes, mapas, páginas de livros, web sites entres outros que Kress e Van Leeuwen (2006) chamam de “textos-objeto”.

Nessa proposta de análise, como dito anteriormente, os autores fazem uma inter-relação com o modelo de gramática postulada por Halliday (2004), a *Gramática Sistêmico Funcional*, fazendo algumas alterações para adequá-la ao modo visual. Assim, temos as seguintes terminologias: metafunção representacional, que na gramática sistêmico funcional corresponde à metafunção ideacional; a metafunção interativa, que se equipara à metafunção interpessoal da GSF, e, por fim, a metafunção composicional, que se assemelha à metafunção textual na gramática postulada por Halliday (2004).

Objetivando uma visão mais global acerca dos dois modelos, o seguinte sistema ilustra a comparação entre eles:

Figura 1 – Comparação entre modelos GSF e GDV. Fonte: Autores.



A metafunção representacional leva em consideração a representação dos elementos (animados ou inanimados) constituintes da imagem e a forma com que esses elementos se relacionam com o mundo. Essa relação acontece por meio de vetores que correspondem aos verbos de ação na linguagem verbal; os vetores, por sua vez, podem explicitar processos narrativos e conceituais¹.

1. “What in language is realized by words of the category ‘action verbs’ is visually realized by elements that can be formally defined as vectors” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 46).

A metafunção interativa tem como foco a descrição das relações entre o produtor, o produto e a imagem². Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), as imagens e outros tipos de representações visuais possuem dois tipos de participantes: os *represented participants* (as pessoas, lugares e coisas retratadas nas imagens) e os *active participants* (pessoas que se comunicam umas com as outras por meio das imagens, além de produtores e espectadores de imagens), e três tipos de relações:

1. relações entre os participantes representados;
2. relações entre participantes interativos e representados (as atitudes dos participantes interativos em relação aos participantes representados);
3. relações entre participantes interativos (as coisas que os participantes interativos fazem para ou por meio de imagens).

A primeira (1) diz respeito às relações entre os participantes que estão representados na imagem. A segunda (2) diz respeito aos participantes ativos, ou seja, pessoas que produzem sentidos e fazem suas próprias interpretações a partir dos elementos representados. A terceira (3) diz respeito à relação entre as pessoas que interagem entre si por meio de algo representado na imagem.

2. “Visual communication also has resources for constituting and maintaining another kind of interaction, the interaction between the producer and the viewer of the image” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 114).

Por fim, a última das três Metafunções, a metafunção composicional, que foi usada como aporte metodológico para as análises mostradas neste artigo, trata das estruturas relacionadas com os significados representacionais e interativos que proporcionam o enten-

dimento do conjunto geral da imagem. Essa estruturação acontece por meio de três sistemas que estão relacionados entre si. São eles: 1. valor da informação (*information value*); 2. saliência (*saliency*); e 3. moldura (*framing*) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

O valor da informação está relacionado à posição em que os elementos estão dispostos na página em termos de polarização esquerda – direita, topo – base e de centralização, centro – margem. É importante ressaltar que esses valores são direcionados à cultura ocidental, em que a direção da leitura se inicia da esquerda para a direita e de cima para baixo; assim, os aspectos podem mudar de acordo com o contexto em que a imagem está sendo lida.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a informação dada e a informação nova estão respectivamente nas polaridades esquerda e direita. A informação dada é aquela que já é conhecida e familiar para o leitor; a informação nova é a informação inédita e desconhecida.

Na polarização topo-base fica o que é concebido como ideal e real nessa mesma ordem. Assim, a parte superior é destinada a informações idealizadas, tais como uma promessa, um sonho, uma fabulação etc. A parte inferior, por sua vez, abriga informações mais concretas, palpáveis e observáveis.

As posições centro-margem abrigam dois tipos de informações, as informações essenciais, que se localizam no centro, e informações marginais de pouca importância, que se localizam nas bordas.

A saliência diz respeito ao destaque atribuído a determinado elemento na imagem: “[...] *the greater the weight of an element, the greater its saliency*” (KRESS;

VAN LEEUWEN, 2006, p. 202); assim, quanto maior o “peso” do elemento, maior será sua saliência. Aspectos como tamanho, cor e perspectivas (primeiro e segundo plano) também interferem no grau de saliência que o elemento carregará no conjunto da imagem. Além disso, elementos que carregam uma carga cultural importante também aumentam a saliência, chamando mais atenção para si, por exemplo, alguma banda famosa tradicional ou um produto símbolo de uma cultura (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

A moldura (*framing*) é o enquadramento utilizado por uma estrutura visual no sentido de agrupar ou separar os elementos que a compõem. Quanto mais agrupados os elementos estiverem dentro do espaço, mais forte será a coesão entre eles. Por outro lado, quanto mais separados eles se encontrarem, a ideia de descontinuidade fará com que os elementos formem uma unidade separada.

Passemos à análise dos desenhos e à explicação da metodologia utilizada.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DESENHOS

Esta atividade é parte de um projeto maior que objetivou estimular os alunos a representarem seus próprios sonhos em forma de desenhos e de texto verbal. O gênero escolhido para a representação dos sonhos em texto verbal foi o diário. Já os desenhos foram criados de forma independente, sem a premissa de “ilustrarem” o que foi escrito nos diários dos alunos. A proposta da atividade previu uma sequência de quatro aulas, nas duas últimas foram feitas explicações sobre a importância das imagens em nossa sociedade e de como é possível fazer com eficiência a leitura, a interpretação, assim como a manipulação dessa

linguagem se compreendermos seus mecanismos de produção. Sendo assim, nas duas aulas expositivas, foi apresentada a Metafunção Composicional para os alunos, de forma a exemplificar como a disposição dos elementos dentro de um quadrante contribui para o entendimento do conjunto geral da imagem. Após isso, cada aluno criou seu próprio desenho.

Para analisar a produção dos alunos, foi traçada uma linha pontilhada para auxiliar na compreensão e explicação dos elementos analisados à luz da Metafunção Composicional. A escolha das cores e formas utilizadas nos desenhos foi uma seleção particular dos estudantes.

Figura 2 - Desenho A.
Fonte: Participantes da pesquisa.



No desenho A (Figura 2), destacamos elementos que dizem respeito ao sistema que abriga o valor da informação. Na separação topo-base, os elementos que fazem parte de um campo mais abstrato, tal como um sonho, uma promessa ou algo idealizado, se encontram posicionados no topo. No desenho, a frase “Meu sonho de ser veterinária” está claramente na extremidade superior e representa parte dessa polarização, enquanto, na parte de baixo da imagem, encontramos potes de ração e animais de estimação que compõem um universo mais palpável, um mundo mais real.

Outra característica que observamos diz respeito à saliência. No desenho, a lâmpada ganha um destaque maior do que os outros objetos posicionados em cima da mesa, não só pelo tamanho, mas também pela cor, o que nos leva a crer que, para o autor do desenho, tal instrumento tenha uma importância maior do que as demais ferramentas que compõem a imagem. Talvez seja porque a lâmpada ilumina o instrumento que em geral representa a área médica, o estetoscópio.

Figura 3 - Desenho B.
Fonte: Participantes da pesquisa.



Figura 4 - Desenho C.
Fonte: Participantes da pesquisa



No desenho B (Figura 3), além de aspectos relacionados ao valor da informação topo-base, destacamos características que dizem respeito à moldura. Os elementos que nos transmitem a ideia de que o ambiente representado é uma cozinha estão bem agrupados, alguns deles acompanhados do texto verbal; assim, a informação é propagada de forma coesa. Outro ponto que nos chamou a atenção foi a escolha das cores: predomina o uso do vermelho, cor atribuída ao desejo, à paixão. Não há um destaque atribuído a nenhum elemento, pelo contrário, os elementos estão no mesmo nível de saliência.

No desenho C (Figura 4), notamos características que apontam para o critério de centro-margem, ligado ao campo do valor da informação. A figura da menina com a bola se encontra bem no centro do conjunto da imagem. O elemento ao centro representa o núcleo da informação, ou seja, a parte mais importante, enquanto os elementos posicionados à margem representam informações complementares. Além disso, a menina está no lugar mais alto do pódio, o que pode transmitir o seu desejo de ser campeã no futebol. O pódio é formado por nuvens, elementos que simbolicamente representam nossos sonhos. O uso do verde, destacando-se ao fundo, representa o campo de futebol. A cor do uniforme é rosa; cor majoritariamente atribuída, em nossa sociedade, ao universo feminino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou ressaltar a importância do trabalho com os multiletramentos na escola via produções e análises de desenhos elaborados por alunos do 6º do ensino fundamental. Para a realização das análises, foram usadas como aporte teórico

as considerações feitas por Kress e Van Leeuwen descritas na *Gramática do Design Visual* a respeito da leitura de imagens.

Durante as análises, foi possível notar que, mesmo não tendo conhecimentos profundos acerca da GDV, alguns alunos conseguiram elaborar seus desenhos seguindo alguns pressupostos da gramática e, por conta disso, a sua mensagem foi passada de forma mais clara do que em outros casos. Portanto, agregar ao projeto as discussões sobre a leitura de imagens e utilizar os desenhos como forma de colocar em prática o que foi exposto nas aulas trouxe mais valor e sentido às produções dos estudantes. Além disso, desmistificar a ideia de que a imagem deve “servir” ao texto verbal foi uma contribuição valiosa dessa atividade. Os alunos já esperavam que o desenho produzido seria uma ilustração do que escreveram; porém, a partir das etapas propostas, puderam perceber que a imagem traz consigo significados independentes e únicos.

Assim, encontramos na GDV um suporte para auxiliar os professores nas questões ligadas ao campo da linguagem visual, pois, além de favorecer um desenvolvimento da postura crítica dos alunos, ampliando suas conexões, trabalhos que envolvem uma multiplicidade de linguagens geram subsídios para realização de interações nos mais variados campos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, C. F.; MAUD, A. M. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. *In*: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (org.) **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 401-417.

DESCARDECI, M. A. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, Unicamp, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun. 2002.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

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

KRESS, G. **Writing the Future**: English and the Making of a Culture of Innovation, Self-field: Nate, 1995.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. **Letras UFSM**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 43-66, 2009.

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

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LITERATURA: PERSPECTIVAS PARA MULTILETRAMENTOS

Marly Fernandes

INTRODUÇÃO

Em função dos cenários contemporâneos em que, como ressalta Santaella (2007), há novos fluxos de signos e trocas de informação nos quais as linguagens, em processo de instabilidades, descentralizam texto, som e imagens, partimos da constatação de que, nesse contexto, há novas demandas de práticas sociais de leitura e de escrita, derivadas do uso de distintas tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDICs) que passam a exigir novas posturas mais reflexivas e críticas, necessitando-se repensar os conhecimentos considerados atualmente relevantes no contexto escolar, incluindo aqui o ensino e a aprendizagem de literatura propostos nas diretrizes curriculares (BRASIL, 2017) e nos materiais didáticos que circulam atualmente no Ensino Médio do contexto brasileiro.

Assim, consideramos a necessidade de pensar em outras possibilidades que podem emergir na incorporação de objetos de aprendizagem (OA) para ensino literatura, em nosso modo de ver, mais flexíveis e adaptáveis à demanda contemporânea de ensino e de aprendizagem em que as TDICs estejam incorporadas, não somente como aparato técnico de apoio às práticas pedagógicas, como também parte fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, caracterizando, assim, a ótica dos multiletramentos em processos de aprendizagens significativas e transformativas.

Nesse sentido, imaginamos que o ensino de literatura deve ir além das atuais práticas de ensino, ainda mais circunscritas aos materiais didáticos impressos e mais centradas nos letramentos convencionais (da letra), ainda pertinentes e necessários no Ensino Médio

que, entretanto, podem ser desenvolvidos a partir de outros letramentos.

Novas formas de ensinar e de aprender com as TDICs podem assumir um papel relevante diante desses cenários, pois conforme nos assinala Buckingham (2010), as culturas digitais emergentes dos jovens impõem desafios às práticas tradicionais que circulam em contexto escolar e, segundo o autor, podem assumir um papel proativo “ao apresentar tanto perspectivas críticas quanto oportunidades de participação em relação à nova mídia” (BUCKINGHAM, 2010, p. 37).

Buckingham observa também que a inclusão das TDICs na vida contemporânea está mais bem dimensionada ou estruturada fora da própria escola, aumentando, assim, as diferenças entre a cultura “tecnopopular” e a cultura escolar. Segundo essa ótica, podemos considerar que o embate entre as forças centrípetas ainda circulantes na escola e as forças centrífugas fora dela parece acentuar-se em função da circulação das TDICs na sociedade atual.

Essa discrepância de ordem cultural parece exacerbar as diferenças de práticas que circulam dentro e fora da escola, pois, na ótica do autor, os alunos em contexto extraescolar estão envolvidos em uma cultura consumista que costuma caracterizar esses aprendizes como independentes, participantes e ativos em outra esfera de produção e de circulação de discursos (no sentido bakhtiniano do termo), entretanto, “na escola uma grande parte de seu aprendizado é passiva e dirigida pelo professor” (BUCKINGHAM, 2010, p. 44).

Essas perspectivas fazem-nos pensar nos OAs para ampliar a construção do conhecimento em contexto escolar com base nas TDICs, não apenas como apoio a

práticas recorrentes, mas que levem a propostas mais flexíveis e adaptáveis às necessidades dos professores e alunos em diferentes contextos de ensino e modelos mais reflexivos de aprendizagem. Além disso, devemos tentar compreender as diversas perspectivas que outros letramentos pluralizados nos apresentam e de que maneira eles podem contribuir com incorporação dos OAs para ensinar literatura.

Assim, devemos refletir sobre outra possibilidade de ressignificar o ensino de literatura em contexto de Ensino Médio, visando, principalmente à incorporação de novos objetos didáticos (ODs) na vida escolar de alunos e de professores, com o propósito de desenvolvimento das capacidades de percepção crítica de valores éticos e de apreciação estética que uma educação linguística multicultural deve contemplar, principalmente em respeito aos valores culturais que esses alunos já carregam em suas vidas cotidianas.

Além disso, devemos ponderar em que medida, objetos de aprendizagem em diferentes gêneros discursivos e modalidades podem contribuir para práticas em multiletramentos, ou seja, na formação de alunos para atuarem como: 1. usuários funcionais (capazes de escolher e utilizar criticamente diferentes TDICs); 2. analistas críticos (leitores competentes dos distintos designs disponíveis: vídeos, áudios, animações, etc.); 3. designers (tornarem-se criadores de sentidos e, possivelmente, atuarem como produtores colaborativos na elaboração de novos designs: criação de uma animação e a postagem dessa produção em um *vlog*; roteirização de vídeos; conhecimentos técnicos de *stop motion*, entre outras escolhas, desenvolvendo, assim, outras capacidades para leitura multimodal de vídeos e animações, por exemplo.).

ENSINO DE LITERATURA E OBJETOS DE APREN-DIZAGEM SOB A ÓTICA DOS MULTILETRAMENTOS

O ensino de literatura em contexto de Ensino Médio vem apresentando perspectivas conflitantes com relação àquilo que se deseja e o que se realiza, efetivamente, na formação dos jovens leitores dessa etapa final da Educação Básica. A escola, nas vozes de professores, livros didáticos, propostas curriculares, exames de acesso ao Ensino Superior (público ou privado), passa a assumir o papel de via de acesso à leitura literária em suas distintas dimensões: pedagógicas, sociais, discursivas e estéticas, ou seja, aquilo que a escola seleciona e considera o conhecimento necessário para a formação literária dos alunos dentro e fora da escola perpassa pela interlocução desses agentes. Entretanto, avaliamos que esse conhecimento hierarquizado e mais autoritário preserva, muitas vezes, a tradição curricular, pois é adquirido e não necessariamente construído ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem, caracterizando-se, assim, um modelo mimético de aprendizagem, conforme perspectiva de Cope e Kalantzis (2012).

As perspectivas dos multiletramentos apresentam-nos discussões pertinentes, principalmente, com relação à necessidade de se trabalhar junto aos alunos a partir da elaboração de projetos (designs) de futuro, enfatizando a imprescindível contribuição da escola nesse sentido e seu papel em contemplar diferentes âmbitos sociais: trabalho (foco na diversidade produtiva) e cidadania (respeito às diversidades culturais dos alunos) nos processos de ensino e de aprendizagem.

Algumas das teorias dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006 [2000]) associam o conceito de design a perspectivas educacionais (design: em

processos de aprendizagens significativas e transformativas: 1. *available design*: formas de representação e de interpretação de mundo; 2. *designing*: acentos valorativos quanto a diferentes sentidos, objetos e espaços; 3. *re-designed*: distintos modos de conceber, de construir e de ressignificar sentidos e podem contribuir para reflexões sobre os conteúdos dos OAs.

Ainda sob a ótica dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2012), os modelos ou designs de aprendizagens com base nos conceitos de: 1. *Mimesis*: aprendizagens por assimilação de conteúdos; 2. *Synthesis*: aprendizagens por observação e avaliação de conteúdos; 3. *Reflexivity*: aprendizagens por construção de conhecimento que extrapolem o contexto escolar podem colaborar para a tentarmos compreender os objetivos de ensino e de aprendizagem de literatura que podem estar associados aos conteúdos dos OAs.

Pensamos que a escola deve ter clareza quanto a projetos de futuro que podem ser desenvolvidos a partir dos OAs e que os professores devem estar abertos a reflexões mais amplas levando em consideração um olhar de criticidade para os letramentos além da letra que podem também levar a práticas de produção, além de leitura de diferentes objetos culturais (animações, áudios, imagens em movimento etc.), pois o conhecimento e os objetos produzidos devem levar em conta a natureza ideológica da linguagem, ou seja, a perspectiva da linguagem como discursos que permeiam o cotidiano das pessoas em distintas modalidades de linguagens, semioses e ambientes em que circulam, atendendo, desse modo, às propostas trazidas pelos multiletramentos.

O papel do professor torna-se essencial nas escolhas e nas adequações de um OA às suas propostas pedagógicas. A mediação do professor em todo o proce-

dimento de seleção e de aproveitamento de um OA, desde o conhecimento das características e dos conteúdos do objeto escolhido para uma determinada atividade até a verificação dos resultados obtidos durante o processo, deve contribuir para a ampliação de aprendizagens mais significativas de seus alunos. Para tanto, eles precisam ter à disposição um acervo com informações amplas sobre os OAs, que contemplem critérios funcionais e pedagógicos para saber selecionar aqueles que possam atender às suas necessidades de ensino e de aprendizagem e que efetivamente contribuam na construção de conhecimento a partir dele e não apenas como elementos de ilustração de um dado conteúdo.

Independentemente de seus formatos, ou seja, os OAs serem compostos de textos, imagens, animações, simulações, dentre outros, eles precisam mostrar claramente os objetivos pedagógicos que norteiam seu uso; além disso, necessitam apresentar os pré-requisitos indispensáveis para melhor aproveitamento de seus conteúdos.

Na concepção de Bieliukas (2013), podem existir duas dificuldades quanto à utilização dos OAs em práticas de sala de aula, quais sejam: 1. a reusabilidade (possibilidade de uso dos conteúdos desses objetos em distintas situações de ensino e de aprendizagem) dos OAs frequentemente pode ficar comprometida quando eles são retirados de seu contexto original (um trecho de filme ou um programa televisivo, por exemplo, podem não se adequarem a qualquer situação de ensino e de aprendizagem em função de seu conteúdo). Isso significa que o papel de curadoria para inclusão deste OA (trecho de filme ou programa televisivo) em um acervo desses objetos é também de suma importância; 2. a dificuldade na interpretação dos metadados (características técnicas e pedagógicas) muitas vezes em função da inconsistência e

da não padronização das informações que atendam às necessidades dos usuários (professores e alunos), principalmente na caracterização mais criteriosa dos conteúdos e finalidades de ensino e de aprendizagem para melhor aproveitamento. Do mesmo modo, os curadores ou mantenedores do acervo devem pensar também em critérios pedagógicos e não apenas técnicos para escolha dos conteúdos dos OAs.

Somado a isso, na ótica de Bieliukas, não somente os conteúdos e recursos dos OAs devem ser atrativos para motivar o interesse e uso desses objetos pedagógicos em repositórios (locais de armazenamento) na *Web*, como também o percurso de acessibilidade a eles (sistema de busca, por exemplo) deve apresentar um design adequado que possa contribuir para localizá-los e recuperá-los quando necessário. Isso ocorre na busca por qualquer tipo de OA.

Em princípio, podemos perceber a multiplicidade de informações e particularidades sobre os OAs que devem ser consideradas nas escolhas desses objetos. Assim, devemos refletir sobre a abrangência de características, de amplas perspectivas e de diversos objetivos de ensino e de aprendizagem que os OAs podem, eventualmente, contemplar.

Acreditamos que os professores podem, seguramente, explorar essas questões de escolha ao propor a criação de projetos de elaboração colaborativa entre os alunos de outros objetos (animações, por exemplo) em que eles possam escolher seus próprios designs (visuais e sonoros, por exemplo) e representar seus *re-designs* sobre aquilo que leem, refletem e venham a replicar, tanto a partir da leitura do conteúdo do próprio ao, como da obra impressa que tenha originado as distintas criações dela decorrentes.

Lembrando-nos, novamente, de Santaella (2007), para quem a linguagem hipermediática pode orquestrar elementos diversos (fotos, desenhos, gráficos, sinais, formas, texturas, sombras, luzes, letras, palavras...) para construir sentidos e, desse modo, “palavra, texto, imagens fixas e animadas podem complementar-se e intercambiar funções na trama de um tecido comum” (SANTAELLA, 2007, p. 319); isso pode representar novas formas de ler um texto literário e, assim, tentar formar analistas críticos de designs disponíveis, como propõem Cope e Kalantzis (2006 [2000]).

Em nosso modo de compreensão, esse aspecto pode representar igualmente o uso efetivo dos OAs em diversos gêneros e modalidades e, conseqüentemente, das TDICs em sala de aula, a partir de práticas colaborativas, nas quais professores e alunos sejam construtores de conhecimento compartilhado, a partir da criação de outros objetos culturais para projetos futuros.

Podemos avaliar essas como sendo práticas em multi-letramentos. Entretanto, o professor deve partir dessa premissa levando em conta sua própria formação para tal ou pode buscar o necessário conhecimento das potencialidades dos OAs e de um encaminhamento pedagógico para eles no sistema de metadados no qual possa encontrar informações pedagogicamente úteis a ele, não como simples roteiro a ser seguido, mas também com um olhar de criticidade e de ampliação para outros encaminhamentos pedagógicos.

Tomando por base Cope e Kalantzis (2012), este pode ser um modelo reflexivo de aprendizagem em que as práticas de sala de aula podem conectar os conteúdos à realidade do aluno. Nele, os alunos passam a construir e reconstruir o conhecimento de maneira reflexiva e crítica com base nos necessários conteúdos

teóricos das boas leituras literárias, agora associados às diferentes capacidades de compreensão e distintas experiências próximas ao mundo dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que, muitas vezes, falte maior clareza sobre como se configuram os processos de ensino e de aprendizagem em multiletramentos e até mesmo em como buscar melhor aproveitamento dos letramentos tradicionais, estes fundamentados e mais centrados em práticas e atividades trazidas tradicionalmente por materiais didáticos impressos voltados a ensinar literatura, consideramos de grande valia as iniciativas de acesso gratuito a acervos de OA para que as TDICs possam estar presentes de maneira expressiva para ensinar literatura, com ênfase no desenvolvimento de leitores literários, tanto das obras impressas quanto de outros tantos designs disponíveis em diferentes OAs de literatura.

Hoje, podemos descobrir a leitura literária em diversos espaços, modalidades de linguagem e semioses, cujos elementos “deslizam uns sobre os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes” (SANTAELLA, 2007, p. 24). Isso ocorre, segundo a autora, em função da estabilidade perdida de seus suportes fixos.

Assim, com base em nossas breves discussões neste texto, reiteramos a expressiva necessidade de um sistema de metadados, cujos descritores possam auxiliar trazendo informações e recomendações do potencial pedagógico de cada OA para que professores e alunos possam analisar criticamente seus conteúdos, associando-os a outros objetos culturais da literatura (outros OAs e mesmo obras impressas que se configuram impor-

tantes artefatos culturais na formação de um leitor literário) de maneira mais reflexiva e consistente.

Nessa direção, as teorias correntes sobre multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2012) são claras com relação à incorporação de outros modelos de aprendizagens mais amplos e significativos (modelo reflexivo) nos quais alunos e professores, conjuntamente, construam e reconstruam o conhecimento de modo reflexivo e crítico tendo como base os imprescindíveis conteúdos teóricos sempre associados às diferentes capacidades de compreensão e distintas experiências de mundo dos professores e dos alunos.

Adotando-se essa perspectiva, precisamos tentar quebrar a hegemonia de se tentar ensinar e aprender apenas a partir de modelos ainda centrados na construção de conhecimento com base em conteúdos teóricos, muitas vezes desconectados da leitura literária, e nas aprendizagens compartimentadas, individualizadas, direcionadas, não dando espaço para a criação ou a reinterpretação desses conteúdos, ainda primordiais ao contexto escolar.

Em nossa compreensão, as perspectivas dos multiletramentos e a incorporação de objetos de aprendizagem nas práticas pedagógicas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento expressivo dos letramentos literários da letra no Ensino Médio, valorizando o caráter subjetivo da experiência da leitura literária que possibilita o compartilhamento dos diversos modos de compreensão da vida, do mundo, da existência humana, da identidade e da relação com o outro, daí a importância de práticas de ensino e de aprendizagem de literatura que procurem levar os alunos a perceberem tais perspectivas na leitura de um conto, de um romance ou de um poema.

Do mesmo modo, no desenvolvimento de práticas de leitura (escolares e extraescolares) é importante considerar os sujeitos nelas envolvidos e naquilo que lhes interessa como objetos de leitura, conforme observam Martins e Versiani (2005).

Rojo (2013, p. 18) contribui para essa percepção quando observa que “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigida para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIELIUKAS, Y. H. **Conceptualización de los Objetos de Aprendizaje de Contenidos Abiertos**. Caracas, 2013. p. 1-18. Disponível em: <http://saber.ucv.ve/xmlui/bitstream/123456789/4734/1/Conceptualizaci%C3%B3n%20de%20los%20Objetos%20de%20AprendizajefINAL.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 set. 21.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação mediática e o lugar da escolarização. *In: Educação & Realidade*, Porto Alegre, UFRS, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 11 ago. 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. *In: COPE, B; KALANTZIS,*

M. (eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routhledge, 2006 [2000]. p. 203-234.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Pedagogy and curriculum. *In: New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge, Chapter 8, p. 261-282, 2012. (Prelo-Circulação Restrita).

MARTINS, A.; VERSIANI, Z. Leituras Literárias: discursos transitivos - Introdução. *In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (org.). Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2005. p. 7-25.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In: ROJO, R. H. R. (org.) Escol@conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo, SP: Paulus, 2007.

ENGENHARIA DIDÁTICA:
REFERENCIAIS PARA
AÇÕES INVESTIGATIVAS,
ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE

Luiz Antônio Ribeiro

INTRODUÇÃO

O presente artigo orienta-se pela concepção sociointeracionista da linguagem e visa a refletir sobre a importância de se integrar a pesquisa e o desenvolvimento com as práticas de ensino em sala de aula, no que tange à construção e validação de sequências didáticas. As reflexões resultam dos estudos realizados em uma disciplina ofertada em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, cuja ementa estabelecia uma análise crítica de propostas didáticas produzidas, com enfoque em didatização de gêneros, sequências didáticas e projetos em engenharia didática. Primeiramente será apresentado um panorama dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo que subsidiaram as aulas, e, em seguida, serão descritas e analisadas as práticas realizadas pelos participantes do curso.

ENGENHARIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS E O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Esta pesquisa embasa-se nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, uma corrente epistemológica que, segundo Bronckart (1999, p. 42), fundamenta-se na tese de que “a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (grifo nosso). Ao se engajar em uma ação de linguagem, o agente humano opera com seus conhecimentos particulares do mundo representado (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo), que constituem o referente (conteúdo temático) da ação de linguagem. Além disso, outros conhecimentos serão mobilizados durante o processo de semiotização para configurar o que Bronckart (1999, p. 47) denomina contexto

da ação de linguagem: a escolha dos signos entre os muitos disponíveis no patrimônio cultural linguístico; a mobilização de unidades dêiticas responsáveis por situar o agente no espaço-tempo de seu discurso; e o conhecimento sobre os gêneros de textos em uso. Essas dimensões – a referencial e a contextual – da ação de linguagem mantêm estreita relação de interdependência, assim como as condições de sua constituição.

No contexto das atividades sociais, a ação de linguagem imputável a um agente se materializa em textos. A noção de texto, segundo Bronckart (1999, p. 137) compreende “toda a unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”. Nesse sentido, os textos podem ser compreendidos como resultado de uma ação de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais para cumprir finalidades comunicativas específicas.

