UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

JURANDIR CARDOSO DOS SANTOS JUNIOR

(MULTI)LETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA EXPRESSÃO TEÓRICA À POSSIBILIDADE PRÁTICA COM ESTUDANTES DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SÃO MATEUS
2024

JURANDIR CARDOSO DOS SANTOS JUNIOR

(MULTI)LETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA EXPRESSÃO TEÓRICA À POSSIBILIDADE PRÁTICA COM ESTUDANTES DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Norte do Espírito Santo, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Záira Bomfante dos Santos.

SÃO MATEUS
2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

S237(Santos Junior, Jurandir Cardoso dos, 1997-
(Multi)letramentos, Multimodalidade e Ensino de Língua Portuguesa : da expressão teórica à possibilidade prática com estudantes das séries finais do ensino fundamental / Jurandir Cardoso dos Santos Junior. - 2024.
163 p. : il.

Orientadora: Záira Bomfante dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Língua Portuguesa. 2. Ensino. 3. Letramento. 4. Multimodalidade. I. Santos, Záira Bomfante dos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

JURANDIR CARDOSO DOS SANTOS JUNIOR

(MULTI)LETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA EXPRESSÃO TEÓRICA À POSSIBILIDADE PRÁTICA COM ESTUDANTES DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 29 de novembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
ZAIRA BOMFANTE DOS SANTOS
Data: 09/12/2024 13:37:55-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Záira Bomfante dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
ELIANE GONCALVES DA COSTA
Data: 10/12/2024 14:43:07-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Eliane Gonçalves da Costa
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
gov.br
VANESSA TIBURTINO BENING
Data: 09/12/2024 14:44:47-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Vanessa Tiburtino Bening
Instituto Federal do Espírito Santo

Para todos que um dia eu ame(i).

Para o que fui, para o que sou e para o que ainda posso ser.

AGRADECIMENTOS

A Deus, *“porque dele, e por ele, e para ele são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente”* (Romanos, 11:36). Cada passo dado e cada conquista alcançada só foram possíveis com a tua permissão e segundo a tua vontade. Das madrugadas silenciosas às manhãs agitadas, das tardes intensas às noites de aflição, tu estiveste ao meu lado, dando-me a força e a coragem necessárias para seguir lutando pelos meus sonhos. Agradeço por me sustentar nas batalhas e lutas internas que só tu conheces, Deus. Sou grato pelo que ainda está por vir, por aquilo que a minha humilde e limitada compreensão ainda não ousa sonhar.

Reverencio minha ancestralidade e todos aqueles que vieram antes de mim, que trilharam caminhos árduos e enfrentaram grandes dificuldades para que, hoje, eu, filho de lavradores que sobreviveram do cultivo da terra e estudante de escola pública, tivesse a oportunidade de ingressar e concluir um curso de mestrado em uma universidade federal pública, gratuita e de qualidade.

Agradecimento especial à minha avó, Silvina de Andrade Gonçalves, uma mulher quase centenária, cuja força e garra são inspirações para mim. Apesar de ser analfabeta, sempre compreendeu e valorizou profundamente “o estudo” e entendeu o poder transformador da educação. Seus esforços incansáveis, especialmente em sua mocidade, não apenas sustentaram nossa família, mas também lançaram as bases para as oportunidades que hoje me permitem estar aqui. Sua vida é um testemunho de que a sabedoria não está apenas nos livros ou na capacidade de ler e escrever. Obrigado, Vovó, pelas suas constantes intercessões por minha vida. É no chão do seu quarto, em oração, que você sempre manteve esta casa de pé.

À orientadora, Profa. Dra. Záira Bomfante dos Santos, expresso minha eterna e sincera gratidão pela confiança depositada em meu trabalho, pelos inúmeros ensinamentos, pela paciência e pela humildade com que conduz suas orientações. Em tempos marcados por egos inflados e vaidades acadêmicas, você escolhe a leveza, a reciprocidade e a generosidade como pilares de sua atuação. Obrigado por manter viva a esperança em mim e por me ensinar, de forma tão especial, que a vida, com todas as suas lutas, vale a pena ser vivida.

Às professoras membros da banca examinadora, Profa. Dra. Vanessa Tiburtino Bening e Profa. Dra. Eliane Gonçalves da Costa, expresso minha profunda gratidão pelas valiosas contribuições que permitiram à minha pesquisa ganhar corpo e forma. Obrigado por cada comentário, observação atenta e cada orientação que me ajudou a aprimorar este trabalho. O olhar de vocês, criterioso, cuidadoso e, acima de tudo, humano, foi essencial em cada etapa, enriquecendo não somente a pesquisa, mas também minha formação acadêmica e pessoal.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), minha sincera gratidão pelos momentos de partilha, pelas trocas de conhecimento e pelos diálogos que tanto contribuíram para minha formação.

Aos colegas de turma no PPGEEB, grandes amigos que tive o privilégio de conhecer ao longo dessa trajetória de estudos. Sou grato pelas interações, pelas trocas de experiências, pelos momentos descontraídos e pelos sorrisos no “café da tarde” que tornaram essa jornada mais leve e especial. Vocês transformaram essa experiência em algo profundamente marcante, permitindo-me construir amizades valiosas que certamente levarei para toda a vida.

Às companheiras, não apenas de turma, mas também de viagem, Luciene Galvão (Lô) e Gildete Rosa. Obrigado pela companhia em todas as quartas-feiras nas viagens de Pinheiros a São Mateus. Pelas conversas, pelos sorrisos, pelos desabafos e, sobretudo, pelo acolhimento nas horas difíceis, quando vocês, com tanto carinho, diziam palavras de conforto e encorajamento durante meus momentos de aflição e insegurança. Sempre me recordarei dos momentos alegres que compartilhamos na estrada, dos medos e dos perrengues que enfrentávamos e da irônica música que tocava no som do carro *(“Estou a dois passos... do paraíso...”*), arrancando calorosas risadas depois de sustos em ultrapassagens. O "trio de Pinheiros", como costumávamos nos chamar, continua vivo em nossas memórias, mesmo que nossos caminhos tenham tomado direções opostas após a conclusão do mestrado. Levarei vocês duas comigo, em meu coração, para sempre. Obrigado por tudo!

À minha amiga Nega (Uilzinete), grande incentivadora a tentar o mestrado. Sou grato pelas palavras de apoio e incentivo, por compartilhar comigo suas inquietações e reflexões e, acima de tudo, por enxergar em mim um potencial que, muitas vezes, eu

mesmo não via. Obrigado por acreditar que eu seria capaz de chegar até aqui. Devo a você também essa dose de coragem que me impulsionou ao mestrado.

Aos estudantes participantes desta pesquisa, expresso minha mais sincera gratidão. Obrigado pela disposição, pelo engajamento e pelo entusiasmo demonstrados ao longo de todo o processo de geração dos dados. Cada contribuição, ideia e reflexão compartilhada por vocês foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho. Cada aula tornou-se um encontro significativo e em cada encontro vocês me impulsionaram a refletir profundamente sobre minha própria prática como professor. Esta dissertação, de certa forma, celebra o potencial, a criatividade e a dedicação que cada um de vocês demonstrou ao longo dessa jornada investigativa.

Agradeço, de modo geral, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para essa jornada e compartilharam, em maior ou menor medida, dessa linda caminhada. As mãos estendidas nos momentos mais difíceis e os sorrisos que trouxeram leveza à tensa rotina de leituras, pesquisas e escritas marcaram minha trajetória de forma especial. A todos que de alguma maneira caminharam ao meu lado e me ajudaram a construir este sonho, deixo aqui minha eterna gratidão.

Por fim, em tempos de autocuidado, registro aqui meus agradecimentos a mim mesmo. Por minha perseverança nos momentos difíceis, pela coragem de seguir em frente, mesmo quando os desafios abalaram minhas estruturas, turvaram minha visão e pesaram sobre os meus ombros. Reconheço o esforço de cada madrugada no laborioso trabalho despendido nesta dissertação, o empenho em cada página escrita e a determinação de não desistir. Esta jornada, como todas as grandes empreitadas e realizações na minha vida, foi marcada por grandes superações e aprendizado. Portanto, sou grato a mim mesmo, também, por ter persistido e acreditado que seria possível chegar até aqui. Foram muitas renúncias, muitas lágrimas e incontáveis momentos em que me deixei para depois. Tudo isso com o propósito de concretizar este sonho. Que, agora, ele seja ponte para novas e grandes realizações.

Don't stop believin'
Hold on to that feelin'
Streetlight, people, oh oh oh
(Glee Cast)[1]

[1] Don't Stop Believin'. Glee Cast Version. Cover of Journey. Glee: The Music, Volume 1, 2009.

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem em tudo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos.

(Clarice Lispector. In: A descoberta do mundo. 2020)

RESUMO

Esta dissertação investiga possibilidades práticas para o ensino de língua portuguesa a partir da mobilização dos pressupostos teóricos dos (multi)letramentos e da abordagem multimodal. O foco de análise circunda o caráter didático-metodológico do exercício docente dentro desse ideário teórico, numa complexa e delicada relação entre teoria e prática. Nesse sentido, explora-se o desenvolvimento e aplicação de um conjunto de atividades, cuja produtividade é ensaiada com estudantes de uma turma de nono ano do ensino fundamental, em uma escola pública estadual situada no interior do município de Pinheiros, Espírito Santo. Com efeito, de modo a operar sobre as fronteiras tênues de problematização, a pesquisa está ancorada nas teorizações dos Multiletramentos do *The New London Group* (1996) e Cope e Kalantzis (2015), nos estudos dos Letramentos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e nos estudos da Multimodalidade, fundamentados nas escritas de Kress e van Leeuwen (2001) e Kress (2010). Por meio de uma abordagem qualitativa de base exploratória, adotando o estudo de caso como procedimento metodológico, investiga movimentos de leitura, escrita e produção, rastreando traços da produção de sentidos, processos de agência e trabalho semiótico dos estudantes, além de delinear trilhamentos com possíveis modos de leitura das proposições dos (multi)letramentos e da abordagem multimodal. Os gestos finais de análise reforçam a relevância de o docente estar atento aos textos que circulam nos diferentes espaços sociais, sejam eles mais ou menos legitimados, possibilitando um diálogo com as vivências dos estudantes e, desses lugares, reunir textos autênticos, que possam fundamentar atividades de leitura e escrita, cuja execução somente será significativa com uma metalinguagem que permita a interpretação mais precisa das camadas de sentidos. Os dados também indicam a necessidade de elaborar questões que guiem as leituras, promovam a comparação entre diferentes gêneros e linguagens, abordando-os na inteireza de suas composições. Esses apontamentos revelam o desafio de adotar uma visão ampliada de texto, valorizando estéticas textuais contemporâneas e digitais, rompendo, assim, as continuidades históricas da tradição gramatical e estruturalista que ainda permeia os processos de ensino da língua portuguesa na educação básica.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. (Multi)letramentos. Multimodalidade. Práticas de Leitura e Escrita.

ABSTRACT

This dissertation investigates practical possibilities for teaching the Portuguese language by mobilizing the theoretical frameworks of (multi)literacies and the multimodal approach. The analysis focuses on the didactic-methodological nature of teaching practices within this theoretical paradigm, navigating a complex and delicate relationship between theory and practice. In this context, the study explores the development and application of a set of activities, whose effectiveness was tested with ninth-grade students at a public state school located in the interior of Pinheiros, Espírito Santo. Specifically, to address the nuanced boundaries of inquiry, the research is anchored in the Multiliteracies theories of The New London Group (1996) and Cope and Kalantzis (2015), the studies on Literacies by Kalantzis, Cope, and Pinheiro (2020), and the studies on Multimodality based on the writings of Kress and van Leeuwen (2001) and Kress (2010). Through an exploratory qualitative approach, employing case study as the methodological procedure, the research examines movements of reading, writing, and production, tracing the signs of meaning-making, agency processes, and the students' semiotic work. Furthermore, it delineates pathways for interpreting the proposals of (multi)literacies and the multimodal approach. The final analytical gestures emphasize the importance of educators being attentive to texts circulating in various social spaces, whether more or less legitimized, enabling a dialogue with students' lived experiences and, from these perspectives, gathering authentic texts that can underpin reading and writing activities. Such practices are only meaningful when accompanied by a metalanguage capable of fostering precise interpretations of subtle layers of meaning. The findings also highlight the need to craft questions that guide readings, promote comparisons across different genres and languages, and address their compositions in their entirety. These insights underscore the challenge of adopting an expanded view of texts, valuing contemporary and digital textual aesthetics, thereby breaking away from the historical continuities of the grammatical and structuralist traditions that still permeate Portuguese language teaching in basic education.

Keywords: Portuguese Language Teaching. (Multi)literacies. Multimodality. Reading and Writing Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os processos de conhecimento 46

Figura 2: Modos de significação em uma teoria multimodal de representação e comunicação 57

Figura 3: Elementos de uma análise do design de significados multimodais 59

Figura 4: Apresentação da pesquisa aos estudantes 70

Figura 5: Etapas de desenvolvimento das atividades 74

Figura 6: Passos metodológicos da pesquisa 77

Figura 7: Analisando o *design* das embalagens de batata *chips* da Pringles® e Ruffles® 85

Figura 8: Frame do vídeo “Chegou Ruffles® Tira Onda” 88

Figura 9: Frame da carta aberta do MC Guimê, publicada no Instagram 94

Figura 10: Carta aberta da Pringles® “Estamos autenticamente emocionados” 96

Figura 11: Orientação, planejamento e criação das produções de forma colaborativa 102

Figura 12: Criação e edição colaborativa no *design* das peças textuais em ambiente digital 105

Figura 13: Produção dos estudantes – Ruffles® Tira Onda... no saco e na lata! 107

Figura 14: Produção dos estudantes – Excessivamente lisonjeados 110

Figura 15: Produção dos estudantes – Conheça a Ruffles® e a Ruffles® te libertará 112

Figura 16: Produção dos estudantes – Se não for pra tirar onda, eu nem vou! 114

Figura 17: Produção dos estudantes – Comum e previsível 117

Figura 18: Compartilhamento das produções dos estudantes com comentários e apreciações 120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento de pesquisas em interface com a nossa no contexto do Espírito Santo.....23

Quadro 2: Os processos de conhecimento relacionados a atividades de ensino 48

Quadro 3: Perfil dos participantes da pesquisa.....67

Quadro 4: Textos utilizados na composição e desenvolvimento das propostas didáticas.....75

Quadro 5: Organização e delimitação das aulas desenvolvidas 75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CEUNES	Centro Universitário Norte do Espírito Santo
ES	Espírito Santo
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
MC	Mestre de Cerimônias
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEEB	Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Linguística
PPGL	Programa de Pós-graduação em Letras
PPGMPE	Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação
PROFLetras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC's	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 16

2. REFERENCIAL TEÓRICO 29

2.1 A dimensão dialógica, enunciativa, discursiva e interativa da linguagem 30

2.2 (Multi)letramentos: da teorização ao delineamento de uma proposta de atuação para os novos tempos 38

2.3 Multimodalidade: da abordagem epistemológica às contribuições para pensar o ensino de língua portuguesa 49

3. METODOLOGIA 60

3.1 O contexto da pesquisa 63

3.2 Os participantes 65

3.3 O professor/pesquisador: da organização do contexto da pesquisa ao processo de geração dos dados 68

3.4 Detalhamento das aulas e atividades desenvolvidas 72

4. DADOS E ANÁLISES: CENAS, ENCONTROS, POSSIBILIDADES E PRÁTICAS 78

4.1 Das prateleiras para a sala de aula: o mundo dos *snacks* de batata *chips* como proposta didática 80

4.1.1 Cenas iniciais: da contextualização à exploração do gênero publicitário 82

4.1.2 Conexões e associações: do publicitário ao polêmico 93

4.1.3 Cenas finais: produções e criações 101

4.1.4 Gestos analíticos: uma leitura das produções realizadas 107

4.1.5 Da produção ao compartilhamento: olhares de agência em perspectiva 120

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 128

REFERÊNCIAS 135

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 139

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 144

APÊNDICE C – PROPOSTA DIDÁTICA DESENVOLVIDA 149

1. INTRODUÇÃO

> Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar.
> Viajaram para o sul.
> Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
> Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou calado de beleza.
> E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
> – Me ajuda a olhar!
>
> (Eduardo Galeano, 1989)[2]

Os versos poéticos do escritor Eduardo Galeano ilustram muito bem o ato humano diante daquilo que sobrevém aos olhos como novidade e com um certo fulgor. Ao encarar as imensas águas do mar, o personagem Diego, em tom contemplativo, fica "*calado de beleza*". No entanto, a poesia do silêncio vivenciada logo é rompida ao interpelar: "– *Me ajuda a olhar!*". A imensidão do mar desafia o olhar de Diego e um gesto tão comum e natural como "olhar", algo constitutivo de sua existência, efetua a fratura invisível que separa velhos e novos modos de enxergar e faz com que o menino, de modo não reticente, clame por ajuda ou instrução.

A cena poética descrita permite rememorar, com certa clareza, os movimentos discursivos que palmilharam o caminho em que esta pesquisa se erigiu. Partindo do "mar de linguagens", concepções, visões e teorias em que o ensino de língua portuguesa banha-se e é ao mesmo tempo banhado, nosso olhar move-se em direção aos (Multi)letramentos e à Multimodalidade, que emergem fulgurantes na superfície das águas do aprender e ensinar nos últimos tempos, especialmente com o advento e instauração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento, de caráter normativo, foi instituído a partir de 2018 com o objetivo de definir um conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes devem desenvolver no decorrer das etapas de escolarização da educação básica, direcionando, assim, os currículos.

Nos meandros de suas instâncias discursivas, a BNCC, por sua vez, desvela concepções sobre língua, linguagem e texto que incidem em movimentos de

[2] GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM. 2005.

(re)pensar, (re)discutir e (re)analisar posturas e práticas, tendo em vista que o assento firmador da Base se acha modelado em pressupostos teóricos com sentidos, propósitos e intencionalidades demarcados, de modo a direcionar não apenas “o que”, mas também “como” deve ser ensinado, desencadeando, assim, ações de aprendizagem e de ensino.

À vista disso, as marcas enunciativas e as escolhas lexicais que corporificam o discurso da Base delineiam uma proposta para o ensino de língua portuguesa cujo assento repousa nos novos e multiletramentos (*The New London Group*, 1996), em especial esse último, em que é possível vislumbrar a aprendizagem como uma questão de *design* e os estudantes enquanto *designers* ativos de significados. Há que se acentuar, ainda, a perspectiva multimodal dos textos (Kress; van Leeuwen, 2001; Kress, 2010), cuja aparência na Base reverbera a inscrição de novos olhares para as textualidades que tecem o trabalho com a linguagem no contexto escolar.

A densa base teórica da BNCC para a área de linguagens faz emergir discussões bastante pertinentes sobre o que, de fato, tipifica um trabalho docente na perspectiva teórica dos multiletramentos e da abordagem multimodal, colocando o docente em estado de incerteza e indeterminação, haja vista a pouca ou quase inexistente explicação e definição conceitual, além da ausência de apontamentos de como desenvolver na prática o que ali é posto. Retomando a epígrafe que abre essa seção introdutória, é possível ouvir a voz de Diego ecoar fortemente no docente que se defronta com essas proposições. Longe de ser um silêncio em clima de reserva diante da “beleza” das construções teóricas, aqui metaforizadas pela fulgurante imagem do mar da referida epígrafe, instaura-se um clima de indagação que revozeia a súplica de Diego: “Me ajuda a olhar!”. Como olhar para tudo isso que desponta com certo fulgor no currículo escolar, inscrevendo olhares mais ou menos instigantes para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica?

Tal pergunta não vem dissociada da minha atuação profissional como professor de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental na rede estadual de educação do Espírito Santo. Ao buscar a intimidade com o texto da BNCC que fundamenta a área de linguagens, em especial a Língua Portuguesa, minha inequívoca ancoragem acadêmica e laboral, estar defronte a termos como *multiletramentos, multissemiose, multimodalidade, multimodal...* e o modo como

operacionalizava-se discursivamente tais termos, fez-me oscilar perigosamente em meu repertório epistêmico, dado o abismo pela falta de compreensão e, consequentemente, da sua aplicação. O *eu-professor*, num diálogo permanente com o *eu-pesquisador*, instaurou uma tensão de base, visto que uma leitura desinvestida de qualquer conhecimento precedente sobre as faces teóricas que iluminavam o discurso do documento poderia fazer ruir perspectivas já consolidadas, afrontar o modelo e, muitas vezes, o negar.

Sabendo que minhas concepções eram conflitantes com os postulados que consagravam o primado do ensino de língua portuguesa na Base, impunha-se uma certa urgência provocativa: como atuar entre essas extremidades, considerando o sentimento de dificuldade – e até mesmo de impossibilidade –, se as concepções de ensino, de língua e de texto da BNCC penetram os currículos e têm fundas implicações nos modos de agir e conceber o ensino de línguas? Se a Base Nacional Comum Curricular tem suas proposições e recomendações amalgamadas numa perspectiva teórica dos multiletramentos e de um trabalho com textos pela abordagem multimodal, e que o documento tem balizado a elaboração dos currículos escolares, é impossível erguer um círculo de imunidade e evitar o atravessamento pelas teorizações que ali são colocadas.

A BNCC move a prática educativa na direção daquilo que se firma como base e essencial, e os docentes, ao se defrontarem com o documento, são convocados a assumir uma prática com contornos dos quais podem não estar intimamente familiarizados, mobilizando termos ou proposições que, por consequência do não-domínio ou desconhecimento, poderão incidir em uma deformante atuação onde a teoria se esfacela frente ao meticuloso trabalho de uma “tradução” para a prática. Como fora mencionado, a BNCC situa-se na interface dos estudos dos *letramentos*, cuja prevalência no documento denota a acomodação do que está no cerne da atual agenda de investigação dos estudos da linguagem.

Esse espaço teórico e de pertença vem ressaltado, com particular relevo, ao se conceber nas instâncias enunciativas da Base que “do ponto de vista das *práticas contemporâneas de linguagem*, ganham mais destaque [...] a cultura digital, as culturas juvenis, os novos *letramentos* e os *multiletramentos* [...]” (Brasil, 2018, p. 498. *Grifos nossos*). Entendimento similar pode ser vislumbrado em outro trecho de

significativo relevo na BNCC, cuja inscrição aponta a necessária e imperativa compreensão de que, no contexto da educação escolar, “[...] para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita) [...], é preciso considerar a cultura digital, os *multiletramentos* e os novos *letramentos*, entre outras denominações que procuram designar *novas práticas sociais de linguagem*” (Brasil, 2018, p. 487. *Grifos nossos*).

O uso do termo *letramentos* e suas ramificações adjetivadas implicam, em primeira instância, a circunscrição em um espaço teórico que, como toda teoria, reveste-se de uma arquitetônica metodológica e conceitual específicas, demandando a investidura de saberes que possam traduzir as ideias projetadas em gestos performáticos e metodológicos em sala de aula. Ainda que os estudos dos letramentos não sejam novos, termos como *letramentos* e *multiletramentos* passaram a adquirir visibilidade a partir das mudanças e alterações nos documentos oficiais e, aos poucos, foram penetrando o vocabulário pedagógico.

Em face dessa diversidade teórica e metodológica caudatárias de eminentes teorias, Kleiman (2008) assinala que as mudanças no sistema educacional produzem efeitos sensíveis no professor, pois, a depender do contexto, desperta sensações típicas da incerteza e, por consequência, acabam por desestabilizá-lo. A autora ainda complementa que na base dessas incertezas desestabilizadoras está “[...] o desconhecimento, por parte [...] do professor de língua portuguesa, das teorias de linguagem que embasam os documentos oficiais, pois elas não fazem parte da maioria dos programas dos cursos [...] que os formam” (Kleiman, 2008, p. 488). Disso tudo resulta movimentos pedagógicos dissonantes do que propõem os documentos oficiais. Tacitamente, vão se naturalizando, de forma assistemática e intuitiva, modos de atuação que, embora fundados na incompreensão, intentam pôr em prática o que preconizam os documentos normativos e os seus elevados propósitos.

Se a área de linguagens se situa na interface entre os estudos dos multiletramentos e da multimodalidade e se a instituição da Base como documento norteador dos currículos traz efeitos sensíveis à pratica docente, incitando novas discussões de cunho epistemológico e didático-metodológico, além de revelar a complexidade e pertinência, impõe-se, com certa urgência, a necessidade de se explorar possibilidades práticas que abram sendas para o aprofundamento e aperfeiçoamento docente. É, pois, desse conflitante espaço entre a “tradução” teórica para a prática

que emergiu o nosso problema de pesquisa, aliado não apenas a motivações pessoais oriundas da atividade docente exercida, mas por verificar uma lacuna investigativa no contexto estadual do Espírito Santo, *lócus* no qual situamos este estudo.

Desse caminho provocativo e incitador de reflexão que nossas **perguntas de pesquisa** emergem e nos ajudam a caminhar no terreno movediço de nosso objeto de estudo, além de sublinhar nossos propósitos de investigação:

> **1.** Quais aspectos devem permear o planejamento docente ao se tomar o texto como unidade de ensino da língua portuguesa pela ótica dos (multi)letramentos e da abordagem multimodal?
>
> **2.** Como elaborar atividades didáticas que operam na promoção do posicionamento de agência e ensejam a formação de estudantes *designers* para lidar com práticas contemporâneas de linguagem?
>
> **3.** Quais caminhos norteadores, assentados na perspectiva dos (multi)letramentos, podem oferecer *insights* contributivos à performance docente no trabalho com textos multimodais?

Essas são algumas questões em que essa pesquisa se debruça e intenta responder no transcurso do texto, a fim de entender o cenário de atuação docente sob a ótica da pedagogia dos (multi)letramentos e da abordagem multimodal. Com isso, buscamos estimular e fomentar algumas reflexões de cunho didático-metodológico para o exercício da atividade docente dentro desse ideário teórico sobre o qual vamos nos ater problematizando as possibilidades práticas para o ensino de língua portuguesa.

Para responder tais perguntas de pesquisa que orientam o debate e clarificam o caminho a ser trilhado, e para levar a investigação a cabo, dentro de um ideário que pressupõe a desestabilização das fronteiras tênues entre a teoria e a prática, traçamos alguns objetivos, sopesando os ângulos de nossa observação, para não incidir em perigosos ensaios investigativos. Assim, esta dissertação, portanto, tem por **objetivo geral:** investigar possibilidades práticas para o ensino de língua portuguesa com estudantes das séries finais do ensino fundamental a partir da mobilização dos pressupostos teóricos dos (multi)letramentos e da abordagem multimodal.

Com efeito, de modo a operar sobre as fronteiras de nossas indagações e intenções, e para o alcance dessa proposição investigativa maior que se coloca como horizonte presumível, delineamos como **objetivos específicos**:

> **1.** Desenvolver e aplicar uma proposta didática de atividades na perspectiva dos (multi)letramentos e da abordagem multimodal, que mobilizem múltiplos modos de produção de sentido e linguagens.
>
> **2.** Investigar, a partir da proposta desenvolvida, movimentos de leitura, escrita e produção, rastreando traços da produção de sentidos em suas diversas manifestações, bem como processos de agência e trabalho semiótico dos estudantes.
>
> **3.** Delinear trilhamentos com possíveis modos de leitura das proposições dos (multi)letramentos e da abordagem multimodal, apontando características ou pontos de ancoragem que possam orientar o planejamento docente.

Perseguiremos esses objetivos no transcurso do texto, estabelecendo um diálogo profícuo entre a perspectiva teórica dos (multi)letramentos, a abordagem multimodal e o ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental, no contexto de uma escola pública estadual situada no interior do município de Pinheiros (ES).

Para tanto, com a virtude de lançar luz sobre o panorama de pesquisas acadêmicas a nível de mestrado e doutorado, em contexto espírito-santense, que versam os multiletramentos e a multimodalidade, realizamos um levantamento de estudos já desenvolvidos no estado a fim de compreender a condução do que se tem aplicado e desenvolvido para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Buscamos, assim, resgatar a “memória” do objeto sobre o qual nos debruçamos analiticamente para olhá-lo não apenas no contexto momentâneo em que nossa pesquisa acontece, mas também pela “historicidade” que carrega.

Foi necessário empreender um laborioso trabalho exploratório manual e individual, haja vista a dificuldade em encontrar no banco de dados da CAPES e da plataforma Sucupira filtros que fossem capazes de delimitar e apresentar apenas as pesquisas realizadas no contexto do estado do Espírito Santo. A escassez dessa possibilidade mostrou-se um empecilho para traçar um panorama claro, seguro e objetivo dos dados que procurávamos obter. Ainda que tenha sido empreendida uma meticulosa pesquisa

individual nos repositórios institucionais, incorremos no risco de se ter uma mirada parcial dos resultados, tendo em vista a “dispersão” dos dados e a frágil catalogação das pesquisas nos repositórios. Contudo, as produções acadêmicas encontradas nos permitem colocar em cena o universo investigativo já explorado e visualizar os discursos que já habitam a “memória investigativa” do nosso objeto de pesquisa.

Diante disso, foi realizada uma busca nos repositórios dos cursos de mestrado e doutorado do Espírito Santo sobre pesquisas que fazem interface com a nossa. Para efeito de circunscrição, recortamos nossa busca para a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e o Repositório Institucional do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – as duas instituições expoentes na oferta de pós-graduação *stricto sensu* no estado. Visando a delimitação e sistematização, situamos a procura no período que concentra as publicações de 2018 até abril de 2024 – momento em que estas linhas textuais estão sendo escritas.

Essa delimitação teve como princípio balizador o fato de 2018 marcar o ano de instituição da BNCC, cujo estabelecimento veio aportar mudanças para os sistemas de ensino. O particular destaque dado aos multiletramentos e à multimodalidade nas instâncias discursivas desse documento trouxe à face de todos uma profusão de debates que perpassaram desde as questões teóricas às práticas, interessando-nos, aqui, o que se teve explorado no contexto acadêmico do Espírito Santo dentro desse recorte temporal. Assim, foram filtrados os resultados dos programas de mestrado e doutorado da UFES, a saber: Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGEL), Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) e Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB); e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), do IFES.

Em primeira instância, para realização do levantamento, utilizamos as palavras-chave *multiletramentos* e *multimodalidade*. Encontramos um vulto expressivo de pesquisas realizadas no estado em muitos dos repositórios pesquisados, todavia, a maioria das investigações se detinham na área da língua inglesa e boa parte delas destinadas ao ensino médio. Nesse sentido, foi necessária uma nova filtragem, adicionando as palavras-chave *língua portuguesa*, *português* e *ensino fundamental*, visto que o cerne de nossa pesquisa verte para esse horizonte, especificamente.

Nessa nova busca, foram encontrados alguns resultados, no entanto, se comparados ao número expressivo de estudos que versam os multiletramentos e a multimodalidade com foco na língua inglesa, percebemos que as investigações em língua portuguesa, no estado, parecem caminhar a passos mais lentos. Muito do que se encontra sobre os estudos dos letramentos, a título de exemplo, guarda relação com a alfabetização e as séries iniciais do ensino fundamental. Assim, para manter o foco de nossa análise e poder levantar os "já ditos" sobre a especificidade do nosso objeto, organizamos os dados encontrados no quadro 1, a seguir, onde é possível constatar o título, o formato, o ano, a autoria e o programa ao qual se vincula.

TÍTULO	FORMATO	ANO	AUTORIA	PROGRAMA
As mídias WhatsApp e Facebook nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental	Dissertação	2018	Norma Malaquias dos Santos Bayer	ProfLetras (IFES)
O hiperconto e a formação do leitor: experiências de leitura literária no Ensino Fundamental	Dissertação	2018	Rogério Carvalho de Holanda	ProfLetras (IFES)
A formação do leitor crítico no ensino fundamental: análise de estratégias argumentativas no gênero charge	Dissertação	2021	Anna Flávia Faria Dantas de Medeiros	ProfLetras (IFES)
Espelho, espelho meu, que professora sou eu? Reflexos e refrações sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e os novos letramentos em um estudo autoetnográfico	Tese	2022	Isabel Cristina Gomes Basoni	PPGEL (UFES)
As contribuições dos Multiletramentos e da Multimodalidade no ensino da leitura: um olhar para a retextualização no nono ano do Ensino Fundamental na educação básica	Dissertação	2022	Maria Célia Fiorini	PPGEEB (UFES)
As potencialidades do Instagram no ensino de gramática no fundamental II	Dissertação	2023	Bruno Henrique Castro de Sousa	ProfLetras (IFES)
O podcast nas aulas de Língua Portuguesa : o desenvolvimento de práticas dialógicas no Ensino Fundamental II	Dissertação	2024	Claudia Rodrigues Muzy Fernandes	ProfLetras (IFES)

Quadro 1: Levantamento de pesquisas em interface com a nossa no contexto do Espírito Santo
Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Bayer (2018) procurou investigar como as mudanças tecnológicas podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e, para tanto, propôs caminhos alternativos, usando aparelhos tecnológicos para mobilização das mídias sociais *WhatsApp* e *Facebook*, visando trabalhar as práticas de leitura e escrita nesses suportes.

Holanda (2018) desenvolveu um estudo com o gênero hiperconto. O autor, objetivando potencializar a leitura literária no ensino fundamental, elaborou uma proposta didática para o trabalho com o gênero multimodal e digital (o hiperconto) considerando as condições sociais e culturais às quais os estudantes participantes da pesquisa estavam inseridos, sobretudo devido à presença da maioria na cultura digital. Em sua proposta, mobilizou referenciais da multimodalidade e, como resultado, destacou a positividade da utilização do gênero nas aulas de leitura literária, haja vista a fascinação dos estudantes à cada "*click*", despertando o interesse e o gosto por ler em suporte digital – ambiente no qual boa parte já estava familiarizada.

Medeiros (2021) problematizou as estratégias argumentativas do gênero multimodal charge, explorando-o como um recurso possível para a formação da criticidade dos leitores do ensino fundamental. A autora desenvolveu propostas didáticas centralizadas em charges, no intuito de verificar o nível de leitura dos estudantes e ampliar o potencial leitor com base nas oficinas desenvolvidas. Para tanto, explorou as semioses verbais e visuais em suas propostas com os estudantes, de modo a fomentar a interpretação dos argumentos que se constituem na relação intrínseca entre as linguagens, para além da mera ilustração. As implicações do trabalho foram positivas e denotaram, posteriormente, uma maior acuidade dos estudantes para os aspectos multissemióticos do gênero em estudo.

Basoni (2022), em sua tese de doutorado, partiu de sua própria trajetória formativa e laboral como professora de língua portuguesa do ensino fundamental ao ensino médio, trouxe reflexões críticas de suas vivências à luz dos estudos dos novos letramentos, por meio de uma pesquisa autoenográfica. Apesar de se deter mais ao ensino médio, especialmente quando faz análise de planos de aula, nosso interesse em trazer a referida pesquisa deu-se pelo fato de a autora enfatizar o seu percurso formativo desde as séries do ensino fundamental e trazer as suas impressões e reflexões acerca do contato com as proposições dos multiletramentos, letramentos

críticos, o trabalho com a abordagem multimodal em suas propostas didáticas, apontando não só as reflexões, mas também as refrações ao ser perpassada por todo esse processo formativo e a ressignificação do seu trabalho como docente.

Fiorini (2022) desenvolveu práticas sociais de leitura e escrita de gêneros multimodais com uma turma de nono ano do ensino fundamental nas aulas de língua portuguesa. Partindo do gênero crônica, a autora trouxe a retextualização como um recurso didático de potencial contribuição às práticas de leitura e escrita em sala de aula. Em seu trabalho, procurou investigar como os estudantes construíam sentidos nas composições multimodais realizadas a partir dos processos de retextualização das crônicas selecionadas e exploradas com a classe. Os resultados apontaram para o caráter indispensável da abordagem multimodal nas propostas de leitura e escrita e sua contribuição salutar para as práticas de retextualização. Ficou evidente, nas propostas desenvolvidas, a utilização de outras formas de representação, para além do verbal, e a compreensão do texto enquanto uma composição que envolve escolhas de modos, e que a escrita é apenas um desses modos dentro de um horizonte de possibilidades, em especial com as tecnologias digitais, que trazem novos recursos para as práticas de leitura, escrita e produção.

Sousa (2023) buscou trazer discussões e reflexões acerca das potencialidades do *Instagram* para o ensino de gramática nas séries finais do ensino fundamental. O autor, por meio de um perfil de *Instagram*, analisou as interações verbais e não-verbais nos *posts* realizados, em especial da turma de 9º ano, que era o público-alvo participante da pesquisa. Segundo ele, o ensino da gramática normativa da língua foi facilitado e exposto de um modo menos “intimidador”, pois o contexto midiático e a multimodalidade presente nos *posts* que circulam nessa rede social promovem o diálogo a partir dos comentários, possibilitam a interação autônoma e potencializam o ensino gramatical, visto que a referida rede tem maior visibilidade, alcance e interação.

Fernandes (2024) assumiu a empreitada de investigar o uso da ferramenta *podcast* nas aulas de língua portuguesa e como o desenvolvimento de propostas dialógicas podem contribuir para o trabalho de construção do gênero em sala de aula, de modo a possibilitar o desenvolvimento da oralidade e escrita dos estudantes. A autora se ancorou nos pressupostos bakhtinianos, no que concerne a palavra tomada enquanto instrumento dotado de poder e ideologia, e nos multiletramentos com gêneros digitais,

tendo como base as escritas de Roxane Rojo e Carla Coscarelli. Os resultados obtidos apontaram potencialidades no uso do *podcast*, quando conduzido dentro de uma perspectiva dialógica de ensino e aprendizagem.

As trilhas já percorridas por essas pesquisas demonstram um movimento evolutivo, notadamente no que concerne à inserção das tecnologias digitais como instrumento pedagógico e na mobilização de outros gêneros textuais, em especial os que circulam na esfera digital. As investigações empreendidas por Bayer (2018) e Sousa (2023), por exemplo, refletem, de modo expressivo, o crescente esforço de integração de redes sociais e outras plataformas digitais às práticas de leitura e escrita no ambiente escolar. A pesquisa de Fernandes (2024), por sua vez, denota significativo avanço ao explorar o *podcast* enquanto ferramenta de natureza dialógica e multiletrada no ensino da língua portuguesa, ancorando-se em uma visão contemporânea dos gêneros digitais. Contudo, a par dessas inovações, não se pode ignorar que muitos dos estudos examinados, embora tangenciem os referenciais teóricos dos multiletramentos e da multimodalidade, não os empregam de uma forma contundente. Essa constatação traduz a dificuldade de operacionalizar tais referenciais com a profundidade que a complexidade do campo requer, sinalizando para a necessidade de superar tais imobilismos, uma vez que há muitas trilhas a serem desbravadas e um vasto campo de possibilidades ainda intocados, no que concerne à exploração dos multiletramentos e da multimodalidade no ensino de língua portuguesa.

Ao colocar em cena o universo discursivo já explorado, por meio do levantamento das pesquisas realizadas no estado do Espírito Santo que possuem relação com a nossa, revelamos uma trajetória investigativa que vem explorando, em alguma medida, os multiletramentos e a multimodalidade no ensino de língua portuguesa no ensino fundamental. No entanto, é digno de nota situar que, durante o levantamento, esbarramos na questão problemática do “nome” que envolve tais campos teóricos. Analisando as produções acadêmicas que passaram por nosso crivo durante a sistematização do quadro 1, notamos que algumas dessas pesquisas não trazem no seu desenho formal as proposições metodológicas dos multiletramentos e como a abordagem multimodal foi mobilizada nas propostas didáticas. Apesar de muitas usarem os referenciais teóricos mencionados, não os citam explicitamente como estrutura modeladora e sustentadora das práticas realizadas, ou, como fora

percebido, às vezes os nomes aparecem encapsulados, em um plano secundário, mas sem muitas problematizações ou discussões da operacionalização pedagógica.

Em face do exposto, percebemos que se trata de um campo pouco explorado em solo capixaba[3], pois ainda são incipientes os estudos que se debruçam sobre a temática dos multiletramentos e da multimodalidade no que tange o ensino de Língua Portuguesa na etapa do ensino fundamental, apesar de esses termos se fazerem presentes desde o ano de 2018 no currículo estadual do Espírito Santo. Apenas para exemplificar, o Currículo do Espírito Santo (2018) apresentava na seção introdutória do componente curricular de Língua Portuguesa uma importante definição e visão de texto contemplando a abordagem multimodal. Conforme aponta o documento:

> Compreendemos o texto em **sentido semiótico**, podendo esse, assim, estar organizado a partir da combinação de diferentes linguagens, não apenas da verbal. O texto (oral, escrito, **multimodal/multissemiótico**) torna-se o centro das atividades de ampliação da capacidade comunicativa dos estudantes, permitindo o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança e do adolescente como usuários da língua, garantindo que sejam levadas em conta as dimensões ética, estética e política desse uso nas diferentes atividades humanas" (Espírito Santo, 2018, p. 308. *Grifos nossos*).

Partindo desse caráter fragmentário, lacunar e da necessidade latente de ampliar os horizontes do conhecimento para, assim, mover a cortina nebulosa que encobre, oculta e impede a clareza acerca de como verter os pressupostos teóricos dos multiletramentos e da multimodalidade (que norteiam em muito os currículos e o fazer docente), o propósito maior deste estudo versou a mobilização das proposições dos multiletramentos e da abordagem multimodal, intentando delinear possibilidades práticas junto a estudantes das séries finais do ensino fundamental no contexto da escola pública em solo espírito-santense. Buscamos retroalimentar o processo de ensino e aprendizagem, sob a égide das teorias e abordagens aqui mobilizadas, de modo a desenvolver um conjunto de atividades cuja produtividade foi ensaiada e experimentada a partir da incursão em diferentes práticas letradas. Desse processo de experimentação e ensaios, procuramos delinear potencialidades, vislumbrar procedimentos didáticos, estabelecer pontos de partida e ancoragem, além de apontar contribuições e caminhos que possam dotar de efetividade o trabalho docente.

---

[3] De acordo com o site do Governo do Estado do Espírito Santo (ES), "segundo os estudiosos da língua tupi, capixaba significa roça, roçado, terra limpa para plantação. Os índios que aqui viviam chamavam de capixaba sua plantação de milho e mandioca. Com isso, a população de Vitória passou a chamar de capixabas os índios que habitavam na região e depois o nome passou a denominar todos os moradores do Espírito Santo". Disponível em: https://www.es.gov.br/historia/povo-capixaba. Acesso em: 06 abr. 2024.

Em um momento onde os documentos oficiais que parametrizam o ensino de línguas cobram e apontam novas abordagens por força do avanço dos estudos linguísticos e das constantes transformações sociais que impactam o mundo educacional, e em especial quando se consagram miradas didático-metodológicas como sendo modelares e mais produtivas aos desafiantes momentos que experimentamos em sala de aula, torna-se essencial desbravar caminhos, alternativas e possibilidades, a fim de preencher hiatos derivantes da incompreensão, da dúvida, do não-saber e, assim, fertilizar o caminho, lançar sementes, para que novas e outras possibilidades floresçam e possam ser exploradas e desenvolvidas a contento.

Ademais, considerando o espaço de pertença ao qual este estudo se inscreve – uma escola situada em limítrofes tidos como “rurais” – é circunstância que põe em evidência, com particular destaque, a necessidade e a relevância de conduzir investigações por essas trilhas, uma vez que se coloca como um dos poucos esforços de investigação direcionados a essa realidade no estado do Espírito Santo, que, apesar de empreender fortes passos nos caminhos dos multiletramentos e da multimodalidade em língua inglesa, tem sido de parca ciência quando se trata do ensino de língua portuguesa, especialmente voltada à etapa do ensino fundamental.

Destarte, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro, a presente introdução, em que apresentamos um panorama geral da pesquisa, exposição das motivações para a investigação, além de um diálogo com estudos acadêmicos em contexto espírito-santense que fazem interface com o nosso e, por fim, as perguntas norteadoras e objetivos. O segundo aborda o referencial teórico e epistemológico que fundamenta não só as discussões e análises subsequentes, mas também toda a corporificação das propostas didáticas, desenvolvidas sob a égide dos (multi)letramentos e da abordagem multimodal. O terceiro traz o referencial metodológico mobilizado para a execução da investigação no contexto de ensino ora delineado, além da logística organizacional para o devido desdobramento em sala de aula – que constitui o campo de atuação e *lócus* de investigação. O quarto capítulo detém-se na apresentação analítica das práticas de leitura e escrita devidamente realizadas. O quinto e último capítulo traz as considerações finais, em que são retomados os principais resultados e reflexões suscitadas ao longo da pesquisa, além de apontar contribuições e possíveis desdobramentos para futuras investigações no campo do ensino de língua portuguesa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

> A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro.
>
> (Gilles Deleuze, 1985)[4]

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que dá a necessária ancoragem e sustentação à pesquisa desenvolvida. O referencial aqui convocado, por sua vez, não fundamenta apenas a análise dos dados, mas também, e sobretudo, reveste a arquitetônica prática do próprio processo de geração dos dados, se considerarmos que os conceitos mobilizados no âmbito investigativo não só clarificam a leitura do "material produzido" nas interações, mas constituem-se num desenho metodológico no qual o pesquisador teve de se haver para dar forma e concretude aos movimentos e atuações que pretendeu analisar. Em outras palavras, além de situar e explicitar os pressupostos e teorias que embasaram teoricamente o ato investigativo e analítico desta pesquisa, a solidez e densidade teóricas convocadas neste referencial contribuíram para puxar os fios que teceram o trabalho didático desenvolvido, urdidos pela própria teorização em que nos ancoramos.

Assim, principiamos a discussão delineando a concepção de linguagem prevalente em nosso trabalho, de modo a fundamentar o objeto central da pesquisa – o ensino de língua portuguesa – que, por recorrência e demanda, envolve diretamente o lidar com a *língua* e a *linguagem* como objetos de ensino. Adentramos, então, a dimensão enunciativa, discursiva, interativa e dialógica da língua/linguagem, cujo olhar surge de uma base eminentemente bakhtiniana, pela lente de Bakhtin e o seu círculo de intelectuais e pesquisadores. Na sequência, trazemos a perspectiva teórica dos (multi)letramentos, as proposições e implicações para pensar e conceber o ensino de línguas e, posteriormente, abordamos discussões acerca da multimodalidade, descortinando, também, algumas considerações no tocante ao trabalho docente investido por essas circunscrições sob as quais repousou nossa atuação.

---

[4] DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

2.1 A dimensão dialógica, enunciativa, discursiva e interativa da linguagem

> A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.
>
> (Mikhail Bakhtin, 2011)[5]

Entendemos com Bakhtin (2011) que a dialogicidade é um fenômeno inerente à vida humana e a toda e qualquer forma de manifestação na/da linguagem. Isso significa compreender as relações que se tecem entre indivíduos e com o mundo enquanto um processo embebido de interlocuções, no qual o constante e ininterrupto diálogo demarca a posição singular de cada ser no universo e, ao mesmo tempo, evidencia a inevitável interação com o *outro* para que se construa outras e novas possibilidades de diálogo e enunciações.

Diante disso, torna-se impossível falar de linguagem limitando-a às formas abstratas da língua, visto que não são as formas linguísticas abstratas que dão o "tom" dialógico à linguagem, mas sim as interações, a mobilização de discursos e enunciados em situações concretas de realização e nas mais distintas atividades constitutivamente permeadas e atravessadas por linguagem. Nesse sentido, convocamos à discussão algumas postulações bakhtinianas, cuja produtividade e importância são legitimadas pelos constructos deixados por sua obra e que perfuram as linhas temporais, reverberando em muitos campos de estudo atualmente, especialmente quando se tem a língua/linguagem como cerne de discussão.

Um ponto fulcral nas reflexões de Bakhtin e o seu círculo de intelectuais russos está na compreensão mais abrangente da linguagem. Para os pensadores, a linguagem se constitui por meio das relações tecidas socialmente entre os sujeitos e no modo como cada indivíduo mobiliza, em sua tomada de posição, e intersubjetivamente, enunciados capazes de promover a interação com o *outro*. A concepção de linguagem que figura central na perspectiva bakhtiniana tem sua base assentada em uma linha marxista, de orientação sociológica, no qual há a compreensão dos sujeitos enquanto

[5] BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1992].

seres situados social e historicamente, que atuam, dialogam e interagem considerando os seus interlocutores – que também estão situados em um horizonte social e histórico específicos.

Na esteira dessa discussão, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2014), Bakhtin/Volochínov despende um produtivo debate acerca do que designou como "orientações do pensamento filosófico-linguístico", a saber: o "psicologismo individualista" e o "objetivismo abstrato". A primeira orientação, o *psicologismo individualista*, tem como centro de interesse os atos individuais de fala. Nessa tendência, a língua é vista sob o frio rótulo de "um depósito inerte" (Bakhtin/Volochínov, 2014, p. 75), uma atividade constituída de processo criativo de construção no qual os atos individuais da fala se materializam.

A segunda corrente, o *objetivismo abstrato*, centra-se nas relações estruturais do sistema linguístico, cuja visão parte da imutabilidade, da fixidez advinda de uma suposta norma semelhante à consciência individual. Segundo Bakhtin/Volochínov (2014, p. 79) para a primeira orientação "[...] a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo". Nota-se, nessa segunda abordagem, uma característica estrutural imputada à língua, em que "as leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado" (*idem*, p. 85).

Em face disso, Bakhtin/Volochínov (2014), em um tenso diálogo com essas duas orientações do pensamento filosófico-linguístico, cava na profundeza de cada teorização e apresenta contrapontos que problematizam os ideais preconizados, pondo em relevo os "nós" que dão a incongruência e que, portanto, apresenta uma visão "limitada" da língua e da linguagem. Para o autor, a realidade da língua é notadamente social, e sua concretude e definição não se dão no individualismo dos atos de fala, tampouco na fetichizada imanência do sistema linguístico. Segundo ele, reduzir a língua enquanto um sistema de formas compelidas a uma norma:

> [...] não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais [...] (Bakhtin/Volochínov, 2014, p. 112).

No tocante a essa discussão, Bakhtin/Volochínov critica o abstracionismo sistêmico da língua que se evidencia na corrente do objetivismo abstrato. Sua crítica parte da noção de que as dimensões abstrata e sistêmica da língua só se têm por legítima aplicação quando em situação de estudo e descrição, e são fatores dispensáveis aos falantes no efetivo ato de comunicação, pois “a palavra da língua nativa [...] não é habitualmente percebida como uma palavra carregada de todas aquelas categorias que ela engendrou na reflexão linguística” (Bakhtin/Volochínov, 2014, p. 104). Isso quer dizer que o sistema abstrato e suas normas não encerram a língua no vislumbre dessa estanque definição, pois o falante, ao enunciar em sua língua materna/nativa, não fica aprisionado à reflexão linguística e às normas que regem a sua estrutura e o seu funcionamento. Ou seja, a comunicação não se funda a partir do ato de refletir sobre normas estruturais da língua. Ao enunciar, o falante tem uma finalidade prática e objetiva para comunicar e interagir com o seu interlocutor, fazer com que sua palavra chegue ao *outro*, e não mobilizar regras estruturais de forma reflexiva e concomitantemente ao ato de fala para dotar de efetividade a sua enunciação.

À vista disso, ao tomarmos a palavra (sempre endereçada a *outro*) como um signo ideológico, impregnada por múltiplas ideologias que a investem de alguma simbolização e sentido, é importante considerar que é apenas na interação, no uso concreto e em diferentes contextos que ela assumirá uma determinação específica. Como assevera Bakhtin/Volochínov (2014, p. 109) “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. Nesse sentido, tendo por base essas premissas, a tese bakhtiniana, como antes observado, refuta a certeza dogmática de que a realidade da língua se acha modelada no sistema linguístico e nos atos de fala simploriamente. A realidade da língua é, por excelência, fundada na *enunciação*, na mobilização de enunciados concretos, no qual verifica-se a experiência da linguagem em concreta situação de uso por seus falantes, numa interação recíproca.

Disso decorre a noção de que o ato de fala, ou, como diria Bakhtin/Volochínov, o seu produto – a enunciação – não pode ser tomada de forma isolada/individual como muitas correntes pareciam supor. Ou seja, a enunciação não está voltada única e exclusivamente a quem detém a palavra, individualmente, no instante de sua produção, mas no processo interacional entre os sujeitos que participam desse processo enunciativo. Ainda que o sujeito enunciador seja o seu próprio interlocutor,

numa enunciação reflexiva, haverá sempre um *outro,* haverá sujeitos, horizontes sociais demarcados, condições de produção, etc., que definirão todo o processo enunciativo, pois "[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o interlocutor" (Bakhtin/Volochínov, 2014, p. 116).

Com efeito, se a palavra é, por assim dizer, o produto constitutivo da interação concreta de sujeitos situados em um contexto histórico e social específicos, "[...] a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta" (Bakhtin/Volochínov, 2014, p. 128). Nesse ponto, é de fundamental importância ter presente que a situação social e, por extensão, o meio social de modo geral, determinarão a infraestrutura da enunciação a partir de suas condições de produção e o seu grau de abrangência. Tal perspectiva vem contestar o postulado defendido pelos adeptos do objetivismo abstrato para o qual o signo linguístico é imutável e inalterável. A partir da leitura bakhtiniana compreendemos que as relações sociais e o contexto implicam em alterações dessas normas estruturais, de modo que a palavra do enunciador sempre alcance e faça sentido ao *outro* para o qual ele enuncia. Isso porque a palavra enunciada é sempre direcionada a alguém, pensada para que faça sentido a alguém, e é justamente os horizontes social e de conhecimento desse alguém que definirão em muito todo o "projeto enunciativo".

> Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin/Volochínov, 2014, p. 117. *Grifos no original*).

Se a palavra, na perspectiva bakhtiniana, é evocada pela imagem da ponte, simbolizando a ligação entre os interlocutores, mais do que a costumeira interpretação da ponte como elo, devemos ter em vista o estabelecimento da dimensão dialógica, interativa, inerente a toda e qualquer forma enunciativa e discursiva que ocorra por meio da linguagem. Demarca-se aqui, portanto, que todo locutor pressupõe um interlocutor. "A palavra vai à palavra" (Bakhtin/Volochínov, 2014, p. 154), e é nesse processo de ir e vir que os enunciados são cingidos de alguma simbolização e sentido,

de modo que se efetue a compreensão. É nesse prisma que o autor insere na discussão a *compreensão* que, por sua vez, não se reduz ao simples ato de ouvir e decodificar os segmentos sonoros, mas um agir e orientar-se ativa e responsivamente em relação à enunciação do *outro*. Para Bakhtin/Volochínov (2014, p. 137) a compreensão é uma forma de diálogo com a palavra do enunciador, pois "compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra" e no entre-lugar dessa relação entre locutor e receptor, onde as palavras se encontram e se revestem de sentido, está a compreensão ativa e responsiva. Como numa atitude de réplica, a compreensão "clama" por uma reposta, conquanto seja esta forjada por elementos não verbais do discurso, tal como um simples aceno, movimento ou expressão facial, haverá sempre, e necessariamente, uma atitude por parte do recebedor da mensagem, pois, ao enunciar, o falante já coloca em seu horizonte uma resposta de seu ouvinte, em material verbal ou não. Diante disso, podemos, com efeito, depreender que a *orientação dialógica*:

> [...] é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo essa mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível [...] (Bakhtin, 1988, p. 88).

Esse gesto teórico esculpido no pensamento bakhtiniano investe, no quadro modelar de sua teoria, a noção de que nenhum discurso é despojado de contexto, nenhuma enunciação é projetada no vazio ou desabitada de uma arquitetônica que confere sua forma, e que nenhum sujeito enunciará e projetará o seu discurso no vazio, de qualquer forma e com qualquer modo. Assim, é preciso sublinhar que todo projeto enunciativo-discursivo e toda comunicação estão subsumidos a determinadas formas de organização e estruturação que modelam os enunciados, integrando-os aos contextos nos quais se fundam. Esse ato organizacional e modelar configuram-se desde a posição assumida pelo sujeito enunciador ao modo como chegará naquele que fora enunciado. Se a comunicação se funda, sobretudo, nas relações interlocutivas, a efetividade desta será forjada a partir de *gêneros*, que organizarão os nossos dizeres com "formas" específicas, para serem utilizados nas diferentes esferas da atividade humana, na qual a linguagem tem papel preponderante.

Bakhtin (2011, p. 262) define *gêneros do discurso* como “tipos relativamente estáveis de enunciados” moldados em cada esfera de utilização da língua. Para ele, os gêneros são uma fonte inesgotável de possibilidades, pois há inúmeras formas assumidas no tecido dialógico da vida humana, cuja produtividade e elaboração encontram-se intimamente ligadas aos campos de utilização da língua. À medida que cada campo/esfera se desenvolve e complexifica, os gêneros discursivos crescem e se diferenciam, sublinhando sua heterogeneidade constitutiva. O autor ainda define que os gêneros, em suas formas composicionais, são compostos por três elementos fundamentalmente importantes e distintivos: o *conteúdo temático* (tópicos discursivos inerentes), o *estilo* (a forma como os recursos linguísticos são mobilizados, que dão o acabamento específico e o “tom” do gênero) e a *construção composicional* (a estrutura e organização interna).

No entanto, o conceito de *gênero* explorado no pensamento bakhtiniano não pode ser tomado em sua rigidez clássica, como uma “fórmula” estanque de se fazer e produzir gêneros. A visão de gênero transgride as fronteiras da “fórmula mágica”, não se reduzindo unicamente aos três elementos, mas ampliando sua definição para a função que exercem, a partir da linguagem, no mundo. Assim, é o todo composicional (conteúdo temático, estilo, construção composicional, sujeito, contexto, espaço, tempo) que configuram os gêneros em si, organizando os discursos dos quais nos servimos para agir pela linguagem. Brait e Pistori (2012), discutindo a produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo de intelectuais russos, afirmam que:

> O conjunto das obras do Círculo aponta para a ideia de que os gêneros governam os discursos do dia a dia, interiores e exteriores, na medida em que os enunciados, os textos, são formulados segundo princípios genéricos. São, portanto, formas de pensar, constituindo um modo específico de visualizar e representar uma dada realidade, não se reduzindo a uma coleção de dispositivos nem a um modo de combinar elementos linguísticos (Brait; Pistori, 2012, p. 397-398).

Por essa razão, no percurso teórico bakhtiniano, o conceito de *gênero* figura como constitutivo, algo inerente ao agir no mundo, de modo que a arquitetônica enunciativo-discursiva dos atos de fala se configuram em uma determinada representação, conforme o contexto, o espaço, o tempo, os sujeitos envolvidos nessa interação, além das especificidades de cada campo de comunicação que, dentre outras questões, determinarão, em muito, os critérios para a dimensão criativa do gênero. São, portanto, as *relações interlocutivas* que definem os gêneros, e os interlocutores, nesse

processo, são investidos da responsabilidade para criação, formulação, manutenção e transformação dessas *formas relativamente estáveis de enunciados*. Desse modo, os componentes formadores do gênero (composição, estilo, tema) não podem ser concebidos e visualizados isoladamente, sob pena de amputarmos as posições históricas, sociais, hierárquicas e institucionais das quais os sujeitos estão atrelados.

Se o gênero “ganha vida” nas situações concretas de comunicação, são os diferentes modos de agir *na* e *pela* linguagem nas diversas esferas da atividade humana que mantêm o fluxo inesgotável do seu movimento produtivo e criativo. Pode-se afirmar, nesse sentido, que comunicação e gêneros têm uma intrínseca relação, pois “[...] as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (Bakhtin, 2011, p. 283). Para Bakhtin (*idem*) aprender a falar implica aprender a elaborar enunciados, e tais enunciados são realizados a partir de gêneros. No fluxo comunicativo, os gêneros, além de moldar o discurso, são percebidos de forma quase assistemática, intuitiva, uma vez que, no desenrolar do novelo dialógico da vida humana, internalizamos formas de enunciados das quais bastam as primeiras palavras para que se deduza, em função da situação e da intenção comunicativa, o gênero que nela se edifica, como, por exemplo, os que estruturam a comunicação cotidiana mais informal, de um recado a um cumprimento ou saudação.

> A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo (Bakhtin, 2011, p. 283).

Destarte, a *perspectiva bakhtiniana* apresentada nessa discussão mostra-se com profunda relevância por oferecer àqueles que nela se ancoram a necessária e fundamental base para o entendimento da linguagem em uma concepção mais abrangente, que se afasta de óticas que reduzem a língua e a linguagem a rótulos gramaticistas, fraseológicos e estruturalistas, e que, sobretudo, sepultam as relações sociais e interlocutivas que nelas estão imbricadas. A dimensão dialógica, enunciativa, discursiva e interativa da linguagem encontrada na perspectiva bakhtiniana registra uma sensível e contundente evolução no enfrentamento da linguagem com base em

suas dimensões semiótico-ideológicas, experimentadas na concretude e realidade dos atos de fala e nas diversas atividades e esferas da vida humana.

A concepção de linguagem, que consequentemente resvala na concepção de língua, oferecida pela perspectiva bakhtiniana, ou perspectiva dialógica, ajudam aqueles que encontram na língua/linguagem sua centralidade de trabalho (a docência de língua materna ou estrangeira) a olhar para as questões de ensino e aprendizagem considerando a linguagem como isenta de neutralidade, marcada por uma situação histórica e social concreta, a partir de enunciados concretos emitidos por e para alguém, cujos horizontes social e histórico determinarão as suas condições de produção e recepção. Isso evoca, em especial, a compreensão de que todo sujeito é investido de discurso e é a partir desses discursos enunciados, na relação alteritária com o *outro*, que a linguagem se efetiva e constrói as pontes (por sinal, dialógicas), para fundar a comunicação que elaboramos a partir da língua.

Tendo essa discussão como pano de fundo, a concepção de linguagem olhada pela lente bakhtiniana transparece possibilidades didático-pedagógicas para encarar a língua e a linguagem no espaço da sala de aula a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva. Forjado por essa base, o ensino de línguas, portanto, tem a virtude de significar as unidades de trabalho correlacionando sempre aos seus contextos de produção, circulação e uso real, de modo a compreender a linguagem, em suas múltiplas dimensões, como constitutiva da atividade humana, um processo interacional cuja materialização dá-se por meio de gêneros, evocados por sujeitos inscritos em determinado contexto histórico e social, atravessados por ideologias e crenças e com propósitos e intenções.

À vista do exposto, e considerando as especificidades do nosso trabalho, a concepção linguageira oriunda do pensamento bakhtiniano, cujo *dialogismo* é aspecto fundante, revela uma produtividade singular (e coerente ao nosso estudo) ao possibilitar o diálogo com outras vertentes e correntes teóricas e, assim, *instaurar discursividade*, reverberando com outras abordagens que enxergam a língua e a linguagem a partir das relações sociais e por uma dimensão concreta, funcional e interativa para os falantes, como se verá na seção seguinte, assentada na perspectiva teórica dos (multi)letramentos – um dos centros sobre o qual gravitam nossas reflexões e atuação.

2.2 (Multi)letramentos: da teorização ao delineamento de uma proposta de atuação para os novos tempos

> Pode ser que tenhamos de repensar o que estamos ensinando e, em particular, que tenhamos de pensar sobre quais novas necessidades de aprendizagem a pedagogia do letramento deve abordar neste momento.
>
> (Grupo de Nova Londres, 2021)[6]

Nas últimas décadas, os estudos dos letramentos apresentaram uma profusão de pesquisas consolidando como um complexo e intricado tema a ser debatido, explorado e aprofundado. Como num caleidoscópio, a aproximação ao campo e, consequentemente, os diferentes olhares que o observavam, fizeram emergir variadas concepções e noções acerca do que representa o letramento, consagrando, assim, a sua condição multiforme. Em vista disso, muitos estudiosos empreenderam investigações e teorizaram sobre as múltiplas facetas que atravessam o conceito, registrando avanços que buscassem contrapor velhas respostas para novas questões que emergiam socialmente, deslocando, com certa celeridade, a fixidez e estabilidade de proposições firmadas no escopo dos estudos da linguagem, haja vista as mudanças que despontavam e instauravam uma nova organização social com práticas letradas distintas das convencionais que até então achavam-se suficientemente capazes de responder a essas demandas.

Por muito tempo o letramento ficou relegado a um conjunto de capacidades cognitivas e psicolinguísticas referentes à decodificação de códigos escritos. Ser letrado era ler os sentidos literais dos textos, decifrando o código escrito em que ele se materializava (Street, 2014). Prevalecia-se, portanto, o suposto *status* de neutralidade do texto, e o leitor, por sua vez, um mero receptor passivo, cuja tarefa era apenas o decifrамento, não a negociação de sentidos e significados do que estava diante. A aprendizagem da língua, sob essa ótica, pautava-se na incólume tarefa de “transmitir” conhecimentos formais e linguísticos sujeitados às convenções da escrita. A tradição didática aclamava a gramática normativa e o bom falar e escrever, preterindo outras formas de letramento que destoassem dos textos escritos, ou seja, o letramento da letra.

---

[6] GRUPO DE NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos:** Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Morais, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578.

Street (2014) institui uma leitura particular que vem contrapor essa concepção que aclama uma única forma de letramento como válida e legítima. Ele denominou de *letramento autônomo* a visão tradicional do letramento que o enxerga como uma capacidade cognitiva neutra, uma habilidade técnica cuja aquisição dá-se independentemente do contexto social e cultural. Segundo essa perspectiva, o letramento é um conjunto de capacidades mensuráveis nos sujeitos, ou seja, é possível "medir" o grau de letramento de determinada pessoa a partir do modo como ela mobiliza e lida com os textos escritos.

Street (2014) problematiza e confronta essa visão, apresentando, em oposição ao modelo autônomo, o *letramento ideológico*, segundo o qual o autor preconiza como mais adequada para entender a complexidade que perpassa a compreensão do letramento. O autor alude ao fato de que o termo letramento, no interior do que expressa, está profundamente relacionado às práticas concretas, sociais e culturais, que variam conforme o contexto em que são fundadas. Ou seja, as práticas letradas não são neutras e despidas de ideologias, mas resultantes da cultura, da história e, sobretudo, diretamente influenciadas pelas relações de poder, identidades, crenças e valores de determinados grupos sociais. Nesse sentido, essa concepção trata o letramento como uma prática social, e isso, portanto, "[...] implica reconhecer a multiplicidade de práticas letradas em vez de supor que um letramento único tem de ser transferido […]" (Street, 2014, p. 30).

Kress (2003), ao problematizar o conceito de letramento na era das novas mídias (*literacy in the new media age*), argumenta que a noção de um letramento único já não se sustenta no contexto contemporâneo, em que a comunicação envolve uma multiplicidade e variabilidade de modos e meios, como imagem, som, escrita e outras formas de representação, que envolvem diferentes potenciais de significação. O autor enfatiza que, com o advento das novas tecnologias e a predominância da "tela" sobre o "livro" (o digital sobre o impresso), tanto a comunicação quanto os modos de representação passaram por uma transformação profunda e radical. Como fora visto, enquanto o letramento, em décadas não tão distantes da atual, estava fortemente associado e enlaçado única e exclusivamente à escrita alfabética, na contemporaneidade, por sua vez, outros modos como imagens, sons e a combinação de múltiplos recursos para a representação ocupam igualmente um papel essencial na construção de significados, levando a novos processos e formas de conhecimento

e de lidar com as práticas de leitura e escrita. Segundo Kress, o status hegemônico da escrita, que antes figurava central, agora cede espaço a outras formas de comunicação e representação, levando à necessária reflexão sobre o que, de fato, é compreendido pelo termo "letramento". Conforme destaca o autor (2003, p. 21):

> É claro, então, que o 'letramento' não é, de forma alguma, tudo o que há na comunicação contemporânea. Outros recursos, principalmente as imagens, são utilizados, às vezes de maneira mais insistente do que o 'letramento' [da letra] ou as 'palavras' escritas alfabeticamente em arranjos significativos. Dado que no mundo das novas mídias há inúmeros recursos modais envolvidos na criação de 'mensagens' — palavras, faladas ou escritas; imagens, estáticas ou em movimento; música; objetos como modelos 3D; trilha sonora; ação — tornou-se essencial perguntar o que queremos dizer com 'letramento' (Kress, 2003, p. 21).[7]

Tal posicionamento já indica, de forma muito sintomática, uma sensível evolução, progressão e transição de uma visão cristalizada e unívoca do letramento para uma concepção que considera os múltiplos letramentos. Essas noções esboçadas por Kress sublinham a natureza diversa e múltipla imbricada no conceito, contestando a restrição que o limitava exclusivamente à escrita alfabética, uma vez que em tempos de mídias e tecnologias, desenha-se uma "paisagem comunicacional" que demanda letramentos múltiplos – que complexifica não só as formas de escrita e produção, mas também, e sobretudo, de leitura e compreensão.

Soares (2002) vem qualificar as argumentações ora esboçadas ao apontar para a pluralização da palavra *letramento*, superando entendimentos rígidos ou simplificados e, assim, permitir uma compreensão mais ampla e complexa do termo. Essa mudança vem revestida de caráter contestatório e propositivo, procurando abarcar os diversos efeitos cognitivos, culturais e sociais, que, segundo Soares (2002, p. 156), são resultantes de múltiplos contextos de interação, e não apenas com o escrito. A interação com o mundo, nesse sentido, inclui não só o domínio da palavra escrita, mas também as dimensões visual, auditiva e espacial, que desempenham um papel fundamental na construção de significados. Para a autora (2002, p. 156):

> [...] propõe-se o uso do plural *letramentos* para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos* (Soares, 2002, p. 156. *Grifos no original*).

[7] Nota geral: Todas as citações e epígrafes de obras originalmente publicadas em língua inglesa e mencionadas no transcurso deste trabalho foram traduzidas livremente por nós e são de nossa autoria.

Levando a cabo essa discussão e considerando a multiplicidade de práticas letradas que um grupo de pesquisadores, intitulado *The New London Group* (Grupo de Nova Londres), em 1996, reuniu-se para discutir aspectos atinentes ao ensino, à aprendizagem e à educação formal, de modo geral, no novo contexto que se deflagrava na sociedade pós-moderna. O intenso trânsito entre povos e culturas decorrente do alto contingente migratório fez emergir uma sociedade onde as fronteiras, as interações e as relações se tornaram fluidas e dinâmicas, colocando os sujeitos num híbrido lugar onde a tecnologia passou a ter assento preponderante e influente nas diversas esferas de atividade da vida humana. O grupo, atento às mudanças na paisagem comunicacional e na diversidade linguística e cultural que crescia constantemente, marcada, em especial, pelos movimentos globais e translocais, buscou forjar uma nova visão para a pedagogia do letramento, ampliando a sua compreensão para além das abordagens tradicionais que já soavam incomuns aos desafiantes momentos que até então se experimentava.

A proposição do grupo representava uma sensível evolução e ampliação do conceito de letramento que, agora, passava a abrigar a ideia de uma pedagogia que pudesse dar conta da diversidade linguística e cultural vivenciada nos contextos de ensino, trazendo novas questões cujas “velhas respostas” já não mais se sustentavam ou eram insuficientemente capazes de responder. Questionavam os autores:

> O que é educação apropriada para mulheres, para povos indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padronizados? O que é apropriado para todos no contexto dos fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conexão global? (Grupo de Nova Londres, 2021, p. 103).

Desses questionamentos delineados na década de 90, que precisavam ser repensados e introjetados na pedagogia do letramento, os autores, após exaustivas reflexões e calorosos debates, inspirados em discussões precedentes, elaboraram um manifesto programático, portanto, não acabado ou estanque em definição, mas uma ideia preliminar, um ponto inicial, denominado “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*” (Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais) que desenhava, sob a égide de três eixos (o porquê, o quê e o como da pedagogia do letramento) um diálogo com educadores de todo o mundo em face do novo contexto social, caracterizado pela diversidade cultural e linguística cada vez mais presente nas salas de aula e pela multiplicidade de canais comunicativos,

incluindo aí as tecnologias digitais, mídias e linguagens, que já tomavam o cenário dos anos de 1990 e provocavam profundas mudanças nos modos de comunicação.

As discussões aventadas no manifesto resultaram na criação do termo “multiletramentos”, do inglês *multiliteracies*. O vocábulo escolhido traz, no interior do elemento sobre o qual se expressa, um campo semântico no qual figuram dois importantes aspectos da pedagogia dos multiletramentos: “a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística” (Grupo de Nova Londres, 2021, p. 106). A noção esboçada vem suplementar a pedagogia do letramento tradicional ao inserir essas duas questões na nova ordem que se estabelecia. Em relação à supremacia de um letramento “por si mesmo”, centrado na língua e nos elementos formais nela imbuídos, a pedagogia dos multiletramentos vem destronar essa visão, mostrando outras formas de se pensar a língua, considerando outros modos de significação e representação que não se encerram no vislumbre sistemático dos aspectos linguísticos e gramaticais.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que a perspectiva teórica dos multiletramentos carrega consigo a essência de dois princípios basilares – o que nomeiam de dois “multis” dos multiletramentos: a *diversidade social* e a *multimodalidade*. A diversidade social diz respeito à multiplicidade de significados assumidos em diferentes situações culturais e sociais, que implicam diretamente na forma como os textos são mobilizados em contextos e domínios específicos da atividade humana. A *multimodalidade*, por sua vez, refere-se à característica inerente aos textos que põe em relevo a conjugação e integração de modos outros para construção de significados, uma vez que “em um sentido profundo, toda construção de significado é multimodal. Todo texto escrito é também projetado visualmente” (Grupo de Nova Londres, 2021, p. 130). Esses dois princípios são o terreno onde a árvore da perspectiva teórico-metodológica dos multiletramentos radica-se, enraíza e floresce possibilidades de atuação, mobilização e aplicação.

No tocante a essa discussão, a pedagogia que se desenhou no manifesto veio problematizar a acomodação de olhares em relação aos modos de representação. Tendo em vista a diversidade de recursos representacionais e sua dinamicidade possibilitada pelas tecnologias digitais, a construção de significados, para além das formas socialmente legitimadas, como a textual-verbal, reconhece a inter-relação e

integração ao visual, espacial, sonoro, tipográfico, e dentre outros, manifestando que já não se pode mais cristalizar as práticas de leitura, escrita, enfim, de produção e construção de sentidos em padrões ou modelos unívocos. É, pois, desse contexto, que o grupo explora o conceito de *design* para dar conta dessa perspectiva "multi" inerente aos multiletramentos e, assim, propor uma metalinguagem capaz de abarcar e representar "o quê" dessa pedagogia, a fim de contemplar, também, questões da vida particular, social, cívica e do mundo do trabalho, articulando essas dimensões.

Ao elegeram e instituírem o termo *design*, mais do que uma questão puramente terminológica, os autores valem-se da ambivalência a ele atribuída, pois o conceito pode ser tomado tanto como produto quanto processo, ou seja, o que é dado, fornecido e a relação criadora que se estabelece a partir disso. Ademais, segundo o grupo, a terminologia assume uma conotação mais positiva para descrição das formas de significado do que termos como "gramática", se considerarmos as associações pejorativas que acompanham e contaminam o entendimento do termo ainda hoje, enclausurando-o a uma didática mais tradicionalista. Desse modo, a porosidade no conceito de *design* consegue abarcar diferentes significados e aplicações e, em vista disso, o Grupo de Nova Londres assevera:

> Propomos tratar qualquer atividade semiótica, incluindo o uso da língua, para produzir ou consumir textos, como uma questão de *design* envolvendo três elementos: *designs disponíveis*, *designing* e *redesigned*. Juntos, esses três elementos enfatizam o fato de que o processo de construção de significados é ativo e dinâmico, e não governado por regras estáticas (Grupo de Nova Londres, 2021, p. 120. *Grifos no original*).

Entendendo o *design* como um processo de construção de sentidos e significados, os *designs disponíveis* refletem aquilo que é dado e fornecido pelo contexto no qual o sujeito está inserido, incluindo a cultura, os discursos instituídos em dada ordem institucional e os diversos sistemas semióticos. A partir das relações que se tecem com o que é disponível, tem-se o processo de *designing*, ou seja, o papel ativo de se colocar em posição de agência e negociar sentidos a partir do que é fornecido, transformando e construindo outras representações. Isso implica mobilizar recursos disponibilizados pelo contexto, rearticulá-los e, sobre o "velho alicerce", edificar significados outros a partir da experiência. Daí evoca o *redesigned*, o significado transformado a partir da experiência e vertido em um novo *design disponível*, uma nova possibilidade de recursos para construção de novos significados. Desse modo, pode-se depreender que um trabalho didático na perspectiva do *design* proposta pelos

multiletramentos, tendo estudantes como *designers ativos de significados*, abarca a mobilização dos recursos disponíveis para a expressão e a posição ativa de negociar e construir sentidos, sejam escritos, orais, por imagens, gestos, etc., transformando o dado em um novo sentido para interpretação.