Bronckart (1999, p. 37) recupera os estudos bakhtinianos sobre gêneros do discurso, ao afirmar que os textos se configuram em gêneros, apresentam características relativamente estáveis e mantêm-se disponíveis no intertexto como modelos indexados à disposição dos usuários. Bakhtin (2003, p. 279) assim define gênero do discurso:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, para seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente, é, claro, individual, mas

cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Brait e Pistori (2012, p. 373) observam que a definição de gêneros não se resume a esses três termos – tema, composição e estilo –, aos quais muitos estudiosos de Bakhtin recorrem principalmente em proposições relacionadas à leitura e à produção textual. Esses três constituintes devem ser analisados em suas dimensões internas e externas, no modo como eles se influenciam e se constituem conjuntamente. Além dos aspectos concernentes à forma e ao conteúdo, é imprescindível compreender o caráter dialógico dos gêneros e o seu aspecto sócio-histórico, observadas sob esse viés as condições específicas da comunicação, que resultarão na constituição dos enunciados.

Como práticas sociais de linguagem, os gêneros precisam ser ensinados para que sejam usados com proficiência nas diferentes situações sociocomunicativas. Schneuwly e Dolz (1999) consideram que as práticas de linguagem por meio dos gêneros devem ser incorporadas nas atividades escolares e destacam a importância de os professores inserirem atividades de leitura e produção de textos orais e escritos, que oportunizem aos alunos o domínio de diferentes gêneros textuais, tal como se dá o funcionamento destes nas práticas de linguagem de referência.

O grande desafio que os educadores enfrentam está na transposição didática, que consiste na transformação dos conhecimentos empíricos em objetos de ensino, na definição do tratamento a ser dado a cada conteúdo e na escolha de estratégias didáticas e metodológicas que nortearão as ações dos professores e alunos. A contextualização dos conhecimentos e a interdisciplinaridade serão fundamentais

para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, que só se realiza quando o sujeito aprendente processa o conhecimento novo, de tal maneira que este passa a ter sentido em seu marco de referência. No que tange às atividades de linguagem, estas devem compreender as diferentes dimensões sociais, cognitivas e linguísticas em conformidade com o contexto de uma comunicação particular:

Toda ação de linguagem implica [...] diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 6).

Essas ações são essenciais para a construção de um ambiente de aprendizagem dinâmico, pois possibilitam aos estudantes transcender um conhecimento previamente construído, compreender conceitos, expandi-los, aplicá-los e reconfigurá-los, de modo a criar um conhecimento novo e abrangente. Para Perrenoud (1998, p. 492), “Não há saberes sem prática”. Compreende-se, desse modo, que as diferentes formas dos saberes, tanto aqueles provenientes da ação, do senso comum e das atividades profissionais quanto os saberes implícitos, estão intrinsecamente relacionados às práticas sociais.

Tendo em vista a viabilização do processo de transposição didática, os pesquisadores do ISD propuseram a construção de um modelo didático de gênero, uma ferramenta essencial para definir e delimitar as dimensões constitutivas dos gêneros que poderão constituir objetos de ensino, a partir das quais as sequências didáticas serão desenvolvidas e implementadas. De Pietro e Schneuwly (2003, p. 32-33) observam que um modelo didático de gênero, em seu aspecto formal e

estrutural, constitui-se de cinco componentes essenciais: a definição geral do gênero; os parâmetros do contexto comunicativo; os conteúdos específicos; a estrutura textual global; além de suas operações linguageiras e suas marcas linguísticas.

O modelo didático de gênero é a primeira ferramenta de transposição didática, que fornecerá subsídios para a construção de sequências didáticas. Dolz e Schneuwly (2004, p. 50) compreendem a sequência didática como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Por meio delas, os alunos têm acesso a práticas de linguagem elaboradas sócio-historicamente, ou seja, aos gêneros textuais, de modo que possam reconstruí-las e se apropriarem delas em diferentes contextos de comunicação.

Esses pesquisadores delimitam as seguintes etapas para a construção de uma sequência didática: a. a apresentação da situação, com o detalhamento da tarefa a ser realizada; b. a produção inicial, a partir da qual será feita a avaliação dos conhecimentos prévios dos aprendentes e se proporá ajuste nas atividades previstas, de modo a favorecer um amplo domínio do gênero em estudo; c. os módulos, constituídos de um conjunto de atividades e exercícios que conduzirão a uma aprendizagem mais significativa; e d. a produção final, com vistas a uma aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e à avaliação dos progressos alcançados.

Um dos pressupostos basilares para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos é que o trabalho pedagógico seja desenvolvido a partir de um projeto de engenharia didática, implementado a partir de sequências e dispositivos didáticos que levem em conta o atual estágio de desenvolvimento

sociocognitivo dos discentes; um contato direto com o objeto do conhecimento, que lhes propicie a experiência, a sensibilização e a reflexão; a mediação da aprendizagem; a implementação de um processo avaliativo, em seu caráter processual, que contemple as funções diagnósticas, formativas e a autoavaliação; a reflexão conjunta sobre o processo de ensino e aprendizagem; e ainda uma reflexão sobre o processo de construção e reconstrução dos conhecimentos.

A expressão “engenharia didática”, originalmente instituída pela didática da matemática francesa, no início dos anos de 1980, tinha como objetivo buscar respostas para duas questões cruciais propostas por Chevallard (1982, *apud* ARTIGUE, 1996): como levar em conta a complexidade das aulas nas metodologias de pesquisa? Como pensar as relações entre pesquisa e ação sobre o sistema de ensino?

A ação didática do professor será comparada ao ofício do engenheiro, cujos designs são pensados e desenvolvidos como forma de gerar soluções criativas, inovadoras e viáveis. O professor é considerado como um designer de dispositivos didáticos, e a profissão docente, como a “engenharia didática”. Sob essa ótica, o projeto surge da necessidade de uma metodologia de investigação científica que relacione pesquisa e ação sobre o sistema fundamentado em conhecimentos didáticos preestabelecidos. Assim, um projeto de engenharia didática deve envolver planejamento de ensino, criação de materiais didáticos e desenvolvimentos experimentais.

Para Dolz (2016, p. 240-41), a engenharia didática

[...] visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de

resolver os problemas de ensino da língua. [...] Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor.

Artigue (1996) destaca o processo empírico da engenharia didática, que objetiva conceber, realizar, observar e analisar as sequências de ensino em sala de aula. Nesse sentido, a engenharia didática integra pesquisa e ensino, visto que propõe um esquema de pesquisa experimental com foco nas realizações didáticas em sala de aula, bem como atividades pedagógicas, que preveem a experimentação e elaboração de dispositivos de ensino.

Dolz (2016, p. 243-244) destaca as quatro fases que constituem um projeto de engenharia didática:

- a. análise *a priori* do trabalho de concepção: compreende o conhecimento dos objetos de ensino a partir de um quadro teórico adotado pelo pesquisador e dos conhecimentos didáticos relacionados ao objeto de estudo; e também uma avaliação das capacidades dos educandos e dos desafios que determinam sua evolução. Tal fase se constitui a partir de três domínios: o epistemológico, referente aos conceitos e conteúdos a serem ensinados; o didático, correspondente às práticas pedagógicas; e o cognitivo, relativo ao público-alvo da experiência. Nessa fase, deverão ser levantadas hipóteses e questões norteadoras para a concepção e validação das situações didáticas;
- b. concepção de um protótipo de dispositivo didático: visa à elaboração de uma sequência didática, constituída de uma produção inicial que possibilite avaliar o domínio de conhe-

cimento inicial dos educandos; dos módulos didáticos, a partir de atividades e exercícios que conduzirão uma aprendizagem mais eficiente; uma produção final, que possibilite mensurar os efeitos do ensino. Além da descrição das situações didáticas, cabe ao engenheiro estabelecer predições do que pode ocorrer com a implementação da experiência, bem como estabelecer variáveis que podem conduzir a um maior sucesso do ensino e aprendizagem.

- c. **experimentação:** constitui-se da aplicação da sequência didática elaborada previamente, com vistas a criar um ambiente propício à aprendizagem, a partir da resolução dos problemas propostos. O professor deve oferecer, a partir da mediação pedagógica (VIGOTSKY, 2005), as condições ideais para uma participação ativa dos alunos nas atividades propostas. Também deve aplicar os instrumentos de pesquisa indispensáveis para validação das hipóteses formuladas e promoção de ajustes, caso necessário. Tais instrumentos constituem-se de registro de observações da experiência, gravações em áudio ou vídeo, testes e produções escritas, entre outros.
- d. **análise *a posteriori*:** etapa em que se estabelece o confronto entre as conclusões elaboradas na análise prévia com as constatações evidenciadas na aplicação da sequência didática. Essa análise favorece a elaboração de um quadro demonstrativo em que se evidenciem os efeitos da experiência relativos à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências, as contribuições para a superação de problemas, bem como os limites do dispositivo criado, de

modo que o objetivo da pesquisa possa ou não ser validado.

Em síntese, conforme observa Artigue (1996), a engenharia didática, como metodologia de investigação, caracteriza-se por um esquema experimental baseado em realizações didáticas na sala de aula, que contemplam a concepção, a realização, a observação e a análise de sequências de ensino. Essa metodologia coloca em evidência as relações mútuas entre professor, estudantes e os objetos de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor mediar situações de aprendizagem que permitam aos alunos elaborar seus conhecimentos, aplicá-los ou modificá-los em conformidade com os objetivos da investigação. A concepção de aluno que se apresenta é a de um sujeito ativo e reflexivo, cujas experiências pedagógicas culminarão com o desenvolvimento de sua autonomia.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo originou-se de uma investigação realizada com alunos matriculados na disciplina “Tópicos Especiais em Estudos de Linguagens: Atividades de Linguagem e Ensino na Perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo” ofertada em um curso de pós-graduação *stricto sensu* em uma instituição da rede federal de ensino situada em Belo Horizonte. A turma era formada por doze alunos, todos eles professores atuantes na rede pública ou particular de municípios que compõem a grande BH. Dois propósitos foram perseguidos ao longo do curso:

- a. fazer um levantamento dos conhecimentos prévios desses alunos/professores acerca das atividades de linguagem desenvolvidas por eles, no que tange ao ensino de gêneros

textuais, bem como à construção e aplicação de sequências didáticas em sala de aula;

- b. observar em que medida a análise do referencial teórico relacionado ao estudo de gêneros, sequências didáticas e projetos de engenharia didática pode contribuir para a melhoria de suas ações docentes.

Considerou-se, para isso, a seguinte pergunta-chave: em que medida os estudos dos pressupostos teóricos do sociointeracionismo discursivo podem contribuir para a melhoria da ação didática de professores da área de linguagem? A hipótese aventada é a de que a criação e a implementação de dispositivos de ensino em sala de aula, as mediações da aprendizagem e as reflexões sobre a própria ação, realizadas em conformidade com a abordagem sociointeracionista de linguagem, potencializam o fazer pedagógico e o desenvolvimento das práticas de linguagem. O *corpus* constitui-se de três sequências didáticas elaboradas em grupo pelos pós-graduandos/docentes no início do curso e quatro sequências didáticas desenvolvidas por eles no término do curso. O objetivo geral consistiu em estabelecer uma análise *a priori* e outra *a posteriori* das sequências produzidas, com vistas a estabelecer um confronto entre elas e estimar a reprodutibilidade e a regularidade dos fenômenos didáticos identificados.

A orientação metodológica adotada foi a da pesquisa-ação, com vistas a gerar informações e conhecimentos de uso efetivo no nível didático, de modo a promover condições para ações e transformações no ensino da língua/linguagem. Os resultados sinalizam progressivo avanço no conhecimento do referencial teórico que embasa os estudos sociointeracionistas da linguagem e maior aplicabilidade desse conheci-

mento para elaboração de materiais e dispositivos didáticos que possam ser implementados em sala de aula. Tal pesquisa se justifica, porque a proposta de se trabalhar com gêneros textuais tem sido contemplada nos principais documentos oficiais que, nos últimos anos, têm orientado o trabalho educacional e o estabelecimento de um currículo voltado para a aprendizagem dos alunos na educação básica. Entre estes, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 2000) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Além disso, oportuniza maior reflexão e compreensão de como as atividades de linguagem na escola serão mais bem-sucedidas, se forem desenvolvidas no âmbito de um projeto de engenharia didática, que explore os gêneros textuais e as sequências didáticas como metodologia de ensino e pesquisa.

O PROJETO DE ENGENHARIA DIDÁTICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A disciplina ministrada aos alunos de mestrado e doutorado tinha como objetivos principais: refletir sobre os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, consideradas as relações entre atividade, ação e linguagem; estabelecer a relação entre o funcionamento sociodiscursivo de diferentes gêneros textuais e sua relação com o ensino de línguas; analisar criticamente propostas didáticas produzidas a partir de diferentes gêneros textuais, com enfoque em didatização de gêneros, sequências didáticas e projetos de engenharia didática; e desenvolver projetos de engenharia didática com foco no ensino da leitura e da produção textual em língua portuguesa.

Tendo em vista a concretização dos objetivos traçados, já no início do semestre letivo a classe foi mobilizada

para o desenvolvimento de um projeto de engenharia didática. As aulas consistiam simultaneamente de uma apreciação do referencial teórico exposto como também de uma abordagem prática, ou seja, da elaboração de sequências didáticas, compreendidas estas como “uma primeira geração de pesquisas em engenharia didática” (DOLZ, 2016, p. 238). A fim de se estabelecer um quadro diagnóstico relativo aos domínios epistemológico, didático e cognitivo dos agentes envolvidos, foi solicitado, como primeira atividade e mesmo antes do contato com qualquer abordagem teórica, que estes realizassem a seguinte atividade, baseando-se em suas experiências profissionais:

Atividades

1) Relacionamos, a seguir, um conjunto de textos sobre o meio ambiente, agrupados nos seguintes gêneros: músicas, tirinhas e artigos de opinião. Tomando-os como base, organize uma sequência didática a ser implementada em turmas da educação básica à escolha da equipe. Deverão ser explorados o tema em questão e o funcionamento sociocomunicativo do(s) gênero(s) escolhido(s). Para tal, poderá ser usado um ou mais textos relacionados, além de outros.

2) Em seguida, desenvolva um texto explorando a seguinte questão: que concepção de língua, texto e gênero pode-se depreender da sequência didática elaborada?

Quadro 1 - Atividade inicial para o trabalho de concepção da sequência didática. Fonte: Autor.

A atividade foi realizada por três equipes, cada uma delas constituída de quatro participantes. O prazo para entrega e apresentação da mesma foi de uma semana. A análise *a priori* revelou alguns aspectos muito interessantes com relação aos domínios estudados. Primeiramente o foco voltou-se para os textos teóricos elaborados; em seguida, procedeu-se a uma análise mais aprofundada das sequências didáticas produzidas, já que estas constituem o alvo principal de nossa investigação.

Os aspectos teóricos abordados na Questão 2 foram muito importantes por constituírem a base para os estudos sobre sequências de ensino e engenharia

didática. Os textos produzidos evidenciaram certo conhecimento do referencial teórico explorado, com destaque para o caráter dialógico da língua e do texto, bem como para as características sociais e comunicativas dos gêneros, definidas por seu conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição particulares. Todas as equipes exploraram relativamente bem tais conceitos e ainda especificaram as devidas fontes bibliográficas. Encontram-se, a seguir, a descrição e a discussão das sequências didáticas inicialmente produzidas. Serão apresentadas em linhas gerais as atividades propostas em cada uma das sequências produzidas, aqui nomeadas como SD1, SD2 e SD3.

Como se pode observar nas três sequências de ensino elaboradas, as atividades propostas são muito genéricas e não descrevem com propriedade as ações didáticas a serem desenvolvidas. Tampouco contemplam as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas envolvidas na produção de um gênero. Não há uma preocupação com a organização lógica da sequência didática, conforme propõem os idealizadores do ISD: apresentação da situação, produção inicial, avaliação dos conhecimentos prévios dos aprendentes, descrição dos módulos e produção final. Também não há nenhuma previsão de etapa avaliativa, a fim de apreciar os progressos alcançados e, sendo necessário, reconfigurar as ações previstas.

Na SD1, observa-se que houve uma preocupação dos professores em desenvolver uma atividade de linguagem a partir da proposta que lhes foi apresentada, mas eles não exploraram o funcionamento socio-comunicativo dos textos selecionados. Houve a sinalização de uma atividade de interpretação dos textos e a proposta de discussão das informações neles contidas, entretanto ficam as interrogações: que tipo

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS		
SD1	SD2	SD3
Público-alvo: alunos do 9º ano da educação básica	Público-alvo: alunos do 9º ano da educação básica	Público-alvo: alunos do 5º ano da educação básica
Aulas previstas: 4 (quatro)	Aulas previstas: 3 (três)	Aulas previstas: 5 (cinco)
Planejamento das ações:	Planejamento das ações: Habilidade: inferir informações implícitas em textos multimodais.	Planejamento das ações: Atividade interdisciplinar: língua portuguesa, matemática e ciências
Aula 1: Os alunos deverão pesquisar sobre os tipos de poluição e se há coleta seletiva no bairro no qual residem.	Aula 1: - Apresentação de textos verbais, não verbais e mistos de gêneros textuais distintos. - Leitura jogralizada de textos. - Interpretação oral, para depreender o tema central de cada texto.	Tempo estimado: 1 aula de 50' Gênero textual trabalhado: charge 1. Conhecimentos prévios sobre o tema “meio ambiente”. 2. Discussão sobre a realidade dos alunos.
Aula 2: Em sala de aula, será promovida uma discussão sobre os dados relativos à coleta seletiva no bairro	Aula 2: - A partir do tema central de cada texto, o professor solicitará aos estudantes que eles apontem a função sociocomunicativa de cada texto. - Os alunos promoverão uma discussão a partir das características estruturais dos textos, a fim de reconhecerem os gêneros textuais. - Os alunos produzirão coletivamente uma tabela com as estruturas composicionais de cada gênero. - Dever de casa: os alunos deverão preparar uma apresentação em grupo de no máximo quatro estudantes sobre o gênero <i>memes</i> .	Tempo estimado: 3 aulas de 50' Gênero textual trabalhado: artigo de opinião Os alunos formarão grupos e farão as observações durante o período de três dias. Eles deverão: - observar quais são as atitudes de degradação e preservação ambiental. - promover, em sala de aula, uma discussão sobre o que foi observado. - fazer um levantamento quantitativo do grupo e da turma (parcial e geral). - criar, uma campanha de conscientização para preservação do ambiente escolar. Cada grupo contribuirá com uma peça publicitária.

<p>Aula 3: Em sala, os alunos farão a leitura e atividades de interpretação dos textos sugeridos. Em grupo discutirão as informações contidas nos mesmos.</p>	<p>Aula 3: - Os alunos deverão apresentar as características do gênero <i>meme</i>. - O professor deverá propor a criação, no site gerarmemes.com.br, de um <i>meme</i> sobre meio ambiente. - O professor deverá criar um grupo de Whatsapp, apresentar as regras de publicação, solicitar que os alunos postem os textos criados e comentem pelo menos um post de outro colega. - Durante dois dias, no próprio Whatsapp, os estudantes deverão votar os três melhores textos.</p>	<p>Tempo estimado: 1 aula de 50' Gênero textual trabalhado: música</p> <p>Após a realização da campanha, professor e alunos farão o fechamento sobre o assunto “meio ambiente” na sala de aula.</p>
<p>Aula 4: Em sala, utilizando cartolinas e pincéis, com a ajuda do professor, os alunos produzirão gráficos (serão sugeridos os modelos pizza ou pilar) com as informações coletadas. A partir das informações apresentadas, os alunos farão um plano de medidas que eles julgarem interessante para minimizar os problemas de poluição em seu bairro.</p>		

Quadro 2 - Atividade inicial: sequências didáticas desenvolvidas pelos professores pós-graduandos.
Fonte: Autor.

de interpretação seria feita? Que discussões seriam propostas? Além disso, houve a proposição de organização de gráficos e produção de um plano de medidas, mas também não foram exploradas as condições de produção e circulação desses gêneros textuais.

A SD2 apresentou uma habilidade a ser desenvolvida ao longo da sequência didática – “inferir informações implícitas em textos multimodais” –, mas nas ações planejadas não foi possível observar como tal objetivo seria alcançado. Nessa sequência didática, houve uma

vaga proposição de atividades voltadas para a exploração de gêneros textuais, como apontar a função sociocomunicativa de cada texto, discutir sobre as características estruturais dos textos, destacar as estruturas composicionais de cada gênero, relacionar as características do gênero “*meme*”. Pela proposta, observou-se maior preocupação em desenvolver uma sistematização lógica e cristalizada de formas prototípicas dos gêneros, que propriamente refletir sobre o seu funcionamento sociodiscursivo. Além disso, não se explicitou a devida correlação entre a produção de “*memes*” e os demais textos a serem trabalhados.

A SD3 propôs uma atividade interdisciplinar entre as disciplinas língua portuguesa, matemática e ciências, contudo não foi possível estabelecer com clareza, nas tarefas propostas, a sistematização e contextualização de conteúdos, tampouco o diálogo entre as diferentes disciplinas. Nas atividades propostas, foram relacionados três gêneros textuais a serem trabalhados – charge, artigo de opinião e música –, mas estes não passaram de mero pretexto para que o tema “meio ambiente” pudesse ser explorado em sala de aula.

A produção dessas sequências didáticas e a posterior apresentação das mesmas em sala de aula propiciou um debate muito rico, que fez emergir os conhecimentos prévios dos participantes sobre a questão dos gêneros e suas experiências como docentes. Duas observações bastante pertinentes se destacaram: a primeira delas diz respeito à percepção dos participantes, de que as SDs 1 e 3 não exploraram o funcionamento sociocomunicativo dos gêneros textuais apresentados, sendo que a proposta de trabalho com a linguagem aproximava-se mais das perspectivas tradicionais de ensino de leitura e produção textual; a segunda é que as atividades com os gêneros textuais

apresentada na SD2 contemplava um estudo mais estruturalista do gênero, pautando-se pelo excesso de teorização e formalização.

A reflexão coletiva favoreceu o planejamento das atividades propostas pelo professor, situou os participantes quanto ao percurso didático-pedagógico que se esperava deles ao longo do curso e, mais além, sobre as suas ações como professores da educação básica, pautadas no estudo dos gêneros, sequências didáticas e projetos de engenharia didática. O trabalho final de curso consistiu do planejamento de um projeto de engenharia didática, cuja proposta, efetivação e resultados da mesma serão discutidos a seguir.

Quadro 3 - Proposta de trabalho final de curso. Fonte: autor.

Foi proposto aos participantes o desenvolvimento da seguinte atividade:

Proposta de trabalho final
<p>Tomando como base as referências bibliográficas trabalhadas nesta disciplina, construa um projeto de engenharia didática, de leitura e produção de textos, a ser implementado em turma de alunos da educação básica (ensino fundamental e médio). Para isso, considere:</p> <p>a) Gêneros textuais discursivos: rótulos/embalagens de produtos, vinhetas, anúncios publicitários, jingles ou outro em conformidade com a experiência profissional dos integrantes da equipe.</p> <p>b) O modelo didático do gênero escolhido:</p> <ul style="list-style-type: none">• Capacidades de linguagem: ação, discursiva, linguístico-discursiva.• Descrição das dimensões ensináveis do gênero. <p>c) Aspectos a serem explorados em uma sequência didática:</p> <ul style="list-style-type: none">• Gênero escolhido / domínio social de circulação: exploração das características gerais do texto;• Transposição didática: que conteúdos deverão ser objetos de ensino, considerando-se a série/grau de maturidade dos alunos;• Capacidade de ação (representação da situação comunicativa):<ul style="list-style-type: none">– Contexto imediato (físico) da enunciação, como lugar, tempo e interlocutores envolvidos; contexto social (a formação social em que o texto se insere, implicando “o mundo social (normas, valores, regras, etc.); mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir)”. Ao mundo socio-subjetivo estariam relacionados fatores como o lugar social (da instituição, do emissor, do receptor) e o objetivo da interação (quais os efeitos de sentidos possíveis de serem produzidos).

Proposta de trabalho final

– **Conteúdo temático:** conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada. (BRONCKART, 2009, p. 97).

- **Capacidade discursiva/organização textual:**

- **Tematização da estrutura textual:** destaque para aspectos multimodais do texto.

- **Capacidade linguístico-discursiva:**

- **Estilo:** marcas linguísticas recorrentes que projetam (de um autor, de uma época, de um veículo de comunicação) uma imagem de enunciador; escolhas linguísticas feitas pelo enunciador, com vistas à produção de um efeito de sentido; aspectos relacionados ao estilo do gênero, enquanto construção sócio-histórica.

d) Idealização e construção de um projeto de engenharia didática: elaboração do projeto com destaque para o tema a ser trabalhado, pergunta-chave, hipótese, objetivos a serem atingidos, justificativa, números de aulas/carga horária para cada uma das etapas.

- **1ª Fase: Análises preliminares:**

- Avaliação diagnóstica com base em produção textual realizada pelos alunos.
- Definição da proposta de trabalho.
- Levantamento de materiais didáticos diversificados (diferentes textos multimodais, filmes, músicas etc.), a serem utilizados na construção dos objetos de ensino.
- Outros.

- **2ª Fase: Construção de protótipos de dispositivos didáticos:** planejamento da(s) sequência(s) didática(s):

- Planejamento de oficinas.
- Planejamento de atividades de leitura e análise de textos: o gênero textual: circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade.
- Planejamento da escrita e da reescrita.

- **3ª Fase: Experimentação**

- Participação na(s) oficina(s).
- Realização de leitura e análise de textos, com vistas à compreensão dos seus aspectos temáticos, composicionais, estilísticos e sua dimensão pragmático-social.
- Produção de textos: escrita e reescrita.

- **4ª Fase: Avaliação dos resultados**

- Avaliação processual a partir dos seguintes instrumentos e ações: exercícios e produções individuais; debates; reuniões de equipe; apresentação de trabalhos; leitura e análise dos textos produzidos; apreciação crítica dos textos; e respostas a questionários de autoavaliação.

A proposta de trabalho apresentada gerou quatro projetos de engenharia didática desenvolvidos em conformidade com as experiências dos integrantes da equipe. Sua organização se deu com o acompanhamento e orientação do professor em sala de aula. Parte

de algumas aulas foram cedidas para que os integrantes de cada equipe pudessem se reunir, ler as propostas encaminhadas, trocar ideias e tirar dúvidas com o professor, que mediou esse processo de interação.

Quadro 4 - Atividade final: sequências didáticas desenvolvidas pelos professores pós-graduandos.
Fonte: autor.

Por questões de espaço, vamos apresentar uma descrição genérica de apenas duas sequências didáticas produzidas, nomeadas como SD1 e SD2. A escolha destas se deu em virtude das similaridades das ações pedagógicas propostas:

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	
SD1	SD2
<p>Público-alvo: alunos do 8º ano da educação básica Aulas previstas: 7 (sete) aulas de 50 minutos. Gênero textual trabalhado: anúncio publicitário institucional.</p> <p>Objetivo geral: relacionar linguagem verbal e não verbal em textos publicitários multimodais.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a função sociocomunicativa dos textos; • Relacionar linguagem verbal e não verbal, observando seus recursos de persuasão; • Analisar os aspectos linguístico-discursivos dos textos. 	<p>Público-alvo: alunos do 1º ano do Ensino Médio Aulas previstas: 8 (aulas) de 50 minutos Gênero textual trabalhado: vinheta de televisão</p> <p>Objetivo geral: oportunizar aos alunos o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, a partir do gênero “vinheta de televisão” constitutivo da abertura da novela juvenil “Malhação, Vidas Brasileiras”, exibida pela Rede Globo de Televisão.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as funcionalidades do gênero vinheta; • Analisar a abertura da novela “Malhação, vidas brasileiras”, a partir da perspectiva e do papel que ela desempenha; • Reconhecer as funções sociocomunicativas do discurso verbal e não verbal; • Refletir acerca do papel “das juventudes” na sociedade atual.
<p>Planejamento das ações: 4 (quatro) etapas</p>	<p>Planejamento das ações: 4 (quatro) etapas</p>
<p>1ª Etapa: Atividade Diagnóstica – 2 aulas. • Videoaula: Campanha “Doe Calor - doação de agasalho, da IASD BOSQUE”.</p>	<p>Módulo 1: Atividade diagnóstica – 2 aulas. <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da música “<i>Não é Sério</i>” de Charlie Brown Jr e Negra Li. • Proposta de um debate mediado pelo professor acerca da letra da música acima. </p>

<ul style="list-style-type: none"> • Conversa informal e coletiva sobre o conteúdo apresentado no vídeo. • Tarefa individual e para entrega: exercícios escritos de análise e interpretação da propaganda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da dinâmica “liquificador de ideias”, a partir de temas como drogas, <i>bullying</i>, assédio, entre outros.
<p>2ª Etapa: Análise de propagandas e construção de um quebra-cabeça – 2 aulas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposição do varal de propagandas escolhidas previamente pelo professor; • Atividade em equipe: análise de uma propaganda do varal, com vistas a identificar aspectos composicionais e sociocomunicativos do gênero; e montagem de um quebra-cabeça, cujas peças encaixadas mantenham o mesmo formato geométrico da propaganda analisada. Em cada peça deverá estar a resposta das questões anteriormente respondidas. • Apresentação dos trabalhos em sala de aula. 	<p>Módulo 2 – 2 aulas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do vídeo de abertura da novela, juntamente com a letra da música de abertura “<i>Põe fé que já é</i>”, de Arnaldo Antunes. • Proposta de reflexão sobre o que é o protagonismo juvenil. • Análise dos aspectos composicionais e sociocomunicativos dos gêneros trabalhados.
<p>3ª Etapa: Atividade de leitura – 1 aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração de linguagens verbal e não-verbal em textos publicitários multimodais. 	<p>Módulo 3 – 2 aulas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise crítica dos recursos multimodais dos textos trabalhados, considerando-se os recursos imagéticos, sonoros e verbais.
<p>4ª Etapa: Avaliação dos Resultados – 2 aulas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de um texto publicitário a partir do tema: “Doação de materiais escolares: um gesto solidário para os alunos do Centro de Acolhida do Bairro Betânia, em Belo Horizonte-MG”. • Utilização do laboratório de informática, da biblioteca e de smartphones. • Criação realizada por meio do aplicativo Canva. • Eleição da melhor campanha publicitária. • Utilização do texto escolhido para divulgação de ação solidária na escola. 	<p>Módulo 4 – 2 aulas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de produção textual: redação de uma carta a ser encaminhada à Rede Globo de Televisão, que contenha sugestões, elogios ou mesmo críticas em relação à vinheta da novela <i>Malhação</i>. Para a realização da atividade, os alunos deverão considerar as análises críticas feitas sobre o gênero vinheta de televisão e a temática “protagonismo juvenil” abordada.