De forma que essas ideias projetadas pudessem ser expandidas em gestos performáticos, o *The New London Group* (1996) propõe quatro proposições metodológicas ou movimentos pedagógicos da pedagogia dos multiletramentos: a *prática situada*, a *instrução explícita*, o *enquadramento crítico* e a *prática transformada*. Essas quatro proposições ensejam uma complexa articulação, mas não ditam uma linearidade, tampouco uma hierarquia fixa no seu desenvolvimento. Todas elas coabitam o processo de ensino e aprendizagem via multiletramentos, podendo ser mobilizadas na sucessividade ou simultaneidade dos atos, em que uma poderá apresentar determinada predominância sobre outra em particular momento, a depender do trajeto em que se edifica as formas de ensinar e aprender. Para efeito de sistematização, as proposições podem ser assim definidas e conceituadas:

Prática situada: propõe que, a partir de determinadas estruturas, sejam evocadas as experiências dos estudantes, os episódios cotidianos e questões contextualmente situadas em sua localidade para, assim, trazer a vivência de além dos muros da escola para a sala de aula, partilhar perspectivas e visões, dar visibilidade às culturas que ali se explicitam, de modo a possibilitar situações de ensino e aprendizagem mais significativas. Isso requer um trabalho didático que se incline para a incursão em práticas “[...] que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para estas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos)” (Rojo, 2012, p. 30).

Instrução explícita: refere-se ao desenvolvimento de uma metalinguagem que possibilite ao alunado refletir e se expressar, com vocabulário apropriado, sobre diferentes temas e assuntos, percebendo, de uma forma mais rica e consciente, as formas e espessuras discursivas, bem como a função e representação do que está em vias de aprender. Daí decorre a necessidade de orientações sistemáticas, colaborativas e interventivas por parte do docente para inscrever os estudantes em atividades de aprendizagem cujo desenvolvimento permita a consciência e o controle sobre o que está sendo aprendido.

Enquadramento crítico: está relacionado à capacidade de inserir o aprendizado em uma dimensão crítica, reconhecendo que os significados são construídos em regimes de verdade pré-estabelecidos pelas instituições sociais, levando em conta as relações históricas, culturais, políticas e ideológicas. Isso demanda do docente movimentos que permitam aos estudantes questionar o que se aprendeu na tentativa de desestabilizar verdades constituídas, desaprisionar sentidos unívocos e desnaturalizar o olhar para as questões que se explicitam ou se disfarçam. Ribeiro e Coscarelli (2023) salientam que a presença do termo “crítico” na expressão vem significar a necessidade de se ater às relações de poder para, assim, “[...] ser capaz de criticar e de refletir sobre elas e suas formas de funcionamento, a fim de perceber e compreender essas relações que acabam por naturalizar a desigualdade e diversas injustiças sociais” (2023, p. 104). Situar o processo de ensino e aprendizagem dentro de um enquadramento crítico torna-se um exercício de olhar os contextos, as visões de mundo e as ideologias que se acham imbricadas naquilo que está disponível e se posicionar com distanciamento e impessoalidade necessária para ver por outros ângulos e construir sua própria interpretação.

Prática transformada: diz respeito à possibilidade de se apropriar dos significados construídos e aplicá-los em outros contextos. Em outras palavras, é a capacidade de revisitar o que fora aprendido e expandir para outras situações, vislumbrando aplicações outras em contextos mais macros e distintos do que foi situado. Tendo como norte as vivências particulares, contextualmente situadas, é possível ampliar, de maneira reflexiva, novas práticas que dialoguem com os propósitos, objetivos e valores do alunado, recriando discursos e *designs* que podem, inclusive, incidir em reflexos na vida fora da escola.

A proposta inaugurada pelos multiletramentos exerceu uma influência determinante nas configurações e nas dinâmicas relativas aos processos de ensino e aprendizagem. A perspectiva teórica somada à possibilidade prática contribui para o desenvolvimento de um raciocínio metadiscursivo que permite pensar o lugar dos saberes, as formas de construção de sentidos e o conhecimento, de modo a moldar as práticas pedagógicas e os discursos que circundam os espaços escolares.

À vista disso, o efeito ressonante desse movimento fez, mais tarde, Cope e Kalantzis, integrantes do Grupo de Nova Londres, radicados na aprendizagem pelo *design*

(*learning by design*), expandirem, reformularem e recategorizarem as proposições ou movimentos pedagógicos da pedagogia dos multiletramentos. Recorrendo à metáfora da tecelagem, os autores (2015, p. 4) justificam a reformulação associando a ideia ao processo de tecer – um movimento de ida e vinda que representa, portanto, uma revisitação ao que foi proposto. Assim, o que antes era tido como *proposições metodológicas*, agora, passa a ser nominado como *processos de conhecimento*.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 74) sistematizaram e subdividiram esses quatro processos de conhecimento em: *experienciando* (o conhecido e o novo), *conceitualizando* (por nomeação e por teoria), *analisando* (funcionalmente e criticamente) *e aplicando* (apropriadamente e criativamente), conforme se observa na figura 1, a seguir. Para os referidos autores essas reformulações, alterações e expansões, ao serem traduzidas em *processos de conhecimento*, objetivam tornar as proposições precedentes mais facilmente reconhecíveis, no que diz respeito ao "[...] planejamento, à documentação e ao rastreamento da aprendizagem" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 75).

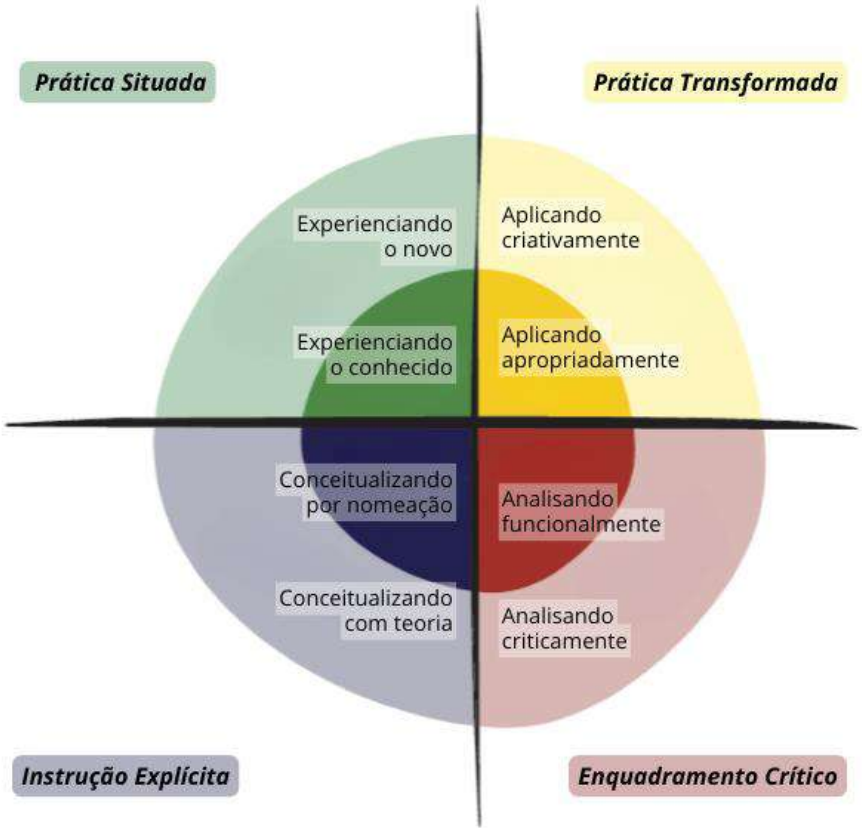


Figura 1: Os processos de conhecimento
Fonte: Adaptado de Cope e Kalantzis (2015); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020)

Esses processos, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 75), têm correspondência direta com as estruturas pedagógicas originalmente delineadas pelo Grupo de Nova Londres. Dessa forma, tem-se *experienciando* (prática situada)*, conceitualizando* (instrução explícita)*, analisando* (enquadramento crítico) *e aplicando* (prática transformada). Mais do que um preciosismo de nomenclatura ou uma questão puramente terminológica, há, aí, o reflexo de uma mudança de foco a partir dessa reformulação. As proposições metodológicas originais do Grupo de Nova Londres, quando pensadas em sua essência, inclinam-se mais para as questões de ensino e para as práticas docentes, na relação professor e aluno, enquanto os processos de conhecimento são manifestamente focalizados na aprendizagem, ressaltando, enfaticamente, o papel do aluno como um sujeito ativo diante do conhecimento, no entanto, sem deixar de lado o papel do professor.

A representação que se nota na figura acima (Figura 1) denota muito bem a noção dos processos de conhecimento e a visão que se tem de sua mobilização e operacionalização. A “ciranda” que se compõe, fortemente movimentada pelas forças dos processos de conhecimento é, em primeiro instante, centrífuga, num movimento que parte do centro para fora. Ao experienciar o “conhecido”, parte-se para a experiência do “novo”. No entanto, as forças que atuam nessa ciranda giram-na, também, em movimento centrípeto, retornando ao centro de onde partiu. Ao experienciar o “novo”, volta-se ao “conhecido”, que é re-experienciado, ou seja, ressignificado a partir de uma visão mais ampla, em função da experiência que se teve com esse “novo”. De igual modo operam os demais processos, como num infindável ato de tecer, em que o fio de um conecta-se ao fio do outro, compondo um sistema de retroalimentação.

É importante frisar, porém, assim como asseveram Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 75), que esses “movimentos epistêmicos” não devem ser tomados como sequência rígida, linear ou hierárquica. Em vez disso, os processos devem ser articulados e associados de acordo com os objetivos de ensino e o que se pretende alcançar no contexto de cada ação didática. Para tanto, os autores organizam os processos de conhecimento em um quadro (reproduzido na sequência), articulando os subprocessos a possibilidades de configuração nas dinâmicas das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Experienciando	O conhecido: estudantes trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses. O novo: estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido.
Conceitualizando	Por nomeação: estudantes agrupam informações em categorias, aplicam os termos de classificações e defendem esses termos. Com teoria: estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.
Analisando	Funcionalmente: os estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função. Criticamente: estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas.
Aplicando	Apropriadamente: estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira previsível em um contexto convencional. Criativamente: estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.

Quadro 2: Os processos de conhecimento relacionados a atividades de ensino
Fonte: Reproduzido de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 74-75)

Esses processos, ao permitirem uma abordagem flexível e dinâmica, ampliam as possibilidades de engajamento ativo dos alunos, de modo a promover tanto o desenvolvimento de habilidades críticas, ao analisarem e refletirem sobre as diferentes formas de comunicação e produção de sentido, quanto a aplicação criativa dos conhecimentos adquiridos em situações mais práticas.

Neste trabalho, adotaremos em nossas análises os *processos de conhecimento* de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), uma vez que, como anteriormente mencionado, guardam íntima conexão com as proposições dos multiletramentos originalmente elaboradas pelo *The New London Group* (1996), contudo, por uma interface mais aprimorada e elaborada, pondo em relevo o papel do aluno enquanto um agente construtor do conhecimento. A adoção dos *processos de conhecimento* como fundamento e norte das propostas didáticas aqui desenvolvidas e como o fio condutor das análises, por escolha metodológica, traduz a preocupação central deste estudo em deixar explícito e mais rastreável os passos trilhados, trazendo à lume os *designs* das experiências de aprendizagem enviesadas por esses processos.

2.3 Multimodalidade: da abordagem epistemológica às contribuições para pensar o ensino de língua portuguesa

> Todos os textos são multimodais. A língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de, outros modos semióticos.
>
> (Gunther Kress; Theo van Leeuwen, 1998)[8]

O filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin, em sua célebre obra *Estética da criação verbal*, afirmava que viver significa participar de um interminável diálogo, estabelecendo relações com o outro. Nesse diálogo, por sua vez, cada ser humano participa em sua completude existencial "[...] com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos" (2011, p. 348). Na essência dessa afirmação, Bakhtin já reconhecia que as relações interlocutivas, os enunciados e os significados que se tecem na vida humana são constitutivamente marcados a partir de uma articulação *entre* e *com* diferentes modos de expressão. Dentre os "signos luminosos" de sua obra, que inspiraram (e ainda inspiram) em muito as discussões da linguagem, temos que "do ponto de vista dos objetivos extralinguísticos do enunciado todo, o linguístico é apenas um meio" (*idem*, p. 313). Essas premissas bakhtinianas já sustentavam, a princípio, o entendimento do homem enquanto um ser social que vive e constrói significados a partir de processos ou ações multimodais, revelando, assim, a complexidade da comunicação humana para além da dimensão linguística ou verbal.

Muito embora Bakhtin não tenha lançado mão do termo *multimodal*, ou propriamente do conceito de *multimodalidade*, pode-se depreender, sem a mácula da ingenuidade cômoda, que ele falava, em alguma medida e a seu tempo, da existência de uma multiplicidade de modos característicos dos processos e das relações humanas. Hoje, mais do que antes, percebe-se que esses princípios vieram, de alguma forma, radicar o pensamento acerca das formas de produção, interpretação, construção e manifestação de signos e significados humanos. Com o desenvolvimento das sociedades e os seus modos de produção e representação, a humanidade tem experimentado na pós-modernidade um vulto expressivo de formas de construir, acessar e se apropriar das informações, em especial com o avanço e ampliação das tecnologias digitais da informação e comunicação, cujas estruturas vêm diluir ou

[8] KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. *In:* BELL, Allan; GARRET, Peter. (Eds.) **Approaches to media discourse**. Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.

diminuir as fronteiras entre verbal e visual, consagrando a inter-relação entre variados meios ou modos semióticos. Essa diversidade de modos semióticos para construir, produzir, expressar e representar o conhecimento, denomina-se multimodalidade.

Kress e van Leeuwen (2001), ao teorizarem sobre o discurso multimodal na comunicação contemporânea, alertam e, por extensão, provocam que “a multimodalidade não é um fenômeno novo em qualquer sentido, mas sempre foi um elemento das semioses sociais. Então, por que o interesse agora?” (2001, p. 124). De forma muito sintomática, pode-se asseverar, incorrendo no risco de alguma imprecisão, que a crescente popularização de novas tecnologias para construção de significados, com o crescente consumo e popularização de linguagens e redes em que elementos verbais e visuais se tornam indissolúveis, e com o visual “estampando” cada vez mais a vida pós-moderna, a hegemonia do verbal, que por muito tempo reinou soberano, abre espaço para outros modos semióticos. Deve-se também ressaltar que o termo “multimodalidade”, como observado em tópico predecessor, passou a ganhar destaque no escopo da educação e dos estudos da linguagem com a publicação e disseminação do manifesto da pedagogia dos multiletramentos, do *The New London Group* (1996). As ponderações do grupo, como fora destacado, repousavam em dois argumentos: a diversidade linguística e cultural e a “crescente multiplicidade e integração de modos significativos de construção de significados”, ou seja, a multimodalidade (Grupo de Nova Londres, 2021, p. 106).

Em linhas gerais, o termo *multimodalidade* pode ser definido como a coexistência de diversos modos semióticos no processo de comunicação e construção de significados. Kress (2010) afirmava que a multimodalidade é uma característica inerente à comunicação humana, um “estado normal” desse processo, visto que o homem, enquanto ser social, ao agir no mundo que o rodeia, mobiliza sempre uma linguagem que conjuga mais de um modo semiótico. Assim, qualquer ato comunicacional, por mais simples e cotidiano que seja, sua realização se dará sempre na articulação de um conjunto de modos: fala, escrita, imagens (estáticas ou em movimento), gestos, cores, sons, etc. Numa corriqueira conversa, por exemplo, estão imbricados, além da fala oral, gestos, expressões faciais, intensidade e modulações da voz, posição do enunciador e dentre outros, que participam do ato de linguagem, cada um à sua forma e com sua potencialidade, contribuindo para a representação e transmissão do significado no processo interacional.

Há de se tomar alguns cuidados, porém, especialmente se considerarmos a popularização do termo, haja vista as incoerências por vezes notadas em seu emprego e conotação. A multimodalidade não se constitui em uma teoria como muitas pesquisas parecem supor, conforme relatam Gualberto e Santos (2019) em trabalho acerca do estado da arte na abordagem da multimodalidade nas pesquisas brasileiras. Kress (2010) assevera que "[...] a multimodalidade nomeia tanto um campo de trabalho quanto um domínio a ser teorizado. Qualquer pessoa que trabalhe de forma multimodal precisa ter clareza sobre qual estrutura teórica está usando; e tornar essa posição explícita" (2010, p. 54). O conceito de multimodalidade aqui evocado situa-se no terreno da Semiótica Social (Hodge; Kress, 1988), pois, considerando as complexidades semióticas e discursivas inerentes à comunicação humana:

> A teoria sociossemiótica está interessada no significado, em todas as suas formas. O significado surge em ambientes sociais e em interações sociais. Isso faz do social a fonte, a origem e o gerador de sentido. Na teoria aqui, "o social" é gerador de significado, de processos e formas semióticas, daí a teoria. A unidade central da semiótica é o signo, uma fusão de forma e significado. Os signos existem em todos os modos, por isso todos os modos precisam ser considerados, pois sua contribuição para o significado de um complexo de signos é social-semiótica (Kress, 2010, p. 54).

À vista dessa existência do signo em todos os modos semióticos, é importante ter presente que esse meticuloso, e também cuidadoso, processo para selecionar, organizar, mesclar e representar os sentidos diante da multiplicidade de recursos e meios disponíveis se efetua por meio de um *trabalho semiótico* ou *orquestração*. Orquestrar diz respeito à coordenação e à integração dos diferentes modos semióticos (o texto, a imagem, o gesto, o som, o *layout*, etc.) de forma coerente para dar concretude à comunicação e representação. A imagem metafórica que se acha presumível na expressão "orquestração" não é por acaso, visto que, numa orquestra, o maestro está imbuído da responsabilidade de, por meio de sua linguagem gestual (selecionando, avaliando e planejando cada movimento), inscrever "no ar" uma sinfonia capaz de ser lida e vista pelos músicos que a integram e, assim, projetar, como resultado, um som harmônico.

A metáfora tipifica bem o trabalho realizado pelos sujeitos produtores de significados e a complexidade inerente a esse processo. Diante da variabilidade e diversidade de meios e modos para representar os sentidos desejados, é necessária uma seleção e articulação cuidadosas para criar significados (como numa sinfonia bem orquestrada) harmônicos, coerentes e eficazes. É importante lembrar, conforme salienta Kress

(2010), que esse complexo processo de seleção, combinação e escolha está sempre atrelado ao interesse do produtor, por sua vez, situado em uma comunidade específica que fazem valer e funcionar determinados modos de representação. Expandido essas considerações, Santos e Gualberto (2023), em obra que aborda o proeminente legado de Gunther Kress para os estudos da sociossemiótica, destacam essa não arbitrariedade do signo, uma vez que "[...] são sempre resultados de escolhas, que tornam o signo parcial, ou seja, ele representa parte de alguma coisa sobre determinado ponto de vista, de acordo com o interesse do produtor do signo" (Santos; Gualberto, 2023, p. 29).

Nesse contexto, o processo de construção de sentido ultrapassa as fronteiras de uma simples operação de codificação e decodificação de signos, porquanto o significado se estabelece como fruto de uma negociação constante entre os sujeitos, situados em realidades sociais e culturais distintas. Os signos, assim concebidos, não se apresentam como códigos fixos e autônomos, mas como criações dinâmicas, constantemente remodeladas pelas interações sociais que lhes dão vida e forma.

A Semiótica Social, ao expandir a compreensão da língua para além de um sistema fechado e autossuficiente, revela o "social" como um elemento indissociável da produção de sentido, vinculado aos sistemas culturais e às estruturas sociais que perpassam a ação simbólica. Esse é o fio condutor da Semiótica Social, que aborda o significado não como algo estanque e absoluto, mas como um processo contínuo de construção e reconstrução social, afastando qualquer ideia de linguagem como entidade fixa e independente, reafirmando, ao contrário, sua natureza fluida e viva. Conforme ressaltado no trabalho seminal de Hodge e Kress (1988):

> O significado é sempre negociado no processo semiótico, nunca simplesmente imposto inexoravelmente de cima por um autor onipotente através de um código absoluto. [...] A semiótica social não pode assumir que os textos produzem exatamente os significados e efeitos que seus autores esperam: são precisamente as lutas e seus resultados incertos que devem ser estudados no nível da ação social, e seus efeitos na produção de significados (Hodge; Kress, 1988, p. 12).

É desse contexto, portanto, que o "social" está intimamente ligado ao processo de constituição dos signos, e a Semiótica Social ao teorizar sobre o significado em suas diferentes formas, tendo o "social" como seu ponto nevrálgico, possibilita uma envergadura à multimodalidade, de modo que ela dê conta das questões culturais e ideológicas nas quais os signos estão imersos.

Assim, a multimodalidade não se aporta como teoria, mas como uma abordagem que oferece àqueles que nela se ancoram e por ela se arvoram a trabalhar, um conjunto de conceitos, categorias e perspectivas analíticas para observar os modos e os meios de representação dos significados. Nesse contexto, segundo Kress (2010), os significados produzidos nas diversas esferas da atividade humana se constituem em unidades complexas de sentido. A fala, os gestos, as expressões, as imagens, as cores, os sons, por exemplo, revelam meios de materializar os significados de formas e maneiras distintas, e exigem, portanto, uma visão abrangente com relação à forma que se expressam e constituem os enunciados no processo de comunicação, não podendo ser colocados à margem da análise e interpretação. A adoção desse princípio conduz, evidentemente, à consideração de que a abordagem multimodal, assentada e ancorada em uma perspectiva teórica sociossemiótica, joga uma nova luz nas formas de olhar, analisar e conceber a dimensão humana produtora e reprodutora de sentidos, tendo em vista a presunção de que “[...] todos os modos de representação são, em princípio, de igual significância na representação e comunicação, como todos os modos têm potenciais para significados, embora diferentemente, com modos distintos” (Kress, 2010, p. 104).

Nessa via discursiva, Kress e van Leeuwen (2001) salientam que numa era fortemente marcada pela multimodalidade, outros modos semióticos, para além da linguagem, em especial a verbal, emergem como estruturas suficientemente capazes de comunicar e representar sentidos. Isso implica, necessariamente, à maneira de Kress (2010), olhar a linguagem por uma outra interface, com uma “visão satélite”, ou seja, encará-la como um modo possível de expressão dentro de um sistema amplo e variável de formas de se significar, e não como o meio soberano ou superior aos demais. Tal qual um satélite permite vislumbrar a amplitude do sistema solar, o olhar metaforizado por essa imagem de satélite permite que se possa ter uma visão mais holística, mais completa, reconhecendo o quão múltiplos, diversos e possíveis são os modos de produzir significados.

Essa visão satélite, que possibilita visualizar diferentes modos de produção e composição dos significados, de forma muito sintomática, implica numa nova noção de texto. Dentro de uma perspectiva multimodal, o texto assume uma configuração muito mais abrangente, que perfura e rompe com a lógica tradicional de se tratar e conceber apenas a organização verbal e fraseológica disposta em parágrafos como

uma unidade textualmente expressa. O texto, dentro de um ideário que pressupõe a multimodalidade, é tomado como um “tecido” – uma unidade cujas partes são articuladas e entrelaçadas por diversos fios semióticos. Ribeiro (2021, p. 11) afirma que “todo texto, quando composto, carrega em si um projeto de inscrição, isto é, sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal”. Isso faz com que modos antes postos em posição subalterna ou dispensáveis ao processo de interpretação passem a fazer parte da textualidade de um texto, e não apenas a palavra escrita, o material verbal.

Não se pode deixar de mencionar, entretanto, que em uma cultura que vem, por muito tempo, predominantemente regulada pela hegemonia da escrita, do grafocentrismo, representações como o visual, que fogem a essa imposição, tornam-se fragilmente essencializadas que qualquer tentativa de afirmar sua legitimidade recebe cerceamentos e restrições, dada a hegemonia da palavra escrita e o valor histórico a ela atribuído, herdado de práticas que desconsideram outras formas de linguagem e representação do conhecimento que não sejam as legitimadas socialmente por essas práticas. Em face disso, a nova noção de texto que se firmou e afirmou com a multimodalidade veio, como contraponto, desenlaçar os nós quanto à abordagem textual, cujas amarras se encontravam (e ainda se encontram em muitos contextos atualmente, em especial, de ensino) cerceadas por essa “lógica tradicionalista do grafocentrismo” que, sobretudo, intenta fazer-se impermeável às mudanças sociais e às novas formas de comunicação que despontam com elas.

Se a noção de texto mudou, isso impõe à escola, nos termos de Ribeiro (2016, p. 47), “uma das mais fortes agências de letramento” que lida com o ensino e a produção de textos, a deslocar não só o seu olhar, mas também, e sobretudo, os seus modos de atuação. Disso decorre a necessidade de se fecundar os seus princípios e concepções, retirando o “véu da invisibilidade” herdado de uma tradição canônica e posto sobre os diferentes modos de se compreender, produzir e conceber as noções de texto, leitura, aprendizagem e conhecimento – que já não são da mesma forma de antes, haja vista a dinamicidade do mundo e as transformações globais e locais. Assim como destacam Kress e van Leeuwen (2021), é fundamental que a escola introduza os estudantes numa nova ordem semiótica, capacitando-os para lidar com as múltiplas formas de comunicação e significado que caracterizam o mundo contemporâneo, e essa plena inserção passa pela maneira de se tomar a unidade

textual no âmago das instituições. Não é mais possível, numa era multimodal, de múltiplas linguagens para se comunicar e produzir sentidos, tratar os elementos que se distanciam do verbal como sendo “extralinguísticos”. É, por vezes, dessa consideração de “extra” (que está fora) que se tem leituras parciais e tendenciosas e que se conduz, equivocadamente, ao fortalecimento do “dogma” que estabelece apenas um modo como o correto, legítimo e válido. A esse respeito, ao teorizar sobre os letramentos na era das novas mídias, Kress (2003) ressalta:

> Não podemos mais esperar compreender os textos escritos olhando apenas os recursos da escrita sozinha. Eles precisam ser vistos num contexto de escolha de modos feita, os modos que aparecem junto com a escrita e também no contexto dos modos que não foram escolhidos (2003, p. 11).

É importante ter presente, neste ponto, por oportuno, os conceitos de *modo* e *recursos*, que não só planificam o entendimento, como também são caros aos estudos da multimodalidade e de fundamental importância para aqueles que por ela se arvoram a trabalhar. Para Kress (2010):

> Modos são recursos semióticos socialmente enquadrados e culturalmente dados para produzir significado. Imagem, escrita, *layout*, música, gestos, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos em 3D são exemplos de modos usados na representação e na comunicação (Kress, 2010, p. 79).

Conforme delineado por Kress (2010), *modos* constituem-se como recursos semióticos que são socialmente enquadrados e culturalmente moldados para a produção e comunicação de significados. São, pois, meios profundamente imbricados nas práticas e convenções de uma comunidade, cuja utilização reflete os contextos sociais e culturais que lhes dão forma. Os modos não apenas ampliam as possibilidades de expressão, mas também conferem à produção de sentido uma densidade e uma profundidade que transcendem as limitações de um único sistema de significação. Em outras palavras*, modos* podem ser definidos como meios pelos quais o signo se revela ao mundo. São os modos que permitem que o signo transcenda a abstração e se faça presente no âmbito concreto da experiência humana, seja pela visualidade de uma imagem, pela sonoridade de uma melodia ou pelo contato físico com um objeto.

Para que um modo possa funcionar faz-se necessário mobilizar determinados *recursos semióticos* que possibilitam a materialização do significado, permitindo que ele se torne apreensível. Esses recursos, sendo social e culturalmente determinados, conferem aos indivíduos possibilidades de escolha no processo de produção e

construção de sentidos. Tais recursos abrangem uma diversidade de elementos, como imagens, sons, gestos e a escrita, sendo mobilizados em consonância com as *affordances* (potencialidades) de cada modo e os interesses subjacentes do produtor. Cada modo, portanto, oferece um conjunto específico de recursos que permitem a expressão de significados de formas distintas.

Sendo a noção “diversidade de modos” o comumente conceito atribuído à multimodalidade, é comum associar a abordagem multimodal com o processo de inserir ou analisar imagens – como se fosse ela uma mitigação da escrita e pudesse ser tomada na simplória tarefa de conectar visual e verbal. No entanto, não se pode confundir multimodalidade com “mistura de modos”, involuntariamente, tampouco atribuir a mera inserção de imagens ou figuras na composição textual para se falar em textos multimodais ou em leitura multimodal. Uma abordagem sob a égide da semiótica social multimodal, além de partir do princípio da inter-relação dos diversos modos semióticos disponíveis para produção de sentidos, põe em relevo a acuidade visual e a possibilidade de se “olhar entre os véus” para perceber os efeitos de sentidos advindos das escolhas por determinados modos em detrimento de outros, como os significados são moldados e por que foram moldados e expressados nesta e não em uma outra forma, tentando captar as motivações e interesses dessa produção. Isso implica, necessariamente, observar as potencialidades (*affordances*) de cada modo, levando em consideração as possibilidades e limitações para se expressar em um texto ou qualquer que seja o evento de construção de significados.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), ao tratar da natureza da multimodalidade, em referência contundente e reiterada à teoria dos multiletramentos, identificam sete *modos de significação* (Figura 2) como sendo constituintes da representação e comunicação multimodal: significados orais, escritos, visuais, espaciais, táteis, gestuais e de áudio. Esses modos de significação inscrevem *designs* particulares que podem e devem ser considerados para descrever as interconexões que estabelecem ao se materializarem no processo comunicativo. Essas interconexões revelam a complexidade do processo comunicativo, no qual cada modo de significação atua em conjunto, numa contínua articulação de recursos semióticos que, ao se entrelaçarem, permitem a construção de significados multifacetados, imbricados na cultura e nos contextos sociais que lhes conferem sentido.

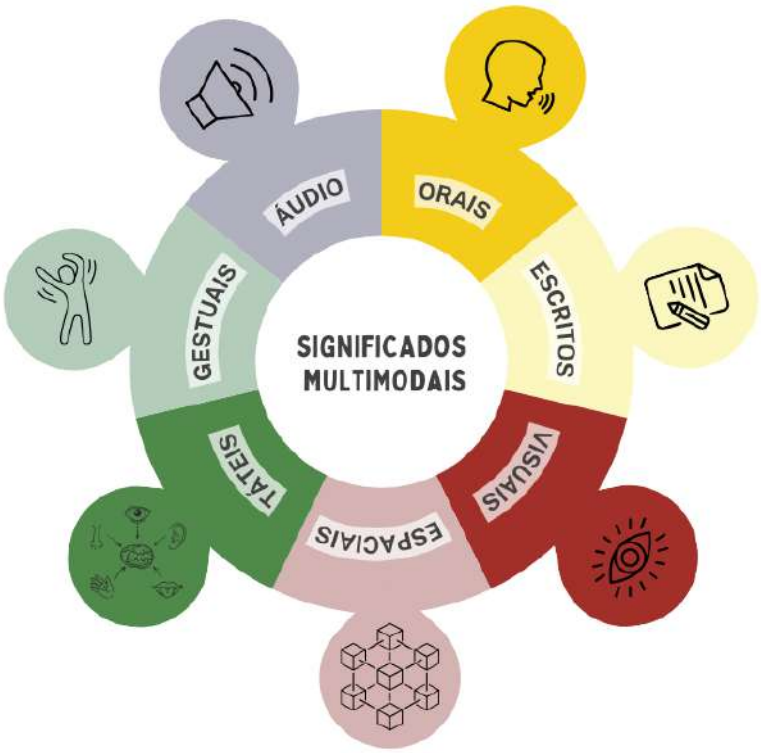


Figura 2: Modos de significação em uma teoria multimodal de representação e comunicação
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020)

A organização esboçada por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) traduz o jogo múltiplo, diverso e produtivo da comunicação humana e leva a reconhecer que na vida social os significados são construídos multimodalmente, não numa mistura, mas em camadas de sentidos materializadas por diferentes meios, com diferentes potenciais e propiciações. Nesse aspecto, os produtores de significados, ao tomarem consciência dessa amplitude modal, conforme destaca Ribeiro (2016, 2021), apoiada em Kress (2003), se empoderam semioticamente. Esse "poder semiótico", o "poder de produzir e disseminar sentidos" (Kress, 2003, p. 17), realça a capacidade de perceber e entender como os modos são concebidos, negociados e agenciados no processo de comunicação e expressão – e isso demanda escolhas conscientes.

À vista disso, Gualberto e Santos (2019) argumentam que no rol das múltiplas possibilidades dos modos de significação, são as necessidades e os interesses de uma dada comunidade que determinam em muito a visibilidade de cada modo. É, portanto, a partir de um "acordo social" que os significados passam a assumir um estatuto de aceitabilidade, levando os produtores a identificarem potencialidades e limitações de determinado modo, de forma a refletir o que Kress e van Leeuwen

ponderam: “devo expressar isso com som ou música? Devo dizer isso visualmente ou verbalmente?” (2001, p. 2). Ainda complementam as autoras supracitadas:

> As escolhas de determinados modos para a produção de significados estão diretamente ligadas à história do uso semiótico de uma materialidade específica, dado que o que um produtor de signo faz está relacionado com o que outros produtores fizeram antes, em reposta a necessidades sociais semióticas similares. As sociedades têm preferências modais: um modo é usado para um propósito para um determinado agrupamento social e outros modos para outros propósitos (Gualberto; Santos, 2019, p. 11).

Diante da longa tradição que acompanha a humanidade na representação e comunicação do conhecimento, a “nova era das mídias digitais” (marcadas, em especial, pela característica constitutiva da multimodalidade em suas condições de produção e representação) questiona o suposto *status* de superioridade de determinadas formas canônicas credibilizadas socialmente. Essa constatação é emanadora de consequências e faz com que modos antes recônditos, encobertos pela tradição didática, passem a ter também o seu lugar privilegiado no processo de significação. É nesse sentido que uma abordagem multimodal vem aportar mudanças às formas de aprender e ensinar; e dentre essas mudanças que inspiram o discurso pedagógico e sua corporificação em práticas didáticas, está o estabelecimento de uma nova forma de conceber as produções que operam nos ambientes escolares: não como meros registros, mas como *signos de aprendizagem*.

Não por preciosismo de nomenclatura ou por uma questão puramente terminológica, o estabelecimento do termo e os efeitos de sentido dele advindos denotam uma mudança de perspectiva que, apropriando dos termos de Paiva e Santos (2022), considera “[...] a aprendizagem como comunicação, em que se aprende produzindo e interpretando signos, textos [...]” (2022, p. 21). Disso decorre a necessidade de se validar e reconhecer a manifestação do conhecimento, ou sua comunicação, por diferentes modalidades, sempre relacionadas aos interesses dos indivíduos. Se a aprendizagem se manifesta por signos que se consolidam por diferentes modos, é preciso uma lente analítica para olhar e analisar essas representações na inteireza de sua construção e composição. Isso implica tanto os modos de se produzir quanto as formas de ensinar, ou seja, as práticas docentes.

Para tanto, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), ao pensarem nos sete processos de significação multimodal, buscaram representar uma descrição, uma metalinguagem capaz de descrever os significados multimodais e entender suas formas, estruturas e

propósitos sociais de construção. Os autores nomeiam de *análise do design* essa metalinguagem que oferece algumas indagações para se pensar o *design* dos significados multimodais de maneira analítica e crítica em qualquer tipo de significado e a partir de qualquer modo, destacando cinco pontos fundamentais para operar com essas estruturas, conforme a figura 3 abaixo:

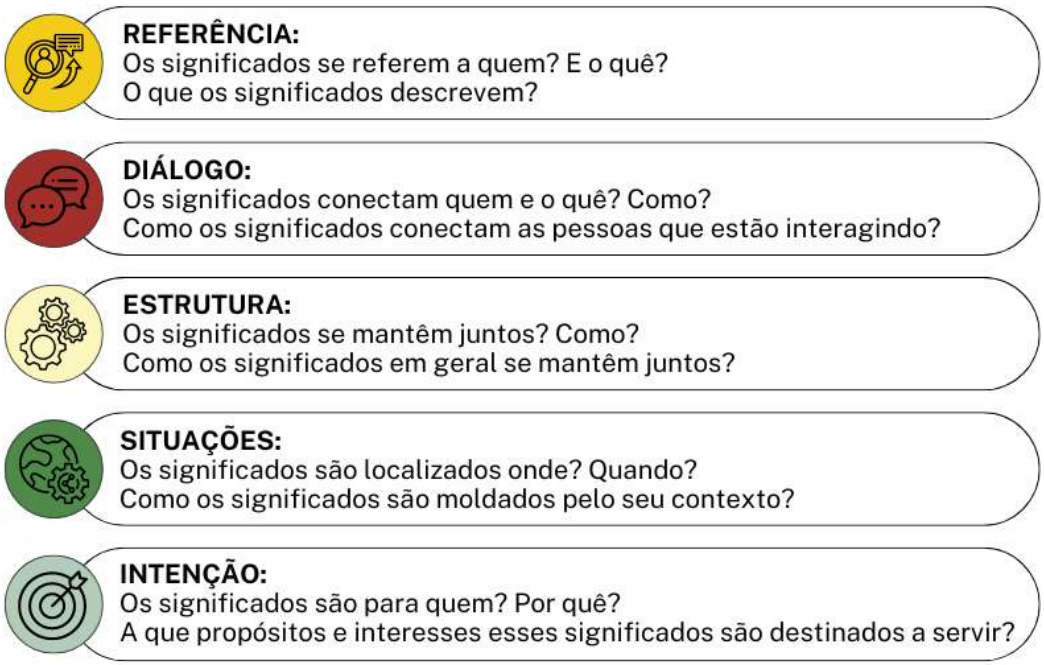


Figura 3: Elementos de uma análise do design de significados multimodais
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 188)

Esses elementos da abordagem multimodal possibilitados pela análise do *design*, ao serem traduzidos na prática pedagógica, conferem uma arquitetônica que institui uma leitura plural, que reconhece que os processos de significação são multifacetados, polissêmicos – o que demanda olhar para os *designs de significados multimodais* como um objeto de reflexão crítica, percebendo que para além da mera "justaposição" de modos, tem-se escolhas, interesses, motivações, perspectivas ideológicas, e não significados que trafegam impunemente pelas vias dos nossos sentidos.