Todos os projetos desenvolvidos como proposta de atividade final de curso apresentaram pergunta-chave, hipótese, objetivos a serem atingidos, justificativa, números de aulas/carga horária para cada uma das etapas. Continham também um breve referencial teórico sobre o gênero textual-discursivo escolhido para a elaboração das sequências didáticas, além das

referências bibliográficas consultadas. Para cada etapa/módulo idealizado, foram desenvolvidas as atividades práticas a serem implementadas em sala de aula, com vistas a atingir os objetivos propostos. Infelizmente, dado o curto espaço de tempo, não foi possível acompanhar a aplicação das sequências em salas de aula da educação básica e avaliar o resultado do trabalho pedagógico. As sequências foram apresentadas pelos alunos docentes e mais uma vez eles tiveram a oportunidade de analisar as propostas de trabalhos dos colegas, apontar sugestões e trocar experiências.

A SD1 privilegiou o estudo do gênero anúncio publicitário institucional, enquanto a SD2 explorou aspectos relacionados ao gênero vinheta de televisão. Nessas duas sequências, o modelo didático do gênero escolhido contemplou as dimensões ensináveis do gênero, e as atividades propostas consideraram o desenvolvimento das capacidades de linguagem, quais sejam: de ação, discursiva, linguístico-discursiva. Além disso, nas duas sequências didáticas, foram propostas reflexões atinentes a aspectos multimodais dos textos trabalhados. A seleção de questões apresentadas a seguir constitui um exemplar dos conteúdos explorados nas duas sequências didáticas:

Quadro 5 - Exemplos de questões trabalhadas nas sequências didáticas. Fonte: autor.

01 – “No enunciado, o leitor é interpelado pela segunda pessoa do discurso (você). Qual é a provável intenção do locutor ao se dirigir diretamente ao leitor?” (SD1)

02 – “As duas formas verbais “Doe” e “mude” foram conjugadas no modo imperativo. Apresente uma possível razão pela qual o produtor desse texto escolheu esse modo verbal.” (SD1)

03 – “Vários recursos foram utilizados para tornar a propaganda expressiva e atraente. Mencione dois desses recursos, um deles referente à linguagem verbal e o outro à linguagem não-verbal.” (SD1)

04 – Como os fatos narrados no texto principal se relacionam a esta frase do *slogan*: “Cada mudança na sua vida deixa uma pilha de roupas para trás.”? (SD1)

05 – “*Põe fé, que já é*”. Qual é a relação entre o refrão dessa música com o protagonismo juvenil? (SD2)

06 – “Se você não tem medo / Se você não tem vergonha / Se você não tem segredo / Se você sonha”

Leia atentamente a letra da música de Arnaldo Antunes. Nessa canção, o locutor dirige-se ao seu interlocutor, designando-o como “você”. Descreva quem é esse provável interlocutor, determinando suas características físicas, emocionais, sociais, etc. (SD2)

07 – “O ritmo e a letra da música conjugados às imagens exibidas revelam uma postura enérgica e positiva diante da vida. Você concorda com essa afirmação? Justifique com elementos do texto.” (SD2)

As capacidades de ação mobilizam três tipos de representações: o contexto de ação de linguagem, a interação e o conteúdo temático. A questão 1 sinaliza que o gênero textual em questão apresenta uma provável ou prováveis intenções comunicativas. A questão 6 encaminha a discussão sobre o papel social do receptor da mensagem. As questões 4 e 5 centram-se no conteúdo temático operacionalizado no ato da interação. Essas perguntas constituem uma estratégia desenvolvida pelos professores para mediar o conhecimento, já que elas funcionam como elementos norteadores para que os alunos compreendam os contextos objetivo e socio subjetivo emergentes dos gêneros analisados.

A capacidade discursiva possibilita que o agente-produtor opere no nível discursivo, promovendo escolhas relacionadas com a infraestrutura geral de um texto: plano geral, tipos de discurso e sequências. A questão 4 traz à discussão alguns fatos narrados no texto, os quais devem ser relacionados a uma frase do slogan de outro texto. As respostas exigirão que os alunos mobilizem conhecimentos e informações provenientes de fontes distintas numa perspectiva intertextual. A questão 5 menciona o refrão de uma música. Assim, os alunos não só deverão reconhecer que estão trabalhando com gêneros textuais diferentes, como também compreender que eles possuem organização temática e estrutura composicional distintas, desenvolvidas em conformidade com a necessidade comu-

nicativa de seus produtores e dos papéis sociais dos participantes do discurso.

A capacidade linguístico-discursiva possibilita que o agente-produtor faça escolhas e promova as operações linguístico-discursivas em consonância com os gêneros e os propósitos comunicativos. As questões 1 e 6 propõem uma discussão sobre o pronome “você”. A questão 2 solicita uma análise do uso de verbos no imperativo, observando-se o efeito desse uso no texto. Importante destacar que a proposição de estudo dos elementos linguísticos não opera exclusivamente no campo gramatical; para além disso, centra-se no efeito discursivo decorrente das escolhas lexicais.

Além da compreensão do funcionamento discursivo dos gêneros textuais, as atividades constantes das sequências didáticas voltam-se também para o estudo de aspectos multimodais dos textos. As duas sequências didáticas contemplam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como exploram diferentes recursos de comunicação existentes, quais sejam, os modos de comunicação linguísticos (a escrita e o som), os visuais (imagens, fotografias) ou gestuais (a dança, por exemplo). As questões 3 e 7 são exemplos claros de como os recursos multimodais são explorados, a fim de que os alunos possam desenvolver uma perspectiva sociosemiótica da linguagem.

É importante destacar o caráter prático com que tais atividades foram planejadas. Quando os autores das sequências didáticas achavam importante destacar algum aspecto teórico para melhor compreensão dos alunos, este era apresentado em box. A teoria, dessa forma, era utilizada mais como uma orientação para o desenvolvimento da atividade do que como um estudo aprofundado do gênero textual, como evidencia o seguinte exemplar:

A carta é um gênero textual aplicado no modo de comunicação, tendo como principal característica a existência de um emissor e um receptor.

Figura 1 - Aspecto teórico destacado na SD2. Fonte: autor.

Faz-se importante considerar as observações de Hoffmann (1998, p. 17), para quem “a avaliação é essencial, quando concebida como problematização, questionamento e reflexão para a ação”. A proposta de trabalhar com sequências didáticas, em uma disciplina que visa à capacitação de professores, explicita bem a trajetória a ser percorrida. As sequências didáticas elaboradas no início do curso foram fundamentais para fazer emergir os conhecimentos prévios dos participantes relativos ao ensino de linguagem por meio de gêneros textuais. Além disso, elas deixaram evidente a necessidade de se compreender melhor o funcionamento sociocomunicativo dos gêneros textuais, explicitar quais são as dimensões ensináveis dos gêneros, reconhecer a importância da transposição didática e as etapas essenciais para construção de uma sequência didática. As problematizações e reflexões desencadeadas ao longo do curso foram fundamentais para que os participantes ampliassem seu repertório sociocognitivo, aproximando-se, assim, do conhecimento potencial requerido para o trabalho com sequências didáticas.

Almeida (2011, p. 11) observa que não existe “dimensão mais dinâmica que a didática”, principalmente porque o objeto do conhecimento deve-se submeter ao modo como ocorrerá a operacionalização do ensino. As reflexões realizadas no início do curso logo após a apresentação das primeiras sequências didáticas produzidas foram basilares para o planejamento das atividades do curso, o direcionamento de leituras obrigatórias, a troca de experiências e a mediação do conhecimento. As sequências didáticas apresentadas

no término do curso possibilitaram aos seus idealizadores e ao professor estabelecer um confronto com as sequências produzidas no início do semestre letivo. Foi possível fazer um levantamento dos conhecimentos construídos e da necessidade da mobilização de novos saberes necessários ao percurso formativo dos alunos docentes. As considerações possibilitaram também chegar a um consenso sobre a importância das sequências didáticas como um ferramental de grande valia para a potencialização do ensino e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Esse consenso ocorre pelo menos em parte, visto que as sequências didáticas não foram implementadas em sala de aula. Entretanto, a forma como elas se encontram planejadas representa um indicador de que são um instrumento essencial tanto para o professor, mediador do conhecimento, quanto para o aluno, sujeito da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou refletir sobre em que medida os estudos dos pressupostos teóricos do ISD podem contribuir para a melhoria da ação didática de professores da área de linguagem. Considerou-se, para isso, a hipótese de que, sendo um dispositivo de ensino, as sequências didáticas podem contribuir para a práxis pedagógica e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. A fim de atingir os objetivos traçados no planejamento da disciplina “Tópicos Especiais em Estudos de Linguagens: Atividades de Linguagem e Ensino na Perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo”, ofertada em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, os alunos pós-graduandos, docentes da rede pública e particular dos municípios integrantes da grande Belo Horizonte, em Minas Gerais, foram estimulados a construir sequências didáticas no início e no término do curso.

Essa estratégia pedagógica consistiu inicialmente em identificar os conhecimentos prévios desses participantes com relação ao conteúdo a ser trabalhado na disciplina, com vistas à promoção de ajustes no planejamento inicial e (re)orientação dos procedimentos de ensino. O intuito é que essa estratégia didático-pedagógica pudesse contribuir para que os pós-graduandos modificassem sua conduta em função dos objetos previstos e das competências a serem desenvolvidas por eles.

Ao longo do semestre letivo, os alunos docentes tiveram a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em relação aos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, de refletir sobre a ação docente relativa ao ensino da linguagem na educação básica e de desenvolver atividades norteadoras de sua práxis pedagógica. Os aspectos teóricos e metodológicos selecionados compreenderam os estudos sociointeracionistas, principalmente no que respeita à concepção de linguagem enquanto atividade socio comunicativa, a composição e circulação social dos gêneros textuais-discursivos, a transposição didática, modelização e criação de dispositivos didáticos para o ensino de gêneros, com vistas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendentes.

Essa abordagem praxeológica foi crucial para a elaboração do segundo lote de sequências didáticas, em que o gênero textual constitui o processo de ensino de produção e compreensão. Essa atividade ocorreu parcialmente no transcorrer das aulas com a mediação do professor, de forma a abranger os objetivos de aprendizagem pretendidos. As reuniões das equipes em sala de aula foram fundamentais, pois viabilizaram as reflexões e a operacionalização de recursos mate-

riais e simbólicos necessários à construção das sequências de ensino mediadoras da aprendizagem.

A comparação entre as produções iniciais e as posteriores permitiram aos alunos docentes traçar um panorama sobre os desenvolvimentos sociocognitivos alcançados por eles relativamente à apropriação dos aspectos teóricos e metodológicos constitutivos do ensino de língua a partir dos gêneros textuais. A abordagem prática adotada na disciplina possibilitou, entre outros aspectos, observar a importância de se organizarem as atividades de ensino e aprendizagem por meio de sequências didáticas. Isso porque, como um instrumento semiótico, elas contribuem para que o aluno, numa postura ativa e reflexiva, possa fazer uma imersão no objeto de conhecimento, como também para que os professores atuem como mediadores e facilitadores do processo de internalização dos saberes pretendidos. Considere-se, portanto, que a reflexão do professor sobre sua própria prática e sobre a abordagem teórico-metodológica subjacente a ela, é basilar para que ele construa dispositivos didáticos com potencial transformador da realidade dos seus educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Ed. Cortez, 2011.
- ARTIGUE, M. Engenharia Didática. In: BRUN, J. **Didática das Matemáticas**. Tradução: Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. Cap. 4. p. 193-217.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 56, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.flcar.unesp.br/alfa/article/view/5531>.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (versão final)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio):** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo sociodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. v. 4, n. 6, mar. 2006. Tradução: Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: <https://goo.gl/P6MLzS>. Acesso em: 25 nov. 2017.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. **Les Cahiers Théodile**, n. 3: Université Charles-de-Gaulle - Lille 3, p.27-53, jan. 2003.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação:** mito & desafio, uma perspectiva construtivista. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação:** da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 1999, n. 11, p. 5-16.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E AS
PRÁTICAS DOCENTES
NA PERSPECTIVA
DO TRABALHO COM
OS GÊNEROS DISCURSIVOS
E A MULTIMODALIDADE
NO ENSINO

Elaine Kendall Santana Silva

Juliana de Vasconcelos

INTRODUÇÃO

O II Congresso *Transformações no Ensino pela Inclusão para Aprendizagens - TEIAS* – com foco na sustentabilidade humana, inclusão e pluralidade relacionadas com as questões de ensino e de aprendizagem da contemporaneidade envolveu pesquisadores e estudiosos de diferentes instituições de ensino e pesquisa com o objetivo de possibilitar um diálogo entre os diversos participantes e aprofundar reflexões referentes ao ensino-aprendizagem por meio de questões relacionadas com o livro didático, materiais e recursos didáticos como suportes para a leitura, as novas tecnologias de informação e comunicação, bem como sobre a educação para a leitura crítica de mídias em ambiente pedagógicos.

O congresso teve um caráter dialógico, pois propiciou relevantes momentos de discussão, reflexão sobre a temática e, principalmente, a troca de experiências entre pesquisadores, professores, alunos, escritores e diversos outros estudiosos e interessados da área dos Estudos de Linguagens. Isso foi possível devido ao formato proposto pelos organizadores do evento, pois foram momentos muito além das comunicações orais que normalmente ocorrem nos simpósios e congressos. O evento visava à discussão e reflexão de pesquisas e teorias que embasaram os trabalhos apresentados e, portanto, foi possível a aproximação das produções acadêmicas com as práticas pedagógicas cotidianas e os participantes puderam contribuir apresentando seus trabalhos e debatendo sobre as temáticas propostas no espaço de discussão e troca que o evento proporcionou.

Portanto, o formato proposto possibilitou diversas mesas-redondas, grupos de trabalho e oficinas sobre

a temática do congresso. Entre os diversos grupos de trabalho, este texto abordará as discussões, reflexões e apontamentos realizados pelo GT do Eixo 3: Gêneros Discursivos e Multimodalidade no Ensino - Sessão F: Gêneros, multimodalidade e ensino de língua materna. As discussões e reflexões ocorridas no citado GT embasaram-se, principalmente, nos estudos sobre letramento (ROJO, 2009), multiletramento, multimodalidade e multissemiótica dos textos (ROJO; MOURA, 2012), além da relação desses com o ensino e com a formação do professor (NÓVOA, 2009); (KUMARAVADIVELU, 2001).

OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A MULTIMODALIDADE NO ENSINO

Refletir sobre as questões referentes ao trabalho com os gêneros discursivos e a multimodalidade nas práticas de ensino é importante, pois, como nas últimas décadas o mundo passou por várias transformações, dentre elas o surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação, isso se reflete nas diversas esferas sociais, inclusive no espaço escolar. Diante disso, a escola precisa repensar seu papel e sua organização nesse contexto, pois não é mais adequado um processo de ensino/aprendizagem pautado na tradição canônica que até então se tem visto. Portanto, já não é mais possível um ensino transmissor, onde o professor é o dono do saber e o “repassa” para o aluno que o recebe passivamente. Dessa forma, um ensino de língua pautado apenas no letramento torna-se obsoleto, pois os desafios impostos são muitos e variados. Atualmente, com a emergência de vários gêneros textuais presentes na mídia é necessário que a escola e o professor se apropriem de uma nova pedagogia que possibilite um trabalho visando aos multiletramentos.

A ideia de uma pedagogia de multiletramentos surgiu em 1996, com o Grupo New London (GNL), que reunido para discutir sobre letramentos, percebeu a necessidade de a escola atentar para os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte devidos às novas tecnologias, mas não somente por elas. Percebeu também a necessidade de pensar nas múltiplas culturas que convivem no mesmo espaço, neste caso, na sala de aula. Dessa maneira, trabalhar na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos é importante, pois aponta dois tipos específicos relevantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade.

De acordo com Rojo e Moura (2012), o trabalho com o letramento pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de informação e comunicação, mas precisa ter como principal característica a referência cultural dos alunos e das mídias, linguagens e gêneros que eles conhecem para que possam buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático, que envolva textos com o objetivo de ampliar o repertório cultural dos alunos, ou seja, outros letramentos, valorizados ou não.

Para a autora, enquanto os letramentos apontam somente para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, o conceito de multiletramento vai além e direciona para dois tipos de multiplicidade em nossas sociedades: a multiplicidade de culturas das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, por meio dos quais as pessoas recebem informações e se comunicam. Dessa forma, de acordo com Rojo (2009), podemos afirmar que os multiletramentos são interativos e, mais ainda, são colaborativos, além disso, eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas. São híbridos, fronteiros mestiços (de linguagem, de modo, mídias e culturas).

Isso requer um trabalho que enfoque a multimodalidade ou multisssemiose dos textos, ou seja, abordando textos compostos por muitas linguagens, que exigem capacidades e práticas de compreensão e de análise crítica por parte do receptor. Esse é um desafio posto para as práticas escolares que foi bastante discutido durante o GT do TEIAS. São requeridas, então, uma ética e várias estéticas e, para Rojo (2009), a escola precisa tomar para si a discussão sobre “éticas” e constituir uma ética plural e democrática. É preciso, portanto, discutir criticamente as “estéticas” constituindo critérios variados de apreciação dos produtos culturais e globais, possibilitando assim a transformação de um consumidor “acrítico” em crítico. Para isso, de acordo com o GNL, o ensino-aprendizagem será efetivado a partir de uma prática contextualizada, ou seja, que faz parte da cultura dos alunos, aliando-a aos gêneros disponíveis e relacionando-a com outras práticas de outros espaços culturais.

GÊNEROS, MULTIMODALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Todos os trabalhos apresentados pelos componentes do GT consideraram a perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade. O primeiro deles propiciou uma discussão sobre o papel da escola na formação do leitor. Foi salientado que a instituição escolar ainda tem trabalhado insuficientemente na formação de um leitor multimodal e, em menor proporção, no que se refere à produção de textos integradores de múltiplas linguagens. Apresentou-se o recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo caracterizar e analisar como uma docente de Língua Portuguesa explorou a escrita do gênero discursivo multimodal marcador de página, em eventos de letramento, com alunos dos Anos

Finais do Ensino Fundamental. Com isso se intencionou problematizar possibilidades e desafios que emergem de práticas dessa natureza em prol dos multiletramentos.

O segundo trabalho trouxe para o debate uma pesquisa que investiga a proposição de conteúdos pedagógicos e a abordagem metodológica referente a eles nos roteiros de aulas de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio, que propõem o trabalho com o gênero crônica, disponibilizados no “Espaço da aula” do Portal do Professor. O objetivo dessa pesquisa é investigar a hipótese de que os roteiros de aulas, apesar das recomendações do MEC para que utilizem recursos multimídia e hipermídia de forma integrada aos conteúdos, aproximam-se das propostas encontradas em livros didáticos de Língua Portuguesa.

Outro trabalho apresentado buscou investigar de que maneira um trabalho sistematizado por meio da sequência didática poderia contribuir para o desenvolvimento da habilidade de relacionar linguagem verbal e não verbal nas práticas dos multiletramentos com textos publicitários multimodais, desenvolvidas com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

O quarto trabalho trouxe uma reflexão sobre um projeto desenvolvido na cidade de Divinópolis/MG chamado Projeto Minha Cidade Lê, que visa formar leitores e escritores proficientes, desenvolvendo competências comunicativas, cognitivas e socioemocionais, por meio de estratégias pedagógicas que despertem o encantamento e o prazer pela leitura em suas diversas linguagens. Dessa forma, o projeto objetiva possibilitar aos educadores e educandos o desenvolvimento de habilidades de leituras diversas sob a pedagogia dos multiletramentos.

E ainda outro trabalho apresentado tratou sobre as metáforas encontradas em narrativas de estudantes de graduação em Letras na modalidade EaD. O objetivo dessa pesquisa foi averiguar e comprovar a existência de metáforas nos textos mencionados e as análises demonstraram que é possível utilizar exemplos menos forjados e mais próximos ao cotidiano dos alunos do ensino fundamental e médio para que eles aprendam mais facilmente e de forma menos estática os preceitos metafóricos.

O último trabalho apresentado objetivou analisar a proposição sobre multiletramento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definida como um documento de caráter normativo definidora do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

Após a etapa de apresentações dos trabalhos, a partir de um roteiro de questões todos os presentes, apresentadores e ouvintes, participaram de um debate sobre a temática do GT. Refletiu-se a partir dos pressupostos e experiências abordados nos trabalhos apresentados, quais os problemas/desafios inerentes ao trabalho com gêneros discursivos e a multimodalidade no ensino e que sugestões, encaminhamentos e perspectivas que podem contribuir com as práticas de multiletramento no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões do GT apontaram para umas das principais características dos multiletramentos, ou seja, a interatividade e a capacidade de interface das ferramentas com o mundo social. Ressaltou-se a constituição e funcionamento dessas ferramentas e de como

elas dependem de nossas ações enquanto humanos usuários (não como receptores ou simples espectadores) e por isso seu nível de agência é muito maior. Além disso, refletiu-se também que a pedagogia dos multiletramentos que precisa ter o objetivo de transformar nossos hábitos institucionalizados de ensinar e aprender, pois o leitor também mudou, tornando-se ativo. Como o mundo contemporâneo mudou, impôs aos sujeitos uma diversidade de exigências que multiplicam as práticas, os gêneros e textos que circulam e que precisam ser trabalhados no contexto escolar. Até a linearidade e a planificação dos textos não precisa mais existir. Portanto, podemos afirmar que a compreensão de textos multimodais exige multiletramentos.

Quando possibilitamos aos nossos alunos o trabalho com textos multimodais e multissemióticos, o conjunto de convenções já utilizado na produção do sentido nos textos escritos é ampliado, ressignificado, pois cada modalidade integra um conjunto diferenciado de significados possíveis. As diferentes categorias de significados pelas diferentes modalidades não podem ser controladas e totalmente previstas pelo autor, o que explica a multiplicidade de leituras possíveis para os textos multimodais.

Nessa perspectiva, o GT concluiu que num trabalho que vise aos multiletramentos, a concepção de aula necessita ser ressignificada e deve privilegiar a interação, deixando de lado a “transmissão de conhecimento” realizada pelo professor, como se fosse uma verdade estabelecida. Dessa maneira, deve-se privilegiar nas aulas um trabalho que considere bricolagens, sons, textos, desenhos, fotografias, animações, vídeos etc., pois assim, o processo de ensino poderá contribuir para saberes plurais, coletivos e interativos. Dessa forma, “quando possibilitamos aos alunos um

trabalho com textos multimodais e multissemióticos, o conjunto de convenções já usados na produção do sentido nos textos é ampliada e ressignificada” (ROJO; MOURA, 2012, p.93).

Outro aspecto abordado pelo GT, refere-se à importância de políticas públicas que possibilitem a qualificação dos professores para que se possa de fato superar a exclusão social e o insucesso escolar por meio de práticas que considerem o imbricamento entre a cultura valorizada, a cultura periférica e os letramentos locais e globais dos alunos visando à construção de sentidos e de aprendizagens. Nesse sentido, a formação dos professores foi um dos temas mais debatidos pelo GT e é importante salientar que a reflexão sobre a formação de professores tem permeado alguns trabalhos de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento e se constitui em relevante aspecto para as questões relacionadas com a educação, já que estes profissionais são essenciais nos processos de (trans) formação das sociedades. É relevante destacar, também, a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem dos multiletramentos, principalmente devido às exigências cotidianas.

Discutiu-se sobre o processo de formação docente no país e, em seguida, como isso impacta no trabalho com os multiletramentos e com a multimodalidade. Para um melhor entendimento sobre a política de formação no país, foi necessário refazer um percurso histórico permitindo observar um jogo de interesses políticos que ao longo do tempo acabaram perpassando tanto o espaço de formação de professores quanto o entendimento do que seja “formar” e do que seja, “ser professor”.

O GT compactua com as ideias de Kumaravadivelu (2001) e de Nóvoa (2009), ao afirmarem que muito já se teorizou sobre as questões relacionadas com ensino e aprendizagem, bem como sobre o papel do professor, mas que essa teoria foi construída por especialistas das universidades e até de outras instâncias e não pelos próprios professores. Dessa forma, baseados nos citados autores, propõe-se que os professores sejam ouvidos, ou seja, que eles estejam no centro desse processo e que possam teorizar suas práticas e praticar suas teorias. Sendo assim, deveria haver uma mudança nesse processo de formação do professor que passa a exercer constantemente o processo de ação-reflexão-ação. Podemos observar que o papel do professor apresenta características bem mais complexas do que a simples tarefa de transmitir conhecimento. Como afirma Nóvoa (2009, p. 19), as “propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/jHF9Qc>. Acesso em: 18 jun. 19.

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a Postmethod Pedagogy. **Tesol Quartely**. v. 35, n. 4, p. 537-560, Winter 2001.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Alameda da Universidade, Lisboa, Portugal: Instituto de Educação/Universidade de Lisboa, 2009.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SUJEITOS, MÍDIAS E AUTONOMIA: APONTAMENTOS DO GT POLÍTICAS E COTIDIANO

Leandro Marlon Barbosa Assis

Guilherme Xavier

Ana Elisa Novais

Edilaine Gonçalves Ferreira de Toledo

Maíra Ferreira Sant'Ana

Vivian Cristiane Teixeira

Luciana Perpétuo de Oliveira

Felipe Filgueiras Santos

Rebeca Tonidandel

Hugo Henrique Silva

Alexandre Farbiarz

PONTO DE PARTIDA

O texto que segue é fruto de um processo diferente de produção. Ao realizarmos nosso encontro no *II TEIAS - Congresso Tecnologia, Ensino, Inclusão, Aprendizagem e Sustentabilidade Humana*, realizado nos dias 8 e 9 de agosto de 2019, no Campus II do CEFET-MG, Belo Horizonte, MG, procuramos construir coletivamente uma produção que refletisse nossa tarde de debates. Por isso, convidamos vocês a concordar, discordar e contribuir com nossos apontamentos para que possamos desenvolver o bom uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e o amadurecimento crítico-reflexivo da prática pedagógica.

AS RELAÇÕES DE PODER DO ENSINO E ENTRE SEUS SUJEITOS: DEBATES INTRODUTÓRIOS

Vive-se uma época em que a liberdade é apregoada como uma das maiores conquistas da humanidade. O discurso de ser quem se quer ser é vendido (KEEN, 2012) como uma realidade comum a todos os sujeitos e, ao fim, luta-se pela defesa deste vazio comum a todos que nos torna indiferentes a tudo e todos em nome de nossa “individualização” (BAUMAN, 2001, p. 44). Não nos sentimos pertencentes a grupos, mesmo cercados por pessoas e inseridos na vida conectada. No mesmo sentido, o medo nos paralisa e nos impede de agir. Seriam a velocidade e a instantaneidade do tempo contribuintes para o cidadão se tornar superficial e irreflexivo sobre a necessidade de fazer tudo para o ontem? Somado a isto, será que a responsabilidade por todos os problemas e questões que surgem é posta sobre os ombros do sujeito de nosso tempo? (CITELLI, 2017).