No âmbito das análises desta dissertação, esses elementos serão examinados com base em suas inter-relações e na contribuição que oferecem à produção de significados em textos multimodais, com especial atenção às escolhas dos sujeitos no processo de *design* e à forma como essas escolhas se manifestam na complexa tessitura de sentidos. Com isso, intenta-se uma produtiva e fértil entrada nas camadas mais profundas do processo de significação, enviesadas por essas dimensões do *design* de significados multimodais.

3. METODOLOGIA

> Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obter a resposta.
>
> (Mikhail Bakhtin, 2011)[9]

Buscando organizar a nossa observação e experiência, esta pesquisa, inscrita no campo das ciências humanas, opera por meio de uma abordagem qualitativa. Privilegiar o aspecto qualitativo em uma investigação implica, necessariamente, entender a especificidade e complexidade do objeto de estudo a partir de uma visão mais holística dos fenômenos que o integram e o atravessam. Para Lüdke e André (2014, p. 14) uma pesquisa qualitativa "envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes". O pesquisador, ao assumir uma empreitada nessa direção, tem de se haver com uma lente multiforme e caleidoscópica para tentar captar a totalidade do objeto investigado e deixar vir à tona sua multifacetada condição. Dada a especificidade do nosso objeto, que envolve situações de ensino e aprendizagem de língua portuguesa em situação concreta de realização, a abordagem qualitativa desponta como o horizonte mais possível e exequível de se ancorar, tendo em vista o inevitável movimento alteritário de se deslocar em direção ao *outro*, construir com ele, colocá-lo sob observação para, assim, fazer emergir sua perspectiva.

Para dar concretude a esse intento, adotamos como procedimento metodológico o estudo de caso. Esse método foi escolhido por configurar-se em uma investigação empírica que, segundo Paiva (2019, p. 65), "investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico", sendo, portanto, "um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa" (*idem*). Considerando a base qualitativa em que esta pesquisa se assenta, o estudo de caso pode, com efeito, servir ao propósito de observar a situação (no nosso caso, envolvendo a díade *ensino* e *aprendizagem*) no seu processo natural de desenvolvimento junto aos participantes

[9] BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1992].

estudados. Corroborando com essa visão, André (2013, p. 97) assevera que especificamente no contexto das abordagens qualitativas de pesquisa:

> [...] o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade. [...] Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (André, 2013, p. 87. *Grifos no original*).

Nesta pesquisa, em que buscamos investigar possibilidades práticas para o ensino de língua portuguesa pelas lentes teóricas dos (multi)letramentos e da multimodalidade, propondo observar estudantes e professor em situações de interação que arbitra sobre e na linguagem, torna-se necessário, também, assumir uma postura investigativa que consiga trazer à superfície os sentidos mais plenos oriundos dessa interação real e viva tecida por linguagem. Esse movimento, portanto, exige reconhecer a dialogicidade inerente aos fenômenos humanos. Diante disso, a circunscrição de nosso objeto de pesquisa, que decorre num contexto de ensino, cuja estrutura poderia ser tomada como uma arena onde discursos e diálogos se confrontam, afrontam, convergem e se afetam numa ininterrupta interlocução, convoca, sem precedentes, a assunção de uma *postura dialógica* para encarar a atividade de ensino e aprendizagem sobre a qual nos debruçamos analiticamente.

Olhar para o objeto de investigação por meio de uma lente dialógica supõe a necessária e fundamental ancoragem ao pensamento bakhtiniano. É dele que provém a concepção de que toda e qualquer investigação no campo das ciências humanas é, por excelência, *discursiva* e dá-se a partir de *enunciados concretos* inseridos num campo específico da atividade humana (Bakhtin, 2011). À vista disso, e com base nesses pressupostos, Amorim (2004), ao discorrer sobre o objeto das ciências humanas a partir das contribuições de Bakhtin, enfatiza:

> Não há objeto científico que não seja discursivo, isto é, mediatizado pelo texto. Em qualquer domínio, o objeto de pesquisa é *objeto falado* e, neste sentido, não pode ser mudo. Nas ciências humanas, o objeto é não somente falado e atravessado pelo texto, mas ele é *texto*. Texto a explicar e a interpretar, ele é *objeto falante* (Amorim, 2004, p. 187. *Grifos no original*).

Sendo o nosso objeto de estudo situado em instância discursiva de ensino, tecida por relações que instituem a voz do professor e a dos estudantes como sujeitos *falantes*, *enunciativos*, dentro de um contexto situado e marcado por linguagem, é impossível

amputar a dialogicidade aí imbuída. Se o objeto das ciências humanas é o *texto* em sua dimensão mais ampla e profunda possível e o horizonte de nossa investigação almeja alcançar a descrição de possibilidades didáticas envolvendo a prática, num experienciar, ensaiar e mobilizar campos teóricos, o nosso *texto* a ser prontamente interpretado e analisado é o ato humano de sujeitos empíricos, em situações reais e concretas de enunciação e atividade. Nessa ótica, “o ato humano enquanto texto não pode então ser compreendido fora de seu contexto dialógico, do contexto em que figura a título de réplica e de posição de sentido” (Amorim, 2004, p. 188) – o que, por si só, já justifica a postura dialógica adotada nesta pesquisa, tendo em vista que a base de nossa proposta almeja revelar “[...] o produto da relação complexa que se tece entre o texto, objeto de estudo e de reflexão, e o contexto discursivo que o transmite e no qual se realiza o pensamento cognoscente” (Amorim, 2004, p. 190).

Diante dessa complexidade, adentramos na dimensão dialógica da linguagem, ancorando-nos no pensamento bakhtiniano para clarificar o caminho metodológico percorrido. Isso porque as reflexões realizadas por Bakhtin e o seu círculo de pensadores coroaram uma compreensão mais abrangente da dimensão da linguagem que insta sua concreta e interacional característica constitutiva, movendo o olhar para as reais condições de produção dos enunciados que a compõe, numa relação direta com o contexto no qual se realiza.

Bakhtin/Volochínov (2014), na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, deixa transparecer importantes conceitos para os estudos da linguagem, tais como signo, ideologia, enunciação, discurso, interação, língua, palavra, fala – que impactam sobremaneira as proposições metodológicas e, dentre eles, cabe ter presente, por oportuno, a *dimensão semiótico-ideológica da palavra*. Para o autor (2014), todo signo é ideológico e “tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (p. 33). Assim, ao se dispor a estudar relações tecidas por linguagem, lidamos com uma arena dialógica impregnada por ideologias sígnicas que precisam ser demarcadas, pois “as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação dessas formas ocasiona uma modificação do signo” (*idem*, p. 45).

Com o objetivo de resguardar e garantir as condições concretas do signo quando em situação de análise, Bakhtin/Volochínov (2014) apresenta três regras metodológicas

que devem estar sob a tutela dos olhos daqueles que se arvoram a estudar o material semiótico-ideológico em sua concretude. Para o autor, é fundamental:

> 1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da "consciência" ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
> 2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação socia*l (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora desse sistema, a não ser como objeto físico).
> 3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material* (infraestrutura) (Bakhtin/Volochínov, 2014, p. 45. *Grifos no original*).

Considerando o contexto em que esta proposta investigativa se deflagra (o espaço-tempo da aula), o horizonte social que desponta em situação de ensino e aprendizagem, onde as relações interlocutivas se dão *por* e *na* linguagem, atentamos ao fato de estar vigilantes e seguir as diretrizes metodológicos propostas por Bakhtin/Volochínov, de modo a captar os sentidos produzidos nas interlocuções, revelando, assim, os signos de ensino e aprendizagem delas resultantes.

3.1 O contexto da pesquisa

A pesquisa, submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEP/CEUNES) para apreciação ética e validação e que, após análise, foi julgada procedente com o CAAE nº 65296822.8.0000.5063 e parecer nº 5.827.798 favorável à sua realização, tem como *lócus* investigativo uma escola pública estadual situada no interior do município de Pinheiros, Espírito Santo. Criada em 1963, está firmada em um pequeno distrito cuja cultura mescla-se aos costumes e tradições mineiras e baianas e sua criação deu-se pela quantidade expressiva de imigrantes que se instalaram na localidade. A instituição oferta o Ensino Fundamental, séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano), que funcionam nos turnos matutino e vespertino, e o Ensino Médio, ofertado apenas no turno noturno.

Atualmente, a escola atende um quantitativo aproximado de 400 estudantes[10], contemplando os que habitam o próprio distrito onde a unidade de ensino se localiza e, também, educandos residentes em localidades vizinhas, como assentamentos, fazendas e comunidades rurais, cujo acesso à escola é possibilitado a partir de transporte escolar ofertado pelo município em regime de colaboração com o estado.

[10] Dados referentes ao ano de 2023, período em que a presente pesquisa foi realizada.

A instituição, que também possui seus regimes de verdade[11], apresenta como missão: “promover uma educação de qualidade, através de um trabalho de parceria entre pais, alunos e profissionais da educação, num processo cooperativo de formação de indivíduos plenos e aptos a construir a sua própria autonomia e cidadania”[12]. Imbuída dessa ponderação, a unidade e o seu corpo profissional intentam ofertar um ensino que atenda às demandas do seu público, mostrando uma grande preocupação com os resultados quantitativos e índices percentuais das avaliações externas que visam avaliar a “qualidade” da educação básica ofertada nas escolas públicas, tais como o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que testam as habilidades de leitura dos estudantes a partir de uma escala de proficiência.

A escolha por essa instituição para compor o *lócus* investigativo em que esta pesquisa se debruça foi motivada por duas forças preponderantes. A primeira está ligada ao fato de o sujeito que aqui se inscreve como pesquisador atuar como professor de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental nesta unidade de ensino – o que sinaliza para um olhar e intervir na própria realidade que o circunscreve; a segunda, pelo fato de, no exercício da atividade docente no âmbito desta instituição, ter defrontado com a questão investigativa que impulsionou a realização deste estudo que aqui se projeta. Consideramos, então, que o próprio contexto e espaço onde já se atuava poderia forjar uma incomensurável e ambivalente (complementar, não oposta) experiência, ao se olhar para o objeto situado dentro do próprio espaço de atuação, contudo, por lentes e posições que transitam entre o sujeito na condição de pesquisador e o sujeito na condição de professor. É, pois, deste conflituoso, mas também produtivo, espaço/contexto que damos corpo e forma a essa investigação.

[11] Para Foucault (1985, p. 12), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos; a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”. (FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985).

[12] Informação obtida a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição de ensino que constitui o *lócus* desta pesquisa. O nome da escola será mantido em sigilo a fim de preservar sua identidade e garantir a confidencialidade dos dados.

3.2 Os participantes

Amorim (2004, p. 16) afirma que “não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. Também, não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto”. Partindo dessa concepção, esta pesquisa tem sua base consolidada a partir do encontro com *outros*. Os *outros*, aqui, são constituídos por estudantes de uma turma do 9º ano do ensino fundamental, séries finais, da instituição de ensino anteriormente descrita e na qual o pesquisador atua como docente da disciplina de língua portuguesa.

A turma, situada no turno matutino, é composta por dezenove estudantes devidamente matriculados, sendo nove do gênero feminino e dez do gênero masculino, com perfis e idades que variam de 14 a 16 anos. Dos dezenove discentes, treze residem no meio rural e tem acesso à escola por meio do transporte escolar e seis são residentes do próprio distrito onde a escola se localiza. A maior parte desse público é oriunda de famílias com baixo capital cultural[13], filhos de lavradores que sobrevivem do cultivo da terra, diaristas cuja renda familiar é de até um salário mínimo, com exceção de três estudantes que são filhos de professores e possuem maior estabilidade financeira e laboral.

Com base no conhecimento prévio que se tem da turma e pautado no diálogo precedente para delinear o perfil dos participantes, constata-se que os estudantes da classe pleiteada para a pesquisa possuem aspirações bem distintas quanto aos “caminhos” que pretendem trilhar. Alguns anseiam alcançar o ensino superior, estudar em cursos como medicina, farmácia, medicina veterinária, enfermagem, engenharias, licenciaturas (letras, pedagogia, educação física), ciências agropecuárias... outros almejam concluir o ensino médio e poder contribuir com os pais que possuem alqueires de terra em áreas de assentamento e há aqueles que ainda não decidiram ou ainda não se dispuseram a pensar sobre o assunto no presente momento.

[13] Segundo Bourdieu (2007, p. 41-42): “[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícito e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito”. (BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007).

Com relação ao acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), os *smartphones* são os meios principais de informatividade e, por seu turno, comunicação. No entanto, nem todos os estudantes possuem acesso à *Internet* Wi-fi em suas residências, seja pelas condições socioeconômicas ou mesmo pela localidade onde residem não prover de cobertura de sinal para tal finalidade. A conexão, nesses casos, ocorre por meio de pacote de dados contratados pelas operadoras telefônicas que conseguem uma amplitude de sinal superior à dos provedores de internet da localidade. Na turma em que esta pesquisa decorre, há apenas quatro casos de discentes nesta condição de não dispor de internet Wi-fi; contudo, ainda assim, possuem um acesso por conexão da operadora telefônica, às vezes limitante, como relatado por dois deles, mas não impeditivo.

A escolha por essa turma do nono ano, especificamente, foi motivada por dois fatores. Primeiro, pelo fato de esses mesmos estudantes terem sido alunos do pesquisador desde o 6º ano do ensino fundamental – o que denota, em matéria de relacionamento interpessoal, algo já consolidado, além do reconhecimento de uma "suposta" legitimidade de atuação advinda da prática consecutiva com o mesmo público há um certo tempo, o que poderia significar a facilidade em estabelecer pontes e elos de maneira mais sólida, haja vista a confiança já conquistada no decorrer dos anos que precederam. Segundo, pelo nível de escolaridade em que os discentes se encontram exigir uma maior criticidade e posicionamento em face dos complexos desafios que se colocam nesta etapa que marca a transição para o ensino médio.

Para empreender esta investigação junto aos participantes, alguns cuidados precisaram ser tomados para se tratar com o devido rigor metodológico que uma pesquisa acadêmica exige as informações de foro pessoal dos sujeitos nela envolvidos. Em virtude de os estudantes serem menores de idade, a participação neste estudo deu-se a partir da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por parte dos responsáveis legais pelos menores, e de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos estudantes. Além disso, a fim de evitar a exposição ou qualquer possibilidade de identificação nominal dos participantes, suas identidades foram preservadas e, neste trabalho, adotaremos pseudônimos para designá-los. Alguns desses nomes fictícios foram escolhidos pelos próprios alunos e, outros, cuja escolha não foi realizada, o pesquisador quem definiu

um pseudônimo para identificá-los como participantes e registrar “o lugar da palavra” que assumem nesta pesquisa, conforme descrito no quadro 3 abaixo.

NOME		GÊNERO	IDADE
1	Deco	Masculino	16 anos
2	Sherwood	Feminino	14 anos
3	Biel	Masculino	16 anos
4	Rachel	Feminino	15 anos
5	Tamara	Feminino	15 anos
6	Harrison	Masculino	14 anos
7	Ricky	Masculino	15 anos
8	Jotta P.	Masculino	14 anos
9	Lan	Masculino	14 anos
10	Luke	Masculino	15 anos
11	Claribel	Feminino	15 anos
12	Vicky	Feminino	14 anos
13	Maíra	Feminino	15 anos
14	Peter	Masculino	14 anos
15	Rihanna	Feminino	15 anos
16	Isa	Feminino	15 anos
17	James	Masculino	16 anos
18	Vicente	Masculino	15 anos
19	Ashley	Feminino	15 anos

Quadro 3: Perfil dos participantes da pesquisa
Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Ao designar um nome, ainda que fictício, para cada participante envolvido neste trabalho investigativo (seja pelas autonomeações por eles realizadas, caudatárias de suas próprias intenções e escolhas, ou mesmo pelo pesquisador), registra-se, mais do que um ato puramente semântico ou uma “etiqueta”, a concepção de pessoa investigada enquanto um sujeito dotado de identidade, voz e assinatura. Desse modo, há uma investidura dos partícipes enquanto co-construtores do conhecimento que se almeja construir na pesquisa, e não um ser estanque a ter seu discurso acessado nas situações de interação verbal entre pesquisador e pesquisados. Em outras palavras, dota-se de efetividade criadora, autoral, não só aquele que escreve, mas também aqueles que estão escritos, não apagando sua dimensão enunciativa a partir de termos generalizantes, mas dando forma, acabamento, autoria e nome a quem enuncia e é enunciado no texto da pesquisa empreendida.

3.3 O professor/pesquisador: da organização do contexto da pesquisa ao processo de geração dos dados

Na perspectiva bakhtiniana, todo signo é resultado de um processo de significação consensual entre indivíduos organizados socialmente dentro de uma esfera interativa de comunicação. Desse modo, a organização social do sujeito implica diretamente nas formas de se conceber e interpretar o signo. Em outras palavras, o horizonte social de cada indivíduo pode, com efeito, determinar e orientar a visão e compreensão dos fenômenos, conforme o lugar de onde se fala, de onde se situa e o quão perto ou distante são projetados os olhares.

Em uma pesquisa, que lida com interações fortemente marcadas e constituídas por alteridade, num contínuo processo de negociação suscitado pelo movimento de ir em direção ao *outro*, faz-se necessário demarcar a posição, o horizonte sobre o qual se firma. Neste estudo, assume-se o papel de professor e pesquisador, num transitar que evidencia a compreensão de, mesmo na posição institucional de docente, revestir-se de uma sensibilidade e olhar investigativo para a pesquisa e para o *outro* com quem, dialogicamente, estabelece interações. Daí evoca um movimento exotópico fundamental, ou seja, tentar captar o fenômeno em análise a partir de uma visão e lugar exteriores, portanto, uma extraposição. Segundo Amorim (2007, p. 14):

> Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê [...]. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito de exotopia está a ideia de dom, de doação: é dando ao sujeito outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e, portanto, com seus valores, é possível enxergar" (Amorim, 2007, p. 14).

Assim, cumpre destacar a postura incorporada para análise do *corpus* construído, considerando que o pesquisador que procede à investigação é, também, o professor que atua em sala de aula, desenvolvendo e aplicando as ações didáticas. Pode-se asseverar, verdadeiramente, que a tarefa do pesquisador de buscar pelo outro, de tentar captar o modo como o outro vê (no que diz respeito à análise da atuação docente), aqui, assume um movimento diferente, pois o sujeito-professor presente no *corpus* é o mesmo sujeito que se coloca como pesquisador. Nesse sentido, o pesquisador está diante de um *outro* que é ele mesmo, contudo, em uma visão de extraposição, entendendo que o sujeito discursivo na função de professor difere do

sujeito discursivo na posição de pesquisador, que analisará a sua própria performance docente e mobilização, pois, ancorando no pensamento de Amorim (2004, p. 31), “o outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo”.

Estar diante de um *outro* de si mesmo (o pesquisador diante do professor que ele mesmo é) demanda lidar com o ardil da experiência exotópica daí advinda, pois, conforme Bakhtin (2011, p. 27) “podemos tentar imaginar a nossa própria imagem externa, perceber-nos de fora, traduzir-nos da linguagem da autossensação interna para a linguagem da expressividade externa [mas] nem de longe isso é tão fácil”. Em face disso, cabe, então, colocar-se na categoria do *outro*, sem resistência ou hesitação e, nessa tensa e intensa posição, deslocar-se em direção externa, inscrevendo olhares de fora para a totalidade do objeto de estudo, com o propósito de ouvir as vozes que falam ou os silêncios que não se deixam ouvir.

Nesta pesquisa, cujos contornos são definidos pela dinâmica interativa, interlocutiva e dialógica, tecida *por* e *na* linguagem, em situação real de interação entre professor e estudantes, foi imperativo delinear, previamente, um ponto de partida que pudesse preparar o caminho e estreitar os laços de cumplicidade com os sujeitos co-construtores desta investigação.

Retomando Bakhtin/Volochínov (2014), temos a noção de que os signos se manifestam na linguagem dos indivíduos e que “as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece [e] uma modificação dessas formas ocasiona uma modificação do signo” (p. 45). Portanto, qualquer mudança nas condições reais e concretas em que a interação se deflagra pode alterar a concretude, o contexto e a constituição do signo.

Assim sendo, considerando que esta pesquisa trata do desenvolvimento e aplicação de propostas didáticas de atividades na perspectiva dos (multi)letramentos e da multimodalidade em situação de ensino e aprendizagem, ou seja, no contexto real e concreto de aula, buscamos e primamos pela naturalidade no curso das práticas de letramentos desenvolvidas. Foi necessário, então, tratar com cautela o ato que enseja a investigação, haja visto que o deflagrar da pesquisa poderia incorrer em alterações no desdobramento das aulas, emanando forças coercitivas que poderiam incidir no apagamento da real situação de ensino e aprendizagem e apresentar signos

deturpados e contaminados por “aparentes situações” – caso que não revela a naturalidade, nem a aplicabilidade em situação real de uso e efetivação.

Diante dessa árdua e meticulosa tarefa metodológica, adotamos um percurso de apresentação da pesquisa de forma a não suscitar qualquer estranhamento, tentando deixar claro que o que estávamos propondo era uma situação de ensino e aprendizagem comum ao espaço da sala de aula, e que a única distinção estaria no registro dos acontecimentos que dela decorressem, para posterior análise de sua materialidade linguística. Para tanto, foi elaborado e apresentado aos estudantes um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, o TALE (Apêndice A), para atestar e firmar a participação livre, esclarecida e consentida. A apresentação da pesquisa (Figura 4) foi realizada em momento de aula, e cuidou-se para que a linguagem empregada fosse clara o suficiente e mais próxima dos “ritmos da fala” do grupo participante, que possui idades entre 14 a 16 anos.

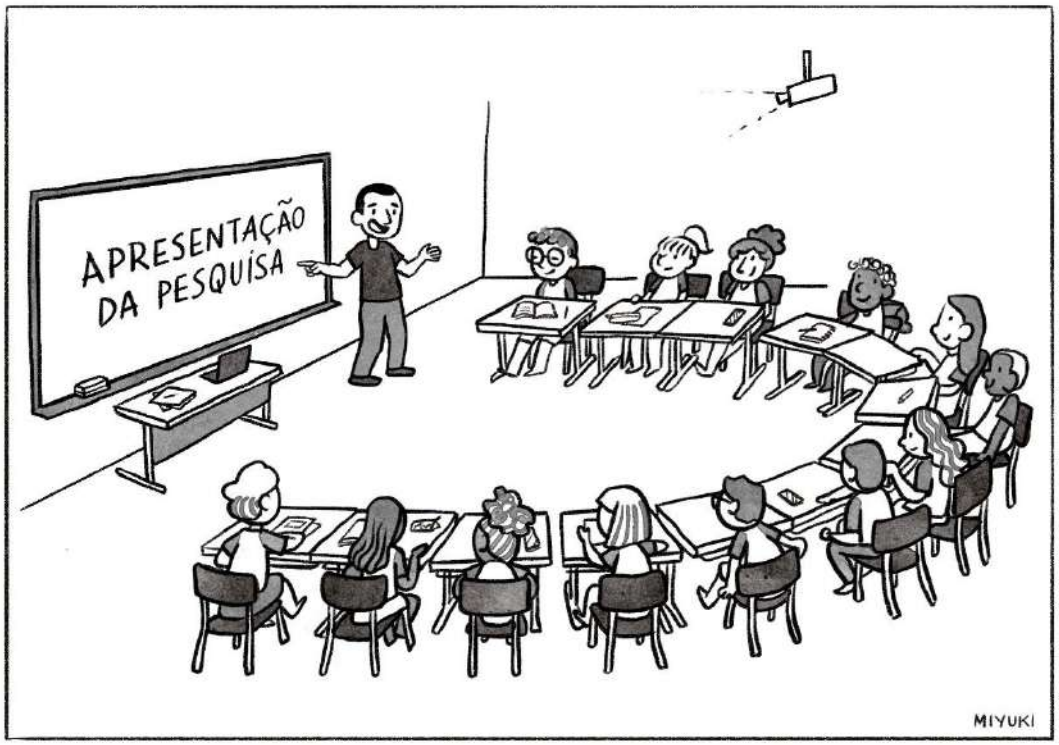


Figura 4: Apresentação da pesquisa aos estudantes
Fonte: Desenvolvida pela artista Amanda Miyuki[14] para esta pesquisa

[14] Agradeço à artista Amanda Miyuki pelas belas ilustrações realizadas para compor a minha dissertação. Amanda, seu cuidado, atenção e carinho para retratar os participantes com detalhes únicos e singulares demonstra o seu profissionalismo e sensibilidade. Obrigado por aceitar o desafio de preservar a identidade dos estudantes a partir das suas ilustrações. Você fez isso com maestria.

Tendo em vista que os estudantes participantes da pesquisa são menores de idade, e levando em conta que este público (constituído por adolescentes) é impedido, temporariamente, dada a idade, de consentir, seguido da apresentação e assinatura do TALE, os estudantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o TCLE (Apêndice B), no qual constava todas as informações necessárias para o entendimento e autorização da participação do menor estudante por parte do seu responsável legal. O TCLE, assim como o TALE, teve como objetivo informar e resguardar os participantes na investigação que estava em vias de se desenvolver, assegurando o conhecimento das razões da pesquisa, os procedimentos adotados, riscos e desconfortos, benefícios, preservação de informações, sigilo de identidade e o direito de aceitação ou recusa, além da interrupção da participação. Os estudantes foram incumbidos da tarefa de, na impossibilidade de compreensão de qualquer trecho ou parte do TCLE, explicar e esclarecer aos responsáveis, haja vista a explicação e o esclarecimento que foram recebidos em sala de aula previamente.

Decorrido esse processo organizacional do contexto da pesquisa, os sucessivos acontecimentos e desdobramentos vieram significar e constituir o *corpus* analítico e a composição dos dados. De posse dos objetivos pretendidos e das questões norteadoras que balizam e interpõem a ação investigativa no espaço-tempo da aula, o processo de geração de dados[15], por sua vez, deu-se a partir dos enunciados tecidos dialogicamente entre docente e discentes, em múltiplas situações de interação e produção, no que tange o desenvolvimento e mobilização da proposta didática na perspectiva dos (multi)letramentos e da abordagem multimodal. Registramos todas as aulas, por meio de dois aparelhos celulares com aplicativos de gravação de áudio, com vistas a compilar, delimitar e circunscrever o objeto de pesquisa a um meio que pudesse, posteriormente, ser analisado linguístico-discursivamente, tornando-o discutível, observável, muito embora saibamos das dificuldades e limitações dessa

[15] Nesta pesquisa, optamos por utilizar a expressão “geração de dados”, em vez da recorrente “coleta de dados”. Isso porque, como Garcez, Bulla e Loder (2014), “empregamos o termo ‘geração’ em vez do mais corrente ‘coleta’ por entendermos que a vida social que nos interessa compreender é em si evanescente e que não pode ser captada integralmente por nenhum aparelho ou método de gravação. O que examinamos em nossas análises são registros que efetivamente geramos, desde a própria gravação, o que implica escolher um equipamento a ser disposto em algum lugar, um ângulo de diafragma que seleciona parte do campo visual disponível aos atores sociais no ali-e-então, um ‘operador’ que ocupa lugar e participa, uma qualidade de áudio distinta daquela disponível aos atores sociais no ali-e-então. Além disso, nossos procedimentos envolvem grandes transformações dos registros gerados até chegarmos a um excerto de transcrição, que, em geral, é tudo o que o interlocutor de nossa produção acadêmica avista diretamente” (2014, p. 262).

circunscrição e delimitação. Com isso, pretendemos, de maneira geral, encontrar no *corpus* construído dados que pudessem evidenciar e responder os questionamentos que perpassam o fenômeno que nos dispomos a observar.

3.4 Detalhamento das aulas e atividades desenvolvidas

Da projeção das ideias para a expansão em gestos performáticos em sala de aula, nosso objetivo se concentra em desenvolver e aplicar uma proposta didática na perspectiva dos (multi)letramentos e da multimodalidade. Nesse aspecto, em nossas aulas, lidamos com o ato de ensinar e aprender em situação concreta de interação. Assim sendo, partindo da concepção de Bakhtin/Volochínov (2014) de que a interação decorre por meio de sistemas semióticos, de signos, foi imperativo delinear o aprender e ensinar enquanto signos de ensino e aprendizagem.

Para o filósofo Deleuze (2003), o aprender está intrinsecamente ligado aos signos. Segundo ele, “os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato [e] aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados” (Deleuze, 2003, p. 4). Nessa concepção, aprender, no espaço escolar e institucional da sala de aula, seria um encontrar-se com signos, organizados e sistematizados, numa relação de mediação e interlocução que (des)cobre os sentidos ali imbricados, considerando que “nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém que não tem relação de semelhança com o que se aprende (*Idem*, p. 21. *Grifos nossos*). Na esteira dessa discussão, Gallo (2012, p. 6) destaca que:

> Sendo o aprender um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida que os afeta e produz outras afecções (2012, p. 6).

Para que se efetue a premissa delineada, é necessário, pois, que se tome a aula enquanto um acontecimento. Tomar *a aula como acontecimento*, segundo Geraldi (2015, p. 100), implica eleger o contínuo e ininterrupto fluxo do movimento interlocutivo entre professor e aprendizes, rejeitando a fixidez do pré-estabelecido. Instaura-se, assim, um movimento educativo que concebe a aula como um acontecimento único e as situações de ensino e aprendizagem como acontecimentos singulares; a direção não é *para* os estudantes, mas *com* eles, em profunda dialogia da interação.

A organização e delimitação das aulas desenvolvidas no escopo desta pesquisa, por sua vez, estiveram imbuídas dessas ponderações. No tocante ao planejamento e efetivação, foi elaborada uma proposta didática[16], cujo trabalho pedagógico partia de um gênero textual específico, desdobrando na análise e mobilização de outros. A proposta planejada foi desenvolvida entre os meses de junho a julho do ano de 2023, nos dias em que se possuía aulas na turma pesquisada (segunda, terça e sexta-feira), conforme horário estipulado e fixado pela instituição de ensino *lócus* deste trabalho. Cada aula, conforme a organização curricular e tipologia da escola, possui o tempo de 55 minutos no ensino fundamental. Dentro dessa circunscrição temporal, nossas ações, no período compreendido entre junho a julho, somaram um quantitativo de 11 aulas de 55 minutos cada.

A proposta didática foi organizada a partir do tema “polêmica publicitária”. Essa temática foi escolhida por envolver o universo dos *snacks*, algo muito presente na vida dos adolescentes público de nossa pesquisa e, especialmente, por colocar em dualidade, mas também em reflexão, com olhares críticos, os gostos dos próprios estudantes da turma, no que se refere a preferir uma marca em detrimento a outra e as estratégias de *marketing* de cada marca do referido produto para atrair, convencer e persuadir os consumidores.

Decorrente desse processo, foi de substancial importância sistematizar os tópicos a serem abordados, as instrumentalidades pedagógicas que dotariam de efetividade a performance docente em sala de aula, bem como situar um encaminhamento que tornasse cada atividade única, com saberes singulares, mas com características de organização e aplicação que guardassem alguma similitude em sua estrutura. Nesse sentido, dada as especificidades da temática elencada e da circunscrição que nossos objetivos e perguntas de pesquisa levavam, organizamos as atividades dentro de uma arquitetônica estrutural com etapas de desenvolvimento (Figura 5), cujos aspectos balizaram não só a elaboração, mas também a condução do ensino.

[16] É importante mencionar que ao longo desta pesquisa foram elaboradas e aplicadas três propostas didáticas. No entanto, optou-se por apresentar e analisar em profundidade apenas uma delas na presente dissertação. Essa escolha deve-se tanto à necessidade de atender aos limites de extensão do gênero acadêmico quanto à orientação recebida da banca examinadora durante a qualificação. As outras duas propostas, que abordam as temáticas *masculinidade* e *racismo*, permanecem como material potencial para futuros estudos e publicações. Esse direcionamento busca assegurar o foco necessário à dissertação, ao mesmo tempo que resguarda a possibilidade de desdobramentos acadêmicos posteriores, ampliando, assim, as contribuições desta pesquisa para o campo educacional.

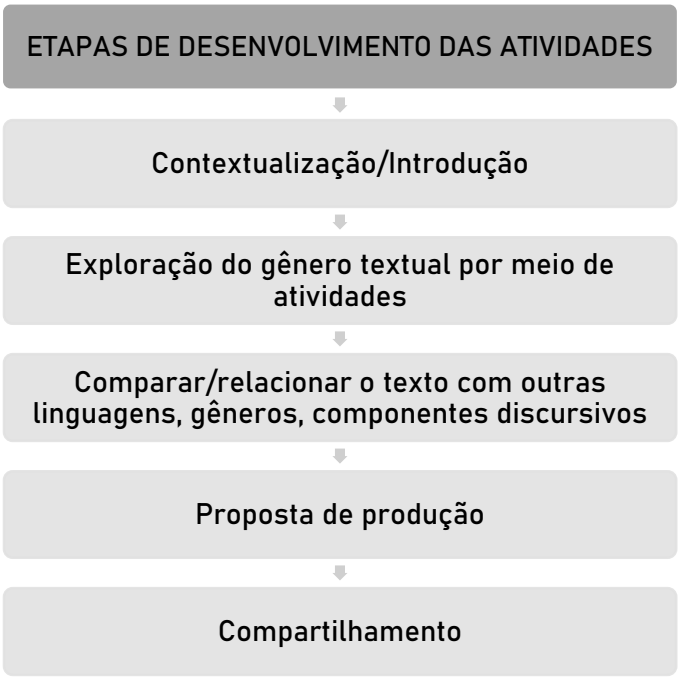


Figura 5: Etapas de desenvolvimento das atividades
Fonte: Elaborada pelo autor (2024)

A proposta didática, calcada na organização que acima se evidencia, partiu da temática anteriormente mencionada (polêmica publicitária) e os fios que compuseram a tessitura foram cabalmente desenrolados a partir de um meticuloso trabalho com textos. Segundo Geraldi (2015), o texto sempre deteve lugar de destaque no ensino de língua materna, mas com diferentes formas de operação. Assim sendo, o professor que se arvora a trabalhar a partir de uma concepção que concebe e reconhece a centralidade do texto no processo de ensino e aprendizagem não pode mais vê-lo como uma superfície engessada e estanque sobre a qual aplicar-se-á regras e descrições linguísticas. Para Geraldi (2015, p. 76), "[...] a entrada do texto para dentro da sala de aula, não mais por uma mera superfície textual em que vai localizar exemplos, mas como objeto de reflexão, se constitui num considerável avanço na didática da língua materna".

Com essa dimensão em vista, os textos que estruturaram e coroaram o centro de nossa proposta didática foram selecionados em diversos gêneros de circulação (dos mais tradicionais e convencionais aos mais contemporâneos e híbridos), em diferentes esferas da comunicação e interação humana e com distintos horizontes discursivos e enunciativos. Para tanto, foi compilado na proposta os seguintes textos e composições textuais (Quadro 4):

ORGANIZAÇÃO DOS TEXTOS DA PROPOSTA DIDÁTICA
• Pacotes de *snacks* de batata *chips* (Pringles®, Ruffles®, Doritos®) em suas embalagens originais.
• Vídeo de divulgação (anúncio) "Chegou Ruffles® Tira Onda"[17].
• Cartas abertas das personalidades da mídia: Patrícia Poeta[18], Klara Castanho[19] e MC Guimê[20], retiradas da esfera digital, no Instagram.
• Carta aberta da marca americana de batata *chips*, Pringles® "Estamos autenticamente emocionados"[21]

Quadro 4: Textos utilizados na composição e desenvolvimento das propostas didáticas
Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A partir do compilado de textos e composições textuais realizado, as aulas foram organizadas de modo a contemplar todo o planejamento que se estabeleceu previamente. A proposta didática foi estruturada numa sequência organizacional de cinco dias, no período que compreende os meses de junho e julho, contendo aulas geminadas ou não (Quadro 5), e a operacionalização das atividades buscou mobilizar as proposições dos (multi)letramentos e da multimodalidade – propósito deste estudo – que serão discutidas e problematizadas no capítulo de análise.

DATA	QUANT. AULAS	TEMPO	DESENVOLVIMENTO
23/06	2	1h50min	Introdução às cenas iniciais da proposta: contextualização e exploração do gênero publicitário a partir das embalagens de batata *chips* e do anúncio audiovisual da Ruffles®.
26/06	1	55min	Continuação à exploração do gênero publicitário com foco no anúncio audiovisual da Ruffles®.
27/06	2	1h50min	Discussão sobre o publicitário e o polêmico: análise de postagens do Instagram e exploração da carta aberta "Estamos autenticamente emocionados".
30/06	2	1h50min	Continuação à exploração da carta aberta.
03/07	1	55min	Atividade final: orientações para o desenvolvimento, definição dos grupos e início da produção.
04/07	2	1h50min	Continuação à elaboração das produções finais pelos grupos.
07/07	1	55min	Compartilhamento das produções elaboradas pelos estudantes, com comentários e apreciações.

Quadro 5: Organização e delimitação das aulas desenvolvidas
Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

[17] https://www.youtube.com/watch?v=ILLD7n9X9gg
[18] https://www.instagram.com/p/CiiwF_brxvR/
[19] https://www.instagram.com/p/CfPvGDkuii1/
[20] https://www.instagram.com/p/Cq4AGDYNZxn/
[21] https://tinyurl.com/56k62eyj

O ordenamento das aulas foi, também, a ordem estabelecida para esta pesquisa, no que se refere à realização no *lócus* investigativo. Considerando que a figura do professor era, também, a figura do pesquisador, a “aula” assumiu uma dimensão mais abrangente, demandando a assunção de dois posicionamentos, como fora mencionado em tópico anterior: o professor, na condição de condutor das atividades, de mediador, preocupado com o desenrolar das aulas, e o pesquisador, na posição exotópica com centralidade direcionada para o “todo” das atividades que decorriam no espaço da sala de aula.

Para os estudantes partícipes, o estudo que se desenrolava era a comumente aula cotidiana, ao qual já estavam habituados, ainda que soubessem se tratar de um trabalho de pesquisa. Para o professor, que também era o pesquisador, além da comum e corrente aula, era, também, encontros de geração de dados para uma pesquisa que, no curso da aula, se deflagrava. Conforme bem elucida Souza (2011, p. 20), “os discursos não estão prontos para serem acessados; eles são construídos nas interações entre pesquisadores e pesquisados, o que nem sempre se dá num passe de mágica”. Assim, o processo investigativo se configurava na própria interação cotidiana, onde as nuances do discurso, da experiência e das práticas de ensino se construíam e reconstruíam a cada novo encontro.

Dessa maneira, as aulas não se circunscreviam à prática docente cotidiana, somente, mas tornavam-se o espaço onde os fenômenos investigados emergiam e se desdobravam em múltiplas camadas de análise. Ao longo desse processo, os dados foram gerados a partir das interações entre o docente (nesse duplo posicionamento), participantes e as atividades propostas, sempre sob o olhar atento, investido da qualidade de professor-pesquisador, que alternava entre os papéis de mediador das atividades e observador dos processos de ensino-aprendizagem.

Esse processo metodológico, baseado na articulação entre a prática docente e a pesquisa, foi organizado em quatro etapas, que percorrem desde o planejamento das propostas didáticas experimentadas e ensaiadas até a análise das produções dos estudantes, conforme os objetivos delineados para este trabalho. Essas etapas estão detalhadas na Figura 6, a seguir, que sintetiza, apropriadamente, o percurso metodológico adotado nesta dissertação.

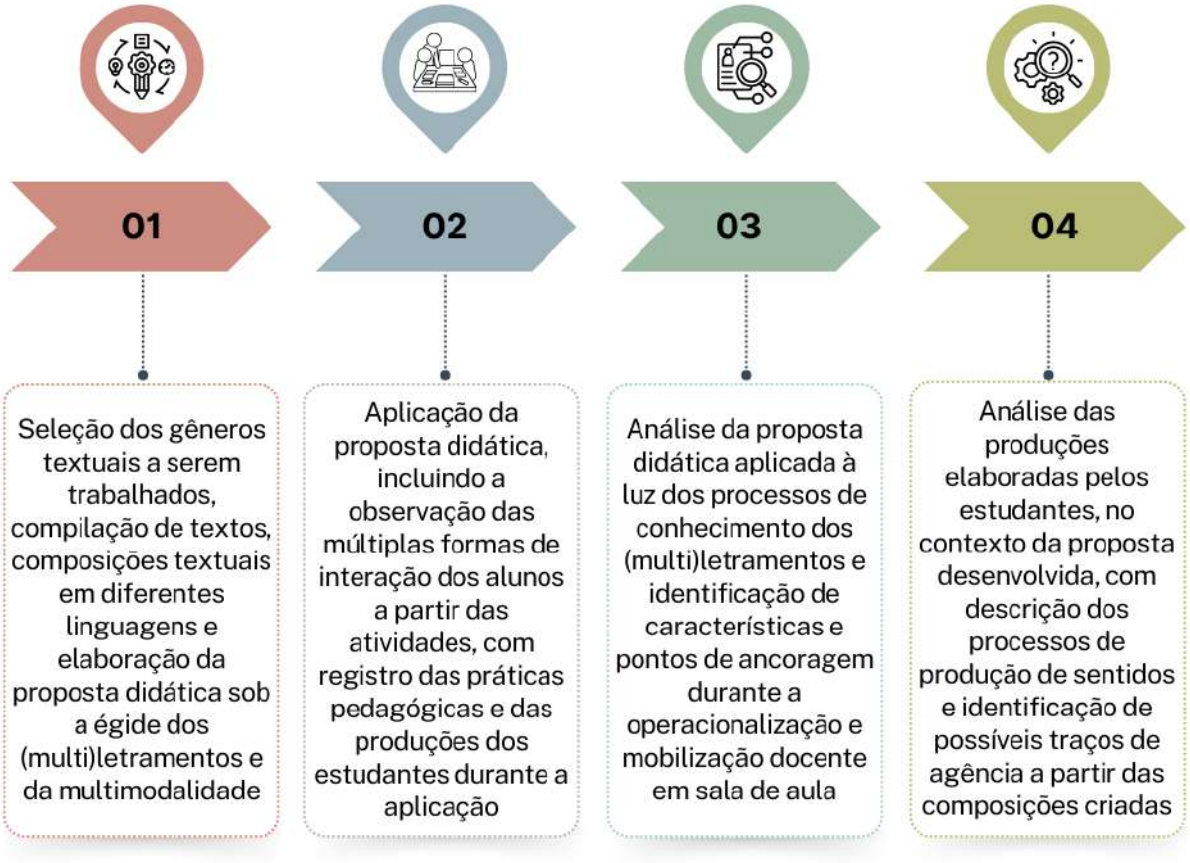


Figura 6: Passos metodológicos da pesquisa
Fonte: Elaborada pelo autor (2024)

Conforme delineado na figura acima, a presente investigação seguiu de forma rigorosa as etapas previamente estabelecidas, percorrendo desde o planejamento das propostas didáticas, no que tange a compilação dos textos e composições textuais utilizadas até à análise criteriosa das produções dos estudantes e na consequente manifestação dos seus traços de agência e trabalho semiótico empreendido.

Cada fase desse percurso metodológico traçou trilhas específicas, permitindo uma produtiva e fértil entrada enviesada por essas demarcações, de modo a lançar luz sobre os modos de significação mobilizados pelos sujeitos, como também sobre as interações e dinâmicas pedagógicas que se revelaram no contexto da sala de aula. No capítulo seguinte, esses passos serão desenvolvidos e aprofundados, orientando e desenhando os gestos analíticos que fundamentam a reflexão crítica que empreendemos sobre os dados gerados, pondo em relevo cenas, encontros e possibilidades práticas ensaiadas e experimentadas junto aos participantes.

4. DADOS E ANÁLISES: CENAS, ENCONTROS, POSSIBILIDADES E PRÁTICAS

> Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios.
>
> (Rubem Alves, 2001)[22]

Principiamos este capítulo, de textura mais analítica e descritiva, fazendo referência à metáfora da "teia de aranha" disposta na epígrafe que o introduz. Essa interlocução entre o processo de análise e descrição ora desenvolvidos com a figura da teia de uma aranha ilustra bem a empreitada levada a cabo ao longo deste processo investigativo. Assim como a aranha, ao tecer sua teia, procura estruturas fixas e sólidas para que suas amarras sejam projetadas, de igual modo buscou-se a segura sustentação na solidez das proposições teóricas aqui conjugadas, que embasaram tanto epistemologicamente quanto metodologicamente as ações desenvolvidas no transcurso desta investigação.

Não por acaso a "imagem da teia" põe-se na abertura deste capítulo. Essa analogia possibilitada pelo vislumbre poético do escritor Rubem Alves permite uma segunda referência aos seus fios. No decorrer do desenvolvimento das ações didáticas que dotaram de efetividade este ato investigativo na busca pelo objetivo maior: investigar possibilidades práticas para o ensino de língua portuguesa com estudantes das séries finais do ensino fundamental a partir da mobilização dos pressupostos teóricos dos (multi)letramentos e da abordagem multimodal, o que se teve, a princípio, foram fios – dos mais leves aos mais densos, dos mais finos aos mais espessos, dos mais sutis aos mais notórios. No tear da sala de aula, os fios foram tecidos, urdidos, tramados e enodados à medida que a proposta didática, seu ensaio e sua produção tomavam corpo e forma junto aos sujeitos participantes. Desse processo de ida e vinda, de tecer

[22] ALVES, Rubem. **Lições de feitiçaria**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

e destecer, na tentativa de alcançar os objetivos pretendidos com este estudo, o emaranhado de fios, um a um, compôs uma densa trama constituída pelos dados do *corpus* ora forjado e na qual se acham estampadas diferentes cenas, bordados de encontros singulares e enodamentos dos quais, com gestos de análise e descrição busca-se, no presente capítulo, apresentar.

Diante das especificidades desta pesquisa, cujo *corpus* é, também, de natureza "falada", ou seja, os dizeres, as enunciações verbais, impôs-se como condição essencial trazer a transcrição da materialidade linguística oral para a análise, haja vista o que circunscreve e propõe os objetivos. Segundo Flores (2006) a transcrição é uma modalidade enunciativa e, por isso, é um produto cuja composição se dá, normalmente, por meio de dois processos: *operação de ciframento* e *operação de deciframento*. O primeiro está relacionado ao campo do "mostrar" a fala a partir de determinadas convenções gráficas; o segundo, ao espaço do "dizer", ou seja, a transcrição passa a ser uma enunciação dentro do texto. Considerando que *tudo não se diz*, e assumindo com Flores (2006, p. 73) que "[...] a transcrição é, ela mesma, um *dizer* na medida em que, sendo ela o *mostrado* de um dito, também ela teria sua instância mostrada já que é um dizer", optou-se por uma *transcrição livre*, sem ciframentos com códigos ou caracteres que confinassem os dizeres e enunciados a convenções gráficas, justamente porque o que aqui interessa não é da ordem do *mostrar*, mas do enunciar, do *dizer*. Apenas foram demarcados os sujeitos enunciadores, identificados por seus pseudônimos e, quando da necessidade, colocada alguma observação entre parênteses.

Na constituição analítica desse *corpus* procurou-se sublinhar, especificamente, movimentos docentes na aplicação da proposta didática que foi posta em exercício sob a égide dos (multi)letramentos e da abordagem multimodal e, no itinerário das proposições aventadas, perceber como os sujeitos participantes manifestaram traços da produção de sentidos, processos de agência, bem como o trabalho semiótico empreendido nas atividades e produções realizadas. Assim, para efeito de observação dos dados, são apresentados, primeiramente, a contextualização da proposta, seguida pelo desenvolvimento e mobilização junto aos estudantes e, como fim, exposição analítica e comentada das produções realizadas no seio de cada atividade didática desenvolvida, abordando as suas pertinentes conclusões conforme as finalidades pretendidas para o estudo.

4.1 Das prateleiras para a sala de aula: o mundo dos *snacks* de batata *chips* como proposta didática

No amplo, complexo, diverso e multifacetado universo da comunicação, a publicidade emerge como um dos elementos de forte influência e omnipresença nas sociedades contemporâneas. Propagandas, anúncios, *outdoors*, cartazes, folhetos e dentre outros são inseridos estrategicamente nos mais diversos aspectos da vida diária, disseminados e propagados pelos meios de comunicação que, com as tecnologias digitais, trafegam com diferentes formas e de diferentes modos pelas vias mais cotidianas da experiência humana.

Carvalho (2004), na obra *Publicidade: a linguagem da sedução*, aborda em suas teorizações a publicidade como um instrumento de venda e como um fenômeno cultural que se vale de uma perfeita combinação de recursos retóricos e psicológicos capazes não somente de persuadir e atrair para o consumo, mas de influenciar comportamentos e moldar valores sociais. A autora argumenta que para além da tarefa de atrair, persuadir e promover produtos com finalidades mercantis, a publicidade tem o "poder" de suscitar nos indivíduos desejos, sensações e sentimentos de necessidade a partir de uma "linguagem da sedução", cuja força argumentativa e sedutora atua no apelo às emoções e aspirações, influenciando fortemente as decisões de consumo.

O mundo dos *snacks*, caracterizado pela presença marcante dos salgadinhos de batata *chips*, *tortilla chips* (e outras tantas denominações e variações para os "lanches rápidos", industrializados, contidos em embalagens flexíveis e descartáveis) é um campo onde a publicidade exerce um papel fundamental na promoção de produtos, mas também na construção de identidades e indução de desejos. Estando presente na "rotina alimentar" de boa parte dos cidadãos, os *snacks* se destacam entre a geração de crianças, adolescentes e jovens, constituindo um público bastante visado nas "narrativas sedutoras" construídas estrategicamente para atrair e manter os seus consumidores. Afora isso, a grande exposição a anúncios de todo o tipo e de todo o porte, que inundam as redes sociais expressando sensações associadas ao prazer, diversão e bem-estar, e em especial com a consagração da cultura de *influencers* digitais, agenciados de embaixadores das marcas, influenciam o consumo e convidam à experimentação, resultando na popularização do segmento alimentício.

A publicidade que permeia e se inscreve no segmento dos *snacks*, especificamente os de batata *chips*, revela-se, portanto, como um fértil terreno para o estudo, exploração e análise dos diversos recursos linguísticos e semióticos inerentes às suas peças publicitárias. As estratégias de *marketing* que favorecem ou fortalecem a persuasão e apelo ao consumo, a construção composicional, o estilo, a articulação entre verbal e visual, o jogo com as palavras, as especificidades das semioses e mídias em que textos desse segmento circulam, a adequação da linguagem ao público-alvo com expressões que seduzem a partir das formas e combinações em que se apresentam articuladas e as complexidades linguístico-discursivas e semióticas próprias desse campo possibilitam um diálogo particularmente fecundo para propostas didáticas que versam uma leitura crítica e criativa dessas produções.

Dentro desse contexto, a proposta didática aqui aventada, ensaiada e experimentada com os discentes partícipes desta investigação – majoritariamente, assíduos consumidores desses produtos – tem como protagonistas duas marcas de *snacks* de batata *chips* de alta notabilidade no mercado nacional e internacional: Ruffles® e Pringles®. Além do seu destacado grau de reconhecimento em boa parte dos países, as duas marcas vêm acompanhadas de uma trajetória marcada por grandes inovações e permanentes renovações no segmento alimentício de que se ocupam, em que a força e presença de relevo no mercado contam com os significados notáveis de suas estratégias de *marketing* e publicidade. As produções publicitárias de ambas as marcas, especificamente os anúncios, são revestidas de um simbolismo que capta elementos do universo juvenil na composição das peças textuais e audiovisuais, congregando múltiplas linguagens e diferentes modos de expressão.

O exercício que se pôs em prática trouxe o gênero “anúncio publicitário” como foco de análise e estudo, debruçando-se sobre um anúncio “inovador” da Ruffles®. Contudo, como se verá adiante, mais do que um instrumento para comunicar e anunciar o produto, o anúncio tocou diretamente no âmago da sua concorrente, a Pringles®, que, com perspicácia, ousadia e pitadas provocativas, respondeu publicamente sua “rival” no mercado dos *snacks* de batata *chips*, resultando em uma “polêmica publicitária”, cujas estratégias de “provocação” utilizadas envolveram a utilização de elementos constitutivos dos anúncios. Com indiscutível maestria, a Pringles® valeu-se de recursos verbais e visuais que, conjuntamente, compuseram uma peça textual com complexidades semióticas e discursivas em que as linguagens assumem um

protagonismo inegável e provocam efeitos cômicos, levando ao riso. Desse modo, a "polêmica publicitária" envolvendo as duas gigantes do mercado dos salgadinhos de batata *chips*, junto ao anúncio publicitário, constituíram-se numa rica fonte a ser explorada e desbravada com criticidade analítica e doses ponderadas de humor, erigindo uma proposta didática particularmente fecunda para mobilização dos pressupostos teóricos dos (multi)letramentos e da abordagem multimodal.

4.1.1 Cenas iniciais: da contextualização à exploração do gênero publicitário

Para dar início ao trabalho didático desta proposta foi necessário se aproximar e aprofundar no conhecimento prévio dos estudantes acerca das principais marcas de salgadinhos de batata *chips* que circulam no mercado. Para tanto, a introdução à aula deu-se a partir de perguntas abertas com o intuito de saber quais marcas conheciam e quais eram de sua predileção, podendo, inclusive, mencionar o porquê de suas preferências. Nesse diálogo preliminar, diferentes marcas povoaram os comentários e ecoaram na sala sob distintos pontos de vista e apreciação. Esse princípio, além de estabelecer alguns elos com as vivências pessoais e experiências de consumo, revelou-se imperioso para conhecer qual era o entendimento pré-existente da classe no que concerne às marcas e suas características constitutivas, incitando refletir desde o formato dos alimentos ao *design* de suas embalagens, conforme se pode evidenciar no diálogo expresso no excerto de transcrição abaixo:

EXCERTO 1 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Professor	Então, todos esses que vocês citaram aqui pra mim são produtos vendidos no mercado e cada um tem seus atributos, suas características, né? Vocês perceberam que existem inúmeras, várias marcas que fabricam e produzem o mesmo produto. Porém, o que caracteriza cada marca dessa que vocês citaram? Por exemplo, o Doritos? O que caracteriza o Doritos? Pensem no formato, na cor, na embalagem, elementos que sejam característicos e únicos dessa marca e desse produto.
Maíra	A embalagem e a marca, o nome... porque o gosto é literalmente o mesmo.
Jotta P.	Ruffles é melhor do que a Pringles.
Professor	Na concepção de Maíra, o que diferencia é a embalagem e a marca, seria a logo, né? Porque o gosto, de acordo com o seu paladar, é o mesmo, né? Vocês concordam?
Rachel	E o valor. Uma é mais cara que a outra!
Alunos	Sim!
Professor	E se eu falo "Ruffles". Se eu falar aqui "Que vontade de comer Rufles!", o que vem à mente de vocês?
Rachel	O pacotinho azul com a boquinha dando língua. (Alunos sorriem)
Professor	E a Pringles? O que caracteriza a Pringles?
Alunos	A latinha...
Rachel	Eu até guardei a latinha, porque foi muito cara! (Risos)

Professor E o Doritos? O que caracteriza o Doritos?
Maíra Ser caro! (Risos)
Ricky Que vem mais vento do que coisa dentro...
Rachel Não, o... o... formato de triângulo e o pacote que é vermelho.
Professor Ricky falou algo importante aqui: que vem mais vento do que o próprio salgadinho dentro.
Ricky É, uai! Não tem quase nada de coisa dentro. Você aperta o pacote e chega ficar fofo...
Professor Então, vocês acham que se o Doritos viesse na latinha, teria mais salgadinhos e menos vento?
Isa Não... Ia dá no mesmo!
Harrison Vem tudo na metade, moço. O pacote é grande pra gente achar que vem muito e comprar. É igual a latinha também.
Maíra É tudo marketing da lata, professor, porque, pra mim, é tudo a mesma coisa.
Rachel Eu não concordo, porque o sabor não é o mesmo não.
Professor Nós vamos ver se é isso mesmo daqui a pouco...
Rachel Ai! Ele trouxe então! Você é lindo, fessor!

Essa base sólida construída de forma dialogada com os estudantes foi promissora para edificar as ações subsequentes. O diálogo demonstra que alguns dos participantes, mesmo que de forma assistemática ou intuitiva, já estavam familiarizados com a dinâmica e com termos que circunscrevem o mundo publicitário ao tecerem enunciados que, além da valoração apreciativa, denotam uma interpretação crítica de estratégias do mercado para atrair o consumidor, ampliar a visibilidade e, consequentemente, a venda do produto. Quando se pôs o diálogo sobre as características, qualidades e atributos de cada marca dos *snacks* de batata *chips*, reforçou-se, portanto, a identidade visual própria de cada uma (apesar de se tratar do mesmo produto em questão), pondo em relevo o saber que se tem a partir daquilo que foi dado, fornecido pelo contexto e que está instituído amplamente – neste caso específico, a tradição que acompanha os *designs* das marcas dos *snacks* estudados, cuja longa historicidade da presença no mercado aclama a exclusividade da Pringles® como sendo “a batata da lata”, a única e detentora dessa embalagem exclusiva, em oposição à Ruffles®, eternizada como “a batata do formato ondulado”.

Nota-se, aqui, o movimento epistêmico relacionado ao *experienciar o conhecido*, uma vez que o professor ativa o conhecimento prévio dos estudantes ao perguntar sobre suas marcas favoritas de batata *chips* e o que caracteriza cada uma, permitindo que tragam para a discussão proposta elementos com os quais estão familiarizados, como, por exemplo, a embalagem, o sabor, o valor e a tradição associada a cada marca. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 77), esse processo “envolve aprendizes que possam refletir sobre suas próprias experiências de vida, trazendo para a sala de aula conhecimento com o qual estão familiarizados e suas formas de representar o mundo".

Após cessadas essas questões preliminares, cujo propósito foi conectar o conteúdo a ser estudado com as experiências de mundo do alunado e os significados por ele já consolidado, os estudantes foram apresentados a algo que provavelmente desconheciam ou estava fora de seus conhecimentos e experiências prévias. Tomando por base as noções escrutinadas sobre os *designs* das embalagens, a representatividade, credibilidade e reconhecimento advindos não só dos suportes que embalam os produtos, mas o poder, o simbolismo, que se traduzem em um signo visual, o professor apresentou (retirando de uma caixa) a versão em lata da batata *chips* Ruffles®, cujas formas, espessuras e *design* foram vistos com grande surpresa pela classe que, além de não conhecer a versão em lata da Ruffles® (haja vista a posição hegemônica adquirida pela Pringles® no segmento da "lata" – a sua identidade visual e característica principal), ficaram admirados pela "ousadia" em lançar também uma versão em lata, concorrendo diretamente com uma outra de notável, longa e respeitável tradição que a prestigia justamente por ser a "batata da lata".

Os questionamentos que se sucederam acerca do que observavam com certa estranheza impulsionaram interessantes reflexões, imbuídas de um notável posicionamento crítico na observância da embalagem e sua consequente percepção do produto (Figura 7). Ao serem perguntados sobre a introdução da versão em lata da Ruffles®, os estudantes teceram comentários que revelaram a pertinente relação entre identidade visual e estratégia de mercado, colocando sob escrutínio os efeitos de sentido gerados a partir desse novo "signo visual" para a marca e como isso poderia influenciar o comportamento do consumidor, questionando, também, a recepção da "novidade" pela marca concorrente, caracterizada, em sua essência, pelas batatinhas empilhadas numa lata. As embalagens, tomadas como textos na inteireza de sua composição, para além da trivialidade, foram vistas como completamente capazes de transmitir sentidos, moldar percepções e implicar na "sedução ao novo". O movimento aqui explorado relaciona-se com o *experienciar o novo*. Essa percepção parte da noção segundo a qual decorre da:

> [...] imersão em novas situações, informações e ideias. [...] isso significará principalmente se envolver com novos textos ou textos de uma variedade desconhecida. [...] Dessa forma, os alunos são expostos a novos significados, fora de suas experiências cotidianas, o que, entretanto, só funcionará como uma experiência de aprendizagem, de fato, se estiver dentro de uma zona de inteligibilidade e segurança suficientemente próxima de suas próprias experiências de vida [...] (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 77).



Figura 7: Analisando o *design* das embalagens de batata *chips* da Pringles® e Ruffles®
Fonte: Desenvolvida pela artista Amanda Miyuki para esta pesquisa

O que se pôs, no preâmbulo desta introdução, representa, no contexto da experiência ora ensaiada, o sinal expressivo de uma prática contextualmente situada, haja vista a preocupação central em conectar e relacionar as experiências prévias de consumo dos estudantes, suas percepções e conhecimentos com o objeto de estudo. Ao trazer o diálogo sobre as marcas dos *snacks* de batata *chips* e as características constitutivas de suas embalagens, consagradas pela historicidade que carregam, deixou-se vir à superfície de discussão os significados situados em um contexto real no mundo: a publicidade e os seus vínculos com as esferas da vida cotidiana.

Na nomenclatura dos processos de conhecimento, essa cena inicial traduz, em um primeiro momento, o *experienciar o conhecido*: estar defronte às marcas dos *snacks* de batata *chips* que já se conhece, aos *designs* que são e estão amplamente instituídos e poder refletir sobre as próprias experiências de consumo e formas que lhes são familiares, mais íntimas, os atributos representativos das marcas que fazem reconhecê-las e, desse modo, estabelecer sua identidade visual mais imediatamente reconhecível. Em um segundo momento, a condução do processo de ensino veio traduzir o *experienciar o novo*: a apresentação da versão em lata da batata *chips* Ruffles®. Essa imersão em uma suposta “novidade” aos olhos dos estudantes fez com que se retornasse ao saber prévio, revisitasse o já instituído e analisasse, de forma crítica e reinterpretativa, o “novo” *design* que ali se estabeleceu.

Na sucessividade dos acontecimentos que dotaram de efetividade esta primeira proposta didática, conforme o desenho metodológico esboçado para o desenvolvimento das ações, a etapa subsequente, vislumbrando um expressivo meio de interpretação do "novo" (a versão em lata da batata *chips* Ruffles®), trouxe a textualidade vista inicialmente para uma leitura e crítica muito mais contundentes. Objetivou-se, portanto, explorar os *designs* de significados que ali se explicitavam ou se disfarçavam e, para tanto, foi imperativo explorar as características constitutivas do gênero "anúncio publicitário" para consubstanciar as discussões posteriores e fornecer uma compreensão mais sistemática das formas, das espessuras discursivas, dos padrões de *designs*, bem como das estratégias argumentativas e persuasivas a serem exploradas na etapa posterior. O excerto de transcrição abaixo ilustra a condução dessa etapa introdutória:

EXCERTO 2 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Professor	Pessoal, antes de a gente entrar especificamente na análise desse anúncio, nós vamos relembrar o gênero anúncio publicitário. Alguém aqui sabe o que define esse gênero?
Rachel	Eu acho que... assim... é algo feito para convencer as pessoas a comprarem um produto, tipo, para fazer propaganda pra vender a coisa e tal.
Professor	Sim, o anúncio publicitário é feito para promover algo sim, mas não só um produto; pode ser uma ideia, uma marca...
Isa	Igual àquele do trânsito que a gente viu nas orações coordenadas... é... Beber e dirigir é suicídio...
Professor	Isso mesmo! O anúncio vai além da venda. O que mais vocês acham que o anúncio busca?
Harrisson	Tipo, chamar atenção.
Professor	O anúncio precisa captar a atenção de quem vê, ou seja, precisa se destacar. E o que um anúncio usa para fazer isso? Quais elementos chamam a atenção do público?
Jotta P.	Cor forte, igual aquele do dirigir e beber é suicídio que é amarelo para destacar, imagem e uma frase que seja interessante e fácil de entender.
Rachel	O slogan.
Professor	Boa! As cores, as imagens, o slogan, uma frase de efeito, normalmente curta, para causar um impacto e identificar o produto ou a marca ou a ideia do que quer passar. O que mais?
Claribel	Eu acho que o principal é as imagens. Porque se tiver só coisa escrita a pessoa nem vai olhar. O povo hoje em dia tem preguiça de ler. (Risos)
Professor	Eu também acho que a escolha da imagem correta, que harmoniza com a ideia é o que mais chama atenção de quem passa e olha, ou assiste. E num anúncio, o texto escrito que aparece, geralmente, é curto e direto, escolhendo palavras de impacto para comunicar a mensagem rapidamente para a pessoa compreender. O leitor do anúncio pode só olhar uma vez e seguir, então, tudo precisa ser muito atraente também.
Harrison	Mas também tem anúncio que nem tem nada de imagem e quase não tem palavra e já passa a visão do que é. Tipo, no TikTok eles estavam falando de como tá sendo a divulgação do filme da Barbie.
Professor	Unrhum... Eles estão sendo muito criativos com o *marketing* do filme.
Harrisson	É... o que eu achei engraçado foi um *outdoor* todo na cor rosa, sem imagem nenhuma, só a cor rosa mesmo, e bem no cantinho tava escrito o mês e o dia do lançamento[23]. Aí dava

[23] O aluno faz referência à imagem de um *outdoor* que foi fortemente compartilhada nas redes sociais às vésperas do lançamento do filme Barbie (2023), dirigido pela diretora Greta Gerwig, protagonizado por Margot Robbie (Barbie) e Ryan Gosling (Ken). O outdoor pode ser visualizado em: https://marino.com.br/vida-em-plastico-realmente-parece-fantastica-analise-do-filme-barbie/.

pra saber que tava relacionado com o filme, porque só se fala nesse filme ultimamente, tudo é rosa. E a letra que tava escrita a data do lançamento lembrava a letra que usa para escrever o nome da Barbie, toda desenhada.

Professor Nesse caso, a cor diz tudo sem dizer absolutamente nada em palavras. É um ótimo exemplo de que nem tudo se diz com palavras. [...]

Professor Pra gente finalizar... Outra característica importante do anúncio é que ele é um texto persuasivo, ou seja, é feito para convencer o público de que aquele produto, aquela ideia é bacana, é legal, é desejável. Sem falar que tem um apelo emocional para mexer com as emoções de quem visualizar aquele anúncio e incentivar a pessoa a consumir ou a comprar a ideia que está sendo vendida.

O desenvolvimento desse tópico, em sua intencionalidade precípua, envolve o *conceitualizar por nomeação*, pois implica a identificação, classificação e nomeação de elementos específicos do gênero anúncio publicitário, com base em suas características estruturais. Durante o diálogo, vê-se, pois, que o desenvolvimento das questões orais buscou nomear elementos como cor forte, imagem, *slogan*, frase de impacto, apelo emocional, além de destacar a função persuasiva a partir da definição do termo “persuasão = convencimento”. Há, portanto, a construção de uma metalinguagem para contribuir com o entendimento, pois “nomear é o primeiro passo para entender” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 76). É nessa perspectiva que o desdobramento da atividade sinaliza para o movimento epistêmico de aprendizagem conceitual por nomeação dos letramentos, porque sua execução:

> “[...] envolve classificação por propriedades gerais ou comuns, o que implica estabelecer distinções de semelhança e diferença, categorizando e nomeando os elementos constituintes sobre aquilo a que o conceito se refere. [...] os conceitos formam uma metalinguagem ou linguagem sobre a linguagem, o que pode incluir conceitos tradicionais, como "substantivo" ou "narrativa", como também conceitos que descrevem designs visuais e de novas mídias [...] (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 77).

Outro ponto de igual significância à essa etapa pode ser vislumbrado nas palavras do estudante Harrison, que, antecipadamente, se apropria das nomeações ora explicitadas e traz o exemplo de sua vivência pessoal atenta nas redes sociais (o TikTok), citando o *outdoor* rosa utilizado na promoção do filme da Barbie, de 2023, demonstrando, previamente, a capacidade para identificar categorias no padrão visual (cor e tipografia) e conectar ao contexto cultural de produção.

Assentadas tais premissas, o ato subsequente ensejou a identificação de tais características composicionais do gênero anúncio publicitário em uma peça audiovisual da Ruffles®, uma vez que os estudantes já estavam munidos de conceitos e categorias para delinear apropriadamente os significados e interpretar camadas de sentidos, estilo, conteúdo e composição temática. E, para abordar sua pertinente

exploração, com uma metalinguagem apropriada a descrever suas características, estruturas e modos de significação, foi apreciado e analisado o anúncio audiovisual[24] que fora divulgado na época do lançamento da versão em lata de batata *chips* da Ruffles® (Figura 7, acessível, também, por QR Code[25]) – a novidade do momento.



Figura 8: Frame do vídeo "Chegou Ruffles® Tira Onda"
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=lLLD7n9X9gg

O anúncio que acima se evidencia, aqui escolhido o formato de vídeo, compartilhado e veiculado em diferentes plataformas e mídias digitais, é uma composição engenhosamente tecida por múltiplas nuances de significados, inaugurando a entrada do novo produto no mercado dos *snacks*. Como todo texto inscrito no sedutor universo publicitário, a peça mobiliza uma profusão elementos que, embebidos de simbologia própria, atuam conjuntamente na construção de uma narrativa que, para além de

[24] Todas as imagens, vídeos, textos, anúncios e peças audiovisuais obtidos por meio de páginas da Internet ou redes sociais foram utilizados exclusivamente para fins didáticos nesta pesquisa. A eventual utilização de qualquer composição textual ou audiovisual, bem como a menção ao nome de alguma marca, empresa ou instituição não visa à promoção ou divulgação com intenção publicitária ou comercial. De igual modo, as produções realizadas a partir dessas composições textuais têm como objetivo único explorar as características e mobilizar recursos próprios da esfera publicitária, com finalidade totalmente didática, sem qualquer traço de conflito de interesses ou propaganda, mesmo que não intencional.

[25] Esta dissertação incorpora uma ferramenta tecnológica que visa otimizar e dinamizar o acesso a peças textuais audiovisuais, como os vídeos. A inserção de QR Codes possibilita ao leitor um acesso imediato a essas produções por meio de um aparelho celular com câmera: ao posicionar a câmera em direção ao QR Code indicado, o leitor poderá acessar diretamente o conteúdo integral do vídeo, imagem, site, entre outros, sem precisar se afastar da página onde realiza a leitura. Essa inovação tecnológica traduz, ainda, a possibilidade de incorporar ao texto escrito (fixo e estático) um recurso que viabiliza a visualização e exploração de conteúdos multimodais, congregando linguagens diversas em seus distintos modos de significação: orais, escritos, visuais, espaciais, gestuais e sonoros. Essa integração reforça, assim, o caráter multimodal dos textos e amplia a experiência de leitura.

divulgar o produto, intenta envolver o consumidor em uma experiência sensorial ao apelar para a presença marcante das cores e de elementos evocativos do prazer.

Para uma produtiva e fértil entrada no trabalho com essa composição foi essencial estabelecer, previamente, um conjunto de questões (Apêndice C) que revelassem as camadas mais sutis de sentido, que muitas vezes se encontram camufladas ou são percebidas como minudentes na atividade interpretativa, ou mesmo como meros ornamentos em uma análise mais incauta. Pinheiro (2015, p. 214), em eminente artigo que explora a *construção multimodal de sentidos em um vídeo institucional*, aborda, de modo pertinente, uma particular condição da tecnologia de vídeo. Para ele:

> Particularmente em relação ao vídeo, deve-se ressaltar que se trata de uma tecnologia multimídia que envolve diversas tecnologias para a construção de significados multimodais através da combinação de movimento, língua, fala, efeitos sonoros e vários elementos semióticos visuais que não estão apenas justapostos, mas se integram, formando significados que se somam aos outros meios na configuração dos sentidos (Pinheiro, 2015, p. 214).

Nesse contexto, *os elementos de uma análise do design de significados multimodais* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) coadunaram para forjadura de questões cujos contornos desvelaram uma maior riqueza na interpretação, penetrando as camadas mais íntimas e profundas do texto. Impende assinalar, no entanto, que as categorias propostas não foram tomadas de modo verticalizado, uma vez que, por se tratar de uma situação de ensino, é preciso que se traduzam em “gestos pedagógicos” para interpretação, não meramente para descrição de modos que compõem determinada textualidade. Apropriando-nos das palavras de Ribeiro (2021, p. 67), “[...] não basta ensinar [aos alunos] nomenclatura, é preciso mostrar como operar com essas categorias”. Nesse sentido, foi preciso enunciados, contextualizações e desenvolver uma “metalinguagem” capaz de conduzir a atividade de leitura por uma via de diálogo e interpretação conjunta.

No curso de desenvolvimento das questões propostas, os estudantes apresentaram interessantes *insights* em seus comentários e discussões, dentre os quais apresentamos os mais proeminentes. A partir das atividades que exploraram a cena inicial do anúncio, observaram que os jovens protagonistas do vídeo, situados na comodidade do ambiente familiar em posições confortáveis e descontraídas, as cores que compõem o cenário (frias, em tons amarelados e opacos) e o sorriso espontâneo da jovem, que olha fixamente para o celular à sua frente, compõem uma atmosfera de

descontração e envolvimento mútuo. Essa tranquilidade notória na cena é rompida ao se ouvir na televisão a descoberta de cientistas acerca da existência de um suposto portal para um universo paralelo onde tudo é ao contrário. Conforme destacado nas respostas dos discentes, tal enunciado pronunciado pela repórter desvia a atenção da jovem, aguçando a sua curiosidade, que logo enuncia: “que demais!”. Movida pela advertência do colega (atrás de você!”), a jovem, com olhar carregado de assombro, espanto, medo ou mesmo curiosidade, nota atrás de si o portal se abrir e direcionar para as prateleiras de um supermercado com múltiplas latas de batata *chips* Ruffles®, posicionadas inversamente, de cima para baixo. De acordo com os estudantes, é notório que essa ambientação acentua o caráter inusitado e quase fantástico da cena.

Seguindo com o desdobramento, foi percebido que os efeitos sonoros, as tonalidades de azul, os efeitos de luz e o vento que, repentinamente, invade o espaço, conduzem o espectador em uma atmosfera de mistério e suspense. Esse entendimento foi confirmado ao proceder com o recorte da cena em que a jovem ousa inserir a sua mão no portal e retirar uma lata de batata *chips* Ruffles®. Notou-se que essa breve atitude é acompanhada pelo som de uma música de ação, simbolizando uma aventura. O desenrolar da cena demonstra um silêncio sepulcral que se instalou no ar (o suspense, preparando para o clímax), até o instante em que a garota abriu a lata, pegou uma batata e deu a primeira mordida. Os alunos compreenderam que a presença do som (música) ou a ausência dele (o silêncio) corroborou para o ponto alto do vídeo: o “*crack*” da mordida da jovem na batata, que dissipa toda a atmosfera de suspense e mistério, sendo substituída por expressões associadas à satisfação e ao prazer, ambientada por uma música que evoca sentimentos de aventura.

Toda essa conjuntura verbal e visual foi necessária à interpretação, visto que estão aí imbricados significados e simbologias que convergem para a transmissão da mensagem desejada. O anúncio da Ruffles® é composto por expressões reveladoras de verdadeiras “metáforas” para anunciação do produto, e o modo como os significados se manifestam provocam efeitos conjuntos, exigindo uma acuidade visual para que se possa ver/ler nas estrelinhas. Assim, os estudantes desvendaram nuances de sentidos ao perceberem a referência direta ao produto da Ruffles® como algo que transcende o comum – uma inovação que, em torno do conceito de “Tira Onda”, evoca experiências novas, ousadas e inusitadas. Para eles, as imagens desenham uma narrativa de mistério e suspense: um portal inserido em um ambiente

cotidiano que transporta os personagens para uma experiência que foge ao habitual. Isso, segundo apontaram, reforça a ideia de que consumir o produto Ruffles® não é meramente comer um *snack*, mas vivenciar o inesperado, literalmente, “tirar onda”.

Os alunos identificaram, ainda, que o diálogo com o espectador é estabelecido por meio de uma ambientação que transcende o comum – um "universo paralelo", com sensações de mistério e surpresa intensificadas pelos efeitos de *close-up*, que revelam empolgação e satisfação, convidando à experimentação e à descoberta através do olhar e dos movimentos que denotam o prazer ao morder a batata. A estrutura sobre a qual os significados se projetam, como bem apontaram, traz como elemento central o portal para o universo paralelo, que atua como elo entre os dois mundos, entre os dois ambientes. Entendeu-se, portanto, que o portal funciona como uma metáfora visual para a experiência imersiva proporcionada pelo consumo do produto. Por fim, notaram que a intenção principal do anúncio é persuadir um público notadamente jovem, associando o consumo do novo produto à liberdade, ao escape do cotidiano e à busca pelo extraordinário. Os fios discursivos com que foram tecendo os seus comentários apontaram para a compreensão de que ao delinear um público jovem, por natureza, ávido por experiências que transcendam a rotina, o anúncio estabelece que consumir *Ruffles® Tira Onda* é uma aventura “de outro mundo”, algo bastante propício a experiências que farão os jovens “tirar onda”, de fato.