Agora, consideremos os dilemas anteriores e os coloquemos como parte do cotidiano da vida nas escolas.

Como os educadores ou educandos poderiam lidar com essa imposição cultural sem o devido preparo nas salas de aula? Um novo tempo, fundamentado na aparelhagem eletrônica, coloca-se, a partir dos interesses empresariais (MARTINS, 2016) como a saída para o fracasso da escola enquanto instituição. A prática dos educadores é menosprezada se não utiliza tecnologias e, quase sempre, questiona-se por qual motivo não é recorrente seu uso¹. Vivemos tempos em que a velocidade se torna um deus a ser cultuado em nome do progresso e da aptidão em atender aos chamados do cotidiano.

Contudo, a escola precisa ser outro espaço nesse contexto. Desde os anos 1980, uma série de parcerias público-privadas demandou grandes investimentos governamentais na informatização das escolas e na implantação de projetos ligados a uma área convencionalmente chamada de “Informática Educacional”. Alternando entre propostas curriculares e grandes pregões de distribuição de equipamentos de informática, esses projetos assumiram características diferentes antes e depois da Internet. No mundo *off-line*, concentravam-se no ensino da programação, da informática básica, e da multimídia. Com a chegada da Internet, dos dispositivos móveis e das redes sociais, esses projetos foram se dissipando, e concentrando forças na distribuição de *tablets*, lousas digitais e na conectividade das escolas.

Ao longo desses anos, a chegada dos computadores nas escolas, tanto públicas quanto particulares, sempre foi acompanhada de um discurso de “mudança”, “modernidade”, “simplificação”, “revolução”. O discurso salvacionista da tecnologia no ensino e na educação tem interferido bruscamente nas decisões e políticas públicas sobre o que deve ser o direito à educação

1. Importante destacar que este texto foi construído em 2019, inicialmente de forma presencial e na sequência, de forma virtual, antes da eclosão da pandemia da SARS-COVID 19, que impôs o afastamento social e resultou na adoção do ensino remoto/online, por grande parte das instituições de ensino no Brasil que tiveram condições para tal.

e ao ensino, e tem privilegiado interesses privados nas decisões sobre os reais propósitos da educação básica, da formação do currículo e da infraestrutura escolar. A crença de que um dispositivo tecnológico pode resolver questões pedagógicas, simplificando o trabalho do professor, por exemplo, é parte de um projeto de educação centrado na transmissão bancária de conteúdo ou na distribuição de informações, sem considerar a aprendizagem ou o direito à educação como prática da liberdade (FREIRE, 2020 [1970]). Esses equipamentos são distribuídos por meio de projetos de parceria público-privada, que, via de regra, ignoram as complexas realidades escolares e seu entorno, as realidades de cada contexto e de cada região, os perigos que uma escola pode passar a sofrer quando não consegue garantir a segurança dos equipamentos, a angústia de gestores cuja escola não tem infraestrutura mínima (energia elétrica, mobiliário, equipamentos de cozinha, biblioteca, etc.) e recebe computadores sem ao menos os ter solicitado.

O uso de novas tecnologias no ensino demanda, portanto, um olhar mais abrangente, envolvendo novas formas de ensinar e de aprender, condizentes com a atual sociedade do conhecimento. Nesta sociedade, na qual estamos inseridos, temos como aliados inúmeros recursos tecnológicos que podem nos auxiliar na transmissão do conhecimento aos nossos alunos, desde que o professor, o principal mediador nesse processo, conheça, domine e exerça a prática disso com seus alunos (LÉVY, 1993). Entretanto, reconhecemos que inserir inovações no contexto escolar não é uma tarefa simples, tendo em vista que:

[...] a organização escolar tende (pela sua própria história e como é estruturada pedagógica e administrativa) a ser obstáculo de inovação. Se nos referimos a processos de inovação que envolvem as novas tecnolo-

gias, devemos considerar um acréscimo na complexidade do processo. (OLIVEIRA, 2003, p. 37).

Destarte, além da própria estruturação da escola muitas vezes ser um fator de dificuldade para a inserção de inovações, normalmente os indivíduos responsáveis pela aplicação, neste caso, os educadores, não possuem preparação para tal, resultando na ineficácia do processo. Quando se tratam de novas tecnologias, em consonância com Oliveira (2003), a inserção de inovações no contexto escolar tende a ser ainda mais difícil, não somente pelo desconhecimento de grande parte das pessoas envolvidas, mas, também, pela resistência. Belloni (2001), por exemplo, enfatiza a realidade de perplexidade e despreparo dos professores na escola, em face das mudanças trazidas pelas tecnologias. Essas evidências merecem uma investigação detalhada para conhecermos efetivamente a realidade na qual o professor está inserido, levando em conta que a prática docente se tradicionalizou ao longo do tempo e, no entanto, os alunos não são mais os mesmos: requerem novas metodologias, novos recursos.

Nesse sentido, portanto, podemos sinalizar os estudos de Assis (2019), a partir do cotidiano dos professores que, procurando compreender perfis de educadores da rede estadual do Rio de Janeiro, encontra os cinco tipos descritos por José Manuel Moran (2012, p. 19-20), somados a um sexto tipo apresentado por Mário Sérgio Cortella e Gilberto Dimenstein (2015). Em linhas gerais, segundo Moran (2012, p. 19-20), temos cinco tipos de professores, a saber: a. **professores monocórdios**, que “[...] sempre dão aulas do mesmo jeito [...] [e que] filtram tudo em perspectivas dualistas, [...] estereotipadas”; b. **professores mosaicos**, que “[...] atiram em todas as direções. Misturam sem critérios autores, tendências, ideias”; c. **professores papagaios**, que “[...] leem e repetem o que

leem, empobrecendo e simplificando o sentido, encurtando seu alcance”; d. **professores receitas** que “reproduz[em] modelos, receitas, esquemas. [...] Precisa[m] delas para sentir[em]-se seguro[s] ao ensinar”; e (e) **professores desesperançadores**, que “[...] só veem o negativo: no conteúdo, nos alunos, nas condições de trabalho, na vida”. Ampliando sua visão, elencamos o sexto tipo a partir de Cortella e Dimenstein (2015, p. 19); f. **professores curadores**, aqueles que “[...] têm que cuidar para repartir, alguém que precisa proteger e elevar para tornar disponível, para as pessoas que ali estão, seja o conhecimento na escola, seja a informação em relação ao mundo digital”.

Ao cruzarmos os tipos de educadores apresentados por Moran (2012) em conjunto com Cortella e Dimenstein (2015), percebemos que inexistem educadores de um único tipo. Contudo, não é nossa intenção classificar os professores nas categorias expostas. Ao considerar nossas discussões no Grupo de Trabalho, interessam-nos as práticas relacionadas com as lógicas de curadoria apontadas por Cortella e Dimenstein (2015) e isso se vincula, de forma intrínseca, ao desenvolvimento de uma proposta em que a utilização das TDICs encontre apoio na gestão pedagógica e no investimento/formação por parte do setor governamental. A escola, como parte integrante e transformadora nesse cenário digital, tem de adaptar-se às demandas sociais, tendo em vista, também, que o contexto educacional é um dos responsáveis pela formação dos sujeitos na sociedade:

O momento atual está marcado por mudanças aceleradas, as pessoas buscam na educação escolar uma segurança de ensino que lhes permitam o domínio de informações, conhecimentos, enfim, as pessoas buscam uma educação que lhes deem melhor qualidade de vida. E, ter uma qualidade de vida hoje supõe estar incluído

e beneficiar-se dos avanços tecnológicos conseguidos pela humanidade, é preciso ter acesso à informação e com qualidade, é necessário compreender esse mundo tecido no ciberespaço. (NOGUEIRA, 2012, p. 35).

A dinâmica instrumental ou decorativa da tecnologia acaba por servir de base para os argumentos superficiais que envolvam a prática docente, a reflexão crítica ou, ainda, a melhora da estrutura física escolar. Assim, a hegemonia conservadora forma, “[...] uma espécie de consenso segundo o qual é inútil opor-se às mudanças, já que expressariam legítimas e profundas transformações no sentimento da população, cujo senso comum rendeu-se finalmente à dura e incontornável facilidade da economia” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 54). Pois, “[...] quando uma sociedade está assim submersa numa ideologia tão poderosamente dominante/dirigente, os campos de percepção e do pensamento nesta sociedade também sofrem a influência de tal ideologia” (LIMOEIRO-CARDOSO, 2001, p. 124).

Um argumento a favor (do bom uso) da tecnologia digital, é a presença cada vez maior dela no cotidiano urbano, que como tudo que entra em contato com a mente aberta à aprendizagem da juventude, educa. Contudo, não podemos ignorar seus aspectos negativos, assim como não podemos fugir daquilo que faça parte de nosso contexto, visto que tanto as mídias digitais, quanto seus suportes continuarão sendo utilizados, mesmo que subversivamente. Logo, o que é utilizado neste sentido irreversível de progresso tecnológico, educa. Esse caráter informal da tecnologia, cada vez mais não formal (institucionalizado fora do sistema formal escolar), pode tanto fazer parte de uma série de usos imprevistos, quanto ser aceito em uma pedagogia da autonomia com os sujeitos e com as mídias, institucionalmente. No lugar de uma dicotomia entre formal e não formal, pode haver

uma educação integral que envolva ambas na vida das novas gerações. O que encaminhamos quanto a intenção da não formalidade (PARK; FERNANDES, 2005, p. 10) não é o sucateamento institucional, mas a complementação, como explicitado a seguir:

E, mesmo que a terminologia usual “educação não formal” não seja a melhor — por conter uma dicotomia —, utilizamo-la visando sua superação [...] desprovida de adjetivos, que ocorra em espaços e com propostas diversificados e autônomos, flexíveis e parceiros. Esse caminho oferece a possibilidade [...], abolindo disputas que ocorrem, principalmente, quanto às nomenclaturas [...] apropriadas do sistema educacional formal, o que é próprio de um campo educacional nascente e em construção, que tateia entre erros e acertos’.

Sahlins (1997) acrescenta a relevância da cultura (cuja amplitude engloba a não formalidade) como contenedora de diversos valores e significados, trazendo uma experiência muito mais abrangente e intersubjetiva que a mera relação de poder entre quem detém o conhecimento — em forma da própria experiência — e quem é posto a memorizar esse conhecimento — em forma de determinismo (FREIRE, 2020 [1996]; MATURANA; VARELA, 2004), em vez de experienciar tal conhecimento concretamente. Defende Sahlins (1997, p. 41):

Mas a “cultura” não pode ser abandonada, sob pena de deixarmos de compreender [...]: a organização da experiência e da ação humanas por meios simbólicos. As pessoas, relações e coisas que povoam a existência humana manifestam-se [...] como valores e significados — significados que não podem ser determinados a partir de propriedades biológicas ou físicas’.

As relações de poder também interferem no conteúdo que deve ser transmitido aos educandos. Os conteúdos formais, escolarizados e científicos costumam se sobrepôr aos saberes tradicionais e não formais.

Como lembra Foucault (2012), quando apresenta os conceitos sobre a história epistemológica e a história arqueológica. O autor diferencia o primeiro pela ligação que tem com a racionalidade e, portanto, com a ciência; enquanto a arqueologia se desloca da ciência para o saber, apresentando uma crítica à ideia de racionalidade. Assim, a história epistemológica investiga a produção da verdade pela ciência, enquanto a história arqueológica se distancia daquilo que é normativo e regra de verdade.

É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças; ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.) que apresenta sempre e em toda a parte, em qualquer sociedade, formas de permanências, quer espontâneas, quer organizadas. O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaboração à massa documental de que ela não se separa. (FOUCAULT, 2012, p. 13).

O professor lida com essa diferenciação em sala de aula, seja quando não tem acesso a outros materiais que dialoguem sobre outras formas de saberes, seja com a limitação da grade escolar que ainda não as contempla. Um exemplo é o ensino da cultura e da história afro-brasileira, africana e indígena nas escolas. Não seria natural que um país com forte presença da cultura africana apresentasse esse conteúdo em sua grade formal? Pois foi preciso um dispositivo legal e formal para que isso acontecesse: a Lei nº 10.639/2003, que posteriormente foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o

ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Mesmo com mais de dez anos da legislação, esse conteúdo ainda enfrenta dificuldades de ser compartilhado nos ambientes escolares e fora dele. O conhecimento naturalizado, com força de evidência e com grande relevância nas escolas, continua sendo o que apresenta o ponto de vista do colonizador, a cultura branca, europeia e cristã.

AS PROBLEMÁTICAS DO USO PRÁTICO DAS TDICS

As tecnologias digitais se (des)materializam em diferentes interfaces, dispositivos, plataformas, ritos e meios de interação. Historicamente, os recursos audiovisuais – na forma de cinema, vídeo e rádio – foram as tecnologias que a escola também incorporou por meio do discurso salvacionista. Talvez por isso, o campo educacional ainda seja um domínio frágil de resistência à forte dominação publicitária hoje dos meios audiovisuais, sejam eles vinculados por meio da Internet ou da televisão. Fora das telas, outras interfaces também articulam mediações tecnológicas que promovem apropriações pouco exploradas e nada contempladas pelo discurso salvacionista da tecnologia na educação.

A utilização do cinema

Um exemplo de problema no uso das TDICs é o das interfaces audiovisuais. Atrelado às novas tecnologias no ensino, o audiovisual, mais especificamente o cinema, aparece como um auxílio pedagógico não tão recente quanto as novas abordagens utilizadas. No Brasil, foi apenas em 1998 que o uso de filmes dentro das salas de aula passou a integrar os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs) que, embora bastante utilizado por professores, apresenta diversos problemas quanto seu uso. Como educadores, é preciso reconfigurar a expectativa do cinema apenas como forma de “diversão e entretenimento”, pois, de acordo com Duarte (2002, p. 87), “[...] a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para ‘ilustrar’, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis”.

Nesse sentido, é importante que a escolha do filme seja feita de maneira responsável e que dialogue com o conteúdo a ser trabalhado. O uso desse recurso didático pode propiciar uma maior interação entre docentes e discentes, ambos acompanhando as tecnologias de comunicação. A metodologia a ser utilizada implica diretamente na forma com que os alunos absorvem as informações ali contidas, isto é, o ato de descrever e estabelecer relações interpretativas. Produções cinematográficas, de modo geral, são facilmente acessíveis e no ambiente escolar se fazem necessárias para “[...] compreender (apreciar e, sobretudo respeitar) a forma como diferentes povos educam/formam as gerações mais novas.” (DUARTE, 2002, p. 106).

Ainda, retornamos às experiências que atravessam o oceano Atlântico que, na década de 1920, estabelecem o surgimento da *Media Education* na França, na Rússia e na Grã-Bretanha. Para além das atuações europeias, na América Latina existiam práticas que promoviam a união da proposta de uma sociedade crítica e democrática. O ponto forte das experiências latinas foi o Plan DENI (conhecido como *Plan de Niño*), que dirigia a atuação de cineclubes como meio de formar os profissionais que trabalhavam nas salas de aula.

A questão da publicidade infantil

Outro exemplo de problema quanto à naturalização do uso de TDICs é o da publicidade infantil. Pode-se afirmar que o público infantil possui maior vulnerabilidade e capacidade de ser influenciado, tornando-se um público atrativo às empresas, que apostam em estratégias publicitárias voltadas às crianças e adolescentes. Tais práticas podem ser prejudiciais às crianças, já que despertam o desejo do consumo e da competitividade, em um público com baixa capacidade crítica. Para Ribeiro e Ewald (2010), a publicidade infantil ainda pode provocar problemas como estresse familiar, transtornos comportamentais, alimentares e erotização e adultização infantil. Os problemas também podem afetar os pais, que nem sempre podem atender às expectativas geradas pela publicidade. Para Fonteles (2008), a criança é um consumidor hipossuficiente, já que é considerada extremamente vulnerável nas relações de consumo. Assim, toda a publicidade direcionada a ela pode ser considerada abusiva, já que faz uso da “[...] fraqueza ou ignorância do consumidor, tendo em vista sua idade, saúde, conhecimento ou condição social, para impingir-lhe seus produtos e serviços” (FONTELES, 2008, p. 75).

O público infantil se torna mais suscetível às estratégias de marketing, já que não tem experiência em perceber quais são as reais intenções que motivam a publicidade. Além dos pais, os educadores têm uma missão importante na conscientização das crianças e adolescentes sobre as práticas utilizadas pelo mercado publicitário. Portanto, é importante que professores saibam ensinar às crianças sobre estas formas de publicidade, principalmente quando são enganosas, emotivas ou apelativas. Publicidades convidativas e apelativas exigem, além de um senso crítico, proble-

matizações e indagações a fim de buscar formas de instruir as crianças.

Os espaços dos museus

Da publicidade para o ambiente museográfico, pode-se perceber que as TDICs continuam tendo muita relevância ou pelo menos gerando grande expectativa sobre seus usos. As práticas fora do ambiente escolar, como alternativas ao complemento do conteúdo formal, incluem museus e outras instituições históricas como destino frequente. Esses centros também são percebidos na atualidade como um espaço de lazer, o que atrai um público visitante maior e encanta pelo caráter lúdico. De acordo com o *Guia Centros e Museus de Ciência do Brasil* (2015), produzido pela Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciência, existem, no país, 268 espaços científico-culturais, como museus, jardins botânicos, planetários, zoológicos, aquários, unidades de ciência móvel e associações que atuam na popularização da ciência e da tecnologia, o que aumenta a possibilidade de visitação por parte das escolas. A problematização que precisa ser continuamente feita é sobre o uso excessivo, e muitas vezes impensado, desses dispositivos. Como se eles por si só fossem resolver questões vinculadas ao conteúdo e, conseqüentemente, aumentassem a visitação e o interesse nos museus. Alguns estudiosos têm-se dedicado a problematizar esse fenômeno, também conhecido como “fetiche pela tecnologia ou por dispositivos interativos”. Essa temática foi apresentada por Oliveira, Campos, Reis e Lommez (2014) em artigo que investigou o fetiche da interatividade em dispositivos museais, avaliando a eficácia ou frustração na difusão do conhecimento científico com base na experiência no Museu Espaço do Conhecimento UFMG – museu da Universidade Federal de Minas Gerais, que faz parte de

importante circuito museográfico da capital mineira, o Circuito Cultural Liberdade. O trabalho abordou, por exemplo, que “[...] o uso recorrente e irrefletido das novas tecnologias nas salas de exposição tem levado a uma sacralização equivocada dos dispositivos digitais como alternativas únicas e infalíveis para a instauração da interatividade e do prazer na experiência museal” (OLIVEIRA; CAMPOS; REIS; LOMMEZ, 2014, p. 2).

A partir de pesquisa feita com o público de estudantes que frequentam o Espaço e da análise do discurso midiático da imprensa local em matérias de divulgação do museu – que destacava em seu discurso o fator tecnológico como o maior atrativo do espaço – foram constatadas outras questões que mereceram maior atenção por parte da instituição. O grupo identificou algumas frustrações por parte do público, muitas vezes relacionadas a trechos que não apresentavam recursos interativos. A expectativa pelos gadgets era tanta, que muitos esperavam interação onde não havia. Dessa forma, o estudo apontou que:

A discussão sobre o fetiche da interatividade nas disposições museais esbarra em uma série de questões que precisam ser discutidas para que as inovações e mudanças nas exposições e museus signifiquem, de fato, transformações de práticas. Os museus e centros de ciência, muito além de novo lugar de entretenimento, poderão promover a busca do conhecimento e engajar a sociedade nessa busca. Obviamente as questões aqui levantadas estão muito longe de serem esgotadas, mas considera-se importante frisar a necessidade de se problematizar a interatividade como panaceia para os problemas da mediação em museus. (OLIVEIRA; CAMPOS; REIS; LOMMEZ, 2014, p. 2).

O discurso salvacionista da tecnologia na educação também incorpora o fetiche da interatividade. Desde os antigos CD-ROMs multimídia e dos softwares

educativos, o “milagre” da interatividade é vendido como solução para problemas educacionais, em temas que abarcam um grande espectro de conteúdos, da alfabetização ao estudo do corpo humano.

Síntese dos desafios

A discussão sobre o uso das interfaces audiovisuais para além da perspectiva do entretenimento, a atenção quanto aos perigos da publicidade infantil, que se manifestam em diferentes interfaces, e o apelo midiático e publicitário às interfaces digitais de um museu físico são emergências de um mesmo fenômeno, em que, tanto por meio de espaços formais ou informais de educação, a tecnologia digital ainda é apresentada, consumida, discutida, praticada, como algo que possa simplificar o trabalho do professor e levá-lo a uma atuação menos crítica e menos trabalhosa.

PEDAGOGIA DAS “AUTONOMÍDIAS”

Nossa proposta para as autonomídias recai na compreensão de que precisamos exercitar uma autonomia com as mídias. Essa proposta se vincula ao projeto de uma formação para a utilização consciente das possibilidades tecnológicas, considerando-as como potencializadoras de metodologias já existentes. Seria, portanto, um exemplo de integração formal e não formal que se encontra, por exemplo, na série Destino Educação: Escolas Inovadoras (MARINHO; FUTURA, 2017). Apesar do nome, a série possui um episódio que trata de uma cidade inteira, da ocupação de espaços pela educação formal e não formal em Rosário (Argentina), uma Cidade Educadora, como sugere a Figura 1.

A cidade ensina a palavra, as primeiras linguagens, o movimento do corpo em seus espaços, ensina a existência do

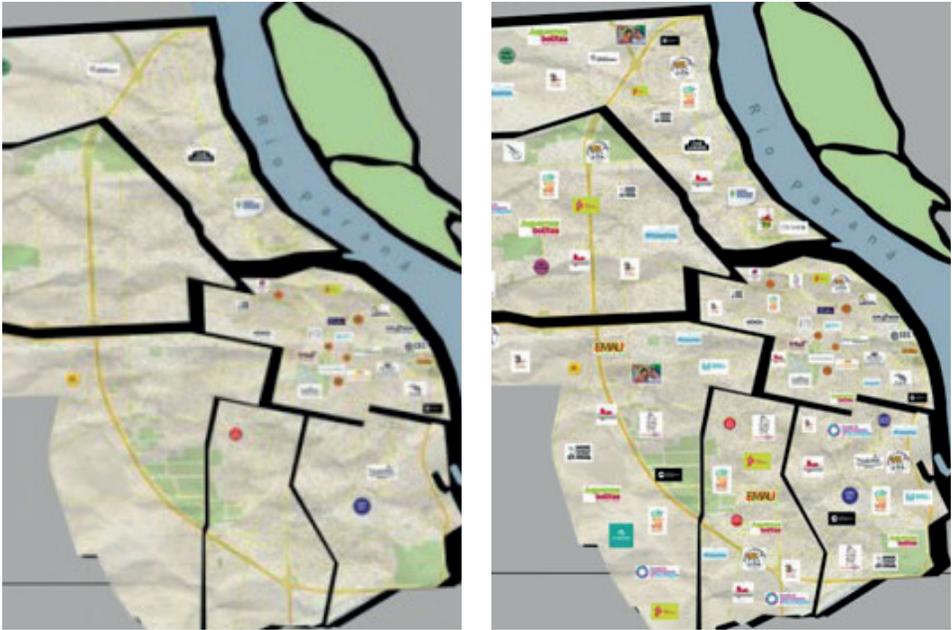


Figura 1 - Comparação de espaços culturais entre 2004 e 2014 na cidade do Rosário. Fonte: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/09/03/rosario-raizes-de-uma-cidade-educadora/>.

tempo e do espaço, ensina a importância dos objetos [...] das sensações, dos gostos. A cidade educadora, como associação, forma formas de ampliar o sistema educacional formal. (MARINHO; FUTURA, 2017, p. 13).

Em se tratando de tecnologia, tivemos algumas iniciativas como as GECs (formais) e Naves do Conhecimento (não formais) na cidade do Rio de Janeiro, para integrar tecnologia, educação e sociedade. Um exemplo de GEC é a Escola GENTE (RIO DE JANEIRO, s.d.), escola que atende estudantes da comunidade da Rocinha, zona sul do Rio de Janeiro, de modo a reintegrá-los no sistema educacional por meio da tecnologia e de espaços colaborativos distintos daqueles tradicionais onde o professor é o centro das atenções e os alunos são coibidos de interagir entre si. Lá as disciplinas se cruzam e tem foco em projetos em interface com a tecnologia².

As Naves do Conhecimento atualmente estão desativadas, por falta de continuidade e colaboração inter-

2. Importante destacar que o projeto GENTE foi inspirado na famosa Escola da Ponte, no município Vila das Aves, em Portugal.



Figura 2 - Interação espacial tecnológica no GENTE.
Fonte: <http://gec-andreurani.blogspot.com>.

governamental no estado do Rio de Janeiro, refletindo a histórica desvalorização institucional da Educação Pública. Tinham por objetivo oferecer um centro de pesquisa e consulta virtual para bairros menos favorecidos da cidade. Um investimento de longo prazo como este seria valioso para democratizar o acesso da população à informação e ao próprio conhecimento difundido via P2P³ e *crowdsourcing*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EDUCAR COM AS MÍDIAS É MEDIAR SUJEITOS NA OCUPAÇÃO DE ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS EM ENSINO APRENDIZAGEM

Sabemos que, atualmente, as TDICs estão presentes nos mais diversos contextos e têm proporcionado mudanças sociais, históricas, econômicas e políticas na sociedade. Assim, cotidianamente atravessados por mídias, precisamos pensar e contribuir com projetos políticos que incidam na educação pública, promovendo o aprofundamento em leituras multimodais para uma produção de conteúdo diversa e crítica nas linguagens simbólicas, em signos e códigos, artísticas, audiovisuais e multissensoriais.

Como pensar uma educação com igualdade de oportunidades sem leitura crítica de um cotidiano cercado

3. *Peer-to-peer*, na tradução para o português, significa ponto a ponto.

de linguagens que não se restringem à leitura da escrita? Propor o desenvolvimento de habilidades e competências para adquirir sensibilidade estética, leitura crítica e criativa. Em outras palavras, os debates aqui traçados apontam para a necessidade de uma mudança de paradigmas quanto a essas temáticas. Tudo o que se estabelece nesse cenário é uma questão de metodologia e não de tecnologia. Como se faz, a partir de um planejamento prévio e de respeito a quem se dirige o diálogo, transforma qualquer cotidiano e potencializa as palavras de Freire (2020 [1970], p. 79) que indica a base de toda a educação em que acreditamos: “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Leandro Marlon Barbosa. **Mídias digitais, práticas docentes e cotidianos escolares:** discussão do paradigma da escola do século XXI a partir da Educação Crítica para as Mídias. Orientador: Alexandre Farbiarz. 2019. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília,

DF: Presidência da República, 2008.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 31 ago. 2019.

CITELLI, Adílson Odair. **Educomunicação: temporalidades e sujeitos.** In: CITELLI, Adílson Odair (org.). *Educomunicação – Comunicação e Educação: os desafios da aceleração social do tempo.* São Paulo: Paulinas, 2017.

CORTELLA, Mario Sérgio;
DIMENSTEIN, Gilberto. **A era da curadoria: o que importa é saber o que importa!** Campinas, SP: Papyrus, 2015.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação.** Belo Horizonte: Autentica, 2002.

FONTELES, Brice Sampaio Teles. **A publicidade abusiva em face da hipossuficiência da criança.** Orientador: Gianpaolo Poggio Smanio. 2008. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** 8. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020 [1996].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 74. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020 [1970].

KEEN, Andrew. **Vertigem digital: por que as redes sociais estão nos dividindo,**

diminuindo e desorientando.

 Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. *Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social.* In: GENTILI, Pablo (org.). **Globalização excludente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 96-127.

MARINHO, Fundação Roberto;
FUTURA, Canal. **O que são Escolas Inovadoras?** jun. 2017. Disponível em: <http://futura.org.br/trilhas-do-conhecimento/o-que-sao-escolas-inovadoras/#>. Acesso em: 27 ago. 2019.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

NOGUEIRA, Francisco Carlos. **Gêneros midiáticos, internet e contexto escolar: relações entre fazeres e saberes.** 2012. Orientador: Kátia Morosov Alonso. Coorientador: Cristiano Maciel. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson; CAMPOS, Verona S.; REIS, Debora D'Avila; LOMMEZ, Rene. O fetiche da interatividade em dispositivos museais: eficácia ou frustração na difusão do conhecimento científico. **Museologia e Patrimônio**, v. 7, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/wp-content/uploads/2018/03/273-1264-1-PB-Oliveira-et-al-2014.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. Gestão do trabalho pedagógico, novas tecnologias e inovações na cultura escolar: uma intersecção a ser estudada. In: BARIAN PERROTTI, Edna Maria; VIGNERON, Jacques (org.). **Novas Tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências**. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2003. Disponível em: <http://portal.metodista.br/atualiza/conteudo/material-de-apoio/livros/novas-tecnologias-no-contexto-educacional/lindamir.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas, SP/ Holambra, SP: Centro de Memória da UNICAM/ Editora Setembro, 2005.