As questões postas à resolução levaram a classe a perceber as intenções subjacentes à escolha do nome e à introdução da embalagem no formato em lata. No exercício de análise, os estudantes demonstraram o entendimento de que o termo “Tira Onda”, que dá nome à versão, ultrapassa a mera referência ao formato ondulado das batatas, configurando-se, assim, como uma sutil provocação que desafia a posição consolidada pela concorrente no mercado dos snacks – a Pringles®. Ao pôr sob escrutínio as similaridades e diferenças entre os produtos de ambas as marcas mencionadas, chegou-se à conclusão de que, para além de um anúncio que trouxe à face de todos o “portal para o universo paralelo onde tudo é ao contrário”, apelando para as emoções do espectador como um convite à experimentação, a Ruffles® insere-se numa arena simbólica de disputa territorial ao ocupar um espaço antes dominado exclusivamente pela sua concorrente e, ainda, de modo bastante irreverente, brincar com a linguagem para “dar uma leve alfinetada”, ou, consoante

assinala um dos estudantes: “*tirar onda e surfar ‘na cara’ da concorrência*” com sua própria interpretação do produto em lata.

Os contornos dessas cenas levam a representar o movimento de *conceitualizar com teoria*. De acordo com Pinheiro (2023, p. 94) a conceitualização com teoria envolve “fazer generalizações e reunir termos-chave em estruturas interpretativas”. No âmbito de desenvolvimento das atividades, os estudantes foram levados a identificar as características composicionais e estruturais do gênero anúncio publicitário em um anúncio concreto (texto autêntico e de ampla circulação social), relativo ao tema em estudo. Para tanto, utilizaram conceitos aprendidos para construir análises mais profundas, não apenas descrevendo o que observaram na composição em análise, mas identificando como os elementos atuavam em conjunto para gerar efeitos de sentido específicos, construindo uma narrativa visual e multimodal.

> [...] É assim que os aprendizes constroem modelos cognitivos ou representações de conhecimento, que tipicamente são organizados em esquemas e processos de reconhecimento de padrões, e passam, então, a ser ferramentas úteis para compreensão, produção e comunicação do conhecimento (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 78).

Tais análises prepararam o caminho e sedimentaram o terreno para a instauração da etapa consecutiva. Para tanto, algumas questões tiveram a finalidade de provocar uma reflexão mais profunda, de textura mais crítica, tendo em vista o contexto sociocultural já delineado e já avaliadas as perspectivas, interesses e motivações da Ruffles® com a entrada da versão em lata no mercado dos *snacks* de batata *chips*.

Os estudantes reconheceram que a referida marca buscou inovar a tradição, saindo da redoma que a emoldurava em um único formato para possibilitar outras experiências de vendas e permitir aos seus consumidores vivenciar novas aventuras com a batata em ondas. No entanto, os discentes não deixaram de ponderar em suas argumentações reflexivas a recepção da “novidade” pela concorrente, a Pringles®, especialmente se considerar que o nome que intitula a versão (Ruffles® Tira Onda) pode assumir um sentido diferente daquele que é primeiramente pensado, podendo significar, também, para além de “arrasar, ostentar, tirar vantagem”, ter conotação relativa ao deboche, ao insulto, ao tirar sarro e sair vantajoso da situação. Desse modo, a classe interpretou que, ainda que não fosse essa segunda significação aquela pensada pela Ruffles®, certamente ela não estaria imune à crítica e ao julgamento, notadamente da sua concorrente, em se tratando de mundo publicitário.

4.1.2 Conexões e associações: do publicitário ao polêmico

Considerando a fértil e produtiva entrada possibilitada pela abordagem anterior, procedeu-se, portanto, a uma fase mais crítica de análise e de um fazer notadamente crítico. Questionados sobre as formas pelas quais a concorrente (a Pringles®) poderia se pronunciar acerca do ocorrido, afinal, a historicidade e o valor histórico atribuído à marca se devem, em grande parte, à lata, os alunos teceram reflexões acerca da possibilidade de uma manifestação pública, discutindo as possíveis estratégias para tal finalidade e os impactos decorrentes desse posicionamento. Esse encaminhamento foi uma oportunidade, também, de refletir sobre os gêneros textuais e as funções comunicativas e discursivas que possuem.

Visando pensar possibilidades de posicionamento e os efeitos de sentido resultantes de cada postura ao adotar determinado gênero textual, os estudantes foram incentivados a avaliar quais utilizariam se fossem eles os responsáveis pela empresa, além de pensar os recursos, as formas, as espessuras discursivas, o tom (formal, informal, irônico), sopesando, sempre, que por ser um posicionamento público, do silêncio diplomático à manifestação verbal ou visual causaria impacto. Para fomentar e estimular o debate sobre "como 'resolver' publicamente essa questão", outros gêneros textuais, de esferas mais próximas à realidade dos discentes, contribuíram para essa percepção, conforme ilustra o excerto de transcrição abaixo:

EXCERTO 3 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Professor	Normalmente, quando os artistas e famosos, enfim, personalidades da mídia têm os seus nomes envolvidos em alguma notícia que fere a sua integridade, a sua integridade moral, ou que são citados em algum escândalo, algum babado que repercutiu muito, eles vão até as redes sociais e postam algo de endereçamento público. Recentemente... não tão recente assim (Risos), a Patrícia Poeta, que teve o nome envolvido em uma polêmica com o colega de programa – o Manoel Soares, fez uma dessas postagens. A Klara Castanho, atriz da Globo, em junho de 2022 fez igualmente essa publicação e o MC Guimê, acho que a maioria aqui conhece ele, né?... [...]
Professor	O MC Guimê, logo ao sair do BBB 23, tendo o nome envolvido em uma polêmica relacionada a assédio, também usou suas redes sociais para se pronunciar.
Rachel	O Guimê postou alguma coisa no Instagram, mas eu não lembro não, tem tempo já!
Professor	Tem um tempinho sim... E vocês sabem em que gênero textual essas postagens públicas se enquadram? Será que são anúncios? Redações? Que gênero é esse? [...]
Claribel	São postagens (Risos)
Professor	(Risos)... Então, vejamos aqui os exemplos que eu citei. Eu fiz *print* dessas postagens. Tentem perceber o que há de semelhante e que função esses *posts* podem cumprir. (Alunos leem os posts do Instagram das personalidades citadas, que foram projetadas pelo professor no DataShow para melhor visualização) [...]
Professor	Todo mundo já descobriu o gênero?
Isa	É carta aberta, mas para os fãs. Você passou isso no 6º ano, tinha no livro... [...]

Dentre os inúmeros comentários expostos pelos estudantes durante a leitura e apreciação das peças textuais (cartas abertas publicadas no Instagram por famosas personalidades da mídia televisiva e musical), uma passagem, ainda que breve, merece destaque e especial menção neste capítulo de análise, uma vez que demonstra a acuidade visual dos estudantes para outros elementos que estão além do verbal na postagem do MC Guimê (Figura 9). Os exercícios precedentes tiveram larga contribuição nesse processo, uma vez que tão nítidos e acentuados foram os direcionamentos para as múltiplas camadas de sentido dos textos, não focalizando unicamente a parte verbal escrita. O diálogo na sequência mostra esse momento.



Figura 9: Frame da carta aberta do MC Guimê, publicada no Instagram
Fonte: https://www.instagram.com/p/Cq4AGDYNZxn/[26]

EXCERTO 4 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

(Após finalizar a leitura da carta aberta do MC Guimê, alunos comentam)

Rachel Eu vi essa postagem dele e uma coisa que eu achei interessante foi a imagem dele todo pensativo, parecendo que está triste, arrependido,

Professor Sim, são as escolhas que eu venho falando tanto com vocês aqui. Ele fez as escolhas dele ao publicar isso aqui, tinha intenções. Certamente ele tem muitas fotos, mas escolheu justamente essa porque ela cumpre um propósito, consegue passar a mensagem que ele quer. E que mensagem seria essa?

James De arrependimento.

Jotta P. Que ele ficou com a consciência pesada depois de ter visto tudo o que fez.

Rachel A escolha dele foi boa, porque só de ver a foto você já percebe que ele tá arrependido, que tá refletindo sobre o que aconteceu, e a gente pensa também que ele tá tentando mudar, porque todo mundo erra e tem o direito de recomeçar.

Claribel E a foto em cinza também diz muito do que ele está sentido.

Rachel A tristeza, tipo... um dia nublado, difícil, sem cor, sem vida...

[26] O *hiperlink* informado na legenda direciona o leitor à página de perfil do Instagram, possibilitando visualizar, em maior e melhor resolução, o conteúdo informado. No entanto, considerando o mundo digital, cuja fluidez, dinamicidade e efemeridade são características constitutivas, é possível que esse post tenha sido removido por seu usuário ao longo do tempo. Isso demanda, portanto, a visualização da reprodução da postagem no Apêndice C, ao final deste trabalho, caso seja a necessidade.

Professor Isso! Tudo ali foi muito bem colocado, a imagem se liga perfeitamente ao texto. E se tivesse apenas a imagem postada no perfil dele, apenas essa imagem, sem texto, sem legenda, só a foto dessa forma aqui já conseguiria dizer muita coisa também.
Harrison Porque ela foi publicada num momento específico, depois que ele saiu do BBB.
Professor O contexto da postagem, né?
Harrison É, quem segue ele vai saber interpretar que a foto cinza tem um significado, até porque depois que ele saiu não tava postando nada por um tempo
Rachel E a expressão séria mostra que ele tava pensando sobre o que aconteceu, que ele tá atravessando dias difíceis, cinzas... pode indicar a solidão também...
Maíra A gente pode entender meio que uma depressão também, se olhar bem fundo...

No desenvolvimento pedagógico dessa etapa, pode ser vislumbrado um movimento epistêmico relacionado ao *analisar funcionalmente*. O modo como o docente mobilizou saberes de outras esferas textuais para chegar ao gênero pretendido – a carta aberta – demonstra um processo que engloba raciocínio, inferências e deduções, no qual os estudantes, guiados pelas perguntas provocadoras, investigam como os elementos dos textos operam para transmitir significados e criar representações. Os estudantes examinaram as escolhas visuais e contextuais na postagem da personalidade da música, o MC Guimê, como o uso da foto em tons de cinza, a expressão facial, bem como o momento de publicação dessa postagem (saída do BBB), que aponta para o contexto de produção.

A *cadeia de raciocínio* desenvolvida (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) para explicar as formas como os significados se manifestam nas postagens para, assim, dotado de competência interpretativa, pensar nas possibilidades de pronunciamento da Pringles®, avaliando os gêneros textuais e os propósitos comunicativos, exemplifica uma abordagem funcional do letramento, segundo a qual “[...] os alunos aprendem a explicar as maneiras pelas quais os textos trabalham para transmitir significados, ou a maneira como seus elementos de *design* funcionam para criar uma representação complexa e significativa" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 79).

Presente o contexto ora delineado, os estudantes compreenderam que, para a situação retratada, a Pringles®, na tensa e intensa posição que estava, poderia lançar mão de uma carta aberta, mantendo o profissionalismo e o decoro no tratamento à concorrente, de modo a manter sua reputação intocada e assegurada para com o seu público. Nesse sentido, foi apresentada a carta aberta por ela elaborada (Figura 10), que fora publicada em diferentes mídias digitais e redes sociais – o que já indicia o forte impacto de sua mensagem e como poderia reverberar amplamente, chegando, celeremente, ao conhecimento dos fãs, bem como da sua frontal concorrente.



Figura 10: Carta aberta da Pringles® "Estamos autenticamente emocionados"
Fonte: https://tinyurl.com/56k62eyj

As reações da turma diante da carta aberta apresentada foram das mais diversas, vindo a assentar o entendimento do porquê se tratar de uma “polêmica publicitária”, com proporções que antes sequer foram imaginadas. Tomados pelo riso e pela surpresa, os estudantes teceram comentários sobre como a situação viria a favorecer a Pringles® na “simbólica disputa” pelo espaço exclusivo de ser a “detentora da batata em lata”. Por essa via de interpretação, compreenderam que a marca, com perspicácia, ousadia, elegância e classe, não só respondia publicamente a concorrência, mas também, e sobretudo, reafirmava sua posição de pioneira, de exclusiva, e se apropriava criativamente da “polêmica” para consolidar ainda mais o seu espaço junto aos fãs, no imaginário popular.

Seguindo o esteio que fundamentou a interpretação do anúncio “Chegou Ruffles Tira® Onda”, anteriormente desenvolvido, de igual modo *os elementos de uma análise do design de significados multimodais* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) fecundaram a elaboração de questões (Apêndice C) que pudessem descortinar as complexidades semióticas e discursivas inerentes à composição textual, conduzindo, de forma pertinente, a entrada nas camadas mais sutis de sentido, fazendo vir à tona interesses, motivações, num incessante movimento de reflexão crítica.

No curso de desenvolvimento das atividades que integraram a presente proposta, os estudantes foram levados a discutir como os significados foram concebidos e agenciados, a forma como a linguagem se manifestou (verbalmente, visualmente) e os efeitos de sentido provocados em função das escolhas de determinados modos, recursos e formas linguístico-discursivas. As questões resolvidas nesta fase de encaminhamento tentaram ler a peça "de dentro para fora", de forma a enxergar não somente os sentidos que vêm do centro, mas também os que despontam nas bordas e que aparecem encapsulados nos rótulos de ornamento e adorno.

As perguntas iniciais focalizaram a estrutura composicional e o estilo adotado. Nesse preâmbulo, foi explorada a frase que dá início à carta. Mais do que mera proclamação retórica de introdução, os enunciados que a compõem são de um duplo posicionamento, em que as categorias gramaticais têm sua significação acentuada por recursos notacionais visuais, deixando clara a sua intencionalidade dupla e ambiguamente destacada. Os estudantes foram levados a refletir as acepções contidas no adjetivo “autêntico”, correlacionando o significado à forma como apareceu

grafado – em amarelo. Em seus comentários, perceberam as intenções subjacentes a essas escolhas, uma vez que enunciar "*estamos emocionados*" dá a entender que alguém ou o grupo está simplesmente emocionado com algo – o que não se evidencia quando se diz "*estamos autenticamente emocionados*", pois o advérbio de modo *autenticamente* amplia as possibilidades de significação do adjetivo *emocionado*. Os alunos perceberam que não se trata de uma emoção comum, corriqueira e habitual, mas autêntica, verdadeira e legítima, especialmente por vir destacado em amarelo, atraindo uma maior carga de atenção, o que, no contexto, já indica fortes traços de ironia e sarcasmo para com a marca concorrente.

Expressões como "*enorme satisfação*", "*dar as boas-vindas aos nossos concorrentes que se inspiraram*", "*parabéns pela tentativa de sair do tão comum e previsível saco*", ainda que pudessem, na melhor das intenções, serem traduzidas como gestos de reconhecimento do esforço empreendido pela concorrente, na verdade, são reveladoras de verdadeira ironia e sátira. Esse entendimento veio se confirmar entre os estudantes ao se debruçarem sobre o desfecho da carta. Os alunos disseram que a Pringles®, ao enunciar "*não é um caminho fácil, mas vale muito a pena*", sugere à concorrente, implicitamente, seguir o caminho percorrido por ela, ou seja, tentar os mesmos passos, copiando, imitando, não é fácil, mas o resultado é gratificante. A turma foi unânime na compreensão de que, de alguma forma, a Pringles® encoraja a concorrente, de forma condescendente, contudo, satiriza-a ao deixar subentendida a ideia de que há um caminho a percorrer para se aproximar do que ela é e representa no mundo dos *snacks*. Assim como fora destacado por um dos estudantes: "*É como se dissesse: Você está no caminho certo. Pode copiar que é sucesso!*".

O corpo da carta explora palavras que criam um campo semântico em que a linguagem, despida de seu "véu" de aparente naturalidade, traz à face dos leitores um jogo com os sentidos e significações duplos. As tramas discursivas, densamente tecidas por ironias, muito embora possam parecer elogiosas, se consolidam em sutis e refinadas provocações para reafirmar a posição pioneira, única e singular no segmento em lata de batata *chips*. Tal posicionamento não se nota exclusivamente na parte verbal, uma vez que a carta possui complexidades visuais que se integram, ampliam e transcendem a parte escrita. Os diálogos do excerto de transcrição abaixo apontam os desdobramentos para esse entendimento.

EXCERTO 5 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Professor Na carta aberta, a gente vê a representação de uma lata de salgadinhos de batata chips. O tamanho da lata nessa carta aberta produz algum sentido, tendo em vista o que o texto aponta sobre a Pringles?
Isa Sim, é pra chamar atenção, dar o destaque pra ela.
Jotta P. Ela falou no texto que era maravilhosa, a melhor, então... colocou logo uma fotona bem grande pra destacar ela e mostrar que ela chegou chegando... (Risos)
Professor No conteúdo da carta, a Pringles afirma que tem "centenas de sabores em dezenas de países". Se a marca possui tantas versões de sabores, por que escolheu justamente o sabor ORGINAL?
Rachel Primeiro, pra combinar com o título da carta. "Autenticamente" é original, então... ela colocou a lata com o nome original pra dizer quem é a verdadeira, quem veio primeiro, né?, porque ela não é besta. E, segundo, porque ela fala na carta que eles se inspiraram nela, e toda inspiração vem de algo, ou seja, veio da Pringles, que é a original
Harrison Eu acho que o original ali também é pra dizer que ela é a única, a primeira, a autêntica e meio que passa a ideia para o público recusar imitação.

Esse questionamento em torno da lata que ocupa uma porção maior da página ensejou levar os discentes a refletirem sobre a forma de representação, priorizando a imagem em tamanhos e posições que contrastam com o texto verbal em dimensões e extensões relativamente menores. Os efeitos de luz e brilho, aliado ao *background* em tom vermelho, provoca a dissolução da separação rígida entre fundo, imagem e texto verbal, uma vez que os sentidos, para serem compreendidos na totalidade da interpretação, se dão a ler e também a ver, de forma simultânea, corroborando para criar a imagem de superioridade e autenticidade.

Por fim, os alunos analisaram as características constitutivas da carta aberta, chegando à conclusão de que, em uma vista inicial, baseando nas vivências e experiências que possuem e o contato com diferentes textos que circulam socialmente, o modo com que a peça fora estruturada assemelha-se bastante a um anúncio publicitário. Essa associação foi possibilitada pela já consolidada exploração do gênero publicitário mencionado anteriormente e pelo fato de os estudantes identificarem que o fechamento da carta, a despedida, é, na verdade, um *slogan*, uma frase de efeito de fácil assimilação.

Esse movimento crítico veio acompanhado da análise apurada do visual da carta e de como o advérbio "ainda" foi utilizado nas duas vezes em que aparece no texto. Os alunos analisaram que o enunciado "*tudo fica melhor com Pringles®, o resto é um saco*", se difere de "*tudo fica melhor com Pringles®, o resto (ainda) é um saco*", provocando efeitos de sentido distintos. Conforme esboçaram em seus comentários, no primeiro caso, generalizou-se o termo *saco*. No segundo, com a presença do

advérbio, ficou implícita a ideia de que, apesar de tentar imitar, o resto continua sendo um saco (algo desprezível, sem valor, chato, desagradável). O realce dado em amarelo e o jogo representacional com as letras reforçaram tal entendimento pelos estudantes, que compreenderam os potenciais sentidos humorísticos do *slogan*.

A condução dessa fase da proposta didática sinaliza para o processo de *analisar criticamente*. As atividades delineadas e postas à resolução propiciaram interpretações para além da análise funcional, pois incitavam avaliar as intenções, as perspectivas, os interesses subjacentes, que ora aparecem camuflados, e o contexto sociocultural do texto. Os estudantes não apenas se debruçaram analiticamente em como os elementos do *design* e da linguagem da carta aberta operam, mas também por que essas escolhas foram feitas e como essas mensagens poderiam ressoar em contextos mais amplos, avaliando, também, os impactos oriundos desse posicionamento, em especial, no setor mercadológico.

Para Kalantzis, Cope e Pinheiro, o movimento epistêmico de analisar criticamente "[...] sugere avaliação das perspectivas, dos interesses e dos motivos daqueles envolvidos na construção de conhecimento, em que os aprendizes interrogam os propósitos relacionados aos significados ou às ações [...]" (2020, p. 79). Compreensão similar aparece emoldurada nas palavras de Street (2014). Para o teórico e pesquisador:

> Uma abordagem que vê o letramento como prática social critica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. [...] Isso só é possível com a premissa de que professores habilidosos podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada[...]. A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade (Street, 2014, p. 155).

Esse processo foi cabalmente demostrado na proposta didática, em particular, nesta fase, onde torna-se explícito o movimento de analisar criticamente. As questões realizadas, debatidas e dialogadas evidenciam o ato crítico de despir-se das intepretações aparentes e olhar para além do que está posto. No itinerário de desenvolvimento, os estudantes questionam as intenções da Pringles® ao utilizar linguagem ambígua, com duplo sentido, e os elementos do *design* utilizados na composição visual, conectando a carta aberta analisada ao contexto mais amplo – a disputa mercadológica – além de avaliarem as formas pelas quais as escolhas afetam a interpretação, trazendo à tona sentidos implícitos, para além da superfície textual.

4.1.3 Cenas finais: produções e criações

Como gesto final e conclusivo ao desenvolvimento das atividades que contemplam esta proposta didática, foi aventada uma atividade final revestida de um caráter mais propositivo, saindo da seara da interpretação do que já está posto, dos *designs* já construídos e consolidados, para uma posição mais ativa, avançando na direção de espaços de negociação e construção de sentidos que pudessem manifestar maior criatividade, construindo suas próprias representações.

Essa fase resgata, de modo muito singular, os saberes mobilizados nas etapas precedentes, com contornos fortemente enviesados pelo movimento de *aplicar adequadamente/apropriadamente*. Conforme ressalta Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 79), esse processo "[...] envolve levar o conhecimento ou o tipo de texto de volta a situações realistas de adequação ao mundo real ou aos espaços que o simulam". O aspecto "adequado/apropriado" que se vislumbra nesta cena está relacionado à expectativa de os alunos agirem de forma "previsível", demonstrando a devida compreensão dos gêneros textuais e as funções sociocomunicativas. Isso põe em evidência a atitude do aluno diante do conhecimento, e o professor, nessa dinâmica, assume a tarefa de promover esse posicionamento como atos responsáveis, com atividades que coloquem os estudantes na posição de sujeitos autores, dotados de competências para atuarem de forma adequada e apropriada.

Nessa direção, os estudantes foram levados a imaginarem-se na posição de membros da equipe de *marketing* da Ruffles®. À vista da carta aberta da Pringles®, cuja publicidade nos diferentes meios de comunicação e plataformas digitais veio traduzir nada mais do que uma formal e frontal "provocação", um verdadeiro "afronte" insultuoso à entrada da Ruffles® no segmento das batatas em lata, segundo interpretaram, os alunos, como parte dessa "equipe", receberam a importante tarefa de elaborar uma resposta criativa que pudesse, pelo conteúdo argumentativo expresso por diferentes modos, representar o posicionamento e a percepção superior em relação à provocação recebida.

A proposta teve a finalidade precípua de criar uma peça textual para ser divulgada em redes sociais ou plataformas digitais, transmitindo uma reação humorada, irônica, crítica ou criativa, que destacasse os diferenciais da Ruffles® e respondesse

estrategicamente à Pringles®. O exercício posto à livre criação visou incitar níveis mais elevados de criatividade, exigindo que fossem trazidas nas composições nuances de ironia e humor como uma ferramenta persuasiva, que fortalecesse o impacto discursivo da mensagem a ser transmitida.

Para levar a cabo esse exercício, foram lidas algumas instruções de desenvolvimento da atividade (Apêndice C), cujo propósito foi guiar os alunos e orientá-los na efetiva produção. A leitura, seguida de uma discussão de cada ponto, serviu como norte para a precisa compreensão dos objetivos e das expectativas com relação à tarefa. Assentadas tais orientações e sanadas todas as dúvidas que surgiram, a classe foi dividida em grupos, de modo que pudesse favorecer a produção coletiva e colaborativa (Figura 11). Essa configuração do espaço da sala de aula para realização da atividade teve a virtude de promover o engajamento, de modo que cada grupo se tornasse um espaço de enunciação e negociação de sentidos, onde o debate e a troca de opiniões germinassem, desenvolvessem e florescessem a produção final. As produções, fruto desse trabalho coletivo, também vieram fecundar princípios como a colaboração, a troca, o diálogo, a coletividade, que, no isolamento, em produções individualizadas, poderiam não se manifestar de igual modo e de forma plena.

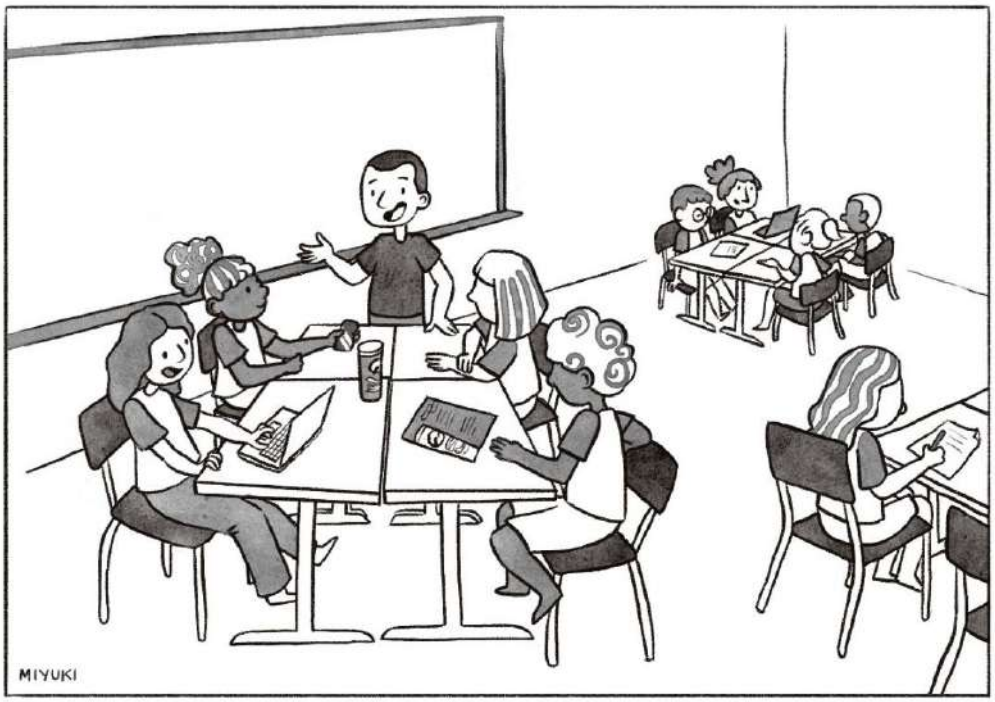


Figura 11: Orientação, planejamento e criação das produções de forma colaborativa
Fonte: Desenvolvida pela artista Amanda Miyuki para esta pesquisa

No transcurso inicial da leitura, explicação e exposição oral das orientações, notou-se alguns posicionamentos dos estudantes, ainda que de forma bastante contida, com relação ao que seria produzido e como seria avaliado. Quando provocados acerca do gênero textual que utilizariam, alguns deles demonstraram certa apreensão com relação à escolha mais adequada. Essa preocupação exteriorizada nas palavras dos discentes guardava íntima conexão com a familiaridade e o hábito que a turma possuía em produzir textos mais "canônicos", de gêneros já consagrados pela tradição escolar, que aclama a validade de uns como sendo mais adequados para se registrar o conhecimento, em detrimento a outros, considerados menores, diminutos e sem "peso" avaliativo. Ainda que tivessem compreendido qual era a proposta, escutou-se respostas um tanto quanto duvidosas do que deveriam produzir. Alguns questionaram se seria mais adequado o artigo de opinião, por ser um gênero mais formal, uma vez que o professor avaliaria os trabalhos que seriam produzidos. O diálogo do excerto abaixo demostra esse momento.

EXCERTO 6 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Professor [...] pensem no gênero textual que vai transmitir melhor a mensagem que vocês querem passar. Qual formato poderia ser melhor para isso?

Rachel Mas qual gênero que é pra gente fazer mesmo? Porque, se for uma resposta formal, não deveria ser, tipo, um artigo de opinião? Porque vai ser avaliado depois, né?

Claribel Eu pensei nisso também… Ou um texto tipo redação, com introdução, desenvolvimento, e tal e tal...

Tamara E quantas linhas tem que ter?

Professor Gente, preste atenção! Não é necessário seguir um gênero formal como um artigo de opinião, muito menos uma redação. Aqui, o que importa é o efeito que vocês querem causar e o propósito da mensagem. Vocês precisam pensar no propósito comunicativo, a situação e o espaço que vai ser publicado a produção de vocês. Será que o texto com introdução, desenvolvimento, conclusão, com 30 linhas, sei lá, poderia não servir ao espaço de compartilhamento em rede social, com o objetivo que foi pedido aqui?

Harrison Então, tipo… pode ser uma coisa mais criativa, né?

Professor Exato! Pensem em algo que seja impactante e represente bem o posicionamento da Ruffles® em relação ao "afronte" da Pringles®. Se a chefia de marketing decidiu que vamos postar essa nossa resposta nas redes sociais, qual seria o gênero melhor para isso?

Jotta P. A gente podia fazer uma carta aberta também, ou fazer um meme, porque é, assim, mais legal... e todo mundo gosta de meme... e chama mais atenção.

Rachel Então não vai valer menos se a gente fizer, tipo assim, uma carta sarcástica, né, fessor?

Professor Não, o que vou avaliar é a criatividade e se está atendendo ao propósito. Aqui no final tem os critérios para avaliar as produções [...]

Essa visão, que bem reflete o entendimento dos gêneros discursivos e as funções sociodiscursivas desempenhadas, foi o prelúdio para incitar produções das mais variadas formas, reconhecendo múltiplos gêneros e modos de representação do conhecimento. Discutindo a função, o propósito comunicativo, a situação e o espaço

de circulação, os alunos notaram que a clássica “redação escolar” poderia não atender apropriadamente ao compartilhamento em rede social. A proposta possibilitava e, de certa forma, incentivava a exploração e utilização de outros formatos mais dinâmicos e mais propícios à esfera digital, afastando-se de modelos convencionais e tradicionais e, sobretudo, abrindo possibilidades de exploração e experimentação de gêneros mais alinhados e adequados a um contexto real de comunicação.

No desenvolvimento dessa etapa é possível notar uma configuração própria do movimento epistêmico relacionado ao *aplicar criativamente*. De acordo com a perspectiva teórica delineada por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 79), esse processo de aprendizagem aplicada “[...] sugere um uso mais inovador do conhecimento, que pode envolver, por exemplo, a recombinação de elementos de *design* para criar um texto hibrido, ou a construção de um texto multimodal, ou um jogo irônico sobre um tipo de texto canônico”. Conforme se observa no diálogo do excerto de transcrição, de uma concepção rigidamente clássica de texto, os alunos avançaram na compreensão, destacando a possibilidade de um uso inovador dos gêneros para criar suas produções, citando textos não tão convencionais, como o meme, conectando o conhecimento à sua experiência de mundo real: “[...] *todo mundo gosta de meme... e chama mais atenção*”.

Imbuídos dessas ponderações, os estudantes procederam à criação de suas peças textuais, fase em que notórias foram as vezes que revisitavam a carta aberta da Pringles®, analisavam, discutiam, escreviam e reescreviam, rascunhavam e delineavam o “projeto do texto”. Nesta fase, o professor assumiu um papel de orientador e mediador, acompanhando cada grupo, oferecendo *insights* que pudessem contribuir para a execução da proposta.

O digital, por sua vez, foi um mecanismo proeminente e eficaz para o engajamento e atuação colaborativa da turma, de modo que os estudantes pudessem empreender um laborioso trabalho de orquestração de significados para dar forma ao projeto anteriormente pensado. Para tanto, na organização grupal, mobilizaram diferentes recursos tecnológicos da esfera digital, sendo o Canva[27] a plataforma de predileção de todos os estudantes, uma vez que a maioria já conhecia e dominava as ferramentas

[27] O Canva é uma ferramenta de *design* gráfico online que possibilita a criação de diversos tipos de materiais visuais, como apresentações, cartazes, postagens para redes sociais, etc. Com uma interface intuitiva, disponibiliza recursos multimodais, como textos, imagens, vídeos e gráficos.

nela imbuídas. Assim, para dar concretude às produções, os *smartphones*, conectados à *Internet* possibilitaram que todos partilhassem da mesma página de edição, contribuindo em algum aspecto da textualidade. Convém assinalar, no entanto, que foi necessário o professor disponibilizar os seus dois notebooks (um pessoal e outro de trabalho)[28] com a finalidade de assegurar que todos tivessem acesso à plataforma e desfrutassem dos recursos digitais que ela oferece. Com a paridade de recursos, todos puderam explorar a interface da plataforma proficuamente, expandindo as práticas de letramento do "impresso" para o ambiente digital, virtual, experimentando funcionalidades por vezes inéditas para alguns.

No itinerário de realização da proposta, estudantes com maior fluência no manejo dos recursos digitais assumiram uma postura um tanto quanto instrutora, prestando assistência e auxílio àqueles com menor experiência técnica ou que desconhecessem algum recurso que pudesse dotar de efetividade as criações e representações pensadas (Figura 12).



Figura 12: Criação e edição colaborativa no *design* das peças textuais em ambiente digital
Fonte: Desenvolvida pela artista Amanda Miyuki para esta pesquisa

[28] Essa ação foi motivada pela realidade ao qual os discentes se encontram: a maioria de baixo capital econômico e cultural, com dois alunos sem smartphones (porque a família possui apenas um dispositivo e este é partilhado por todos os membros da casa) – situação já abordada em capítulo precedente, no delineamento do perfil dos participantes.

Layout, *camada*, *fundo*, *sombra, resolução*, *desfoque* e dentre outros termos técnicos povoaram o ambiente da sala de aula, traduzindo um espaço de cooperação mútua, vindo a significar, bem por isso, habilidades que endossam o trabalho em equipe e promovem a construção coletiva e recíproca. Como bem aborda Soares (2002), no substancioso artigo sobre as práticas de letramento na cibercultura:

> [...] a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (Soares, 2002, p. 152).

O “novo estado de letramento” apontado por Soares (2002), no contexto da atividade aqui desenvolvida, foi evidenciado na habilidade dos estudantes de se apropriarem criticamente das ferramentas digitais disponibilizadas pelo Canva, seja no celular ou no computador, utilizando-as como meios para ampliar, complexificar e integrar novos modos para o impacto de suas mensagens, bem como para experimentar práticas de escrita e leitura mais dinâmicas e colaborativas. A “interface luminosa” dos aparelhos tecnológicos, nesse contexto, funcionou não apenas como um suporte, mas como mediadora e facilitadora da aprendizagem, conectando, assim, a atividade escolar à uma prática (mas também uma demanda) social contemporânea.

Na esteira dessa argumentação, Pinheiro (2015, p. 221) destaca que, na atualidade, o trabalho escolar precisa reconhecer as mudanças intrínsecas no alunado de hoje, que já não são os mesmos de tempos atrás. Para o autor, os estudantes vivenciam uma era global, um momento fortemente marcado por uma diversidade cultural significativa, o que implica lidar com novas práticas e, para tanto:

> [...] precisamos considerar [...] uma educação linguística que veja nossos alunos como sujeitos inseridos em práticas sociais, dentro e fora do ambiente escolar, e que, portanto, possibilite-lhes participar de diferentes práticas letramentos, ou melhor, de multiletramentos, visto que as práticas de “letramento da letra” parecem não ser mais, por si sós, suficientes para dar conta de preparar os alunos para os textos que se apresentam cada vez mais multifacetados na contemporaneidade (Pinheiro, 2015, p. 221).

É nesse contexto que a atividade proposta, ao reconhecer os estudantes como sujeitos historicamente inseridos em práticas sociais diversificadas, buscou explorar o potencial das ferramentas digitais, endossando sua utilização, no intuito de criar espaços de produção textual que dialogam diretamente com o contexto contemporâneo, cuja demanda formativa é, também, tecnológica.

4.1.4 Gestos analíticos: uma leitura das produções realizadas

Durante o processo criativo, os estudantes exploraram, cada qual à sua maneira, uma variedade de manifestações em tom de resposta à Pringles®. Orquestrando diversos modos, notou-se tentativas de respostas ora muito formais, ora mais espontâneas, irônicas, ora contumeliosas, ora ácidas, consolidando contundentes instrumentos de reação à concorrência, mas sem a pretensão de efeitos beligerantes. As composições tecidas por múltiplos fios semióticos são trazidas à baila de discussões neste capítulo analítico, em que ensaiamos uma entrada em suas arenas de compreensão, nos apossando de um "olhar crítico" para descortinar os sentidos multimodais e revelar traços do trabalho semiótico empreendido nessas representações.



Figura 13: Produção dos estudantes – Ruffles® Tira Onda... no saco e na lata!
Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A produção “*Ruffles® Tira Onda... no saco e na lata!”* (Figura 13) traz uma refinada estratégia de comunicação onde verbal e visual aparecem inextricavelmente articulados, traduzindo uma sutil crítica em sua narrativa. A frase que intitula a peça, em letras maiúsculas destacadas em negrito e com realce de texto em amarelo, assume um tom de autoafirmação e confiança. A expressão “Tira Onda” é evocada pelos estudantes no seu tom polissêmico. Além de significar o nome da versão ora criticada pela concorrência, é uma maneira descontraída comumente utilizada na linguagem informal dos jovens para se referir ao ato de ostentar, tirar vantagem. A frase, que funciona como um *slogan*, indica que a Ruffles®, por onde quer que passe, por qualquer que seja a versão, sempre “tirará onda”, ou seja, se destacará de maneira única, reforçando a sua presença marcante.