RIBEIRO, Débora Cristina B., EWALD, Ariane Patrícia. Ética e publicidade infantil. **Comunicação e Inovação**. São Caetano do Sul, SP, v. 11, n. 20, p. 68-76, jan.-jun., 2010. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/951/774. Acesso em: 20 ago. 2019.

RIO DE JANEIRO, Prefeitura da Cidade do. **PPP - Projeto Político Pedagógico**: GEC André Urani (GENTE), s.d. Disponível em: <http://gec-andreurani.blogspot.com/p/ppp.html>. Acesso em: 1 jun. 2019.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-73, abr. 1997. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/123456789/1791>. Acesso em: 23 ago. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos de 1990. In: SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 53-86.

RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS
EM TEIAS

OFICINA MÃO NA MASSA - I TEIAS

Daniela Marçal

Mariana Nioac de Salles

Jackeline Lima Farbiarz

INTRODUÇÃO

De acordo com pesquisa realizada pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015, 24% dos brasileiros foram diagnosticados com alguma deficiência. No mesmo ano, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que, estabelece, assegura e visa promover os direitos de cidadão da pessoa com deficiência na sociedade brasileira (BRASIL, 2015).

No âmbito da educação, a LBI acelerou o processo de inclusão nas escolas formais públicas e particulares. Se por um lado torna o acesso de pessoas com deficiência obrigatório e, dessa maneira, permite de modo (tem modo aqui) mais efetivo a participação deste público nos processos educacionais formais, por outro, trouxe à tona a discussão da formação de professores e profissionais da educação, em face das demandas complexas postas por alunos com deficiência.

Sendo assim, mostrou-se necessário o preparo formativo dos profissionais e adequação da estrutura do espaço para que possam receber alunos que necessitam de um tempo maior e de atenção às suas singularidades para que possam aprender o mesmo conteúdo que o aluno considerado típico. Ou seja, a escola para assegurar uma estrutura profissional e espacial que garanta a aprendizagem eficaz de alunos com deficiências diversas, necessita repensar seus processos formativos, assim como sua estrutura.

Diante das questões apresentadas, percebemos que existe uma demanda de formação de profissionais dessa área que entendam os processos educacionais como uma oportunidade de repensar as práticas de ensino-aprendizagem de modo que respeitem as singulari-

dades e as potencialidades dos alunos com e sem deficiência, assim, enriquecendo a cultura escolar e abrindo espaço para que diferentes identidades possam ser construídas a partir das relações socioculturais.

De acordo com essa perspectiva, compreendemos que metodologias projetuais do campo do design surgem como alternativas para promoção de um ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo e, também, podem apoiar as práticas de sala de aula no sentido de auxiliar a construção de um currículo que abarque diferentes linguagens atendendo a demandas diversificadas. Especificamente, trazemos para a argumentação, a metodologia de design em parceria e os princípios de desenho universal para aprendizagem.

O design em parceria parte de uma premissa social de que objetos de ensino-aprendizagem são concebidos e construídos por múltiplos sujeitos em constante interação e diálogo (BAKHTIN, 2006 [1979]), portanto percebidos como coautores do(s) projeto(s). Farbiarz e Ripper (2010) evidenciam que “a criação, o objeto de design, constitui-se quando os elementos são postos juntos na ação, no meio”, sendo assim, os autores reforçam a ideia de que ambientes educacionais que se percebam inclusivos, devem construir seus objetos e espaços de ensino-aprendizagem, de mediação, no âmbito da parceria entre os sujeitos que participam das ações e construções de sentidos coletivas. Acreditamos que, nesta concepção, será possível atender às singularidades dos alunos com e sem deficiência em um contexto social.

Os princípios do desenho universal para aprendizagem, em diálogo com design em parceria, assumem uma abordagem que visa tornar a educação mais sensível às diferenças dos alunos e, assim, que garanta

que os benefícios da educação sejam distribuídos de forma mais equitativa e efetiva. Para isso, segundo Cast (2011), o desenho universal para aprendizagem tem por objetivo a remoção, ou redução, de toda qualquer barreira para a efetivação do(s) processo(s) de aprendizagens, orientar práticas educacionais que proporcionem flexibilidade nos modos de **representação**, **expressão** e **engajamento** que as informações são apresentada aos alunos, assim, promovendo flexibilidade de resposta em construir conhecimentos e competências.

O congresso *I TEIAS*, uma iniciativa interdisciplinar do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos (LINC-Design), vinculado ao PPG-Design da PUC-Rio, abriu espaço para realização da oficina *Mão na massa: construção de recursos educacionais inclusivos*. A oficina teve como objetivo sensibilizar educadores, designer e outros profissionais, sobre a importância de se trabalhar os múltiplos sentidos e linguagens para atender às demandas de uma educação inclusiva. Para isso foram apresentadas aos participantes a metodologia do design participativo e os princípios do desenho universal para aprendizagem, a partir de uma dinâmica desenvolvida pelas pesquisadoras Daniela Marçal e Mariana Salles, ambas pesquisadoras do laboratório LINC/PUC-Rio

AMBIENTAÇÃO DA OFICINA

A oficina *Mão na massa: construção de recursos educacionais inclusivos* ou *Mão na massa: construção de recursos inclusivos de ensino/aprendizagem do Eixo Educação especial e pluralidade cultural* foi ministrada pela doutoranda Daniela Marçal e a mestranda Mariana Salles, pesquisadoras do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos (LINC), ambas desenvolvem

pesquisas no âmbito da educação inclusiva e suas relações com objetos de mediações. A oficina se deu no congresso “I TEIAS”, no dia 21 de julho de 2017.

Foi realizada em uma sala de aula da Pontifícia Universidade Católica- do Rio de Janeiro e estavam presentes 14 participantes, com perfis e interesses diversificados. Os presentes eram de áreas como: estudantes de pós-graduação de Design e de Educação, professores do ensino fundamental e médio da rede pública, diretor(a) de escola particular e psicóloga atuante da área da educação em Organização Não Governamental (ONG).

OBJETIVO DA VIVÊNCIA

O objetivo primeiro da oficina foi a realização de uma vivência que provocasse nos presentes a percepção de que, ao nos depararmos com barreiras (visuais, intelectuais, linguística...) criamos estratégias de interações que nos levam a tentar resolver o(s) problema(s) apresentado(s). Em segundo lugar, tivemos como objetivo apresentar os princípios do desenho universal de aprendizagem na perspectiva de que estes oferecem ferramentas e estratégias para diminuição prévia das barreiras de aprendizagem. Em terceiro lugar, havia o propósito de fazer com que os participantes utilizassem diversas linguagens para apresentar o que haviam compreendido a partir da atividade proposta. Por fim, discutir assuntos levantados pelo grupo diante das experiências.

PROCESSO (ETAPAS DAS ATIVIDADES E CONCEITOS APRESENTADOS)

As pesquisadoras se apresentaram e falaram de suas áreas de pesquisa, em seguida, foi solicitado que os

participantes se apresentassem e falassem, brevemente, de suas práticas profissionais e/ou interesses.

Em seguida foi apresentado de modo expositivo os principais conceitos do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA):

- I. Diferentes formas de representação;
- II. Diferentes formas de ação e de expressão;
- III. Diferentes formas de auto engajamento;

Posteriormente, sua relevância para a educação inclusiva e a abordagem do design como área do conhecimento que pode contribuir na perspectiva de projetual de objetos e sistemas de informação que usem os princípios do DUA como ferramenta projetual.

Também foram apresentados aspectos do design em parceria as principais etapas da metodologia: observação do cenário; contextualização; interações presentes entre os sujeitos; problematização, potências nos espaços e dos sujeitos e oportunidades. Depois foi discutido de que modo ela pode ser apropriada pela educação como estratégia de percepção de cenário nos processos de ensino/aprendizagem.

Após a apresentação houve um momento de troca e questionamentos com o grupo. Logo em seguida, foi explicado que os participantes receberiam material de apoio textual para realização da atividade de cunho conceitual, que foi apresentado brevemente, modos de aprendizagem a partir das percepções sensoriais (Figura 1).

Em seguida, foi pedido que os participantes se dividissem em duplas para realizar a atividade. Assim que os participantes se organizaram, o material foi distri-

Figura 1 - Resumo de modos de aprendizagem a partir das percepções sensoriais.
Fonte: Autoras.

MODOS SENSORIAIS DE APRENDIZAGEM

Modos de aprendizagem são meios que cada indivíduo utiliza para interagir, apreender e processar as informações em situações de experiências de aprendizagem. Estes processos ocorrem através dos sentidos e cada indivíduo possui ou desenvolve seu canal preferencial de percepção e processamento destas informações.

VISUAL

Modo de aprendizagem no qual ideias, conceitos e informações são processadas e associadas através de imagens e modelos visuais.

AUDITIVO

Modo de aprendizagem no qual ideias, conceitos e informações são processadas e associadas através da audição como, fala, música, ritmos..

TÁTIL

Modo de aprendizagem no qual ideias, conceitos e informações são processadas e associadas através do toque e da manipulação de objetos.

CINESTÉSICO

Modo de aprendizagem no qual ideias, conceitos e informações são processadas e associadas através de atividades corporais/espaciais.

buído, sendo que, metade dos participantes recebeu um e a outra metade, outro material. Estes consistiam de duas cenas distintas, porém as duas cenas continham elementos imagéticos e textuais, sendo o texto em dinamarquês e ambas imagens sugeriam narrativas em que as informações se apresentavam de modo “esquemático”, (Figuras 2 e 3).

Figura 2 – Imagem utilizada em dinâmica de duplas para trabalhar interpretação de linguagem.

Fonte: <http://www.kompetencehusetheckmann.dk/produkt/kloeften-a1-plakat/>.

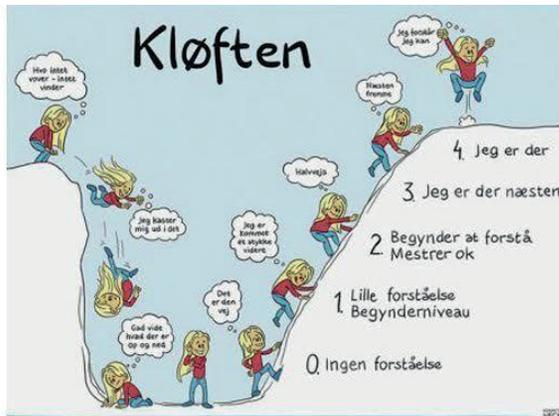


Figura 3 – Imagem utilizada em dinâmica de duplas para trabalhar interpretação de linguagem.

Fonte: <http://www.kompetencehusetheckmann.dk/produkt/dynamisk-tankesaet-a1-plakat/>.



A proposta sugerida foi de que as duplas, apesar de não dominarem o dinamarquês, pudessem, após um tempo de discussão entre os pares, apresentar para o grupo o que haviam compreendido das narrativas. Foi dado, pelas pesquisadoras, como “auxílio” a informação de que as pistas visuais poderiam ajudar na codificação da cena.

Foi disponibilizado para o grupo material (caneta hidrocor colorida, papel craft, *post it* coloridos e fita crepe) para apresentação do resultado das discussões entre pares.

A apresentação foi livre, incentivando aos participantes a explorar a multissensorialidade, como foi



Figura 6 - Teatro mudo realizado por uma das duplas para decodificar a cena. Fonte: Autoras.

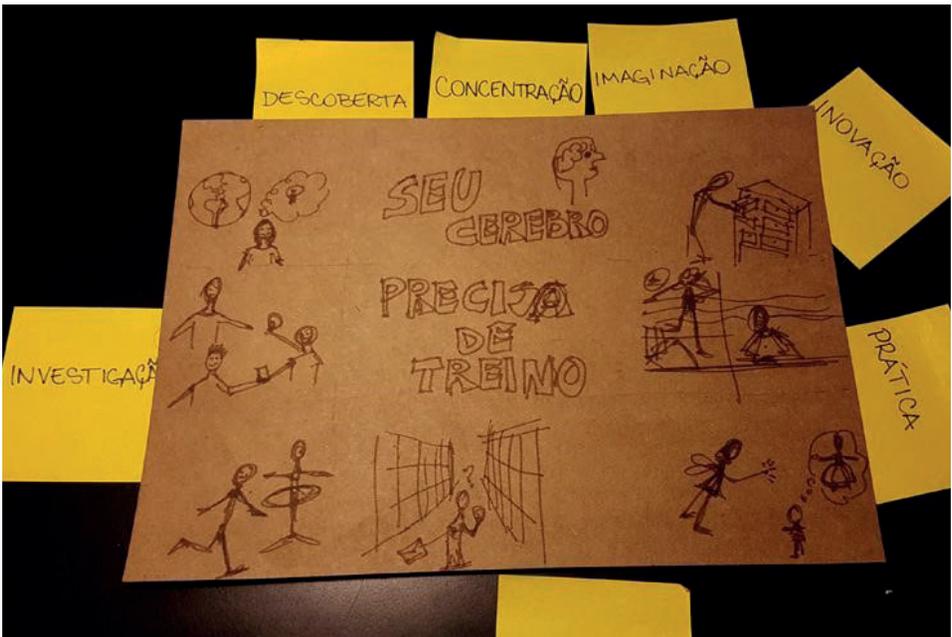


Figura 7 - Cartaz de apresentação da interpretação da cena realizado por uma das duplas. Fonte: Autoras.

apresentado anteriormente com o uso do Desenho Universal. As duplas foram convidadas a apresentar o resultado de seus trabalhos e foram apresentados em diferentes linguagens: performance, desenho, esquema e oralmente.

Após a apresentação das duplas foi aberta a discussão com o grupo. Todos relataram suas estratégias para compreender as narrativas, que conhecimentos prévios foram acionados nesse sentido e como, de alguma forma, encontraram meios de reduzir a barreira linguística. Também relataram que apesar das diferentes apropriações, as duplas apresentaram de modo amplo a mesma compreensão das cenas, demonstrando que haviam signos que eram comuns ao repertório coletivo.

As pesquisadoras perguntaram como os participantes haviam se sentido ao depararem-se com um material, no qual, não dominavam, de modo integral, os códigos. Em sua maioria relataram que em um primeiro momento houve um desconforto, porém, em seguida tiveram o impulso de procurar estratégias para decodificar as cenas: pistas visuais, semelhanças linguísticas, detalhes observados e detalhes com relação aos contextos das narrativas.

Em seguida, para concluir a oficina, foi iniciado um bate papo livre para tirar dúvidas gerais e trocar experiências práticas de sala de aula. Alguns perguntaram sobre como lidar com casos específicos de inclusão e outros relataram experiências próprias. As pesquisadoras reforçaram como o design pode ser uma ferramenta para compreensão do cenário e a partir disso elaborar soluções adequadas a situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação dos conteúdos do Desenho Universal para aprendizagem e da metodologia do design participativo forneceu base para que os participantes pudessem compreender um cenário desconhecido e desenvolver uma maneira de atuação a partir da sua análise. Muitos dos participantes tinham contato diário com alunos em situação de inclusão em ambientes de ensino-aprendizagem, o que tornou tanto a oficina quanto a discussão posterior rica e com questões oriundas da prática de sala de aula.

Por meio dos relatos, verificamos que a oficina ofereceu aos participantes a oportunidade de exercitar a ampliação das suas múltiplas percepções de educação, de interação e até de mundo, pois, ao se perceberem deslocados para o lugar do aluno em situação de inclusão, por não possuírem habilidades com o dinamarquês, tiveram que recorrer a estratégias não habituais em seus cotidianos, como interpretação da imagem pelas pistas visuais, estabelecer relação imagem, texto e contexto, e ainda, procurar em suas vivências repertórios prévios que os ajudasse na decodificação das narrativas.

Sendo assim, acreditamos que os participantes puderam experimentar e vivenciar o que foi pretendido, ou seja, a ideia de que através de materiais de ensino-aprendizagem multissensoriais, alunos em situação de inclusão tem a oportunidade de exercitar suas habilidades e aprender no âmbito da sua potência e não de sua deficiência.

Na avaliação das pesquisadoras, apesar da percepção de que o resultado foi positivo, ficou evidente que é importante que se abra espaço para que os sujeitos

da cena educacional atual percebam o lugar do design como auxiliar dos educadores via expertise em trabalhar com metodologias de análise de cenário, design em parcerias e processos projetuais de objetos e sistemas de informação que visem diminuir barreiras nos processos de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, envolver os alunos, ambiente físico (arquitetura, objeto e layout), dinâmica sala de aula, da escola e da relação entre os atores desse cenário.

Acreditamos que assim encontraremos caminhos que possam auxiliar os alunos em trabalhar a partir de suas potências, suas singularidades, respeitando o tempo de cada um e, principalmente, construindo uma cultura escolar inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed., São Paulo: Hucitec, 2006. [1979].

BRASIL. **Decreto-Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, p. 2, 7 jul. 2015.

CENTER for Applied Special Technology (CAST). **Universal Design for learning guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: Author, 2011.

FARBIARZ, Jackeline Lima; RIPPER, José Luiz Mendes. Design em Parceria: visitando a metodologia sob a perspectiva do Laboratório de Investigação em Living Design da PUC-Rio. In: COELHO, Luiz Antonio L.; WESTIN, Denise. (org.). **Estudo e Prática em Metodologia em Design nos cursos de pós-graduação**. Teresópolis, RJ: Novas Ideias, 2011. p.186-213.

FARBIARZ, Jackeline Lima; RIPPER, José Luiz Mendes. **Instantâneos de interações**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

PORTAL BRASIL. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-em-prego/2016/09/cresce-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-formal>.

*DESIGNING BOOK FLAPS
AND BACK COVERS:*
RELATO DE EXPERIÊNCIA
DE UMA PROFESSORA
INGRESSANTE NA REDE
FEDERAL DE ENSINO

Luciana Aparecida Silva de Azeredo

INTRODUÇÃO

A complexidade significa questionar continuamente os problemas e suas possíveis soluções, bem como uma transformação na maneira de pensar, de se relacionar e agir para investigar e integrar novas perspectivas. [...] O professor, ao tomar o novo paradigma na ação docente, precisa reconhecer a importância do desenvolvimento de novas ações (individuais e coletivas) que possibilitem “desafiar os preconceitos, que lancem novas atitudes para encarar a vida, que gerem situações de enfrentamento dos medos e das conquistas. (BEHRENS, 2006, p. 21 *apud* D’ESPOSITO, 2016, p. 35).

Quando um professor começa a lecionar uma nova disciplina e/ou em uma nova instituição, normalmente, questiona-se sobre como colocar em prática os conceitos constantes na bibliografia recomendada pela instituição/na ementa, em especial, quando se trata da Teoria da Complexidade e dos Multiletramentos que não lhe fornecem regras definidas, roteiros padronizados ou receitas prontas, como faz um método de ensino, este mais prescritivo que aquelas.

Neste relato de experiência, serão apresentadas algumas das atividades realizadas na disciplina “Oficina de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira III”, com carga horária total de 60 (sessenta) horas, no curso de Letras (com ênfase em Tecnologias da Edição), no CEFET-MG no 1º semestre de 2019. Os gêneros discursivos escolhidos para leitura e produção na disciplina foram orelhas de livro (biografia e sinopse) e quarta capa. A turma, no 5º período do curso, cujas aulas ocorreram no período noturno, era composta por 26 alunos, em sua grande maioria com idade entre 20 e 30 anos, muitos realizando estágio e/ou trabalhando durante o dia. No que tange ao nível de proficiência em língua inglesa, tratou-se de uma turma heterogênea, com alunos cujos níveis linguísticos iam do iniciante ao avançado.

Este relato visa também (re)visitar de forma sucinta a Teoria da Complexidade e relatar a experiência vivenciada pela professora-autora em seu 2º semestre como professora efetiva na Rede Federal de Ensino. Espera-se com este texto ressaltar o fato de que soluções e “receitas” sobre o que e como fazer e planejamentos fixos não cabem perspectiva complexa, mas sim a aposta na singularidade, na (re)invenção de si mesmo, processo contínuo feito individualmente pelo sujeito, professor e aluno, único que é ao longo do processo de ensino e aprendizagem, ao longo da vida. Ademais, este relato não visa apresentar uma forma correta ou ideal de adotar a Teoria da Complexidade e/ou de trabalhar os multiletramentos e as multimodalidades nas aulas, mas apenas compartilhar as experiências, os ensaios de uma professora ingressante na rede federal em seus primeiros contatos com tais teorias.

No que tange à estrutura deste relato, iniciaremos com uma breve exposição teórica. Em seguida, apresentaremos algumas das atividades realizadas na disciplina acima mencionada e concluiremos com algumas considerações.

A BIT OF THEORY (UM POUCO DE TEORIA)

Etimologicamente, a palavra “Educação” vem de “Educar”, do Latim EDUCARE, composta por EX, que significa “fora” ou “exterior” e DUCERE, que tem o significado de “guiar”, “instruir”, “conduzir”, ou seja, em latim, educação significava “guiar para fora”. Já ensinar (*teaching*) em inglês arcaico, segundo Davis and Sumara (2007), significava “algo como um sinal”, ou seja, qualquer objeto ou evento que pudesse potencialmente funcionar como um professor. Dito de outro modo, na perspectiva da Teoria da Complexidade, ensinar significa qualquer diferença

que faça a diferença e seu efeito no aluno, para além da cultura da auditoria e de competição instalada no sistema educacional, para além do desejo de previsibilidade e de mensuração de resultados que tem ainda orientado as pesquisas e tomadas de decisões no campo educacional. O aprendizado é, assim, entendido como mudanças no ser do aprendiz, mobilizadas pela experiência que as provoca, estando o aluno engajado em processos de elaboração recursivos. Larrossa (2002), com base em Foucault, afirma que nomear o que fazemos em educação como experiência dotada de sentido é entender a educação como algo que nos passa, como alguma coisa que nos toca e tem potencial de transformar-nos.

O termo “complexidade” começou a ser usado no campo da Física e da Química, ampliando-se para outras áreas do conhecimento. De acordo com Larsen-Freeman (1997), as teorias do caos, da catástrofe, dos sistemas dinâmicos e da complexidade, de certo modo, estão todas relacionadas com o comportamento dos sistemas dinâmicos (que mudam com o tempo) e a uma ciência do processo em vez do estado, do tornar-se, não do ser. Embora os sistemas dinâmicos não sejam novidade nas Ciências, o enfoque nos sistemas complexos, que normalmente comportam grande número de componentes ou agentes, é inovador. Em um sistema complexo, cada componente/agente está em constante ação e reação com relação ao que os outros componentes/agentes estão fazendo. Desse modo, o comportamento desse tipo de sistema como um todo é muito mais do que o comportamento de cada componente/agente individualmente.

Tais sistemas são também não lineares, comportando-se de uma forma regular e ordenada até que alcancem um ponto crítico no qual se tornam caóticos,

retornando à ordem após esse episódio. Nesses sistemas, os efeitos são desproporcionais com relação à causa. Um pequeno gatilho, constantemente, pode ser o suficiente em uma dada circunstância para promover uma convulsão no sistema ou colocá-lo em um estado caótico. Como exemplo, temos o fato de que uma pequena pedra pode provocar uma avalanche (LARSEN-FREEMAN, 1997). Dito de outro modo:

[...] a circularidade existente [...] rompe com a casualidade linear, pois a ação de uma retroage sobre a outra, realimentando-a ou modificando-a. Uma poliniza a outra. Uma está sempre fertilizando ou fertilizada pela outra. [...] E tudo isto indefinidamente. (MORAES, 2010, p. 185).

Porém, não há como exatamente prever qual pedrinha provocará uma enorme avalanche e em que momento esta ocorrerá. A imprevisibilidade de comportamento é uma das principais características dos sistemas complexos não lineares, em especial devido à sua sensível dependência de condições iniciais, ou seja, uma pequena alteração nas condições iniciais pode ter implicações enormes no comportamento futuro. Tal imprevisibilidade pode ser exemplificada pelo “efeito borboleta”, isto é, o bater das asas de uma borboleta em um ponto do planeta pode causar uma tempestade no outro lado do globo.

Fazendo um paralelo com a educação, entendida como sistema complexo, devemos ter em mente que o pensamento e o conhecimento “são construídos pelo sujeito por meio da interação com o meio físico, o social e o objeto; ou seja, em rede, com os conceitos e teorias interconectados e em constante transformação” (D’ESPOSITO, 2016, p. 26). O conhecimento não é algo dado *a priori*, fixo, imutável ao longo do tempo, porém “um processo de vir-a-ser, que faz com que não haja elemento do conhecimento que seja

absolutamente invariante, em construção e reconstrução” (D’ESPOSITO, 2016, p. 27), *ad-eternum*. Desse modo, o aprendizado, entendido como um sistema complexo e aberto, não significa “memorizar, armazenar e processar dados e informações; é pesquisar para que possamos desconstruir e depois sermos capazes de reconstruir” (D’ESPOSITO, 2016, p. 28). Ensinar, nessa perspectiva, implica a formação de cidadãos que compreendam o que está acontecendo no mundo de hoje e qual sua parcela de participação na situação atual e principalmente apontar possibilidades de transformação de dada realidade, o que está em consonância com os postulados de Paulo Freire.

Além das características gerais dos sistemas complexos, Edgar Morin, em suas obras que versam sobre o Pensamento Complexo e a Teoria da Complexidade, ressalta sete princípios, associados aos sete saberes necessários à educação do futuro, também por ele propostos, que objetivam levar o educador a (re)pensar sua forma de ensinar, sua posição como professor. Tais princípios, diretrizes ou operadores “se complementam e são interdependentes [...] são operadores cognitivos que nos ajudam a compreender o pensamento complexo, pois nos permitem raciocinar de modo diverso do habitual” (D’ESPOSITO, 2016, p. 29).

De forma a facilitar o entendimento dos sete princípios, apresentamos no Quadro 1, com base em D’Esposito (2016) e Morin (2017).

Como observamos no Quadro 1, nesse paradigma, o ensino não pode reduzir-se a ou ser entendido apenas como aquilo que o professor intenciona ou faz. Ensinar envolve contribuições complexas para inúmeras novas possibilidades ainda não imaginadas/imagináveis. Envolve uma quantidade enorme de alterna-

OS 7 PRINCÍPIOS DO PENSAMENTO COMPLEXO E A EDUCAÇÃO		
Princípio	Definição	Exemplos de implicação/ aplicação na Educação
Hologramático	A parte está no todo e o todo está nas partes, enriquecendo-se mutuamente, num movimento que produz conhecimento.	Nas discussões em grupos, “a partir dos diálogos que se estabelecem, novas ideias, que não haviam ocorrido aos participantes quando sozinhos, podem surgir” (D’ESPOSITO, 2016, p. 30).
Sistêmico ou organizacional	Advém da ideia pascalina de que é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo e vice-versa, tendo em mente que o todo pode ser igual, maior ou menor que as partes somadas.	Em atividades em grupos, os alunos juntos, podem demonstrar/ desenvolver qualidades e características que não existem/ aparecem quando trabalham individualmente.
Do circuito recursivo	Diz respeito ao fato de que “produtos e efeitos são, eles próprios, produtores e causadores daquilo que os produz” (D’ESPOSITO, 2016, p. 31).	Tanto professores quanto aluno devem ter consciência de que tudo o que acontece na sociedade afeta e é afetado pelo que ocorre em sala de aula.
Do circuito retroativo	Ou <i>feedback</i> , significa que a causa age no efeito e este age sobre aquela, transformando-a, por meio de processos circulares e autorreguladores, o que rompe com a causalidade linear.	A educação é da ordem do impossível, uma vez que nunca sabemos, de antemão, como, o quê, quando e por quê o aluno a aprenderá ou não. Em outras palavras, ensinar determinado conteúdo não implica diretamente sua aprendizagem/assimilação.
Dialógico	Relaciona-se ao diálogo entre os elementos que parecem possuir uma relação antagônica. Trata-se da “substituição do conector ou pelo e ” (D’ESPOSITO, 2016, p.32), pois para além de resolver as contradições/ dicotomias, é necessário conviver com elas.	A proposição de uma dada atividade aos alunos pode ocasionar “uma desordem interna que será seguida de uma organização” (D’ESPOSITO, 2016, p. 32), ou seja, ordem e desordem fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 1 - Os 7 princípios do pensamento complexo e a Educação
Fonte: Autora.

OS 7 PRINCÍPIOS DO PENSAMENTO COMPLEXO E A EDUCAÇÃO		
Princípio	Definição	Exemplos de implicação/ aplicação na Educação
Da auto-eco-organização	Trata da relação autonomia/ dependência, ou seja, “não há possibilidade de autonomia sem múltiplas dependências” (D’ESPOSITO, 2016, p. 31-32)	Os ambientes e atividades educativos devem oferecer conexão com a vida, respeitar a diversidade, impregnando os alunos da experiência de ser (não de ter), de pertencimento e de cuidado com o universo, com os outros e consigo mesmo, levando-o a consciência de que somos autônomos e também dependentes dos outros, do universo.
Do sujeito cognoscente	Implica o resgate do sujeito, posto de lado pelo paradigma tradicional, com suas emoções, seus desejos, seus afetos, sua cultura e sua história, reinserindo-o no processo de (re)construção do conhecimento.	Envolve levar em conta o conhecimento prévio do aluno ao propor atividades e o acolhimento da diversidade de pontos de vista e de objetivos de aprendizagem.

tivas que desafiam as dicotomias do paradigma tradicional, como dentro-fora, conhecimento-conhecedor, subjetivo-objetivo, individual-coletivo etc. Ensinar significa proporcionar aos alunos um sinal (do inglês antigo), objetos e/ou eventos que possam potencialmente atuar como professor, isto é, trata-se de toda e qualquer diferença que faça a diferença, para além do desejo atual de previsibilidade e de mensuração de resultados que têm orientado a Educação e também as pesquisas na área desde o século XX. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que o papel do professor é o de orientar a atenção dos aprendizes e, durante o processo, auxiliá-los na exploração do possível, abrindo espaços para o não ainda imaginado/imaginável (DAVIS; SUMARA, 2007).

1. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=ZqQi5de6bxU&t=195s>.
 Acesso em: 25 ago. 2019.

Diane Larsen-Freeman, no vídeo intitulado *Prof. Larsen-Freeman talks about Complexity Theory its implications for TESOL* de 2015, disponível no YouTube¹,

salienta que a forma como nós entendemos língua é o fator mais importante na escolha da forma que ensinamos. Segundo a autora, o ato de ensinar deve dar aos alunos a oportunidade de revisitar o território (o conteúdo), de voltar várias vezes a um tópico específico ou a uma forma de expressar-se, por exemplo, por meio de leitura, de um vídeo, procurando sempre envolvê-los de forma significativa, auxiliando-os a adaptar seus conhecimentos prévios e a colocá-los a serviço de seu próprio aprendizado. Trata-se de mudar a situação e suas demandas, como na atividade 4 a 2, na qual o aluno deve contar uma mesma história a colegas diferentes, em 4 minutos ao primeiro ouvinte, em 3 minutos para o segundo e em 2 minutos para o último. Cada uma das apresentações exigirá diferentes habilidades e competências, por exemplo, resumir ou alinhar detalhes e justificativas.

A autora ainda ressalta o fato de que aprender não está relacionado com a conformidade com a uniformidade, por isso, mensurar o que um aluno está aprendendo deve ser feito de forma autorreferencial, não com base em um parâmetro idealizado e/ou padronizado. Afinal, o complexo é feito de diferentes componentes que interagem, fazendo com que novos padrões surjam de sua interação, com que algo novo nasça. Ademais, a Teoria da Complexidade, para Larsen-Freeman, como teoria holística, convida-nos a procurar as conexões entre as antigas dicotomias, a refletir sobre o fato de que ensinar não causa o aprendizado, pois os aprendizes trilham seus próprios caminhos e chegam a destinos variados, partindo de seus conhecimentos prévios, das experiências proporcionadas no processo de ensino e aprendizagem e por sua percepção do meio educacional e social. A nosso ver, eis a beleza e o desafio do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, os professores devem

preparar aulas que sejam potencialmente ricas, com experiências/vivências diversificadas do conteúdo a ser aprendido, tendo em mente que cada aluno é um ser singular e levará consigo algo diferente.

Antes de passarmos ao relato da experiência em si, achamos pertinente apresentarmos a seguir a tradução nossa livre do quadro de Moraes e Navas (2010, p. 104-106), no qual o pesquisador faz um resumo das contribuições e consequências da adoção do paradigma emergente (complexo, ecológico, holístico e transdisciplinar) por meio da comparação com o paradigma dominante (tradicional, cartesiano, mecanicista e quantitativo), ainda vigente em muitas de nossas salas de aula e instituições de ensino.

Quadro 2 - Paradigma dominante e paradigma emergente. Fonte: Traduzido de Navas (2010, p. 104-106).

PARADIGMA DOMINANTE E PARADIGMA EMERGENTE	
Paradigma Dominante	Paradigma Emergente
Importância absoluta dos conteúdos de aprendizagem: são metas que tornam concretas as finalidades da educação estabelecidas formalmente.	Importância relativa dos conteúdos de aprendizagem: são meios que contribuem para o desenvolvimento de capacidades pessoais e para a responsabilidade social da educação.
Valorização e exclusividade dos conteúdos relativos a dados, feitos, conceitos e princípios que são apresentados como o principal e objeto quase único do processo de ensino e aprendizagem.	Valorização e relevância dos conteúdos relativos ao saber fazer, saber ser, aprender a conviver, aprender a comprometer-se: importância das habilidades, procedimentos e atitudes.
Conteúdos de aprendizagem prescritivos, decididos e administrados sem a participação dos sujeitos.	Conteúdos essenciais e relevantes em cuja seleção, sequencialização e administração os sujeitos que aprendem participam.
Visão disciplinar e especializada dos conteúdos: concretização em matérias, disciplinas e áreas estanques.	Visão multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar dos conteúdos: concretização em tópicos, temas, unidades, projetos e programas abertos e relacionados.
Finalidade burocrática e propedêutica dos conteúdos de aprendizagem que são considerados como requisitos a cumprir para satisfazer prescrições, nas quais os sujeitos não participam.	Finalidade transversal e vital dos conteúdos de aprendizagem que são considerados como conhecimentos de alto poder de transferência e generalização, indispensáveis para o desenvolvimento humano.

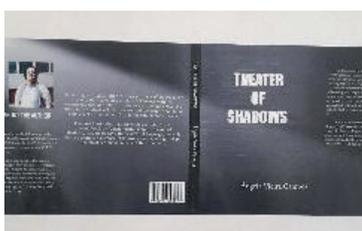
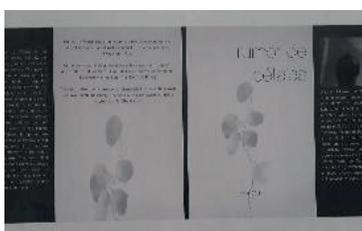
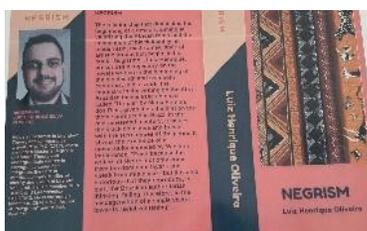
PARADIGMA DOMINANTE E PARADIGMA EMERGENTE

Paradigma Dominante	Paradigma Emergente
Finalidade burocrática e propedêutica dos conteúdos de aprendizagem que são considerados como requisitos a cumprir para satisfazer prescrições, nas quais os sujeitos não participam.	Finalidade transversal e vital dos conteúdos de aprendizagem que são considerados como conhecimentos de alto poder de transferência e generalização, indispensáveis para o desenvolvimento humano.
Crença de que se pode adquirir um corpo de conhecimentos corretos de uma vez.	Constatação de que todo conhecimento está sempre sujeito à revisão, é provisório e permanentemente aberto a sua desconstrução, reconstrução e recreação.
Importância do texto e do objeto e estudo e/ou aprendizagem.	Importância do contexto, do ambiente, do clima e do sujeito que aprende.
Ênfase na aprendizagem heterônoma, intermediada e crença de que somente o professor da disciplina é o único que pode e deve ensinar esta disciplina.	Aceitação do valor genuíno e transcendental da aprendizagem autônoma, autogerida e constatação de que existem diversas fontes de aprendizagem: aquisição de estratégias para aprender a aprender.
Importância dos resultados, creditações, titulações e certificações. Dicotomias entre formação-informação, educação-instrução, conhecimento-sabedoria.	Importância dos processos, aquisições, transformações e elaborações. Harmonia e coerência entre formação-informação, educação-instrução, conhecimento-sabedoria.
Importância do pensamento linear e convergente: atenção exclusiva ao hemisfério cerebral esquerdo.	Importância do pensamento complexo e divergente: desenvolvimento do hemisfério cerebral direito.
Desenvolvimento da inteligência verbal e do raciocínio abstrato.	Desenvolvimento de todas as inteligências: verbal, abstrata, intrapessoal, interpessoal, musical...
Aprendizagem monológica e dependente.	Aprendizagem dialógica e interdependente.
Estrutura curricular rígida. Objetivos, conteúdos, métodos e critérios de avaliação centralizados e pré-determinados. Conteúdos curriculares como fins em si mesmos. Especialização e disciplinaridade.	Estrutura curricular relativamente flexível e autônoma. Certeza de que há muitas formas de ensinar uma mesma matéria. Conteúdos curriculares como meios para o desenvolvimento de capacidades pessoais. Globalização e interdisciplinaridade.

DESIGNING BOOK FLAPS AND BACK COVERS

Começamos por como terminamos o semestre: com a exposição intitulada *Designing book flaps and back covers*, realizada em junho de 2019, que contou com os 11 trabalhos realizados em pares/trios, algo não planejado desde o princípio, mas que emergiu nas aulas, especificamente, no final de maio 2019, quando a professora-pesquisadora e os alunos se encantaram com os trabalhos finais apresentados. Até então, os alunos haviam apenas apresentado a biografia, a sinopse e a quarta capa separadamente, em Word ou PDF. O inesperado do resultado final proporcionou aos alunos uma visão mais positiva com relação à língua inglesa. Muitos haviam relatado falta de gosto, de disposição, de identificação para com a língua no início do semestre, ou seja, a aprendizagem foi significativa para estes alunos.

Figuras de 1 a 12 -
fotos da exposição.
Fonte: Arquivo da
docente.





Ao iniciar o semestre, foi apresentada a seguinte ementa à professora-pesquisadora pela coordenação do eixo no qual a disciplina se insere no curso de Letras:

Ementa:

Leitura de textos autênticos em língua estrangeira. Desenvolvimento da leitura crítica de textos em variados gêneros textuais. Estudo de aspectos morfológicos e sintáticos da língua estrangeira. A relação entre contexto, texto, escritor e leitor. Identificação das características de diferentes gêneros textuais. Coesão e coerência.

Objetivos: A disciplina deverá possibilitar ao estudante:

1.0	Desenvolver e praticar um repertório de estratégias de leitura utilizadas para a compreensão de textos em língua estrangeira (inglês).
2.0	Identificar os elementos de coesão e coerência na organização interna de textos materializados em diversos gêneros textuais relevantes para curso.
3.0	Reconhecer as características formais, discursivas e linguísticas dos gêneros textuais norteadores: quarta capa, prefácio, resumo e resenha crítica, bem como de gêneros facilitadores, tais como esquema, lista, mapa semântico, tabela, entre outros.

Figura 13 - Ementa da disciplina. Fonte: Arquivo da docente.

Foram também fornecidas as informações adicionais listadas a seguir por professores que já haviam lecionado no curso:

1. O nível de proficiência dos alunos é baixo;
2. Deve-se escolher um ou dois gêneros apenas por semestre;
3. A bibliografia da ementa está desatualizada.

Com base nas informações recebidas, a professora-pesquisadora estabeleceu os seguintes objetivos para disciplina: 1. reconhecer as características formais, discursivas e linguísticas dos gêneros norteadores: quarta capa e orelhas (sinopse e biografia), bem como de gêneros facilitadores; 2. produzir esses gêneros discursivos.

Inicialmente, foi proposto o cronograma a seguir, que consta no plano didático apresentado à Coordenação do curso. Porém, teve-se sempre em mente a possibilidade e a eventual necessidade, por contingências internas e externas, de que ele fosse flexível, funcionando como um GPS, que sempre (re)calcula a rota.

Quadro 3 – Cronograma do curso. Fonte: Autora.

Março: 12, 14, 19, 21, 26 e 28	Apresentação (professora, alunos e cronograma) Levantamento de conhecimentos prévios Estratégias de leitura e interpretação de textos (revisão) Revisão linguística (tempos verbais, conjunções etc.)
02.04	Atividade avaliativa (20 pontos)
Abril: 04, 09, 11, 16, 23, 25 e 30	Orelha de livro (resumo e biodata): leitura, interpretação e análise dos elementos composicionais
Maió: 02, 07, 09, 14, 16, 21, 23 e 28	Orelha de livro (resumo e biodata): produção escrita (avaliativa)
30.05	Apresentação da produção escrita (orelha de livro) (50 pontos)
Junho: 04, 06 e 11 e 13	Quarta capa: leitura, interpretação e análise dos elementos composicionais
18.06	Prova final (30 pontos)
25.07	<i>Feedback</i> (fechamento de notas e revisão para atividade de recuperação)
27.06	Atividade de recuperação (100 pontos)

Quadro 4 - (Re)pro-
gramação das aulas de
maio e junho. Fonte:
Autora.

Esse calendário foi revisto e a (re)programação das aulas de maio e junho foi encaminhada por *e-mail* e via sistema escolar aos alunos:

30.04 e 02.05 - aula expositiva dialogada sobre aspectos linguísticos das *book reviews/blurbs*
07.05 - Elaboração da sinopse (EAD)
09.05 - Entrega da sinopse para correção (em Word, via *e-mail* e impresso)
14.05 - Elaboração/tradução da *back cover (review/blurbs)* (EAD)
16.05 - Entrega da 4ª capa para correção (em Word, via *e-mail* e impresso)
21.05 - Devolução da sinopse para elaboração da versão final
23.05 - Refacção da sinopse (em sala)
30.05 - Devolução da 4ª capa para elaboração da versão final
04.06 - Refacção da 4ª capa (em sala)
06.06 - Entrega do trabalho completo (2 *book flaps + back cover/blurbs*) (em Word, via *e-mail* e impresso) + apresentação oral do trabalho completo para sala (em inglês)
11.06 - Atividade de *feedback* e confraternização
18.06 - Devolução dos trabalhos corrigidos
25.06 - Entrega da versão final dos trabalhos (em Word, via *e-mail* e impresso)
27.06 - Atividade de recuperação (faltas/notas)

Vale mencionar que tanto a atividade avaliativa, quanto a prova final previstas não foram realizadas, sendo as notas calculadas levando em consideração os seguintes critérios, informados aos alunos:

Exercício de revisão sobre estratégias de leitura e interpretação de textos: 10
Book flap - biography: 30
Mapa mental sobre *synopsis* e *back cover:* 10
Book flap - synopsis: 30
Back cover/blurbs: 20

Quadro 5 - Atividade
avaliativa. Fonte:
Autora.

Houve ainda outra revisão de nosso cronograma, com base em situações, contingências que emergiam durante as aulas. Na nova versão, encaminhada aos alunos no final de maio, aparece pela primeira vez a exposição dos trabalhos.

Maio

28 - Entrega da versão final para última correção (levar impressos para aula)

30 - Dicas de como apresentar em público em inglês

Junho

04 - Apresentação oral de 6 trabalhos em sala (em inglês, em PPT)

06 - Apresentação oral de 5 trabalhos em sala (em inglês, em PPT)

11 - Exposição dos trabalhos (impressos A3)

13 - Exposição dos trabalhos (impressos A3)

18 - Atividade de *feedback*/entrega médias

25 - Recuperação (faltas/notas)

27 - Recuperação (faltas/notas)

Quadro 6 - Revisão do cronograma. Fonte: Autora.

Logo nas primeiras aulas, a professora optou por partir do livreto fornecido no minicurso *Professores que escrevem e editam - 12 escritores-docentes* do CEFET-MG, na 6ª Festa de Linguagens e Ciência em outubro de 2018, do qual havia participado. Simulou-se a seguinte situação para nortear o semestre: *cada grupo de alunos seria responsável por fazer o projeto da capa da versão em inglês de um dos livros do professor que lhes coubesse por sorteio.*

Ao longo da disciplina, estudamos como elaborar tais gêneros (elementos composicionais e linguísticos) e discutimos informações sobre suas funções no mercado editorial. Foram feitas versões iniciais de cada item da capa para correção pelos pares e pela professora-pesquisadora.

Vejamos abaixo algumas das atividades propostas seguidas de breves comentários a respeito. As atividades serão apresentadas em ordem cronológica, ou seja, na ordem em que aconteceram nas aulas.

ATIVIDADE 1: GETTING TO KNOW THE STUDENTS (NEEDS ANALYSIS)

Atividade 1: Getting to Know the Students (Needs Analysis)

Você cursou as oficinas I e II? Quando? Quem foram seus professores?

Qual sua experiência com a língua inglesa (escolas de idiomas, viagens etc.)?

Quais estratégias de leitura interpretação de textos em língua inglesa você conhece/usa?

O que sabe sobre:

(Falsos) cognatos: _____

Skimming: _____

Scanning: _____

Inferência: _____

Connectors: _____

Tempos do passado: _____

Orelha de livro: _____

Quarta capa: _____

Quadro 7 - Atividade
1. Fonte: Autora.

Para surpresa da professora-pesquisadora, alguns alunos apresentavam bom conhecimento linguístico da língua-alvo. Porém, a maioria possuía poucos conhecimentos prévios acerca dos gêneros a serem estudados. Com base no parco conhecimento prévio dos alunos sobre sua futura área de atuação – Edição – a professora-pesquisadora teve que (re)pensar suas aulas com o intuito de fornecer-lhes informações mínimas a respeito, ou seja, a rota foi recalculada logo no início.

ATIVIDADE 2: GETTING TO KNOW BOOKS

A professora-pesquisadora selecionou em sua biblioteca pessoal livros variados, literários e acadêmicos,

Figura 13 - Foto ilustrativa da atividade.
Fonte: <https://www.pinterest.com/n/717550153100998285/>.



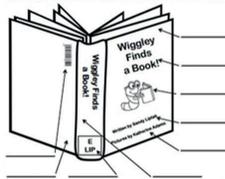
pocket books e *hard covers* e levou-os para a sala, fazendo-os circular entre os alunos. O objetivo da atividade era observar as semelhanças e diferenças encontradas entre as edições brasileiras, às quais tinham acesso, e as estrangeiras. Eles, como futuros profissionais da área, envolveram-se muito nas análises e fizeram muitos questionamentos, o que levou a atividade a durar 2 aulas de 50 minutos e não apenas os 30 minutos inicialmente imaginados pela professora-autora. Nessa atividade, os alunos observaram, com certa decepção, que a qualidade das edições era inferior à dos livros com os quais estavam habituados e foi possível discutir a diferença entre os *pocket books* (versões mais simples e baratas) e os *hard covers* (versões especiais e mais caras). Ademais, notaram que os *pocket books* não tinham as *book flaps*, mas que informações como biografia, sinopse e comentários e/ou citações apareciam dentro do livro nas páginas iniciais ou finais.

Na sequência, propôs-se a atividade a seguir para introduzir os vocabulários específicos a serem utilizados ao longo do semestre.

Os alunos apreciaram muito atividades como essas uma vez que puderam não só aprender termos técnicos de sua área em inglês, mas também construir conhecimentos sobre edição, ênfase do seu curso, o que foi mencionado oralmente à professora-pesquisadora e também por escrito na atividade de *feedback* a ser apresentada mais adiante.

How to Write a Good Book Flap

Can You Label the Parts of a Book?



Carl Hose Updated March 23, 2017

The flap of a book is the part of the cover folded to appear on the inside front and back of a book. Book flaps contain information designed to help sell the book, as well as information about the book's author. A book flap also typically includes a photograph of the author. Book flaps, also called jacket copy, are either written in house by staff writers or by the author himself. According a Codex Group study, jacket copy can have a definite impact on book sales, especially for fiction, and the importance of jacket copy can't be underestimated.

Write a synopsis of the book. The synopsis should give an overview of the book without giving away any of the key elements. Write the synopsis using strong, clear language. One of the goals of writing effective flap copy is to sell the story to potential readers with a sample. Like a food sample, you want to make potential readers want to buy the package. The synopsis runs 100 to 200 words, so each word you write needs to count. Work in a blurb or two, set off in parentheses, that you can integrate into the synopsis smoothly. If there are accolades from respected sources, such as the New York Times, include those. This material is often included on the back or front cover of a book, as well as inside the book, but one or two well-selected quotes or blurbs can strengthen the jacket copy.

Include an author's biography at the end of the synopsis. This typically lands on the back flap and includes about 50 words. The biography should include a brief overview of who the author is, some of his better-known works, and a one- or two-sentence description of where he lives, relationship status and sometimes reference to an upcoming or current project.

Source: <https://penandthepad.com/write-good-book-flap-5600789.html>

De acordo com o texto:

Qual a função/importância das *book flaps*?

O que elas geralmente contêm?

Quem normalmente as escreve?

Quais as dicas para uma boa sinopse?

O que a biografia deve conter e qual a sua extensão?

Além da sinopse e da biografia, o que mais encontramos nas *book flaps*?

Com base nos seus conhecimentos prévios a respeito, você concorda com as dicas dadas no texto? Incluiria alguma outra? Em caso afirmativo, qual/quais?

ATIVIDADE 3: BOOK FLAPS

Após uma breve revisão sobre os tempos do passado, sobre os quais os alunos já possuíam conhecimento, foram realizados exercícios *fill-in-the-gaps* com biografias de Beyoncé, Walt Disney e Paulo Coelho com o intuito de praticar os tempos verbais e observar os elementos comuns nas três biografias. Após a atividade, os alunos redigiram a primeira versão das biografias, tendo para tal, consultado o Lattes e as redes sociais dos professores e realizado questionamentos pessoalmente, o que surpreendeu a professora-pesquisadora, uma vez que eles poderiam simplesmente ter traduzido as biografias constantes em livros publicados pelos professores-autores em língua portuguesa. Observou-se também que os alunos parecem não ter utilizado tradutores eletrônicos para a atividade. A primeira versão foi devolvida aos alunos, com trechos a serem corrigidos ou aprimorados, apenas assinalados. Foi também encaminhado aos alunos o *link* <https://www.engvid.com/getting-a-job-talk-about-education/> devido à observação de que havia muitas dúvidas/erros no que tange a como mencionar a formação acadêmica em inglês.

Na sequência, já iniciando a leitura e a reflexão sobre sinopses, foi realizada a atividade seguinte, que retomou a biografia. Foram apresentados dois vídeos para a turma, um sobre a biografia de Poe e outro com a declamação do poema *The Raven*. Foi, então, realizada a leitura de um dos 2 contos de Poe (adaptados), previamente selecionados pela professora-pesquisadora: *The Tell-Tale Heart* (*Bookworms Club Silver da Editora Oxford*) e *The Black Cat* (*Bookworms Club Gold da Editora Oxford*). Após a leitura, foram produzidas sinopses dos contos em pares/trios. Um dos aspectos observados e comentados em sala foi o cuidado que se deve ter com os *spoilers*.

Figura 14 - Atividade
3. Fonte: Acervo da
docente.

 **CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA
COORDENAÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Prof.ª Dra. Luciana Azeredo

Edgar Allan Poe (1809-1849) is one of America's greatest and most dark and mysterious writers. The circumstances surrounding his untimely death are still unknown, as is what made him tick. Part of the American Romantic Movement, Poe is best known for his tales of mystery and the macabre, and Poe was one of the earliest American practitioners of the short story. Long before Sherlock Holmes became famous, Poe invented the genre of detective fiction and contributed to science fiction. Poe and his works greatly influenced literature in the United States and around the world, as well as in specialized fields, such as cosmology and cryptography. Poe and his work appear throughout popular culture like in literature, music, films, and television today, and the NFL's Baltimore Ravens got their name from his most famous poem. Poe's best known fiction works are Gothic, a genre he followed to appease the public taste. His most recurring themes deal with questions of death, including its physical signs, the effects of decomposition, concerns of premature burial, the reanimation of the dead, and mourning. Many of his works are generally considered part of the dark romanticism genre, a literary reaction to transcendentalism, which Poe strongly disliked.



Edgar Allan Poe adopted the short story as it emerged as a recognized literary form. Image Credit: Charles H. Bailey Jr. via Flickr Creative Commons.

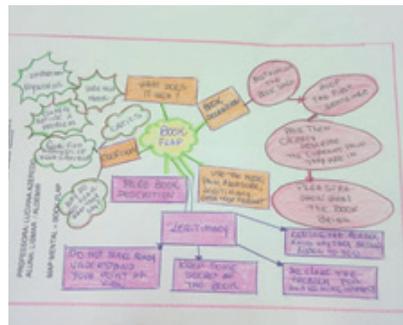
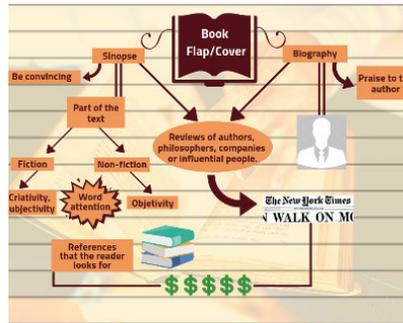
Adapted from: <https://www.notes.com/edgar-allan-poe/>

ATIVIDADE 4: MIND MAPS

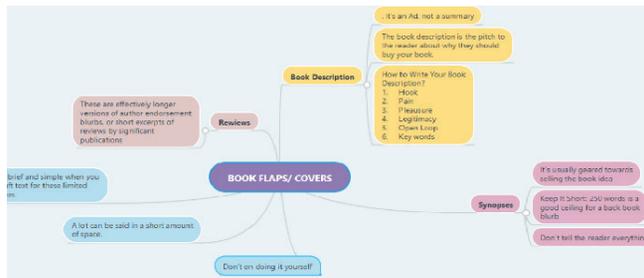
Os seguintes *links* foram encaminhados aos alunos para a confecção em grupos de um resumo na forma de mapa mental.

<https://www.authorlearningcenter.com/publishing/design/w/cover/1787/book-design-get-the-most-of-the-dust-jacket-flaps---article>
<https://kindlepreneur.com/back-book-cover-blurb/>
<https://scribewriting.com/write-book-description/>

Foi necessário apresentar uma breve exposição sobre o que são mapas mentais e como fazê-los, pois alguns alunos não tinham clareza a respeito da tarefa a ser realizada. Foram utilizadas figuras de mapas mentais e um tutorial para tal. A seguir, os mapas mentais elaborados pelos grupos.



Figuras 15 a 19 - Mapas mentais elaborados pelos alunos. Fonte: Acervo da docente.



ATIVIDADE 5: PEER REVIEW

Foi solicitado aos alunos via *e-mail* e *WhatsApp* que trouxessem impressas a sinopse e a quarta capa elaboradas. Durante a aula, cada dupla ou trio avaliou as produções de dois grupos e cada grupo teve seu trabalho avaliado por pelo menos dois outros grupos. A avaliação tinha por base os textos lidos nas aulas anteriores (atividade 4) e a ficha de avaliação a seguir. Após, a atividade, cada grupo reescreveu seus textos e os apresentou para correção pela docente.

Peer review activity: back cover/synopsis/blurb

Item	Evaluation criteria	Suggestions
Reader	<ul style="list-style-type: none"> • Does it provide what readers expect? • Does it capture readers' attention? • Does it stimulate purchase/rental, for example by mentioning an impressive fact about the writer/ (previous)book(s)? • Does it create mystery, suspense, curiosity etc.? 	
Layout / Parts or movements	<ul style="list-style-type: none"> • Is it adequate to the type of book: Fiction or non-fiction? • Does it have the proper length (200-250 words)? • Does it follow the formula suggested in the Kindlepreneur post? • Is it scannable (easy to read)? 	
Linguistic aspects	<ul style="list-style-type: none"> • Is it clear? • Is there any inadequacy in vocabulary? • Can any grammar aspect be improved? • What about spelling? 	

Sources:

- <https://www.authorlearningcenter.com/publishing/design/w/cover/1787/book-design-get-the-most-of-the-dust-jacket-flaps--article>
- <https://kindlepreneur.com/back-book-cover-blurb/>
- <https://scribewriting.com/write-book-description/>

Figura 20 - Atividade de avaliação dos pares. Fonte: Acervo da docente.

ATIVIDADE 6: FEEDBACK

Memories of us

We have spent the semester together and it has been a pleasure! I would like you to think about what we have done, especially about what you considered meaningful and useful to your future career.

The best activity/activities in my opinion was/were:

In the future, I will remember:

My suggestion(s) is/are:

One last word:

E onde entram os textos multimodais e os multiletramentos nesta experiência? Em primeiro lugar, os gêneros com os quais trabalhamos na disciplina são essencialmente multimodais e demandaram dos alunos a escolha de fotos, fontes, cores, ilustrações, dentre outros elementos composicionais.

Cabe mencionar, antes de encerrar que nessa experiência, tivemos com norte teórico, dentre outras, as seguintes colocações da colega de departamento, Professora Ana Elisa Ribeiro:

O jogo das linguagens na produção (e na leitura!) de textos multimodais é, de fato um assunto urgente e contemporâneo. [...]