O texto da peça enfatiza que ser original vai além de meramente estar em uma embalagem, mas está na capacidade de proporcionar experiências diversificadas, ofertar uma variedade de sabores, que resulta em “sensações indescritíveis”. Esses atributos, como são utilizados, parecem ser o que, de fato, caracteriza a originalidade. Tal aspecto vem acentuado no parágrafo que segue, cujas palavras iniciais “Qualidade NÃO se resume apenas à embalagem” já traduzem uma referência implícita ao que foi posto na carta aberta da Pringles®, na qual enaltecia a sua lata como o seu diferencial, sua marca registrada, e o que a tipificava como sendo a pioneira e a melhor. Em contraposição, a peça criada pelos alunos vem reforçar que a forma com que se apresenta um produto não é sinônimo de originalidade, tampouco de qualidade, mas sim na experiência de consumo, que precisa ser marcante. Esse caráter contestatório parece ser reforçado com a *frase-slogan* que precede o final do texto. Ao dizer que “RUFFLES® TIRA ONDA... NO SACO E NA LATA”, as palavras buscam significar que tanto na versão em saco (frontalmente criticada na carta aberta da concorrente) quanto na versão em lata, Ruffles® se destacará e será superior.

Os estudantes, da forma como concebem e agenciam a linguagem em sua produção, fazem um jogo com as palavras e trazem a *hashtag* "#Falando a verdade NA LATA!". A *hashtag* traz um tom de humor e, de certa forma, estabelece uma conexão com o público digital, espaço esse em que é comum o uso do símbolo # para conectar assuntos relacionados a um mesmo tópico, destacando-o. No entanto, o modo como a frase foi projetada visualmente está para além de um estímulo às redes sociais, haja visto o duplo sentido explorado na expressão “NA LATA”, que, não por acaso, vem

destacada em letras maiúsculas e em realce que a separa do anterior. De um lado, a expressão tem a acepção relacionada ao nome que intitulada a versão das batatinhas “na lata”; por outro, figura uma conotação que evoca o corriqueiro dizer “falar na lata”, ou seja, ser direto e transparente, sem rodeios. Essa “brincadeira” com as palavras traduz, nada mais, do que uma informal provocação à concorrente: ela, a Ruffles®, é verdadeira em todas as suas versões e diz a verdade, o que pensa e acredita “na lata” (sem rodeios ou meias-palavras), estando na versão em lata – o “santuário” onde a concorrente parece depositar todo o seu protagonismo.

O posicionamento central, que funcionaria como a “resposta” ante ao evidente “afronte” projetado na carta aberta da concorrente, parece vir emoldurado na imagem que ocupa a parte inferior da peça. A personificação de uma lata de batata *chips* Ruffles® trajada com um visual bastante descolado: óculos de sol, *short* praiano, boné aba larga, projetando uma “bolha de ar” com o chiclete que masca, somado aos sinais de “joia” e “paz e amor” que projeta com as mãos, cria uma imagem divertida e despreocupada, confiante em si mesma. A análise pode ser adensada pelo balão de fala que aparece à direita do personagem, com um trecho da música “Brisa”, da cantora e compositora brasileira Iza, muito popular e famosa entre os jovens. Ao trazer o trecho da canção de uma voz potente, de alta representatividade e credibilidade artística como a de Iza, projeta-se a imagem de uma batata em lata segura, confiante, fortalecida de seus atributos, que não se abala nem sucumbe às provocações da concorrência. Esse signo verbo-visual criado, de uma autêntica lata, descolada, coaduna com a ideia transmitida de que “Por onde passa, Ruffles Tira Onda®”.

O fundo azul e vibrante harmoniza com os textos em amarelo e branco e não apenas emoldura um visual atraente e chamativo, mas também remete à identidade visual da Ruffles®. Os contrastes notados entre as cores são intencionalmente provocados para fortalecer o destaque dado às mensagens principais, enquanto o *layout* segmentado, realçado, busca orientar o leitor para as passagens mais importantes da composição textual. O uso de expressões da linguagem popular, informal, aliada à imagem de uma lata personificada numa figura com estilo descolado e jovial indica um tom que se aproxima do universo juvenil. A produção realizada pelos estudantes, nesta arena de disputa, consolida-se como uma representação eficaz de posicionamento que não somente responde à provocação com pitadas de humor e ironia, mas também capta a essência da Ruffles de forma criativa® e coerente.



Figura 14: Produção dos estudantes – Excessivamente lisonjeados
Fonte: Dados da pesquisa (2023)

"Excessivamente lisonjeados" (Figura 14) dá nome à segunda composição elaborada por outro grupo de estudantes. Nessa peça, nota-se uma linguagem carregada de ironia e sarcasmos numa tentativa mais direta de resposta à concorrência. O título "excessivamente lisonjeados" faz referência ao da carta aberta da Pringles®, que afirmava estar "autenticamente emocionada". Implicitamente, observa-se a estratégia comunicativa, um tanto irônica, de dizer que as provocações ora recebidas foram vistas como lisonjas, verdadeiros elogios, deixando a Ruffles® em estado de êxtase pelo reconhecimento do seu mérito.

O parágrafo inicial já alude à questão reiteradamente defendida pela concorrente em sua provocativa carta aberta: “tempo de mercado e anos de experiência não definem autenticidade”. Ao afirmarem que “de nada adianta inventar um produto e permanecer na mesma, há anos”, os estudantes contestam a argumentação sob a qual repousa o valor tão defendido pela concorrência, que, na visão deles, permanece inerte, estagnada e sem qualquer traço de inovação. Essa constatação vem se confirmar nos parágrafos seguintes, onde tão nítidos e acentuados são os adjetivos que ornam o nome da Ruffles®, que “prefere surpreender os seus fãs com inovações”, do que focar em um único formato, há anos. Essa afirmação, mais do que uma mera frase provocativa, sinaliza para o reconhecimento de que acima de uma embalagem descartável, o diferencial e o valor atribuído à Ruffles sempre residirá no sabor e na crocância. O contraste entre concreto e abstrato (embalagem e sensações gustativas) reforça o conceito de inovação e autenticidade entendido pela empresa.

A versão em lata é evocada no texto sob a égide de atributos como “grande, espaçosa, excessivamente trasbordante”. Tais expressões sugerem, em tom jocoso, que a embalagem, de tão espaçosa e grande, para além de guardar as batatinhas, é suficientemente capaz de “acomodar o orgulho e os egos inflados” – numa clara sátira à concorrente. A frase “*O mundo dos snacks não é para amadores. Por aqui, só Ruffles® tira onda*”, que finaliza os enunciados verbais, funciona como uma espécie de *slogan*. O destaque dado na representação em letras amarelas e maiúsculas realça a carga de atenção para o enunciado, buscando simbolizar que o mundo dos *snacks* demanda inovação, criatividade e ousadia, e que esses requisitos são plenamente preenchidos pela marca, uma vez que, naquele segmento, “só Ruffles® tira onda”.

A imagem que ocupa a parte inferior da peça harmoniza bem a composição e realça o tom de humor pretendido. Uma brisa no ar representada por alguns riscos brancos, ondas altas, fortes, em violentos movimentos, e, acima de uma prancha, três latas de batata chips Ruffles® Tira Onda utilizando óculos de sol, personificadas, possivelmente, em surfistas. O signo visual criado aponta personagens descontraídas, destemidas e ousadas por enfrentar altas e violentas ondas. A imagem metaforiza bem a ideia defendida de que “Ruffles® Tira Onda”, literalmente, se destacando no espaço. O tom azul que domina o fundo da imagem contrastando com a tonalidade vívida das latas (poderíamos dizer “bronzeadas”?!) e com o azul mais claro das águas é um convite a entrar na onda, ou seja, participar da aventura.



Figura 15: Produção dos estudantes – Conheça a Ruffles® e a Ruffles® te libertará
Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A composição intitulada pelo grupo de estudantes como “Conheça a Ruffles® e a Ruffles® te libertará” (Figura 15) ilustra um laborioso trabalho tecido por múltiplas camadas de sentido em que os signos construídos se revestem de altíssimo significado simbólico, legitimando um autêntico posicionamento e uma contundente repulsa vigorosa às declarações da concorrência. A peça, dividida em dois planos, assemelha-se bastante ao *layout* característico de alguns estilos de memes, em que a separação por linhas demarcadas ou contrastadas pelas cores (como a que acima se evidencia) sugere uma ideia de oposição, cujo plano inferior normalmente se opõe à ideia expressa pelo superior, anulando-a.

A produção, artificiosamente projetada, traz na parte superior um balão de fala com enunciados oriundos da carta aberta da Pringles®, em que elevadas são as autocaracterizações por ela delineadas, a exaltar suas próprias qualidades. Tais falas elogiosas são inseridas entre aspas, que remete à retirada de um outro texto, como se fosse uma citação, cuja autoria pode ser detectada quando se observa o fundo do

balão em vermelho, na mesma tonalidade da tradicional latinha do sabor “original” da concorrente. O *background* na cor preta simboliza a escuridão, a sombra, a penumbra em que tais alegações são proferidas pela referida marca.

Em contraste ao plano de cima, na parte inferior da peça, nota-se uma representação cujos contornos levam a simbolizar a clássica imagem física atribuída a Jesus Cristo – figura espiritual central no cristianismo, o filho de Deus e salvador da humanidade. A imagem de Jesus, de notável beleza, em vestes brancas e com um tênue semblante, é posicionada como se estivesse sentado à mesa, apontando para a lata de Ruffles® Tira Onda. Há uma luz que se projeta acima da figura de Jesus e emana, também, para a lata de batatas, conferindo um destaque proeminente em sua representação. O olhar da figura de Jesus em uma face tão sublime e serena gera comoção, como se o Salvador fizesse contato direto com o espectador que o observa. O tom azul-claro que permeia o *background* da cena evoca sensações relacionadas à calma, à tranquilidade, ao dia e recupera a paleta de cores das embalagens da Ruffles®.

Ainda nesta parte inferior, ao lado esquerdo da figura de Jesus, está a frase “Conheça a Ruffles® e a Ruffles® te libertará”. O leitor precisa acionar o seu conhecimento de mundo para o eficaz entendimento da mensagem transmitida. Os estudantes, numa interessante paródia, retomam a clássica passagem da bíblia sagrada, do livro de João 8:32: “*E conhecereis a verdade e a verdade vos libertará*”, se apropriando criativamente do texto bíblico para satirizar a concorrência e ironizar o seu posicionamento ante às críticas que desfere. A substituição do termo “verdade” por “Ruffles” sugere um atributo que retém um grande valor simbólico. Nessa direção, a relação intertextual estabelecida com o texto sagrado, mais do que afirmar a verdade (originalidade), reforça a ideia segundo a qual experimentar Ruffles® é libertar-se das amarras das experiências limitantes que aprisionam no obscuro mundo das máculas proferidas pela concorrente. Para consubstanciar e qualificar a afirmação, a figura de Jesus confere legitimidade ao discurso. Jesus, o salvador, ao apontar para a lata “divinamente iluminada”, com um olhar de profunda comoção, sugere que a libertação de seu “povo” (os consumidores) está no ato de conhecer o produto da Ruffles® e, assim, serem salvos das “trevas” da concorrência, dos discursos mentirosos, projetados no vazio da escuridão que, no contexto da cena produzida, simbolizam aquilo que vem conspurcar, profanar e macular a verdade.

A composição elaborada pelos estudantes está impregnada de expressões e simbologias com uma forte carga semiótica. O jogo verbal criado com as palavras cria uma sensação de livre-arbítrio, valor fundamental erigido por Jesus, a figura ao qual aludem na produção. Os consumidores têm a chance de escolher (conhecer a verdade) entre a tradição que aprisiona ao obsoleto ou a inovação que liberta. O contraste entre luz (*background* azul) e trevas (*background* preto) traduz uma perfeita combinação em que o religioso é utilizado para ironizar e ridicularizar a concorrência. Verdade e mentira, salvação/libertação e condenação/perdição são simbolicamente evocadas nas representações figurativas e nas cores em que vêm emolduradas. A peça, na inteireza de sua composição, consolida-se como um poderoso instrumento de reação à concorrência, em que os estudantes demonstraram maestria em mobilizar elementos religiosos, trazer referências culturais sagradas e aproximar opostos para transmitir a mensagem de resposta solicitada na proposta da atividade.



Figura 16: Produção dos estudantes – Se não for pra tirar onda, eu nem vou!
Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Na produção “Se não for pra tirar onda, eu nem vou!” (Figura 16), os estudantes, de modo semelhante à composição anterior, arquitetam elementos verbais e visuais que inscrevem uma narrativa bastante humorada, na qual a palavra é destituída do seu lugar de prestígio, literalmente, para dar vez a outros elementos composicionais. Os alunos, com um notável posicionamento de agência para criar significados, projetaram a imagem como verdadeiros *designers*, trabalhando aspectos que vão desde o formato às expressões dos participantes representados, com contrastes e resgate de um ícone cultural, símbolo do preciosismo glamoroso e da irreverência.

Na parte superior, a frase já anuncia o contexto da representação: “Se não for pra tirar onda, eu nem vou”. O jogo feito com as palavras é de retomar a expressão que dá nome à versão e deixar claro o sentido de “sobressair, tirar vantagem, brilhar”. Ainda que não haja linhas ou quadros que demarquem, separem ou delimitem as cenas, é possível depreender a organização cênica delineada, como se fosse numa tira de três quadros, cada um representando um ato, uma passagem, sendo o último o que traz a quebra de expectativa, normalmente, gerando humor.

O slogan, na parte superior, que estabelece desde o início o tom descolado e audacioso serve de introdução ao texto. O desdobramento advém da representação de uma lata de batata *chips* personificada com expressões faciais bastante ressaltadas. A representação da lata com cabelos marrons e bigode com pontas reviradas para cima é uma clara referência ao visual símbolo da Pringles®, a marca concorrente. A lata parece trajar um visual comum, antiquado, sem muita vivacidade. A cor vermelha que permeia todo o “corpo” da latinha, a gravata borboleta em um subtom de vermelho, o braço esquerdo com o dedo indicador levantado, as sobrancelhas em posição interna e curvadas em ângulo para baixo, os olhos em meia-representação, indicando força ou fixação do olhar, que é diretamente projetado no espectador, cria a imagem de um personagem que está proferindo palavras de modo enérgico, como se reclamasse atenção e afirmasse sua posição.

Em balões de fala aparecem emolduradas algumas frases elogiosas utilizadas pela Pringles® na carta aberta em que “alfineta” a Ruffles®. A estratégia utilizada é facilmente percebida quando se mescla à interpretação o fato de tais frases serem proferidas por uma figura antiquada, transformando em argumentos vazios, como se a personagem precisasse reafirmar o seu “passado” para ser notada e apreciada. O

uso de reticências nos balões sugere uma progressão dos enunciados, que, provavelmente, se juntariam a outros também convencionais, não fosse a aparição de uma glamorosa figura que quebra toda a expectativa e atrai a atenção da cena.

A figura que desponta do lado esquerdo da cena, à luz de muitos flashes, em uma escada coberta por um tapete vermelho de bordas douradas, aparece com um vestido azul, longo, elegante, com linhas fluidas, cortes ousados e decote bastante cavado. A figura ainda está de sapatos de salto alto, ornada com um colar de pérolas e com um penteado cujo brilho emana nas curvas. O batom vermelho que decora a boca, a "pinta" ao lado do rosto, o estilo do cabelo e a mão na cintura levam a representar a imagem das *divas pop* dos anos 1950. A representação figurativa, lida na inteireza de sua composição, é uma nítida referência à Ruffles®, especialmente pelas cores azuladas que permeiam o corpo e o vestido luxuoso que o cobre. Uma análise mais adensada da peça leva à percepção de uma lata de batata *chips* Ruffles® personificada na icônica e irreverente figura de uma diva do cinema de Hollywood.

O conjunto da obra remete ao glamour hollywoodiano, cujo caminhar no tapete vermelho simboliza a entrada triunfal da Ruffles® no segmento dos *snacks* em lata, então reclamado pela concorrente, que esbraveja, ao lado, suas qualidades e atributos como pioneira, única e singular. Essa entrada, por sua vez, parece declinar a forma impetuosa com que a personificação da lata da Pringles® vinha se autoafirmando, que se resigna ao perceber que a figura no tapete "rouba" para si todo o brilho e atenção do lugar, "tirando onda".

Os estudantes, nessa peça, utilizaram artifícios verbais e visuais, explorando as expressões para além das palavras. A figura glamorosa e sensual, personificada pelo brilho, notabilidade e fama modelados na imagem de uma estrela de cinema, ícone consolidado, impregnado de atemporalidade, reflete a forma irônica com que a marca reagiu diante das provocações da concorrente. A força e a presença moral de sua imagem dispensam um pronunciamento, uma vez que qualquer palavra que fosse proferida seria certamente incapaz de apreender todo o glamour e prestígio de sua notável figura (marca). A produção transmite uma requintada resposta, sem mesmo emoldurar qualquer palavra para a Ruffles®: ela não entra em campo se não for para, de forma irreverente, subverter os padrões, quebrar os estereótipos estabelecidos e se destacar, ou seja, "tirar onda".



Figura 17: Produção dos estudantes – Comum e previsível
Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A produção "Comum e previsível" (Figura 17) segue a linha humorística e sarcástica das produções anteriores, na qual são retomados alguns elementos da carta aberta da concorrente e apropriados de forma crítica e criativa. A peça, a despeito de poucos elementos e da ausência de uma suntuosa formatação e edição, sem muitos ornamentos (se comparada às anteriores), é relativamente complexa por trazer formas linguísticas comumente exploradas na linguagem memética, numa tentativa de usar o próprio conceito de inovação e autenticidade, que a concorrência tanto contesta, além de evocar uma estrutura organizacional evolutiva, de linha do tempo, ou mesmo, como se nota com o fenômeno digital, o "antes e depois" para criar um *plot twist*[29].

[29] *"Plot twist"* é uma expressão de origem inglesa, que significa uma mudança súbita, uma reviravolta no enredo. É comumente utilizada no âmbito cinematográfico, literário e da cultura pop em geral. Tal recurso é bastante evocado quando se analisa momentos específicos, cenas de alto impacto na narrativa da produção. Com a popularização no meio digital, é bastante comum em redes sociais, como o Instagram, se deparar com *reels* cuja legenda aponta para o *plot twist*. Isso se deve à forma mais leve e figurativa assumida para se referir a uma reviravolta inesperada em uma situação da vida real. Na peça em análise, o plot twist é criado quando se usa a própria fala da concorrente, a Pringles®, para uma "reviravolta" na polêmica envolvendo as duas.

No topo da imagem nota-se a frase “[...] Parabéns pela tentativa de sair do tão comum e previsível [...]”, emoldurada entre aspas, iniciada e finalizada por reticências entre colchetes. A utilização de tais sinais gráficos denota a retirada de um outro lugar, uma forma de conferir a autoria da frase como pertencente a outra pessoa. No contexto em que fora publicado, é de fácil discernimento saber de quem provém tais enunciados: da carta aberta da Pringles®, que figurou em diferentes mídias digitais, funcionando como uma resposta reacionária à entrada da Ruffles® no segmento de batata *chips* em lata. A frase, que em anterior momento de exploração foi entendida pela classe como um irônico gesto de reconhecimento do esforço empreendido pela concorrente, uma falsa e dissimulada “parabenização” com expressões reveladoras de verdadeira ironia e sátira, serviu como argumento para compor a produção dos estudantes.

Ocupando a porção central da imagem, aparecem duas latas de batata, vermelhas, em direta referência à embalagem da Pringles®, e uma linha divisória separa as duas. A primeira, aparece com um figurino bastante clássico: cabelos mais densos e volumosos, bigode com pontas curvadas para cima, ambos na cor marrom, e olhos grandes, que inspiram grande comoção pelo brilho que carregam. Em lado oposto, a segunda lata, despida de cabelos, olhos menores, sobrancelhas demarcadas e bigode – todos em tonalidade preta. Abaixo das latas, a representação numérica dos anos 2009 e 2020. O leitor que se atém aos detalhes, depreende que o conteúdo faz referência às mudanças ocorridas no *design* das embalagens da Pringles®, que, não por acaso, foi utilizada na peça por simplesmente serem modificações sutis, sem muita evolução, sugerindo que, em onze anos, a mudança foi simplória, minudente.

O texto verbal ao lado (que funciona como um balão de fala, indicado pelo traço que o liga ao personagem “enlatado”) vem adensar esse entendimento. A personagem, numa linguagem informal, diz: “Raspei o cabelo, pigmentei a sobrancelha e fiz harmonização facial. Gostaro?”. Apesar de enunciar mudanças estéticas em sua identidade visual, o que se tem, no entanto, é um rosto ainda mais caricaturesco, cujas mudanças são apenas na cor e na ausência de cabelo. A falta de cabelos, por sua vez, poderia ser interpretada como a “velhice” (seria, portanto, um indicativo de que a concorrente está “velha” demais no mercado?!), além dos olhos sem o brilho e vivacidade que possuíam anteriormente. A expressão “harmonização facial”, que remete à moda atual de tratamentos estéticos, nada tem a ver com um tom harmônico, tampouco com a modernidade nela imbricada. A sátira provém justamente desse

ponto, em que, comicamente, traduz que as mudanças em nada alteram o visual da concorrência, sendo a mudança tão “comum” quanto “previsível”, ou seja, uma estética altamente conservadora, presa ao passado, sem grandes inovações de autenticidade para destacar.

No plano inferior, notamos um personagem “observador/espectador”, que emite um comentário final, cujo propósito é apontar para o desfecho da cena e a conclusão presumida. O personagem, representado em boneco “palito” (de frequente utilização em peças do gênero “meme”), segura uma caneca e, dotado de uma expressão que parece observar os dizeres proferidos pelas latas, com um tom cômico, irônico, mordaz e imbricado de deboche, somada à mão posicionada na cintura, comunica sua visão e conclusão em poucas palavras, mas carregadas de sentidos profundos: “Comum e previsível... Né?”. Esse comentário, por sua vez, atua como um julgamento, um juízo de valor acerca do que foi falado, do que foi mostrado e como a percepção de evolução foi “recebida” aos olhos dele.

O personagem, apesar de uma simplória representação, quase neutro, pois não se tem muitas referências que o permita classificá-lo, pode, no contexto da situação retratada, representar a marca Ruffles®, que, tendo sua embalagem primeira (o saco) criticada, por ser comum e previsível (ou seja, algo sem valor e igual aos demais existentes), analisa o “lugar de fala” que a concorrência possui para revidar a provocação. Mesmo sendo a pioneira na versão em lata, a peça critica a falta de inovação no produto, que apresentou mudanças quase insignificantes. Nesse sentido, a mensagem que se busca passar gira em torno do adágio popular de que “quem tem telhado de vidro, não atira pedras no vizinho”.

A peça reflete uma contundente resposta à concorrente, atendendo plenamente à proposta da atividade. O modo como os elementos se manifestam, ironizando o comportamento e as visões do que é “comum e previsível” e o que é “mudança e inovação”, espelha uma crítica social a mudanças vazias, sem substancioso conteúdo ou que não agregam qualquer traço de valor. Os estudantes demonstraram capacidade para apreender o discurso publicitário da marca que representavam, se apropriar do discurso da concorrente, remixar, replicar e subverter os mesmos princípios por ela alegados, com um humor que entretece, mas também é recurso argumentativo para fundamentar a crítica presente na composição.

4.1.5 Da produção ao compartilhamento: olhares de agência em perspectiva

As produções resultantes do trabalho coletivo empreendido pelos grupos de estudantes, conforme a organização metodológica esboçada, coroaram o episódio final de todo o percurso delineado nesta proposta trazendo à face de todos cenas que tipificam um encontro de olhares, de saberes, de conhecimentos e de trocas. Na última aula que compreendeu o cronograma de desenvolvimento da pesquisa para geração de dados, o professor organizou as produções elaboradas pela classe e partilhou cada composição para apreciação coletiva, em um momento dialogado.

A configuração da sala em semicírculo (Figura 18), de modo que os estudantes pudessem olhar uns aos outros, subverteu a lógica linear, enfileirada, consolidando a atividade como um momento de partilha. No itinerário de desenvolvimento dessa etapa, os alunos foram provocados a expor os sentidos, justificar as escolhas e modos como articularam os elementos das peças, explicitar pontos de vista tanto de suas produções quanto daquelas dos colegas, levando em consideração os critérios avaliativos discutidos na fase de orientação para o desenvolvimento da atividade final. Esse momento foi oportuno para propiciar o posicionamento ético e responsável para com o trabalho do outro, além de desenvolver a consciência dialógica do espaço discursivo, que envolve o processo de falar, escutar e compreender.

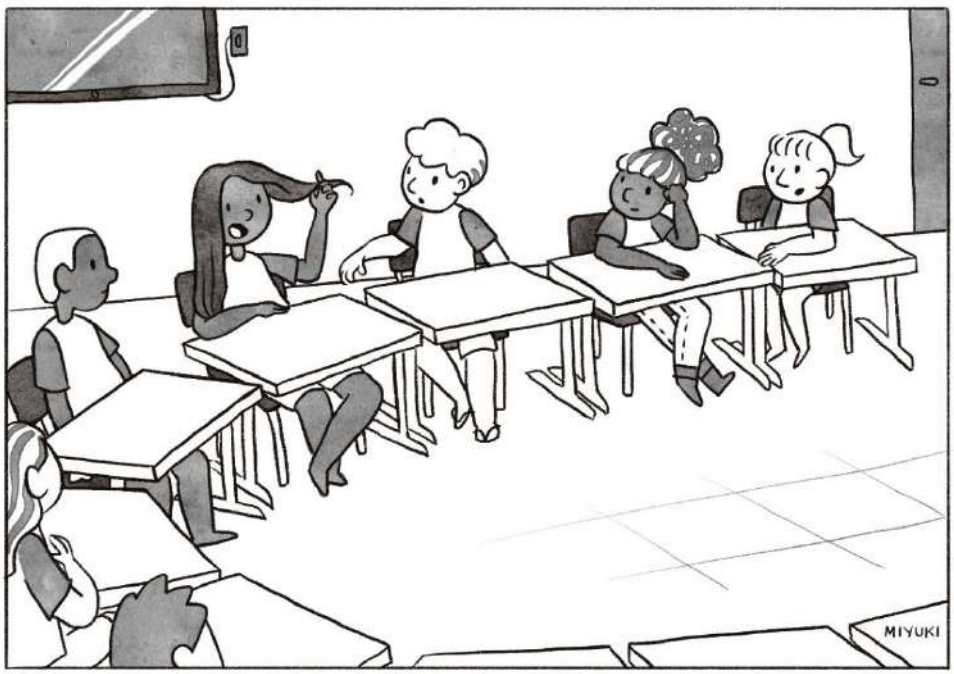


Figura 18: Compartilhamento das produções dos estudantes com comentários e apreciações
Fonte: Desenvolvida pela artista Amanda Miyuki para esta pesquisa

Os olhares atentos da classe revelaram curiosidade e interesse em compreender os sentidos explorados em cada peça textual. Em meio a risos, comentários e reflexões foi possível observar como cada grupo assumiu um posicionamento de agência, negociando sentidos e trazendo interpretações singulares. Nesse cenário, o compartilhamento veio representar uma arena de troca de perspectivas, onde os estudantes puderam reconhecer e refletir sobre os processos de *designing* e *redesigning* incorporados em suas criações e, consequentemente, nas dos colegas.

Nesse ponto, cabe ter presente, por oportuno, o substancioso estudo de Santos e Pimenta (2014) ao qual destacam que a atividade de análise e interpretação textual não pode decorrer sem que sejam levadas em consideração as escolhas feitas pelo produtor do texto. Essas escolhas, por sua vez, não se consolidam como atos inocentes ou despretensiosos, mas sim como um processo intencional, com uma motivação subjacente e sempre ligada a um contexto específico. Para as autoras:

> A impossibilidade de apreciar os textos sem desconsiderar as escolhas na produção de significados aponta para a necessidade de trabalhar e compreender o texto tecido por diversos fios semióticos, os quais são escolhidos por uma motivação do seu produtor na veiculação de significados dentro de um contexto social. Essas considerações apontam para a necessidade de ampliação de um olhar sobre os textos que circulam socialmente, na compressão como um construto multimodal (Santos; Pimenta, 2014, p. 321).

Conforme destacado por Santos e Pimenta (2014), o texto deve ser compreendido como um tecido e, como tal, entrelaçado por um emaranhado de diferentes fios semióticos que, um a um, compõem a densa trama da textualidade. Esse processo demonstra que não apenas as palavras (modo verbal) são importantes e fundamentais à intepretação, mas sim todos os modos semióticos, uma vez que os textos precisam ser compreendidos como construtos multimodais que mesclam diferentes linguagens e congregam múltiplos modos de representação na construção do projeto enunciativo e discursivo. Essas noções, em grande medida, estiveram presentes na maior parte dos diálogos que contemplaram esta última fase do processo de geração dos dados – o compartilhamento coletivo das produções realizadas.

Dentre as inúmeras cenas vivenciadas, algumas passagens, ainda que breves, merecem especial destaque, uma vez que os estudantes partilharam precedentes que implicaram nas escolhas de determinadas representações, além de colocarem em relevo os sentidos que buscaram expressar, refletindo, assim, sobre as camadas de

significados orquestrados nas criações. O excerto abaixo demonstra os fios discursivos com que os estudantes foram tecendo suas argumentações nesse processo reflexivo ao discorrerem em profundidade acerca da produção "*Ruffles® Tira Onda... no saco e na lata!*" (Figura 13 deste arquivo).

EXCERTO 7 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

[...]

Professor Eu achei muito interessante mesmo essa produção de vocês. E inspirou até outros grupos, né? Como que foi a ideia, porque eu gostei demais da latinha toda no estilo (Risos)...

Maíra No início foi difícil, fessor, porque a gente não sabia o que ia escrever, porque tinha que manter o respeito e tudo mais. Aí a gente fez um pequeno texto e decidiu colocar a imagem da latinha para chamar mais atenção, porque só o texto não iria destacar e, talvez, a pessoa não ia se interessar em ler. E aí foi outra dificuldade (Risos): que imagem colocar?!

Rachel E a gente seguiu o mesmo modelo da carta aberta da outra marca. A gente colocou o fundo azul, o amarelo no realce para lembrar a cor das batatinhas e ficar parecida com a que a gente estudou.

Professor E a ideia da latinha foi de Harrison? Não sei por que, mas essa latinha me lembra muito ele mesmo (risos).

Claribel Será por quê? (Risos)

[...]

Harrison (Risos) É que só o texto não teria o mesmo efeito, precisava chamar atenção, então eu pensei de colocar a latinha. Mas não colocar de qualquer jeito, porque precisava fazer sentido. Eu pensei: a gente tá falando de "tirar onda", então, na real, por que não fazer a lata literalmente "tirar onda"?! Aí na hora eu coloquei óculos de Sol, o *short* de praia, né, pegando uma brisa... E o boné e um paz e amor, pra dar aquela pegada mais chavosa. (Risos da turma)...

James Ficou chavoso e no estilo... chicletinho igual Harrison (Risos).

[...]

As falas dos estudantes evidenciam, de modo claro, a preocupação central em como dar corpo e forma ao que desejavam expressar, revelando as decisões tomadas durante o processo criativo que, por sua vez, foram guiadas por uma intencionalidade comunicativa específica: servir de resposta à provocação recebida pela concorrência, contudo, preservando as relações de respeito e decoro, tão caras ao mundo publicitário. A participante Maíra destaca como a informação visual era fundamentalmente valiosa para a produção, atuando de forma decisiva para o caráter persuasivo da peça criada, que, conforme acentuado inicialmente pelo professor, serviu de inspiração para outros grupos, dada a alta aclamação no quesito "criatividade" reconhecido pelos pares.

Constatação similar aparece emoldurada nas falas de Harrison ao propor a ideia de a representação visual (imagem) conter uma lata de batata *chips* Ruffles® com trajes que levem a significar uma postura de "tirar onda", na acepção provocativa do termo. O estudante demostra uma postura de agência ligada à ressignificação e estratégia

visual, uma vez que se apropria do *design* original da lata e recorre a elementos culturais que possam transmitir uma imagem descolada, jovial. Ao citar os óculos de Sol, o *short* de praia, a "brisa", o boné, o símbolo manual de "paz e amor", o discente acessou seu repertório e trouxe referências consolidadas pela sua experiência de mundo para personificar a lata com uma imagem dotada de personalidade, despreocupada, que arrasa, ostenta, tira vantagem da situação. Os "estereótipos" evocados durante a construção de sentidos são justificados pelo próprio aluno quando argumenta a necessidade de chamar a atenção do leitor e criar uma "rima visual" com a proposição "tirar onda" expressa verbalmente. Todo esse percurso põe em evidência o que Kress e van Leeuwen (2021) asseveram:

> Os significados surgem na ação e interação social, fazem parte dos recursos culturais de uma comunidade e são materializados nos modos semióticos específicos de uma sociedade. [...] o que é expresso na fala ou na escrita através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas de orações pode, na comunicação visual, ser expresso pela escolha entre diferentes usos de cores ou estruturas composicionais. E isso afeta o significado. Expressar algo verbalmente ou visualmente faz diferença (Kress; van Leeuwen, 2021, p. 27-28).

As habilidades dos estudantes para criar, interpretar e transformar significados a partir de diferentes modos de expressão evidenciam-se mais uma vez no diálogo sobre o balão de fala posicionado ao lado da lata de batata chips, em sua expressão de "tirar onda". Uma aluna da classe ressalta como o trecho da música no balão harmoniza perfeitamente com o visual criado. Rachel, Maíra e Harrison explicam que a escolha da música considerou o campo semântico em que a palavra "onda" se insere: brisa, mar, praia. Harrison destaca que outra canção foi inicialmente cogitada pelo grupo, mas, ao avaliar os possíveis efeitos de sentido, decidiram descartá-la, pois sua letra apresentava termos beligerantes e potencialmente ofensivos. O estudante ainda justifica que a música era "pesada", o que reforça o cuidado do grupo ao selecionar elementos que compusessem a mensagem.

Nesse contexto, Motta-Roth (2011) destaca que os indivíduos absorvem e se apropriam do universo e das informações que os circunda incorporando-os ao seu repertório cognitivo, "[...] representando, descrevendo, avaliando por meio da linguagem, [o que] é função da nossa própria condição humana. Entretanto, esse processo de apropriação é moldado pela interação dialógica com o mundo" (Motta-Roth, 2011, p. 155-156). O posicionamento crítico dos estudantes diante das duas canções reflete como o processo de seleção foi diretamente influenciado pelas

interações e referências prévias que já possuíam. Esse “juízo de valor” não só aponta para uma interpretação crítica do contexto social, cultural e ideológico das letras das canções, demonstrando a autonomia do grupo na construção de sua proposta, bem como sinaliza a capacidade de agência para agir intencionalmente, fazer escolhas conscientes, moldar significados e transformá-los de maneira produtiva, conforme se observa no excerto de transcrição abaixo.

EXCERTO 8 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Harrison [...] Pra passar a ideia que ela tá tirando, tá descolada, na alta...
Rihanna E com a música ficou bem legal. Eu não consigo ler o balão sem cantar (Risos).
Rachel Porque brisa da ideia de praia, vento, mar... então a gente colocou; e a letra também já manda a real: “Eu tô na brisa e nada me abala”!
Maíra Tipo, não vem querer tirar onda aqui não, que a gente só entra se for pra ganhar.
Harrison Mas essa música aí colocou depois. A gente ia colocar aquela assim: Não olha pro lado, quem tá passando é o bonde, se ficar de caôzada a porrada come...” (o aluno canta o trecho da música e alguns da classe acompanham cantando e fazendo a percussão com as mãos, criando um ritmo sonoro), mas não ia pegar bem não, porque chamava pra briga, é uma música mais pesada (Risos)
[...]
Professor E o uso da hashtag aqui “#Falando a verdade NA LATA!”? Vocês colocaram em maiúsculo por quê?
Rachel Porque na carta aberta deles, eles também fizeram duplo sentido com a palavra “saco”. Já que a gente estava falando de lata, ela chegou na lata pra falar na lata (Risos). E a letra maiúscula foi pra destacar, chamar a atenção mesmo e a pessoa saber que tem algo a mais na palavra, tipo quando coloca entre aspas... Igual a “briga” (faz o sinal de aspas com as mãos) dos times pelo título ainda continua... se tá entre aspas não quer dizer que foi uma briga mesmo, de porrada, tapa, chute... Mas que foi uma... uma... disputa difícil. [...]
Professor Eu achei muito criativo mesmo! Até nas escolhas dessas expressões mais informais. Pra mim, o texto e a imagem dessa latinha toda chavosa, como disse James (Risos), passa uma imagem de juventude, algo mais descolado, que é o que as marcas dessas batatinhas sempre buscam nos anúncios delas.
Maíra A ideia foi essa, fessor. Até na hora de fazer o fundo azul, a gente viu que o mais escuro da latinha não iria ficar legal. Então, foi melhor colocar o outro azul que é do pacote. E deu certinho com a ideia de céu azul, praia, mar, brisa...
[...]

Cani e Coscarelli (2016) defendem que é essencial explorar diferentes formas de interpretação de textos e destacam a relevância dos recursos semióticos na educação. Para as autoras é necessária a compreensão crítica da cultura visual, “[...] reconhecendo as implicações discursivas desses elementos nos ambientes de aprendizagem” (Cani; Coscarelli, 2016, p. 45). Imperioso observar, portanto, a provocação feita pelo professor em relação à visualidade dos recursos empregados no plano verbal, especificamente na *hashtag* que integra a produção do grupo. Ao questionar o uso da letra maiúscula na expressão “na lata”, o docente incentiva os alunos a olharem a escrita não apenas com a noção de símbolos com significados semânticos, mas também como uma construção visual, ou seja, a representação

gráfica, incluindo a cor, a tipografia, os tamanhos e formatos importam e significam, desempenhando um papel significativo na comunicação e ênfase da mensagem, bem como participando ativamente da construção de sentidos. O grupo explica que a escolha da expressão “na lata” e sua grafia em letras maiúsculas foi motivada pela intenção de explorar o duplo sentido, uma vez que se inspiraram na carta aberta da marca concorrente, que empregou semelhante estratégia linguística ao destacar a palavra “saco” com conotações ambíguas.

A estudante Rachel demonstra interessante compreensão dos recursos notacionais da escrita e os efeitos discursivos que esses elementos podem produzir. Como explicado por ela, a letra maiúscula “chama a atenção do leitor” e sugere um duplo sentido, desempenhando uma função semelhante às aspas que, a depender do contexto de utilização, podem assumir uma forma conotativa, figurada. O exemplo apresentado pela aluna (a palavra “briga” entre aspas) reflete um momento de reflexão metalinguística, justamente porque considera os aspectos formais da língua e explora com maestria esses recursos na produção.