Assim como não é fácil chegar a uma consciência sobre a composição multimodal dos textos, também não é fácil pensar no trabalho com as linguagens nos dias de hoje. Mas, vamos pensar assim mesmo? **Experimentar? Tentar?** [...]

Para Kress (2003), até o leiaute – a formatação do texto – é um modo de expressão. Certamente, a seleção e o planejamento do espaço da página ajudam a construir um discurso. Há alguma dúvida sobre isso?

[...] que campos tive que atravessar para aprender com alguns estudantes [...] [do CEFET-MG] onde eles aprendem a ler textos multimodais, como lidam com eles e se os produzem também. (RIBEIRO, p. 26-27, grifo nosso).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes ou para além do contato com novas teorias e abordagens didáticas, entendo² que, ao velejar pelo mar da docência, não se pode aferrar a portos seguros repletos de certezas engessadas. “Navegar é preciso”, como nos aponta o poeta português e estar aberto a novos mares, enfrentar ondas gigantes e também saborear a gostosa sensação de ver o belo horizonte quando o mar está calmo e/ou está para peixe, como pude vivenciar no dia da exposição realizada com a turma, exposição esta acompanhada de um pequeno coquetel de abertura e para a qual os alunos, orgulhosamente, convidaram os docentes do curso. O engajamento dos discentes na montagem do evento, o brilho

2. Opto aqui pela primeira pessoa do singular.

no olhar e o sorriso no rosto no dia da abertura foi “algo como um sinal” de que o recálculo contínuo da rota ao longo do semestre e o estar atenta e aberta foram cruciais para que a aprendizagem ocorresse para além da língua-alvo, ultrapassando as fronteiras entre as disciplinas do curso, como relatado pelos alunos no *feedback* realizado.

Vale aqui mencionar que a complexidade “não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo a superá-lo” (MORIN, 2017, p. 8). Ela convida-nos a conviver, a aprender a gerir as incertezas do mundo pós-moderno no qual educamos e somos educados. Esta nova atitude teórico-prática demanda o entendimento do processo de ensino e aprendizagem e também da vida como “um permanente processo-projeto sempre novo e cheio de inventividade, de realização amorosa, de acolhida generosa, de convivência, de percepção e decodificação das múltiplas realidades existentes, momentos de encontro, de cooperação e de comunhão”, projeto este que nos convoca a oferecer o que temos de melhor a partir de nossas singulares experiência pessoais e profissionais. Atitude de humildade e abertura intelectual, de fuga “de nossas gaiolas epistemológicas e disciplinares, para que o conhecimento antigo possa liberar espaço para que o novo possa ser construído e reconstruído, movimentando, assim, a espiral da aprendizagem e nutrindo a dinâmica da vida” (MORAES, 2010, p. 185).

Mas por que procurar adotar um paradigma tão desconcertante como o complexo? Eis um questionamento comum aos que preferem aferrar-se ao paradigma ainda dominante, o da repetição, da reprodução e da certeza “tranquilizadoras”, por motivos diversos que não cabe

discutir neste texto. Quanto a mim, à la Foucault, prefiro que “não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo” (FOUCAULT, 2015, p. 21).

Para encerrar, empresto as palavras de Mosquera, Stobäus e Timm (2009, p. 47), que retratam, em linhas gerais, como entendo o ato de pesquisa, de lecionar e de aventurar-se na adoção do paradigma emergente: o intuito é sempre compartilhar possivelmente muito mais dúvidas e questionamentos do que respostas concretas e fechadas, “fazendo de cada tentativa de afirmação uma gestação de novas possibilidades de perguntas. Cada resposta, por nós construída, estaria assim, neste sentido, grávida de novas perguntas”. Afinal, como todo sistema emergente, a educação deve estar constantemente aberta para novos horizontes de possibilidades, de formas de pensar, fazer, interagir e ser ainda não calculadas/calculáveis, ainda não imaginadas/imagináveis, como foi, entre outros, o enorme interesse despertado nos alunos pela atividade com a bolsa de livros a ser analisada e, principalmente, a exposição com a qual finalizamos o semestre, guardada com carinho nas memórias dos participantes e também na exposição virtual lançada em comemoração aos 112 anos da instituição³.

3. <https://www.memoria.cefetmg.br/registros/oficina-de-leitura-e-producao-de-textos-em-lingua-estrangeira-iii/>

<https://www.memoria.cefetmg.br/registros/oficina-de-leitura-e-producao-de-textos-em-lingua-estrangeira-iii-2/>

<https://www.memoria.cefetmg.br/registros/oficina-de-leitura-e-producao-de-textos-em-lingua-estrangeira-iii-3/>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEMI, M.; DAFTARIFARD, P.; PATRUT, B. The Implication of Chaos/Complexity Theory into Second Language Acquisition. **BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience**, v. 2, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/197>. Acesso em: 7 jul. 2018.

BARBOSA, M. C. S. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf?>. Acesso em: 7 jul. 2018.

DAVIS, B.; SUMARA, D. Complexity Science and Education: Reconceptualizing the Teacher's Role in Learning. **Interchange**, v. 38, n. 1, p. 53-67, 2007. Disponível em <http://taraplantinga.com/wp-content/uploads/2014/06/Complexity-Science-and-Education.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2018.

D'ESPOSITO, M. E. W. **Prática escrita em língua inglesa sob a perspectiva da Complexidade**. Jundiá, SP: Paco Editorial, 2016.

FOUCALT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [on-line]. n. 19, p. 20-28.

2002. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos. Complexity Science and Second Language Acquisition. In: **Applied Linguistics**. v. 18, n. 2. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 141-165. Disponível em: https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/diane_chaos_paper.pdf. Acesso em: 11 mar. 2018.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOSQUERA, J. J. M.; STOÄUS, C. D.; TIMM, E. Z. O professor e o cuidado de si: perspectivando a própria vida como uma obra de arte. Por que não? **Ciência em Movimento**, ano XI, n. 22, p. 47-53, 2009/2.

ORTEGA, L.; HAN, Z. **Complexity Theory and Language development: in celebration of Diane Larsen-Freeman**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017.

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

TAVARES, P. O.; LOPES-PERNA, C. B. A Teoria da Complexidade e a formação de professores de línguas adicionais,

p. 677-687. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 6. São Paulo: Blucher, 2017. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/educationproceedings/clafpl2016/053.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2018.

MATERIAL DIDÁTICO: REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Luciana Aparecida Guimarães de Freitas

Renato Caixeta da Silva

INTRODUÇÃO

Para Trojan e Rodríguez (2008) e Rangel (2005), o material didático (MD) pode ser entendido como qualquer material utilizado a fim de que se trabalhe com o fazer educativo. Essa visão amplia a de Graells (2000) e de Bandeira (2009), que alegam que, para ser considerado um material didático, é necessário que este seja produzido para fins de utilização em situações de ensino e de aprendizagem formais. No ensinar e no aprender, Graells (2000) afirma que o material didático pode desempenhar funções como fornecer informações, guiar a aprendizagem, exercitar a capacidade, promover o interesse, motivar os estudantes, avaliar os conhecimentos e promover simulações. Isso, segundo o autor, pode acontecer por meio de livros, revistas, vídeos, gravações de áudio, fotografias, o que são caracterizados como material convencional, além das novas tecnologias, como computadores e *chats*, entre outros.

Silva (2013), ao apontar a necessidade de investigar o material didático utilizado pelos professores, defende que as pesquisas incluam o papel dos diversos atores sociais envolvidos com a produção, a circulação, a avaliação e o uso de material didático. O autor menciona os “papéis de autores, editores e designers e das diretrizes governamentais que podem interferir na produção destes materiais didáticos” (SILVA, 2013, p. 2).

Seguindo essa perspectiva de ampliação das propostas de pesquisa defendidas por Silva, relata-se aqui a realização da oficina “Materiais didáticos: reflexões sobre a educação dos surdos” realizada no II TEIAS – Congresso Transformações no Ensino pela Inclusão para Aprendizagens com Foco na Sustentabilidade Humana, em 2019. O intuito naquele momento era apresentar

aos participantes o material didático disponível para os estudantes surdos e propor uma releitura de atividades retiradas dos livros didáticos da Coleção Pitangüá, 1ª a 4ª série, com adaptação para os estudantes surdos.

Este artigo de relato apresenta considerações sobre o contexto educacional contemporâneo e questões relacionadas com a produção de material didático para os estudantes surdos. Em seguida, faz uma análise do material didático exibido aos participantes e elenca algumas ações e reflexões ocorridas no momento da oficina. Por fim, expõe algumas conclusões pertinentes às reflexões apresentadas.

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE, NECESSIDADES E MATERIAL DIDÁTICO PARA SURDOS

O contexto educacional contemporâneo é marcado tanto pela diversidade e flexibilidade como pela necessidade de atender às diferentes demandas de ordem linguística, cultural, social e regional (MIRANDA, 2016). O processo de inclusão, por sua vez, nesse contexto contemporâneo pressupõe uma reestruturação dos sistemas de ensino, que devem adaptar-se às diferentes necessidades dos estudantes. Nessa perspectiva, somente depois do reconhecimento dos tipos de necessidade educacional dos estudantes de cada escola, por meio de projetos pedagógicos, seriam organizados os tipos de apoio e suporte a serem ofertados, incluindo-se aí o material didático adequado a cada situação, bem como a adaptação curricular necessária. Nesse sentido, acredita-se que seria importante, nesse processo, levar em consideração:

- Os conteúdos precisam ser acessíveis a estudantes, considerando faixa etária, condição socioeconômica, linguagem, uso de imagens e

outros modos semióticos que possam despertar o interesse do aprendiz e desenvolver pensamento crítico;

- Convém que professores e professoras encontrem livros que facilitem a tarefa de lecionar, com conteúdo atualizado, formato de plano de aula com tarefas bem definidas, notas que complementem os saberes docentes (TARDIF; RAYMOND, 2000), sugestões de avaliação e outras atividades;
- A implementação e o incremento de políticas públicas de compra e distribuição de material didático para a promoção da inclusão, visando a diferentes necessidades por parte de instituições (MEC, secretarias de educação ...) e programas governamentais (por exemplo, PNLD) que possam abranger diferentes esferas (pública e privada);
- Editores, autores e outros profissionais ligados à produção precisam estar atentos às tendências e particularidades das leis de mercado e conciliar interesses comerciais e educacionais.

Na produção de material didático para o ensino de línguas, de acordo com Leffa (2007), há, pelo menos, quatro momentos:

- Análise – examina as necessidades dos estudantes, os anseios e desejos; características e descrição dos usuários, com atenção principal ao aprendizado do estudante;
- Desenvolvimento – define os objetivos a serem alcançados com base na análise das necessidades

dos usuários, de modo a direcionar as atividades desenvolvidas no material e aquelas a serem elaboradas com seu uso, possibilitando também a ajuda dos estudantes, esclarecendo o que é esperado deles;

- Implementação – coloca o material didático em uso, considerando se auxiliará o próprio professor, outro professor ou se será usado diretamente pelo estudante sem a presença de um professor;
- Avaliação – analisa o material produzido e implementado, com ou não a consultoria de um especialista ou o uso de questionário e/ou entrevista com os usuários do MD.

No contexto do ensino de Português como Segunda Língua (PL2) para surdos, uma das dificuldades enfrentadas pelos professores é o fato de que existe pouco MD, tanto impresso quanto digital, disponível e acessível no mercado. Dessa forma, os próprios docentes acabam tornando-se responsáveis pela busca e/ou elaboração/adaptação de seu material (BARBOSA; BARTHOLOMEU, 2016, p. 6), para a qual, durante a oficina, foram sugeridas as considerações apresentadas anteriormente.

Sabe-se que os professores de PL2 para surdos têm sido responsáveis pela elaboração/adaptação do próprio MD. De acordo com Teixeira e Baalbaki (2014, p. 30), o material utilizado pelos docentes como base para a adaptação pode ser: “a) materiais para o ensino de LP como língua materna; b) materiais para o ensino de LP como língua estrangeira, dando maior ênfase aos últimos”. Teixeira e Baalbaki (2014, p. 30) salientam que deve ser realizada a seguinte pergunta: “Até que ponto os professores conhecem

e reconhecem as ‘necessidades’ de seus estudantes surdos?”. Entretanto, em muitos casos, esse material pode não contribuir para o desenvolvimento efetivo da leitura e da escrita dos estudantes surdos, visto que os profissionais não dispõem de tempo suficiente e não têm formação específica na área de ensino de Português como segunda língua para tal público (SANTOS, 2012).

Barbosa (2018) e Teixeira e Baalbaki (2014) citam a Pedagogia Visual, também conhecida como Pedagogia Surda, elaborada e voltada para os surdos, que leva em consideração seu modo de compreender o mundo, com base em suas experiências visuais.

Barbosa (2018, p. 8), mencionando Marinho (2015), nos diz que essa proposta

[...] apresenta alguns recursos que podem ser explorados pelos professores de PL2 para surdos, ao elaborarem seus MD. Segundo a autora, “tendo como base a Libras e suas características visuais e gestuais, a imagem apresenta-se como aliada à proposta de ensino-aprendizagem do estudante surdo”. Marinho (2015) apresenta alguns recursos que podem ser explorados pelos professores de PL2 para surdos, ao elaborarem seus MD. (MARINHO, 2015, p. 141).

As características visuais e gestuais da Libras permitem que a imagem seja uma aliada importante na proposta de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e de outros conteúdos voltados para o surdo. Na perspectiva defendida pelas autoras, os vídeos em Libras também são ferramentas essenciais, visto que podem propiciar uma identificação do estudante surdo com elementos da Língua Portuguesa estudada, tornando possível a relação entre o conteúdo da Língua Portuguesa e o de Libras.

APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DE UMA COLEÇÃO DIDÁTICA VOLTADA PARA SURDOS

Ramos (2013, p. 7), presidente da Editora Arara Azul, fala sobre a Coleção Pitangua, utilizada na oficina realizada no II TEIAS:

[...] um projeto-piloto, desenvolvido durante dois anos, resultou no lançamento, pela SEESP/MEC, em março de 2007, do primeiro livro didático digital bilíngue língua escrita/língua de sinais no mundo. Trata-se do livro didático *Trocando ideias: Alfabetização e projetos*, publicado em formato impresso pela Editora Scipione, com distribuição gratuita para mais de 20 mil estudantes das classes de alfabetização em todo o país. No mês de abril de 2007, a proposta do Livro Didático Digital Bilíngue fez a proposição de mais um projeto junto à SEESP/MEC: a edição dos 20 volumes da Coleção Pitangua, editada em papel pela Editora Moderna, abrangendo as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, nas matérias de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. (RAMOS, 2013, p. 7).

O **Pitangua Português** se propõe a impulsionar o processo de alfabetização com um forte trabalho de desenvolvimento da compreensão leitora e a tornar o estudante capaz de entender plenamente o que lê, sendo este um dos grandes objetivos da coleção. Por isso, desde as primeiras unidades, são explorados os procedimentos de leitura, escrita e oralidade.

O material didático digital destinado aos processos educacionais dos surdos, por sua vez, não pode ser visto como simples instrumento tecnológico, mas como um meio de formar usuários críticos e autônomos que descubrem e criam as próprias respostas por meio da tecnologia. A respeito da iniciativa de órgãos voltados para a educação, como a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e o Ministério da Educação, Miranda e Freitas (2015, p. 66) apontam que é possível verificar que “a

educação bilíngue começa a ganhar ações efetivas dessas instituições, pois elas estão preocupadas em promover um desenvolvimento pleno dos estudantes surdos”.

A OFICINA: MATERIAL DIDÁTICO, REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A oficina sobre MD, realizada no II TEIAS em agosto de 2019, teve como objetivo apresentar aos participantes material pedagógico disponível para os estudantes surdos e propor uma releitura de atividades retiradas dos livros didáticos da Coleção Pitanguá, 1^a a 4^a série, com adaptação para os estudantes surdos.

No primeiro momento, foram ofertadas aos participantes algumas referências e reflexões sobre o material didático para o ensino do Português escrito para os estudantes surdos, de modo geral, de material de que dispõe o professor para uso em sala de aula. Com base em debates, o segundo momento da oficina consistiu na interação dos presentes e destes com o material didático. Na oficina, estavam presentes cinco participantes, as atividades foram divididas entre eles de acordo com o livro de cada série. Um dos participantes não concluiu a atividade proposta, motivo pelo qual são apresentadas reflexões de quatro participantes apenas.

Foi solicitado que os participantes observassem o livro de acordo com o que foi discutido anteriormente e escolhessem uma atividade para analisar e verificar se ela atendia ao público-alvo surdo de cada série, relatando suas impressões e refletindo sobre possíveis ações por parte do docente.

O quadro a seguir apresenta as escolhas dos participantes para cada série e o que apontaram sobre as atividades escolhidas.

SÉRIE	ATIVIDADE	SUGESTÃO E ANÁLISE
1ª	Unidade 1 – A casa – Fonética	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar o tema moradia, apresentando recursos visuais que trate diversos tipos de habitação, bem como esconderijos de animais e o tipo de uso feito em diferentes fases da vida. • Apresentar, por meio de classificadores, o texto de Vinícius de Moraes. • Questionar os estudantes que relação poderia haver entre o conceito de “casa” e a forma de “casa” tratada por Vinícius de Moraes. • Mostrar aos estudantes a possibilidade de interpretação do texto dessa casa como útero, a “casa” inicial dos mamíferos. • Apresentar o texto escrito em letras maiúsculas e trabalhar os conceitos presentes nele, com apoio de recursos visuais e uso da Libras para possibilitar a construção de sentido dos termos tratados, bem como a escrita das palavras. • Trabalhar os sinais de Libras das palavras estudadas.
2ª	Texto; imagens; expressão oral/trava-línguas	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar um vídeo ou animação sobre o tema. • Trabalhar com fantoches de animais para identificar a palavra escrita.
3ª	Ortografia Som [s]: S, SS, C ou Ç Som [r]: RR ou R	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades não atendem o estudante surdo porque trazem aspectos da língua oral. Metáforas que podem comprometer a compreensão do que está sendo perguntado. Expressões linguísticas e atividades ortográficas inadequadas. Ex.: a expressão “gente”. Completar com o som do “s” e o som do “r”. Atividades também orais como na atividade 3. Leia essa frase em voz alta. • Trazer o texto novamente sinalizado em Libras. • Trabalhar as palavras do texto escrito utilizando as imagens para construção do vocabulário (texto). • Retirar do texto as palavras geradoras para aprender novas palavras.
4ª	Textos escritos constituídos de atividades e tópicos em destaque. Conteúdo abordado: preposição e ortografia; acentuação dos monossílabos tônicos; quadro com explicação das preposições constituídos pela combinação	<ul style="list-style-type: none"> • Destacar, em cores diferentes, o que é adjetivo e preposição. • Realçar os monossílabos no texto em cores relacionadas com cada classe gramatical e explicar o emprego do acento gráfico.

Quadro 1 - Análise de atividades pelos participantes da oficina. Fonte: Elaborado pelos autores.

Em todas as sugestões de atividade, os participantes fizeram menção a questões que envolvem a multimodalidade nas propostas de atividades, como o uso de recursos visuais, Libras, cores, fantoches. Além disso, alguns dos participantes pensaram o ensino da gramática, da escrita do Português e criticaram apresentações feitas a estudantes surdos com apelo a questões da oralidade (pronúncia e leitura oral, por exemplo). Isso demonstra que o livro utilizado foi elaborado, inicialmente, para estudantes ouvintes e, então, adaptado para os estudantes surdos, mas essa adaptação não levou em conta a substituição ou supressão de atividades próprias para os estudantes ouvintes. Assim, o professor tem que rever a produção apresentada e criar novas atividades, adaptando ou substituindo a tarefa do material didático, caso queira ou precise manter o conteúdo ali expresso.

Há também uma preocupação com a contextualização ou aplicação do conhecimento gramatical tratado. Os participantes sugerem destacar itens no texto trabalhado, uso de palavras do texto, como palavras geradoras. Percebe-se também que as atividades que envolvem o modo visual de comunicação estariam sempre ligadas ao texto base, seja com utilização de vídeos prontos, com imagens estáticas, seja com vídeos de sinalização em Libras.

Isso mostra que os professores conhecem a experiência visual do estudante surdo, suas especificidades para o ensino e aprendizagem dos conteúdos. Também demonstra que os participantes fizeram a associação entre a pertinência das propostas da oficina ao público usuário do material didático, bem como a relação a ser estabelecida entre os objetivos educacionais e as atividades propostas nos materiais. Reforça-se, assim, a necessidade de elaborar atividades investiga-

tivas e aplicá-las a processos de produção, utilização e avaliação de material didático como proposto por Silva (2013), o que se adapta à necessidade do ensino de PL2 a surdos no contexto brasileiro.

CONSIDERAÇÕES

A oficina promoveu a reflexão dos participantes fundamentada no embasamento teórico e em discussões. Ainda podem ser presenciados, na formação de docentes, alguns questionamentos e equívocos quanto ao uso de material didático para os estudantes surdos e sua aplicação em sala de aula.

Ressalta-se, neste relato, a importância do debate acerca das práticas pedagógicas que incluam os estudantes surdos no contexto escolar. Refletir sobre os conteúdos e o modo de produzir significado para os estudantes, com base em encontros formativos, é de grande valia para que os docentes tenham a oportunidade de pensar sobre o processo e a utilização do MD, partindo para um material produzido ou adaptado por ele para aquele contexto específico. Isso significa ponderar sobre as possibilidades de uso desse MD.

A multimodalidade (coexistência de vários modos semióticos na comunicação humana) se faz presente nas atividades apresentadas pelos participantes segundo o quadro elaborado. Tal fato demonstra um olhar crítico e atento desses profissionais para esse público-alvo que ainda se vê pertencente ao modelo educacional que promove poucas mudanças em relação ao fazer pedagógico na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, D. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. In: CIFFONE, H. (org.). **Curso de materiais didáticos para smartphone e tablet**. Curitiba: Iesde, 2009, p. 13-33. Disponível em: <http://www2.videolivros.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BARBOSA, E. R. A. Materiais didáticos impressos e digitais de ensino de português como segunda língua para alunos surdos. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 1, jan./jun. 2018.

BARBOSA, E. R. A.; BARTHOLOMEU, I. C. S. Ensino de português como segunda língua: análise dos aspectos gráfico-editoriais de uma unidade didática voltada a alunos surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 17, fev., 2016, p. 1-31.

BERNARDINO, E. L. A. O uso de classificadores na língua de sinais brasileira. **ReVEL**, v. 10, n.19, 2012. Disponível em <http://revel.inf.br/files/6ecf02602b-4f746097e5749734cfd433.pdf>. Acesso em: maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Letramento e alfabetização: língua portuguesa. Guia de Livros Didáticos – PNLD**, 2013.

COLEÇÃO PITANGUÁ – Português (4 volumes). 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais didáticos para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007.

FREITAS, L. A. G; MIRANDA, D. G. O livro didático digital na educação dos surdos: uma releitura sobre atividade proposta no livro de português, 1ª série do Projeto Pitanguá. **Anais da XII Sevfale – 2015**. Belo Horizonte: Fale UFMG, 2015, p. 63-75.

GRAELLS, P. M. **Los medios didácticos**. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB, 2000. Disponível em: <http://www.peremarques.net/medios.htm>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MARINHO, M. S. Recursos para a elaboração de material didático no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: uma proposta curricular. In: BAALBAKI, A. et al. (org.). **Linguagem: teoria, análise e aplicações**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras, 2015, p. 139-152.

MIRANDA, D. G. Material didático digital: nova forma de o aluno surdo “ler” e “interagir” com os conteúdos educacionais? **Texto Livre**, v. 9, n. 2, p. 185-198, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/10910>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MIRANDA, D. G.; FREITAS, L. A. G. O livro didático digital na educação dos surdos: uma releitura sobre atividade proposta no livro de português, 1ª série, do Projeto Pitangua. **Anais do XII Sevfale** – 2015. Belo Horizonte: Semana de Eventos da Fale (Sevfale), 2015, p. 63-75.

RAMOS, C. R. Livro didático digital em libras: uma proposta de inclusão para estudantes surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 11, jul. 2013.

RANGEL, M. Qualidade do livro didático: dos critérios da literatura acadêmica aos do Programa Nacional do Livro Didático. **Revista Linhas Críticas**, v. 11, n. 21, 2005, p. 187-200.

SANTOS, E. R. dos. O ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma análise de materiais didáticos. **Anais do Sielp**. Uberlândia, MG: UFU, v. 2, n. 1, 2012, p. 1-12.

SILVA, R. C. Pesquisas sobre livros didáticos de línguas: reflexões. **Anais do Silel**. Uberlândia, MG: Edufu, v. 3, n. 1, 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, a. XXI, n 73, dez. 2000.

TEIXEIRA, V. G.; BAALBAKI, A. C. F. Novos caminhos: pensando materiais didáticos de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. *In: Extensão*, Uberlândia, MG, v. 13, n. 2, jul./dez., 2014, p. 25-36.

TROJAN, R. M.; RODRÍGUEZ, J. R. Os PCNs e os materiais didáticos para o ensino da arte: o que propõem? **Revista Linhas**, v. 9, n. 1, Florianópolis, jan./jun. 2008, p. 49-71. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1397/1194>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SOBRE OS AUTORES

Alexandre Farbiarz

Possui doutorado em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2007), mestrado em Educação e Linguagem pela Universidade de São Paulo (2001) e mestrado em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000). Coordena grupo de pesquisa Educação para as Mídias em Comunicação - educ@midias.com. É professor Associado do departamento de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense, integrando o corpo docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano e professor do Curso de Jornalismo. Tem experiência nas áreas de Comunicação, Design e Educação, com ênfase em Mídia-Educação, mormente em gamificação de processos de aprendizagem; atuando principalmente nos seguintes temas: relações discursivas; Educação a Distância, ambientes virtuais de aprendizagem; Educação Crítica para as Mídias, Educomunicação, games em Educação e planejamento visual-gráfico. <http://lattes.cnpq.br/0832671797685704>

Ana Elisa Novais

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto (2002), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008) e doutorado em Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2018). Pesquisa leitura e navegação em interfaces digitais, e também o fenômeno das metáforas digitais, na perspectiva da Linguística Aplicada. Atualmente é professora de educação técnica e tecnológica do Instituto Federal Minas Gerais, com a disciplina Língua Portuguesa e suas literaturas. Coordena o projeto de

extensão Basta! Enfrentamento à violência de gênero no ambiente escolar. Também coordena o projeto de ensino “Escrevo porque preciso”, de prática de escrita criativa. <http://lattes.cnpq.br/0682061364021474>

Ana Paula Menezes Andrade

Bolsista CAPES. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA-UNIGRANRIO). Mestre em Ensino em Educação Básica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2018). Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002) e Especialista em Supervisão Escolar pelo Instituto Signorelli (2007). Atualmente é Professor II na Rede Municipal de Duque de Caxias, tendo sido membro da Equipe de Professores Redatores do Processo de Reestruturação Curricular da mesma rede de ensino de Setembro/2019 a Dezembro/2020. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Alfabetização, Ensino e Gestão Escolar. Ex-Professora da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Com experiência na Orientação Pedagógica na Prefeitura da Cidade de São João de Meriti e na Inspeção Escolar na SEEDUC-RJ na Coordenadoria Regional da Região Metropolitana V. Estuda temas relacionados ao currículo da alfabetização, narrativas, formação docente e ensino-aprendizagem das crianças da classe popular. <http://lattes.cnpq.br/1104806022805904>

Arcade Johannes Kakpo

Possui graduação em Espanhol - Université d'Abomey-Calavi (2013) e graduação em Direito em Relação internacional - Université d'Abomey-Calavi (2016). Tem experiência na

área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: anotação, aquisição de vocabulário de efl, metodologias ativas, ciclo pedagógico de anotações; e ensino e aprendizagem de ile. <http://lattes.cnpq.br/4233253209295973>

Barbara Jane Wilcox Hemais

Possui graduação em Francês-Língua e Literatura - Kalamazoo College (1967), Mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1977) e Doutorado em Letras Modernas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988). Foi professora no Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro até 2012, e atualmente é professora colaboradora informal. Tem experiência em ensino e pesquisa na área de Lingüística Aplicada, com ênfase em Discurso Pedagógico, atuando principalmente nas áreas de estudos de gênero discursivo em ambientes acadêmicos e pedagógicos, multimodalidade, livro didático, e materiais para ensino de língua inglesa. <http://lattes.cnpq.br/9295156318526035>

Carla Sena dos Santos Pinto

Mestre em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ (2018). É integrante do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Educação e Cultura (IJEC), coordenado pela professora Dra. Maria Luiza Oswald no ProPEd/UERJ. Pós-graduada em Literatura Infante-Juvenil pela Universidade Federal Fluminense (2000). Possui graduação em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal Fluminense (2005) e graduação em Letras - Português/Literaturas pela

Universidade Federal Fluminense (1999). Professora da Educação Básica na Fundação Municipal de Educação de Niterói, tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: novas tecnologias, formação de professores e tecnologia na educação. Atualmente exerce a função de Coordenadora de Mídias e Novas Tecnologias, acompanhando o trabalho pedagógico de utilização das mídias e tecnologias digitais nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de Niterói. <http://lattes.cnpq.br/2123709300868931>

Cláudia Mara de Souza

Possui graduação em Licenciatura plena complementação pela Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade (1997), graduação em Letras pela Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira (1996), mestrado em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005) e doutorado em Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, livro didático, avaliação, ensino e mediação. <http://lattes.cnpq.br/1990298969940975>

Daniela de Carvalho Marçal

Doutora em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre em Design pela mesma instituição, com bolsa pelo CNPq (2011). Realizou pesquisa de Pós-doutoramento na PUC-Rio, com bolsa pelo CNPq (2019/2020). Graduada em FONOAUDIOLOGIA pelo

INSTITUTO BRASILEIRO DE MEDICINA DE REABILITAÇÃO (1998). Especialização em Design na Leitura: interatividade e multimeios PUC-RIO (2009). Pesquisadora do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos (LINC/Design), da PUC-Rio. Participa do Grupo de estudos Design na leitura de Sujeitos e Suportes em Interação (DeSSIn) da PUC-Rio, onde supervisiona o eixo temático Design Social e Fatores Humanos: design inclusivo, participativo, colaborativo e responsabilidade social. Pesquisadora do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro da equipe Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis - EBBS - IFF/FIOCRUZ. Pesquisa e produção nas áreas de design, saúde e educação inclusiva, com ênfase em inclusão e infância. <http://lattes.cnpq.br/7956635245962685>

Edilaine Gonçalves Ferreira de Toledo

Docente efetiva no CEFET-MG, unidade Varginha. Atua nos cursos técnicos de nível médio (Edificações, Informática, Mecatrônica) e graduação (Engenharia Civil), com as disciplinas de Língua Portuguesa, Redação e Português Instrumental. Doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP (2012-2016, bolsista CAPES), linha de pesquisa “Materialidade, Vida Cotidiana e Ideologia nas Culturas Modernas - Discurso e Juventude”, ênfase ao estudo do discurso e multimodalidade presentes no gênero charge, objeto de sua tese. Mestre em Linguagem, Cultura e Discurso, linha de pesquisa “Textualidades Contemporâneas”, pela Universidade Vale do Rio Verde-UNINCOR (2004-2006). Graduada em Letras pela FEPESMIG-UEMG. Seus estudos e projetos versam sobre questões ligadas ao discurso em textos imagéticos e multimodais, no que se refere à produção, leitura e circu-

lação dos gêneros charge e cartum, em diferentes suportes, assim como suas implicações e contribuições para os processos de ensino e aprendizagem na educação básica. Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão sobre formação de leitores e práticas de cultura escrita na atualidade (modo manuscrito e digital) em projetos fomentados pela sua instituição, atuando também como membro de grupos de pesquisa. <http://lattes.cnpq.br/6030743545191828>

Elaine Kendall Santana Silva

Doutora em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG e Mestre em Língua Portuguesa pela PUC Minas. Graduada em Letras (Licenciatura) pelo Instituto de Ensino Superior e Pesquisa FUNEDI/UEMG, com especialização em Língua Portuguesa pela UNIFOR e em Educação à distância SENAC/MG. Membro do grupo de pesquisa vinculado ao CNPq: Sistêmica, Ambientes e Linguagem (SAL) da Universidade Federal de Santa Maria. Docente na Educação Básica, com experiência na área de Língua Portuguesa, na Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis e em escolas da rede estadual e particular. Docente no Ensino Superior nos cursos da UEMG e da UNA - Unidade de Divinópolis. Coordenadora do CRPE - Centro de Referência dos Profissionais da Educação de Divinópolis com ampla experiência na formação continuada dos profissionais da rede municipal de ensino. Coordenadora dos estágios da Rede municipal de ensino de Divinópolis. <http://lattes.cnpq.br/5695426463755160>

Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves

Doutora em Mídia e Cotidiano pela Universidade Federal Fluminense (2022), vinculada ao Grupo educ@midias.com. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do

Rio de Janeiro - UERJ (2018). Pós-graduada em Educação e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário La Salle (2013). Possui graduação em Letras - Português e Inglês pelo Centro Universitário Plínio Leite (1988). Professora de Língua Estrangeira - Inglês - na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (de 1988 até 2018) e professora da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, atuando na Coordenação de Mídias e Novas Tecnologias, oferecendo ambiências formativas na área de Tecnologia Educacional para professores e prestando assessoria às Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Niterói. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologias Educacionais. <http://lattes.cnpq.br/5093334496402884>

Estefânia Cristina da Costa Mendes

Doutora em Letras: Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica. Mestre em Letras: Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto com bolsa CAPES. É especialista em Revisão de Textos pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Possui graduação em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Bacharelado em Estudos Linguísticos - pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio na UFV, e como revisora de textos. <http://lattes.cnpq.br/3503036727774026>

Eveline Coelho Cardoso

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (2018), concluiu o mestrado na mesma instituição (2011) e tem graduação e especialização em Letras pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Atualmente é

professora adjunta do Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência como docente de língua portuguesa e literatura brasileira em todas as etapas da Educação Básica, em instituições das esferas municipal, estadual e federal. Também atua como mediadora a distância do curso de Licenciatura em Letras na modalidade de Educação a Distância do Consórcio CEDERJ. É membro do Grupo de Pesquisa em Semiolinguística: Leitura, Fruição e Ensino (GPS-LeiFEn/UFF), certificado pelo CNPq, e dedica-se a estudos e pesquisas que envolvem texto, discurso e gêneros textuais, verbo-visualidade, quadrinhos e ensino de língua portuguesa.

Felipe Filgueiras de Barros Santos

Mestre e aluno bolsista CAPES de doutorado em Design e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio em 2021. Atua desde 2017 no Laboratório de Linguagem e Interação na Construção de Sentidos (LINC Design) da PUC-Rio, dentro do grupo de estudo Design na leitura de Sujeitos em interação e Suportes em Interação (DeSSIn). Atualmente atua em parceria com o Núcleo de Estudo e Ação sobre o Menor (NEAM). Organizador da XVIII Mostra PUC, Ciclo de Palestras “Criatividade e Transformação”, Congressos TEIAS e Colóquio “As Margens Falam”. <http://lattes.cnpq.br/8736920647436281>

Gregorio Galvão de Albuquerque

Professor/Pesquisador do Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde. Idealizador, criador e professor da disciplina de Audiovisual do ensino médio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ). Criador e coordenador da Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim

Venâncio, do Seminário de Audiovisual e Educação e do Projeto de Acampamentos Pedagógicos Mandala da EPSJV/FIOCRUZ). Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) com a pesquisa “Pensar pela imagem: Educação Audiovisual pela perspectiva cultural, política e pedagógica”. Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), tendo como título da dissertação: A construção do conhecimento pela fotografia: uma experiência criativa com alunos de ensino médio. Possui Especialização em Educação Profissional em Saúde (EPSJV) e graduação em Curso de Arquivologia pela Universidade Federal Fluminense (2008). Diretor do documentário premiado Ilva! em 2021 que apresenta o encontro com a memória da atriz Ilva Niño. É uma dos coordenadores do Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde UFF/UERJ/FIOCRUZ. <http://lattes.cnpq.br/4949064010027837>

Guilherme de Almeida Xavier

Mestre e Doutor em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, é pesquisador vinculado ao DeSSIn (Grupo de Estudos Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação), pesquisador pelo LINC-Design (Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos/Design), supervisor do NINJA (Núcleo Interdisciplinar de Jogos Aplicados), Coordenador do PIUES (Programa de Integração Universidade, Escola e Sociedade) e membro do Núcleo Docente Estruturante do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio. Tendo como interesse de estudo jogos analógicos e digitais em suas dimensões produtivas, projetuais, visuais, interativas, sociais e históricas, atua como professor de disciplinas acadêmicas relacio-

nadas a projeto, imagem e mídia digital interativa, e se apresenta também como ludólogo e consultor para estratégias de integração entre entretenimento e atividades educacionais, instrucionais, laborais e artísticas. Editor da revista internacional Acta Ludica (ISSN 2527-0257), ludólogo e game designer da Donsoft Entertainment, além de autor e palestrante em simpósios e congressos na área do entretenimento eletrônico, investiga e produz ficção científica, tendo nesse gênero literário oportunidade de ensaiar perspectivas projetivas sobre tendências para as esferas sociais, técnicas e ambientais.

Hugo Henrique Silva

Graduado em História/licenciatura pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG- Unidade Divinópolis). Durante seus estudos desenvolveu projetos de pesquisa e extensão voltados para as áreas de Educação, bem como na área de mediador de atividades patrimoniais. Participou dos trabalhos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelo Centro de Memória Professora Batistina Corgozinho (Cemud - UEMG), como estagiário voluntário. Desde 2020, é membro colaborador do Laboratório e Grupo de Pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (Itemnp - UNIFESSPA).

Jackeline Lima Farbiarz

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atua como Assessora Especial da Reitoria da PUC-Rio para Assuntos de Extensão e é membro do Conselho de Identidade e Missão da universidade. É Diretora do Departamento de Artes & Design da PUC-Rio onde é também Professora associada e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Design. Foi, entre 2008 e 2012, Coordenadora da gradu-

ação em Design nas habilitações Comunicação visual, Projeto de produto, Mídia digital e Moda. Criou e coordena o Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos/Design. É coordenadora geral do congresso TEIAS (Transformações no Ensino pela Inclusão para Aprendizagens com Foco na Sustentabilidade Humana), evento interinstitucional e interdisciplinar que congrega o SILID- Simpósio sobre livro didático (Letras-PUC-Rio), o SIMAR - Simpósio sobre materiais, recursos e tecnologias didáticas (Estudos da Linguagem- CEFET-MG), o Seduc@mídia. com - Simpósio Educação para as mídias em comunicação (Comunicação - UFF) e o IDEIAS - Simpósio Interdisciplinar Design e Educação na Inclusão para a Autonomia Sustentável (Design-PUC-Rio). Orienta pesquisas que reflitam sobre o Design como construtor e coautor de sentidos sociais e desenvolve projetos extensionistas com foco no Design a serviço da Educação, que se inserem no eixo temático Sustentabilidade Humana, em diferentes perspectivas de inclusão da juventude (na escola, na universidade, no primeiro emprego), sobretudo por meio de metodologias ativas em espaços participativos de ensino-aprendizagem, sistemas participativos de avaliação, tecnologias assistivas e na ludificação de práticas de ensino-aprendizagem. Atua regularmente como professora na graduação e na pós-graduação em Design em disciplinas como: Problemas Complexos, Colaboração, Inclusão e Parceria; Comunicação Interação e Autoria; Procedimentos Metodológicos e Docência em Design. É consultora ad hoc do CNPq, CAPES e FAPERJ. Tem projeto APQ1/Faperj em desenvolvimento e foi contemplada com o Edital Favela Inteligente (Faperj). Site do Laboratório: www.linc.net.br. <http://lattes.cnpq.br/6731603269257267>

João Luiz Leocadio da Nova

Professor no Departamento de Cinema e Vídeo (UFF) é Doutor em Ciências da Comunicação, na área do Cinema, e graduado em Engenharia Elétrica com ênfase em Eletrônica. Após atuar nas áreas de Engenharia de Televisão e de Educação em Saúde, tem concentrado seus interesses de pesquisa e docência na área do Cinema e no seu encontro com a Educação. Sobressai na sua produção artística e técnica a elaboração de cerca de 90 programas em vídeo, de curta e média duração, formulados no âmbito de projetos educativos desenvolvidos com órgãos públicos e privados de abrangência local, nacional e internacional. É responsável por disciplinas na graduação de Cinema e Audiovisual (Cinema e Educação; Cinema, Ciências e Tecnologia; Curadoria e Planejamento de Mostras Cinematográficas, Vídeo Processo II - com ênfase na finalização em cinema e audiovisual nas modalidades presencial e semipresencial (com tecnologia EAD) e Realização de Festivais, cineclubes e mostras em cinema e audiovisual). Atuou na Pós-Graduação de Mídias na Educação (responsável pela disciplina Gêneros Informativos na TV na modalidade EAD e na orientação de monografias de conclusão do curso). <http://lattes.cnpq.br/2112113078141846>

Josimar Gonçalves Ribeiro

Formada em Letras (Habilitação: Português, Inglês e Literatura) pela Fundação Dom André Arcoverde (1997). Doutora em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET - MG (2021). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2017). Especialista em Língua Portuguesa pela Fundação Educacional de Além Paraíba (1999). Graduada em Letras (Habilitação: Espanhol) pela Universidade Severino Sombra (2007). Professora efetiva

no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Rio Pomba. Experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Língua Materna e Língua Estrangeira. Atuando nas duas áreas. Pesquisa práticas pedagógicas para incentivar a formação leitora. Integrante dos Grupos de Pesquisa: INFORTEC - Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia; Livros, Materiais, Recursos e Novas Tecnologias em Contextos de Ensino e Aprendizagem no CEFET-MG. <http://lattes.cnpq.br/5487661834509802>

Juliana de Vasconcelos

Possui mestrado em Letras pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações(2007). Atualmente é Professor em atuação no Centro de Referência da Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis.

Leandro Marlon Barbosa Assis

Doutorando em Mídia e Cotidiano (PPGMC/UFF) e em Sociologia Política (PPGSP/UENF) com bolsa (06/2022-02/2026) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Mídia e Cotidiano (PPGMC/UFF) com bolsa (03/2017-02/2019) CAPES. Membro do grupo de pesquisa "Educação para as Mídias em Comunicação - educ@midias.com". Atualmente pesquisa a formação docente para a utilização de mídias digitais nas salas de aula pela perspectiva da 'Educação crítica para as Mídias'. Também é Bacharel em Jornalismo pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2016). Licenciado em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2011). Foi pesquisador voluntário (08/2007-07/2008) e pesquisador bolsista (08/2008-07/2010) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (PIBIC/CNPq). Atua como professor no CE Julião Nogueira, parte da

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Tem experiência com a utilização do cinema como recurso pedagógico. Áreas de interesse: Educomunicação, Media Education, Media Literacy, Media and Information Literacy, Competências Midiáticas e multiletramentos. <http://lattes.cnpq.br/4227505904855662>

Lucas Mariano de Jesus

Professor da rede municipal de Betim-MG. Graduado em Letras pela Universidade Federal de Lavras (Português/Inglês e suas Literaturas). Pedagogo pelo Centro Universitário ETEP. Mestre em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID- CAPES). Faz parte dos grupos de estudos GEPLÉ (CNPQ) e Letramentos, processos discursivos e tecnologias (CNPQ). <http://lattes.cnpq.br/3292570916535656>

Luciana Aparecida Silva de Azeredo

Doutora em Educação, Mestre em Linguística Aplicada e licenciada em Letras Português/ Inglês e em Pedagogia. Foi pesquisadora visitante na University of Sheffield (Inglaterra) e é especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira. Realizou estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Desde fevereiro/1993, atua no ensino e aprendizagem de línguas, tendo lecionado na graduação e pós-graduação em instituições do Vale do Paraíba Paulista, como FATEC, UNITAU, UNISAL e UNIFUNVIC e também em escolas de idiomas como Cultura Inglesa, Yázigi e Wizard. Desde 2018, é servidora efetiva no CEFET-MG, onde atua como profes-

sora e pesquisadora no Departamento de Linguagem e Tecnologia (DELTEC) e no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET). Realiza pesquisas a partir de ferramentas teórico-metodológicas advindas da Análise do Discurso de linha francesa, especificamente as foucaultianas, em sua interface com a Educação. É líder do Grupo de Estudos Discurso e Subjetividade na Educação Profissional e Tecnológica (GEDS-EPT); coordenadora do Programa de Extensão “Português como Língua Estrangeira” (2020-2024). É membro dos grupos Estudos sobre narrativas de si em diversos corpora e suportes (NARRAR-SE) e Desenvolvimento Profissional Docente: entre e o saber e o fazer na EPT (DPRODEPT), ambos do CEFET-MG, e também do Grupo Estudos foucaultianos e Educação (GPEFE) da Universidade São Francisco. <http://lattes.cnpq.br/4394909610218215>

Luciana Aparecida Guimarães de Freitas

Doutoranda e mestre em Estudos de Linguagens, na linha de pesquisa Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia, do CEFET-MG. Possui experiência como alfabetizadora na educação de surdos, na rede municipal de educação de Belo Horizonte e no Atendimento Educacional Especializado - AEE. Atua como Especialista em Educação Básica, na organização de cursos de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua - Alfabetização e Letramento -, seminários e projetos, para profissionais da educação e familiares de pessoas surdas, no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e atendimentos às pessoas com surdez (CAS-BH/MG), e na Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-racial ? DEID/ SMED, desde 2020.

Luciana Perpétuo de Oliveira

Doutoranda no PPGDesign da PUC-Rio, integrante do Grupo de Pesquisa Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação pertencente ao Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos (LINC Design) da PUC-Rio. Trabalha no terceiro setor: no CECIP - Centro de Criação de Imagem Popular, onde atua como coordenadora executiva do projeto Vozes da Cozinha: sabores, saberes e memória na Rocinha e representa o CECIP no coletivo gestor da Campanha por um Curriculum Global da Economia Social Solidária na Universidade do Bem Viver. No Instituto Fayga Ostrower integra o conselho consultivo da diretoria. Seu ateliê Casa Aberta atua principalmente em design editorial, montagem de exposição, identidades visuais e objetos de forma participativa.

Luiz Antônio Ribeiro

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990), mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2004) e doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2009). Tem experiência na área de Letras e Linguística, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Sócio Interacionismo Discursivo, Texto, Discurso, Gêneros Textuais-Discursivos e Ensino de Língua Portuguesa. Atua como Professor EBTT, no Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, na Linha III - Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologias e no Departamento de Linguagens e Tecnologias - Deltec, do Cefet-MG. <http://lattes.cnpq.br/0200464870006735>

Maíra Ferreira Sant’Ana

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Atualmente, é pesquisadora colaboradora junto à UFMG. Graduada em Letras, com habilitação em Português e Inglês, e Mestre em Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). É Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Atualmente, cursa Especialização em Informática Aplicada à Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e em Gestão Escolar pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Atuou, por dois anos, no Programa de Incentivo à Formação Docente (nível Doutorado), na Oficina de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UFMG. É pesquisadora vinculada ao Núcleo de Análise do Discurso (NAD), ao Grupo de Estudos Cognição, Ensino, Imigração e Refúgio (GECEIR), e ao Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão Texto Livre: Semiótica e Tecnologia, todos da Faculdade de Letras da UFMG. Possui experiência no ensino de Língua Portuguesa e Inglesa, e na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso. Atua principalmente nas seguintes áreas: Educação com mediação tecnológica, Análise do Discurso de orientação francesa, Teoria Semiolinguística e Análise do Discurso em diálogo com outras áreas do conhecimento. <http://lattes.cnpq.br/1792594276285816>

Maria Catarina Paiva Repolês

Doutora em Estudos de Linguagens e Mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET/MG onde também concluiu Pós Graduação

Lato Sensu em Linguagem e Tecnologia e Pós Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade EJA (PROEJA). Vasta experiência profissional em cursos livres de idiomas, atendimentos individuais e grupos em empresas, assim como escolas públicas, municipais e estaduais. Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas - campus Rio Pomba. Possui, também, Pós Graduação na Metodologia do Ensino de Português pela UNICLAR e Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco. É proficiente na Língua Inglesa com experiência de quase quatro anos em Massachussets/US. <http://lattes.cnpq.br/7812070253249750>

Mariana Nioac de Salles

Mestre em design, pelo Programa de Pós Graduação Design da PUC-Rio (2019), com foco em educação inclusiva de crianças com autismo e pesquisadora do LINC-Design (PUC-Rio), morou nos USA por 6 anos, onde se formou em Desenho Industrial - Metropolitan State University of Denver (2010). Tem experiência na área de Desenho Industrial, com ênfase em Design de Produto e trabalhou em creche com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, fundou a Bolei e a Vrum Vrum, foi sócia do OHMS (desenvolvimento de protótipos inteligentes), foi colaboradora do eLABorando desenvolvendo recursos inclusivos para espaços educacionais e realizou eventos inclusivos com o Pontos Diversos - Encontros de Arte Acessível. Foi professora de criação de produtos no Ensino Médio da Escola Parque e de alfabetização digital na Escola Vidigal. Hoje é sócia e trabalha como educadora e designer na maior plataforma de previsão do Brasil, Surf guru. Áreas de

interesse: Tecnologia, desenvolvimento e educação; Sustentabilidade sócio ambiental; Gestão de resíduos; Inclusão social através da educação; Educação inclusiva; Produtos de inclusão social; Cultura Maker; Design Social; Design participativo. <http://lattes.cnpq.br/1920312335692853>

Marly Aparecida Fernandes

Possui Graduação em Letras (Português- Inglês), Especialização em Estudos da Linguagem pela Universidade Metodista de Piracicaba. Possui Mestrado (2010) e Doutorado (2016) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atuou como professora em curso de formação de professores (RedeFor ? Curso de Especialização (Pós-Graduação - Lato Sensu) em Língua Portuguesa ? EaD). Foi professora em cursos de graduação e de pós-graduação na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Trabalhou em cursos técnicos na Fundação Municipal de Ensino de Piracicaba. Atuou como professora de Língua Portuguesa e Literatura na Rede Salesiana de Ensino. Atuou em cursos técnicos na área de leitura e produção escrita. Atua em editoria e assessoria pedagógica na elaboração de conteúdos para materiais didáticos de Língua Portuguesa. Seus interesses de pesquisa envolvem o ensino de leitura (literária e não literária) em contextos diversos (escolares e não escolares) e sua interconexão com as novas tecnologias digitais (TDIC), recursos educacionais abertos, formação de professores, formação de leitores em contextos extraescolares, objetos digitais de aprendizagem em repositórios de conteúdos abertos e materiais didáticos (impressos e digitais), sob a perspectiva dos gêneros discursivos, dos Multiletramentos e dos Novos Letramentos. Faz parte do Grupo de Pesquisa: Livro Didático de Língua Portuguesa:

Produção, Perfil e Circulação - LDP-Profile (UNICAMP) e do Grupo Multiletramentos e abordagem da diversidade cultural no ensino de língua materna O papel dos materiais didáticos (UNICAMP). Atua como Professora Colaboradora na Universidade Estadual do Paraná (UNESPARO no Colegiado Letras - Português. e Coordenadora de Projeto de Pesquisa (Análise Linguística e Leitura) e Projeto de Extensão (Paripassu: Multiletramentos: Ensino e Aprendizagens). <http://lattes.cnpq.br/7039222298191463>

Paula Ricelle de Oliveira

Doutora e mestra em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais / POSLING-CEFET/MG. Licenciada e Bacharel em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / PUC - Minas (2009). Graduada em Pedagogia pela Faculdade IBRA (2020). Participante dos Grupos de Pesquisas em Materiais e Recursos Didáticos do CEFET/ MG e do Projeto Internacional SAL (Systemics Across Languages), da Linha de Pesquisa Linguagem no Contexto Social (UFSM) . Professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Contagem/MG. Atuando principalmente nos seguintes temas: escolas e usos dos livros didáticos de História, Linguística Sistêmico-funcional, Sistemas discursivos da Avaliatividade e Ideação, Linguística Aplicada e cultura. <http://lattes.cnpq.br/6882627771050638>

Rebeca Tonidandel Abras

Professora no curso de Publicidade e Propaganda da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestra em Comunicação Social (titulada em 2019) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Área de concentração: Interações midiáticas). Integrante do grupo de pesquisa

Mídia e Memória: construção de identidades, cadastrado no CNPq. Graduada em Publicidade e Propaganda (2016) pela mesma instituição. Principais áreas de estudo e interesse: estudos televisivos, representações sociais, representatividade, narrativas trans-mídia, reality shows e telenovelas. <http://lattes.cnpq.br/2253974582597378>

Renato Caixeta da Silva

Renato Caixeta da Silva é professor titular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, onde atua desde 1997 como professor de inglês e de outras disciplinas relacionadas aos Estudos de Linguagens. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998) e doutorado em Letras (Estudos da Linguagem) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2012). Já atuou em cursos de idiomas, no ensino fundamental de escolas pública e particular, atua na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CEFET-MG. É membro do corpo docente do Curso de Letras (Bacharelado em Tecnologias da Edição) e do Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING) do CEFET-MG. Tem experiência e pesquisas na área de Discurso e Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, com interesse principal nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ensino de português, livro didático, materiais e recursos pedagógicos, discurso pedagógico, educação profissional, Linguística Sistemico-Funcional, Leitura de Imagens e Multimodalidade. Lidera o Grupo de Pesquisa Materiais e Recursos Didáticos (CNPq), participa do Grupo SAL - Sistemica, Ambientes e Linguagens(CNPq). <http://lattes.cnpq.br/5061546427251909>

Tânia Cristina Medeiros Cardoso

Possui graduação em Matemática pela Fundação Educacional da Região dos Lagos (1991). Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática e na utilização de Mídias na Educação. Atuou como Multiplicadora Tecnológica no Município de Cabo Frio/RJ, no período de 2008-2015, vinculada ao Núcleo de Tecnologia Municipal de Cabo Frio. Atualmente é responsável pelo Projeto de Pesquisa Cinema: experimentar, conhecer, realizar implantado desde de 2013 na Escola Municipal Professora Márcia Francesconi Pereira no Município de Cabo Frio/RJ. Em 2017 passa a atuar também no município de Arraial do Cabo na Coordenação do Projeto Cinema: experimentar, conhecer, realizar com vínculo na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia.

Thatiana Muylaert Siqueira Menezes

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - campus Maracanã - RJ; Mestra em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF)/2017 - campus Gragoatá/ Niterói - RJ; Especialista em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade Estácio de Sá (UNESA)/ 2015 - campus Presidente Vargas - RJ; Especialista em Educação Básica com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP)/ 2016 - campus São Gonçalo - RJ; Graduada em Letras-Português/Espanhol pela Universidade Severino Sombra (USS)/ 2012- campus Maricá - RJ. Atualmente, atua como professora de Língua Portuguesa e de Redação na Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, além de lecionar Língua Portuguesa também em cursos preparatórios para o magistério. Atuou como professora substituta de Linguística

no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem experiência na área de Letras com ênfase no ensino de Língua Portuguesa e Linguística. Áreas temáticas de interesse: análise do discurso, verbo-visualidade, leitura, gêneros midiáticos e multimodalidade. <http://lattes.cnpq.br/6050002410581602>

Vicente Aguiar Parreiras

Professor do quadro permanente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG. Graduação em Letras - Português/Inglês pelo Centro Universitário Belo Horizonte - UNI-BH (1993), Especialização em Língua Inglesa pela PUC-Minas (1996), Mestrado (2000) e Doutorado (2005) em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Atualmente atua na Educação Profissional e Tecnológica, no Ensino Superior e no Mestrado e doutorado em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. Membro suplente no Colegiado do PPG-Estudos de Linguagens. Membro Correspondente da Academia Portuguesa de Ex-libris e da Academia de Letras, Artes e Ciências Brasil (ALACIB-Mariana/MG). Integrante dos Grupos de Pesquisa: INFORTEC - Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia; Livros, Materiais, Recursos e Novas Tecnologias em Contextos de Ensino e Aprendizagem no CEFET-MG; LALINTEC - Laboratório de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia - UFMG. Interesses de pesquisa: Ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras; Integração das TDIC aos processos educativos; design instrucional; materiais e recursos didáticos; Leitura, Escrita e Cognição; Processamento de Linguagem Natural - PLN. <http://lattes.cnpq.br/0572931273424168>

Vivian Cristiane Teixeira

Mestre em Estudos de Linguagens (CEFET-MG), com graduação em Comunicação Social (Jornalismo) pelo Centro Universitário de Belo Horizonte UNI-BH (2005) e especialização em Gestão Estratégia Organizacional pela UNA (2009). Trabalhou como gestora de ciência e tecnologia da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e participou de atividades de comunicação e de popularização da ciência por meio do Projeto Minas Faz Ciência (2014-2017). Atualmente, atua na Assessoria de Comunicação Social da Fundação Ezequiel Dias (Funed), com iniciativas voltadas à comunicação institucional e à divulgação da ciência. Integra o Núcleo de Estudos de Recepção em Comunicação Pública das Ciências (NERCOPC/UFMG), faz parte da Rede Mineira de Comunicação Científica (RMCC) e participa do Projeto de Extensão Pensar Jovem Fazer Sentido (CEFET-MG, UFMG, UFF). <http://lattes.cnpq.br/9583530123678783>

*Este livro foi composto com as famílias
tipográficas Lato e Petrona, impresso pela
Rio Books sobre o papel polén 80 gramas
no Rio de Janeiro em junho 2023.*