Outra passagem com fortes traços de um laborioso trabalho despendido em seu processo de criação, no qual os estudantes realizam ações conjuntas, explorando diferentes camadas de significados para representar e comunicar suas ideias, pode ser observada no diálogo acerca da peça *“Conheça a Ruffles® e a Ruffles® te libertará”* (Figura 15 deste arquivo). A argumentação esboçada pelos alunos revela, de modo contundente, como repertórios, símbolos e referências culturais podem ser moldados, articulados e ressignificados para outros contextos, carregando sua expressão semiótica para adensar a mensagem que se deseja transmitir.

EXCERTO 9 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

[...]

Professor Vocês criaram uma representação aqui cheia de significados. E eu gostei muito da frase “Conheça a Ruffles e a Ruffles te libertará”. Acredito que todo mundo aqui entendeu a referência, né?

Alunos (Respondem aleatoriamente) Sim.

Professor E como foi essa ideia? Como que vocês pensaram para colocá-la na produção de vocês? Por que escolheram essa frase?

Jotta P. Quando a gente leu a carta aberta, todo mundo viu como ela falava que era a verdadeira, a única, é... autêntica. Aí a gente foi brincar com essa ideia de verdadeira, de verdade. Porque pode até ser uma verdade, mas uma verdade pra ela.

Professor Sim, pelo que interpretamos, ficou bem enfatizado na carta aberta a questão da autenticidade. Ser autêntico é ser verdadeiro, único, então combinou bem com a frase da bíblia sobre verdade.

Claribel A gente pensou na frase da bíblia, porque na bíblia se refere a Jesus, mas aqui foi meio que uma brincadeira mesmo, colocando Ruffles no lugar de verdade.
[...]
Rihanna E como pode ter quem não conhece ou não entende a referência da frase da bíblia, a gente colocou a imagem de Jesus com a mão estendida, tipo mostrando a latinha...
Vicky E tem até luz na latinha, pra dizer que ela é santa (Risos)...
Rihanna É... (Risos), a luz de Jesus que está iluminando a latinha também, pra mostrar que ela é iluminada.

Tal como se observa no trecho de transcrição acima, os estudantes, a partir dos *designs* disponíveis aos quais já tiveram acesso, exploram elementos semióticos, culturais e simbólicos em sua produção. Nesse processo, a expressão "autêntica" e suas acepções foram objeto de cuidado pelo grupo que, se apropriando e adaptando criativamente um trecho da bíblia – um artefato religioso de elevado valor simbólico e cultural – subverte o discurso da marca concorrente e ressignifica a frase impregnada de religiosidade para o contexto publicitário. A adaptação realizada, conforme explicitado por Claribel, teve a intencionalidade de "brincar" com o conceito de "verdade". A aluna enfatiza que a frase, originalmente, se refere a Jesus, amplamente conhecido como "o caminho, a verdade e a vida"; no entanto, no contexto da produção criada, o termo "verdade" foi substituído por "Ruffles", estrategicamente.

Para consubstanciar a mensagem que desejavam transmitir, os alunos inserem na peça a imagem de Jesus. A presença da divindade não é por acaso, pois, como argumenta Rihanna, a referência à frase bíblica pode não ser imediatamente reconhecida por todos os leitores. Assim, a figura, além de imprimir uma potência de sentidos à peça, relacionando a marca à verdade pregada por Ele, também funciona como uma "pista" interpretativa para os leitores que, por desconhecimento, poderiam não captar a simbologia ao qual os estudantes exploram na imagem, pois, conforme salienta Rojo (2013, p. 20), "[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem [...] que o cercam, ou intercalam ou impregnam".

Santos, Paiva e Gualberto (2022) destacam que a escolha das modalidades e de suas *affordances* está diretamente ligada aos interesses do produtor ou da instituição. Na concepção dos autores, o signo é moldado por um processo de construção metafórica que visa atender, em um determinado contexto, a propósitos comunicativos específicos. Nesse sentido, as ações realizadas pelo grupo de estudantes demonstram um ato criativo intencional no qual buscam criar um "impacto visual" e

discursivo que dialogue com o público-alvo, uma vez que a posição assumida por eles é de representantes da equipe de *marketing* da marca em evidência – a Ruffles®. Conforme salientado por Kress e van Leeuwen (2021), os significados emergem da interação social e são materializados por meio de escolhas semióticas específicas. À vista disso, a agência dos alunos é colocada em cena nesse processo, ao revelarem as seleções de elementos verbais e visuais na constituição de uma peça que transmite uma mensagem irônica e provocativa. Ademais, o conteúdo argumentativo de um discurso verbo-visual, fundado a partir da mobilização dos conhecimentos prévios e experiências culturais dos discentes, reflete um *signo de aprendizagem* fortemente construído na atuação colaborativa com os pares.

Por fim, é importante destacar que esses momentos demonstraram não apenas a habilidade dos alunos para aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento da proposta didática, mas também, e sobretudo, de refletir criticamente sobre os processos criativos que empreenderam para se apropriar dos *designs disponíveis* que tiveram contato: as características visuais das marcas Ruffles® e Pringles®, as posições históricas assumidas no âmbito mercadológico, as estratégias publicitárias, os elementos composicionais de um anúncio publicitário e as funções sociocomunicativas dos gêneros). Pinheiro (2016, p. 526) ressalta que essa apropriação se configura em um *designing*, ou seja, a "[...] capacidade de desenvolver e transformar um conteúdo conhecido para dele se apropriar convenientemente". No contexto desta pesquisa, os estudantes, num meticuloso processo de *designing* (analisando, negociando, reinterpretando o já disponível, remixando, copiando e colando), consolidam suas produções finais em um *redesigned* (as composições elaboradas com seus traços autorais, que passam a ser lidas como um novo *design* disponível a ser estudado ou referenciado).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se partires um dia rumo a Ítaca,
faz votos de que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.
[...]
Numerosas serão as manhãs de verão
nas quais, com que prazer, com que alegria,
tu hás de entrar pela primeira vez um porto
[...]
Tem todo o tempo Ítaca na mente.
Estás predestinado a ali chegar.
Mas não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos levares de jornada
e fundeares na ilha velho enfim,
rico de quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.

Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.
Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
e agora sabes o que significam Ítacas.

(Konstantinos Kaváfis, 1982)[30]

A jornada investigativa que compôs esta dissertação dialoga profundamente com os versos poéticos de Konstantinos Kaváfis, dispostos na epígrafe que introduz este momento de reflexões finais. Cabe destacar neste ponto, por oportuno, que o poema foi inspirado na *Odisseia*, de Homero, que narra a épica jornada de Ulisses, que, após vencer a guerra de Troia, empreende um longo e desafiador caminho de volta a Ítaca, a sua terra natal. Os longos, imprecisos e indefinidos anos da volta de Ulisses até aportar em sua ilha constituem uma obra monumental para a literatura grega, de profunda simbologia reflexiva sobre o significado de uma jornada.

À semelhança da figura mitológica de Ulisses, empreendemos, agora, os enodamentos finais para o regresso à nossa Ítaca, após uma jornada repleta de desafios e aprendizagens, que moldaram o viajante tanto quanto o seu destino final. Nesse trajeto, assim como emoldurado nos versos de Kaváfis, tivemos “todo o tempo Ítaca na mente”, pois estávamos “predestinados a ali chegar” e, especialmente, sem ela não nos poríamos a caminho. Ítaca, aqui, simbolicamente evoca o lugar, não

[30] KAVÁFIS, Konstantinos. **Poemas**. Tradução de José Paulo Paes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p. 118-119.

necessariamente físico, de onde partimos com nossas indagações, inscrevendo olhares mais ou menos instigantes para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica; olhares estes, muitas vezes marcados pela dúvida, derivantes da incompreensão, do não-saber, ou, em outras palavras, em “como fazer”. Neste momento em que principiamos retornar à Ítaca, buscamos, neste capítulo, representar um enlace de todas as discussões, reflexões e análises problematizadas ao longo desta dissertação.

Partindo do caráter fragmentário e lacunar de como verter os pressupostos teóricos dos (multi)letramentos e da multimodalidade e da relativa escassez de investigações, em nosso contexto estadual, que se debruçam sobre o ensino de língua portuguesa olhado pelas lentes dos campos teóricos aqui mobilizados, os desdobramentos deste estudo deu-se em uma escola situada em limítrofes tidos como “rurais”, o que aponta para a singularidade dessa experiência. Buscamos, assim, circundar o caráter didático-metodológico do exercício da atividade docente dentro desse ideário teórico, numa complexa e delicada relação entre teoria e prática.

À vista disso, esta pesquisa foi guiada pelo objetivo geral de investigar possibilidades práticas para o ensino de língua portuguesa com estudantes das séries finais do ensino fundamental a partir da mobilização dos pressupostos teóricos dos (multi)letramentos e da abordagem multimodal. Nesse percurso, marcado por muitas aulas (que poderíamos dizer “encontros”), buscou-se retroalimentar o processo de ensino e aprendizagem, ancorado nas teorias e abordagens aqui referenciadas, desenvolvendo uma proposta didática constituída por um conjunto de atividades cuja produtividade foi ensaiada e experimentada a partir da incursão em diferentes práticas letradas com estudantes de uma turma de nono ano do ensino fundamental. Nesse desenvolvimento, pudemos perscrutar algumas perguntas de pesquisa que se colocaram sob nossa mirada durante essa jornada investigativa, as quais, neste momento de “regresso”, intentamos responder.

A primeira pergunta indagava *quais aspectos devem permear o planejamento docente ao se tomar o texto como unidade de ensino da língua portuguesa pela ótica dos (multi)letramentos e da abordagem multimodal*. Em nosso ensaio, experimento e desenvolvimento, observamos que ao delinear o planejamento, é preciso assumir uma concepção mais abrangente do que é texto, dando ênfase a outros elementos, por

vezes marginalizados. As complexidades discursivas, mas também as semióticas, necessitam ser trazidas ao escopo do planejamento e são questões que não podem ser intransigidas, e caso sejam, incorre-se no risco de, incautamente, amputar os planos mais proeminentes de sentido e de expressão. Foi possível observar, também, que ao tomar o texto como ponto de partida para a atividade de ensino sob a égide dos (multi)letramentos e em uma concepção multimodal, faz-se necessário contemplar "[...] todo o projeto enunciativo, com todos os seus elementos [...]" (Ribeiro, 2023, p. 1702). Isso demanda, primordialmente, um trabalho com textos autênticos, preferencialmente nos modos, formas e formatos que circulem socialmente, ou que se aproximem dessa circulação, pois, assim, poder-se-á atuar na direção de práticas sociais reais de leitura e de escrita, que dialoguem com o mundo vivido.

A segunda pergunta questionava *como elaborar atividades didáticas que operam na promoção do posicionamento de agência e ensejam a formação de estudantes designers para lidar com práticas contemporâneas de linguagem*. Essa questão foi uma das mais complexas de serem respondidas, por envolverem dimensões que não estão à tona, nem na superfície, mas submersas, deixando apenas entrever traços de sua manifestação. Da condição de professor-pesquisador, foi possível vislumbrar que atividades que concorrem para o posicionamento de agência precisam, em primeira instância, estarem balizadas por uma metalinguagem capaz de instigar uma leitura crítica, produtiva e criativa de suas proposições. Os elementos de uma análise do *design* de significados multimodais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), nesse sentido, podem, com efeito, colaborar para esse intento, ao propor um movimento analítico para além da descrição, de modo a interpretar os significados em suas múltiplas e variadas formas de expressão.

É imperioso destacar que no desenvolvimento da proposta didática elaborada e aplicada nesta dissertação, o posicionamento de agência foi possibilitado nas questões que demandavam uma certa atitude crítica e um fazer crítico, mas, de forma mais proeminente, na etapa final, de produção. Voltando a algumas cenas dessa fase, notamos que os estudantes recorreram às características das marcas de batata *chips* Ruffles® e Pringles®, aos discursos e estratégias publicitárias já instituídos socialmente pelas marcas (cores, formatos, *slogans*, metáforas visuais, apelos emocionais, embalagens) e, num processo de reinterpretação, negociação e transformação de significados, construíram narrativas altamente multimodais como

uma atitude reacionária à provocação da concorrente. Ainda que fosse uma situação simulada, o encaminhamento da proposta trouxe uma situação problemática que demandou um processo de diálogo, colaboração, planejamento e preparação, exigindo mobilidade, manejo de recursos da esfera digital e atuação ativa para agir, de forma consciente em face do “problema” apontado.

Ademais, podemos trazer à baila que atividades que se proponham a fomentar o posicionamento de agência, ensejando a formação de estudantes *designers* para lidar com práticas contemporâneas de linguagem, implicam, necessariamente, uma abertura a outras formas de manifestação do conhecimento e a outros textos que não são tão aclamados pela tradição didática. No caso específico de nossa proposta, a clássica “redação escolar” deu lugar a produções mais híbridas, que mesclaram diferentes linguagens e recursos semióticos em sua realização. As produções dos estudantes neste estudo ressoam traços dessa posição de agência e fazem esse posicionamento ainda mais significativo, pois incorpora práticas letradas que ultrapassam a cultura grafocêntrica, possibilitando que uma estética contemporânea de texto, não linear, tecnologizada, seja trazida à sala de aula, subvertendo o olhar canônico dos modos de produção textual (Figueiredo; Paiva; Santos, 2023).

Por fim, a terceira pergunta interrogava sobre *quais caminhos norteadores, assentados na perspectiva dos (multi)letramentos, podem oferecer insights contributivos à performance docente no trabalho com textos multimodais*. Essa interrogação, embora muito complexa e sem muito consenso entre aqueles que se põem a investigar a temática, pôde ser respondida, em maior ou menor grau, no modo como o aporte teórico dos (multi)letramentos e da abordagem multimodal foram concebidos e mobilizados no decorrer desta pesquisa. Sem muita promessa de êxito, ou sem a pretensa ilusão de se oferecer receitas ou fórmulas mágicas, que não é o nosso propósito, nos aproximamos da resposta apontando o trilhamento percorrido e o modo como desbravamos essas trilhas, deixando entrever, assim, nossos passos.

Com um olhar exotópico para nossa própria atuação docente, na figura fundida de professor e pesquisador, e com o excedente da nossa visão em vista (Bakhtin, 2011), destacamos que os processos de conhecimento dos (multi)letramentos precisam ser vistos como movimentos performáticos pelo professor, tanto na fase de planejamento quanto na fase de aplicação em sala de aula. O *experienciar o conhecido* foi visto

como a fase introdutória, que apresentou o familiar. O *experienciar o novo*, a inserção estratégica do conteúdo a ser aprendido. O *conceitualizar por nomeação* e *conceitualizar com teoria* foram passíveis de ocorrência de forma quase simultânea. A nomeação ensejou identificar, classificar e nomear elementos específicos do objeto estudado. A partir dessa nomeação, aprendeu-se a identificar em textos concretos, autênticos, ou seja, conceituando com a teoria. O *analisar funcionalmente*, em sua finalidade precípua, examinou como os elementos de um texto, de uma composição trabalharam para transmitir significados, explorando sua estrutura e funções específicas. O *analisar criticamente*, por sua vez, buscou avaliar as intenções, os interesses e contextos subjacentes, questionando os propósitos e implicações socioculturais do texto. Por fim, o *aplicar adequadamente* demandou o uso do conhecimento em situações práticas de forma previsível e apropriada ao contexto, e o *aplicar criativamente* se deu na fase final da proposta de produção, cuja execução importou na criação de uma autêntica e reacionária “resposta” a uma situação que simulava uma problemática real, contudo, distanciando da convencional abordagem de produção textual escrita – a clássica redação escolar – e reconhecendo outros meios e modos de produção, em que o digital foi um mecanismo relevante para o engajamento e o sucesso da atividade proposta.

Cumpre-nos destacar, também, alguns *insights* que foram significativamente importantes para o delineamento da proposta didática e sua consequente execução, e que poderão, em maior ou menor medida, contribuir para a atuação docente numa perspectiva que se legitima sob a égide de uma abordagem multimodal. É preciso, pois, que o docente esteja aberto ao novo, ao atual, ao que circula nos espaços mais e menos legitimados pela linguagem, para, assim, construir um compilado de textos autênticos que possibilitem leituras e análises aprofundadas, dialogando com o cotidiano dos estudantes, o que já contribui para a ativação de conhecimentos prévios. Faz-se importante, também, adotar uma metalinguagem que possibilite interpretar, com mais acuidade, as camadas de sentidos mais sutis, as zonas ambíguas da linguagem, aquilo que vem ocultado sob a sombra do ornamento. Essa metalinguagem pode ser adaptada em questões a serem utilizadas nos momentos de leitura e interpretação, provocando e instigando os discentes a olharem para as peças na inteireza de sua composição.

É crucial, bem por isso, a elaboração de questões que criem caminhos de leitura, não necessariamente lineares, mas que possam guiar para a identificação do funcionamento desses textos e como operam os elementos para a produção de sentidos. Imperioso e edificante é, também, o trabalho de leitura que busca comparar e relacionar o texto objeto de estudo com outras linguagens e outros gêneros. Uma carta aberta que circulou no Instagram, uma charge, um meme, uma notícia ou reportagem, um *podcast*... sempre pondo em relevo as características composicionais desses textos, o projeto enunciativo e o propósito comunicativo. Ao observar diferentes composições textuais, diferentes modos de manifestar a linguagem (é bom acentuar: nem sempre a verbal), os discentes podem, com efeito, lidar com maiores referências e variados elementos para, por exemplo, construir suas próprias produções, compreendendo as intenções comunicativas envolvidas, hibridizando-as, remixando-as e criando novos significados.

Destarte, a multimodalidade, um dos pilares sobre o qual repousa as proposições dos (multi)letramentos, não se constitui, nem se qualifica como uma simples concessão à mistura de modos para ler e produzir textos, mas “[...] precisa ser compreendida como uma abordagem junto às práticas de letramentos [...]” (Pinheiro, 2015, p. 211). Adotar essa postura implica, necessariamente, uma configuração dos processos de ensino e aprendizagem para questionar e interpretar as dinâmicas de sentidos, culturalmente enviesadas, os modos e meios pelos quais os significados se manifestam, permitindo uma compreensão mais ampla e integral das textualidades que trafegam pelas vias mais cotidianas da experiência humana.

Retomando brevemente o poema de Konstantinos Kaváfis, neste momento em que nos aproximamos de nossa Ítaca e estamos prestes a fundear nessa ilha, vislumbramos que a jornada investigativa que nos fez partir em busca de uma luta que não se mostra visível: a luta pelo conhecimento, pelo saber, agora nos faz regressar reconhecendo a bela viagem que nos foi dada. De modo semelhante a Ulisses, muitas foram as batalhas travadas, desbravando os campos teóricos dos (multi)letramentos e da multimodalidade, para, enfim, entrar nesta simbólica ilha. O que motivou nossa partida, de certa forma, encontra eco nos escritos de Ribeiro (2020, p. 12): “[...] tal proposta ressente da falta de exemplos, daí a importância de um chamamento à experimentação e às tentativas, a fim de refiná-la”.

O caminho percorrido buscou alcançar esse intento, com a virtude de colocar a construção teórica em prática. Na trajetória, fomos incitados à reflexão, à descoberta, e descobrimos que a teoria precisa sair do posto de “livro sagrado” e constituir-se em “diário” daqueles que tem a função de fazer operante em sala de aula (os docentes), nos espaços educativos de ensino e aprendizagem. A narrativa que traçamos dessa jornada de investigação é apenas uma das tantas e muitas daqueles que podem, com efeito, se pôr a caminho. A despeito de agora regressarmos, após “muitas manhãs”, e já principiarmos a entrada em nossa Ítaca, “ricos de quanto ganhamos no caminho”, não pretendemos, de modo algum, encerrar a discussão ou cessar as viagens.

Os relatos empreendidos nesta dissertação se consolidam como uma ponte, e não um fim, visto que a educação, o processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente o ensino de língua portuguesa, objeto de nossa reflexão, gesta-se permanentemente, num movimento incessante de descobertas e novidades. Com isso, nossa “épica” jornada, ainda que aqui chegue ao fim, não simboliza um fechamento de sentidos, mas um convite a outras e novas jornadas, uma abertura a novas possibilidades investigativas que possam observar o que deixamos pelo caminho como “apelos reclamantes” para observação, ou aquilo que não foi visto e, portanto, permaneceu intocado.

Como último gesto, é bom recordar a epígrafe que abriu a introdução desta dissertação, na qual figuram Diego e o seu pai, Santiago Kovakloff. As fulgurantes águas do mar que estiveram diante dos olhos de Diego, no permanente e constante movimento, já podem não ser as mesmas que outrora observava com tamanha admiração. Talvez, as águas que agora movimentam o mar sejam ainda mais fulgurantes do que anteriormente fora visto, com ondas mais imensas do que antes havia experimentado. No entanto, “rico de quanto ganhou no caminho”, o olhar de Diego já não é mais o mesmo, pois se tornou “um homem sábio, de experiência”. De modo similar, o incessante movimento teórico que banha nossas práticas docentes é um permanente convite a olhar, a observar e, sempre que necessário, pôr a caminho.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. *In*: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética:** a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini *et al*. São Paulo: Editora da Unesp/Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1992].

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, p. 371-401, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. *In:* KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-47.

CARVALHO, N. **Publicidade:** A linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 2004.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **A Pedagogy of Multiliteracies:** Learning by Design. New York: Palgrave MacMillan, 2015.

DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. *In:* FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

DELEUZE, G. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Espírito Santo** – Área de Linguagens, 2018.

FIGUEIREDO, A. M.; PAIVA, F. A.; SANTOS, Z. B. Memes no ensino de literatura: diálogos com a multimodalidade. **Revista Intersaberes**. Vol. 18, e023do3010, p. 1-29, 2023

FLORES, V. N. Entre o dizer e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. **Organon**, Porto Alegre, nº 40/41, janeiro-dezembro, 2006, p. 61-75.

GALEANO, E. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM. 2005.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. *In*: **Congresso de Educação Básica:** aprendizagem e currículo, 2012. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, v. 30. n. 2, 2014. p. 257-288.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GRUPO DE NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Morais, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578. Acesso em: 23 mai. 2022.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **D.E.L.T.A.**, v. 35, n. 2, p. 1-30, 2019.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.

KAVÁFIS, K. Ítaca. *In:* KAVÁFIS, Konstantinos. **Poemas**. Tradução de José Paulo Paes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p. 118-119.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. *In:* BELL, Allan; GARRET, Peter. (Eds.) **Approaches to media discourse**. Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse:** The modes and media of contemporary communication. London: Oxford University Press, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images:** The Grammar of Visual Design. 3. ed. London: Routledge, 2021.

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

KRESS, G. **Multimodality:** A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. USA and Canada: Routledge, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. *In:* **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 153-173.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, F. A.; SANTOS, Z. B. A multimodalidade nos ambientes escolares e os seus signos de aprendizagem: designs transformadores de estudantes e professores. *In:* PAIVA, Francis Arthuso (Org.). **Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem:** projetos de ensino de linguagens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 21-42.

PINHEIRO, P. A. Construção multimodal de sentidos em um vídeo institucional: (novos) multiletramentos para a escola. **Veredas**. v. 19, n. 2, p. 209-224, 2015.

PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto “A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 55, n. 2, p. 525–530, 2016.

PINHEIRO, P. Multiliteracies in the Analysis of a Multimodal Tweet from a Former Brazilian Minister of Education. **The International Journal of Literacies**, v. 30, n. 2, p. 91-105, 2023. DOI: https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v30i02/91-105.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais:** leitura e produção. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias:** provocações para a sala de aula. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, A. E. Questões de multimodalidade em um texto da TAG Livros no Instagram: design, layout, framing e outros desafios para linguistas. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 1700-1722, 2023.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. **Linguística aplicada:** ensino de português. São Paulo: Contexto, 2023.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola*. In:* ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In:* ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada:** os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Z. B.; PIMENTA, S. M. O. Da Semiótica Social à Multimodalidade: a orquestração de significados. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v.12, n.2, 2014, p. 295-324.

SANTOS, Z. B; PAIVA, F. A.; GUALBERTO, C. L. A produção de sentido por meio de metáforas multimodais em capas de revistas que versam sobre política no Brasil. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. 3, e2520, p. 123-144, set.-dez./2022.

SANTOS, Z. B.; GUALBERTO, C. L. Semiótica Social e o legado de Gunther Kress: breve retrato histórico. *In*: SANTOS, Záira Bomfante dos; GUALBERTO, Clarice Lage (Orgs.). **Semiótica Social e multimodalidade:** Um tributo a Gunther Kress. Vitória, ES: Edufes, 2023, p. 17-38.

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

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagem críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies:** Designing social futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, 1996, p. 60-92, Spring. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UFES CEUNES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO

UFES

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (ESTUDANTE)

Olá, caro(a) aluno(a) _____, tudo bem? Gostaria de convidá-lo(la) a participar de uma pesquisa que pretendo desenvolver neste ano letivo de 2023. Ela faz parte do curso de mestrado em Ensino na Educação Básica que faço no CEUNES/UFES, em São Mateus. Essa pesquisa tem como título *"(Multi)letramentos, Multimodalidade e Ensino de Língua Portuguesa: da expressão teórica à possibilidade prática com estudantes das séries finais do ensino fundamental"*. Você está sendo convidado a participar porque é aluno dessa turma que escolhi para desenvolver algumas aulas práticas de leitura e de escrita bem bacanas, com recursos novos, diferentes, envolvendo diversos gêneros textuais e tecnologias. Se você se interessou, fique ligado que, abaixo, apresento de forma bem detalhada a pesquisa e o que a gente pretende com ela.

Por que essa pesquisa está sendo realizada, professor?

Você já notou em seu livro didático ou em outros livros e suportes de leitura como os textos têm sido feitos? Já percebeu quanta riqueza de imagens, cores, fotografias, vídeos e muitas outras coisas estão sendo mescladas nos textos? Também, já parou para pensar como a nossa escrita tem mudado? Até *emoji* consegue comunicar nossas intenções, desejos, sensações... E se a gente para e observa a escrita no meio digital? Quanto recurso e quanta variedade da língua! Quantas *hashtags*, *storys*, *reels*... Enfim, quanta diversidade de recursos para produzir textos, comunicar sentidos e significados! E você já pensou em como a escola pode utilizar todas essas práticas para tornar o ensino mais significativo, mais atraente, mais próximo da realidade de vocês, alunos?

Então, existem dois campos de estudo que nos ajudam a pensar essas questões: os *multiletramentos* e a *multimodalidade* – nomes que você viu no título da pesquisa. E é justamente isso que buscamos: investigar como as aulas de leitura e escrita em língua portuguesa, pelo olhar dos multiletramentos e da multimodalidade, potencializam e ressignificam o trabalho do professor da educação básica, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Ou seja, queremos desenvolver algumas práticas de leitura e escrita com base nesses dois campos de estudo, que consideram todas essas novas formas de comunicação, tecnologias, diversidade de culturas..., para entender de que forma nossas aulas de língua portuguesa podem se tornar mais significativas, com aprendizados mais consistentes, mais próximos da realidade de vocês, utilizando todos esses recursos tecnológicos, novos modos de escrever, de comunicar... Em outras palavras, como isso pode fortalecer o aprendizado em nossas aulas. Interessante, não é mesmo?!

O que essa pesquisa busca?

Essa pesquisa busca desenvolver algumas aulas práticas de leitura e escrita a partir de diferentes gêneros textuais. Nosso objetivo é investigar o ensino de leitura e escrita de Língua Portuguesa e como podemos recorrer a diferentes recursos impressos (em papel) e digitais, usando recursos tecnológicos que vocês já são bem familiarizados.

Queremos pesquisar como o trabalho com textos multimodais, sob a égide dos multiletramentos, podem contribuir para a nossa compreensão, produção de sentidos, podem nos engajar melhor no momento de fazer atividades, produzir diferentes tipos de textos e tornar o ensino e o aprendizado da língua portuguesa bem mais interessante nesta etapa da educação básica.

Quais os procedimentos da pesquisa? O quê e como se pretende fazer isso, professor?

Nesta pesquisa, temos algumas perguntas para responder. Sendo assim, faremos um estudo de caso na sua turma. Então, vamos analisar o ambiente da sala de aula como um todo, observando não só vocês alunos, mas também a minha postura enquanto professor. E o que vamos fazer? Para isso, desenvolveremos algumas aulas de leitura e escrita. Nessas aulas, vamos estudar diversos gêneros textuais, utilizar diferentes linguagens (visuais, sonoras, com e sem movimento) para ler e produzir textos, além de explorar bastante os recursos digitais e tecnológicos.

Você deve estar se perguntando: "Se é uma pesquisa e o professor vai estudar a sala de aula como um todo, como ele vai fazer para analisar isso?". Então, utilizaremos aparelhos de celulares com gravadores de áudio. Eles serão posicionados em pontos estratégicos e bem "discretos" da nossa sala, para não perder nada do que for falado, pois cada fala e comentário de vocês será muito importante e, inclusive, irei transcrever essas falas para analisar com bastante atenção e selecionar algumas para ilustrar, dar exemplos em minha dissertação (o trabalho final que eu tenho que escrever e entregar após fazer a pesquisa com vocês).

Essa pesquisa tem algum risco na participação? Há algum perigo em participar?

Caro(a) aluno(a), em qualquer momento da nossa vida há riscos; em uma pesquisa também. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos dos mais variados tipos; alguns mais leves, outros mais sérios. A sua participação na minha pesquisa será arriscada, perigosa? Não!!! Primeiramente, porque a pesquisa se dará em nosso ambiente – a sala de aula – e durante as nossas aulas. Além disso, vocês alunos já possuem uma boa relação comigo, vêem a minha "cara" diariamente (e alguns aqui me conhecem desde a educação infantil). A investigação que propomos realizar envolverá o dia a dia de nossas atividades de leitura e escrita, ao qual você já está habituado. A tarefa aqui será incrementar as práticas já desenvolvidas com vocês – e isso tornará nossas aulas bem mais agradáveis, prazerosas e mais próximas da realidade de vocês.

Porém, pode haver algum desconforto com a presença de um celular com gravador de áudio em sala de aula – o que pode levar a uma preocupação do que você pode falar. É possível que você fique com vergonha, ou mesmo tenha um comportamento equivocado no momento da gravação, mas isso não representa uma situação problemática e perigosa, visto que casos semelhantes ocorrem diariamente nas aulas e com os mais variados tipos de palavras ou expressões que são comuns à idade em que se encontram. Já estamos acostumados até com de monitoramento em nossas salas de aula, então, todos estão mais que acostumados com essa realidade. O interesse da pesquisa é justamente verificar o "acontecimento da aula", com tudo o que ocorrer nela.

Portanto, não enxergamos possibilidades de prejuízo à saúde física, corporal ou mental sua. No entanto, caso haja, com relação aos riscos e desconfortos que citei, será dada assistência imediata, garantido a você todo o amparo, além de indenização para reparo de material, por exemplo, caso a pesquisa cause algum dano a você.

Quais os benefícios ou vantagens eu terei com essa pesquisa? Vou receber dinheiro?

Esta pesquisa não ajudará com benefícios ou vantagens diretas a você, e não vamos pagar para você participar e nem você pagará nada. Porém, a participação nela contribuirá bastante para comprovarmos as nossas hipóteses – aquilo que imaginamos ser ideal ou que vai ajudar as aulas de leitura e escrita em Língua Portuguesa – e, assim, poder compartilhar essas experiências depois.

Nas aulas que pretendemos desenvolver, aprenderemos novas formas de olhar para os textos e novos modos de produzir textos. E você pode se perguntar: "Isso vai valer nota?". O nosso objetivo não é atribuir nota, e nem é esse o nosso foco. Nossa atenção será no desenvolvimento das aulas, das atividades que vamos propor... sem se preocupar com avaliações que quantifiquem em números o que está sendo produzido. Interessa-nos mais o engajamento, o envolvimento de vocês alunos no desenvolver de cada ação.

Como os meus dados pessoais (por exemplo, o nome) serão guardados e preservados?

Os seus dados pessoais, como o seu nome, serão mantidos em sigilo durante toda a pesquisa, inclusive após a publicação da dissertação (o trabalho final que eu tenho que escrever e entregar após fazer a pesquisa com vocês). Os nomes de cada aluno na escrita dos resultados e análise dos dados nesse trabalho que escreverei serão nomes fictícios (pseudônimos), inventados por mim mesmo, garantindo a preservação de sua identidade. Ninguém saberá que é você.

É possível que eu fotografe alguns momentos de realização das nossas atividades. Esses registros de imagens serão arquivados em meu computador particular, protegido por senha. Quero destacar que a imagem, dados e informações de cada aluno participante serão tratados com a devida atenção e respeito à privacidade e integridade, cuidando para que você não seja identificado.

Gostaria de esclarecer que a sua imagem não será divulgada e, quando for necessário usá-la para representar alguma coisa no meu trabalho final (a dissertação), utilizaremos uma representação por meio de desenho. Isso mesmo, vamos utilizar a imagem como base e criar uma ilustração (desenho), de modo que não identifique nenhum dos estudantes, mas registre visualmente aquilo que considero necessário.

Os dados que eu gravar e registrar na turma serão analisados e guardados num prazo de 5 anos. Os resultados serão utilizados nas reflexões que pretendo fazer no texto do meu trabalho final (a dissertação) sobre o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, no contexto da escola pública, neste caso, na escola em que você estuda.

Eu posso interromper a minha participação nesta pesquisa? Quais os meus direitos?

A participação nesta pesquisa não é obrigatória e você poderá interrompê-la a qualquer momento, se assim desejar, sem que haja penalidades ou prejuízos a você ou aos seus estudos em classe. Caso decida parar a sua participação, você não mais será contatado(a) por mim enquanto pesquisador e as produções realizadas por você não serão consideradas na análise dos dados gravados e nem serão colocadas na minha dissertação (o meu trabalho final).

Se houver dúvidas sobre a pesquisa, quem eu procuro para obter mais informações?

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, você pode entrar em contato comigo pessoalmente, na escola, ou no telefone (___) _____. Estarei à disposição para esclarecer e explicar qualquer dúvida que você tiver. Se sentir necessidade de informações maiores sobre essa pesquisa e o que estamos desenvolvendo, você, junto com o seu responsável, também pode entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa – *campus* do Ceunes. Esse comitê é o lugar responsável por avaliar e liberar os pesquisadores para fazerem pesquisas. É uma instituição muito segura e confiável, e você e seu responsável poderá falar com eles no telefone (27) 3312-1519, ou pelo e-mail: cepceunes@gmail.com / comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, ou mesmo presencialmente, no endereço: Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Solicitação de Participação Livre e Esclarecida

Caro(a) aluno(a), considerando todas as explicações que fiz anteriormente, os porquês quero realizar essa pesquisa, em que ela pode nos ajudar, e após as explicações e orientações, gostaria de contar com a sua colaboração para participar dessa pesquisa que pretendo desenvolver em sua turma, por meio do seu Assentimento Livre e Esclarecido. Ou seja, gostaria de saber se concorda e deseja participar de forma livre e espontânea, sem pressão ou obrigação em participar.

Se sua resposta for "SIM", assine o seu nome completo na declaração abaixo, para registrar que realmente deseja participar de forma livre e espontânea.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO

DECLARAÇÃO

Declaro que o professor de Língua Portuguesa, *Jurandir Cardoso dos Santos Junior*, explicou e esclareceu este documento na presença do meu responsável legal, e que após a leitura, explicação e entendimento de todos os itens escritos, e em acordo com o meu responsável, aceito participar voluntariamente (sem receber dinheiro por isso) da pesquisa do meu professor (Jurandir), que tem como título: *"(Multi)letramentos, Multimodalidade e Ensino de Língua Portuguesa: da expressão teórica à possibilidade prática com estudantes das séries finais do ensino fundamental*". Compreendo que posso deixar de participar dessa pesquisa a qualquer momento, e que não terei nenhum prejuízo. Declaro ainda ter recebido uma cópia deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, assinado pelo professor Jurandir – o responsável pela pesquisa.

*Este termo deverá ser assinado nas duas cópias e uma deverá ficar com o aluno participante e outra com o professor que é responsável pela pesquisa.

Pinheiros/ES, _____ de _____ de 2023.

_____
Assinatura do Aluno Participante da Pesquisa

*** *** ***

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa intitulada *"(Multi)letramentos, Multimodalidade e Ensino de Língua Portuguesa: da expressão teórica à possibilidade prática com estudantes das séries finais do ensino fundamental"*, eu, Jurandir Cardoso dos Santos Junior, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS 510/16, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Pinheiros/ES, _____ de _____ de 2023.

_____
Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UFES CEUNES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO

UFES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (RESPONSÁVEIS LEGAIS)

O(a) estudante _____, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada "*(Multi)letramentos, Multimodalidade e Ensino de Língua Portuguesa: da expressão teórica à possibilidade prática com estudantes das séries finais do ensino fundamental*". Essa pesquisa faz parte do projeto de mestrado do pesquisador Jurandir Cardoso dos Santos Junior, aluno do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, da Universidade Federal do Espírito Santo, *campus* São Mateus (CEUNES/UFES). O(a) estudante está sendo convidado a participar dessa pesquisa porque é aluno da turma escolhida pelo pesquisador (também professor nesta mesma classe e instituição) para desenvolver ações de investigação e coleta de dados concernentes à temática pesquisada.

JUSTIFICATIVA

Por que essa pesquisa está sendo realizada?

Os estudos sobre os multiletramentos e a multimodalidade têm ocupado lugar de destaque nas pesquisas que versam o ensino de línguas – seja materna ou adicional – especialmente com o advento da tecnologia e com a ampliação da concepção de texto para além daquilo que se reifica na palavra escrita. Com a noção de que todo texto é multimodal, ou seja, constituído por diferentes modos semióticos, harmonizando diferentes linguagens e elementos linguísticos, visuais e sonoros, novas implicações se colocam para o ensino de leitura e escrita nas salas de aula, ora provocando, ora tensionando as práticas docentes. Não obstante, somos provocados a refletir acerca de como capacitar os estudantes para lidar com as práticas de linguagens da contemporaneidade e como tornar esse ensino da língua mais próximo da realidade dos educandos e das práticas sociais de leitura e escrita, considerando a virada tecnológica e cultural que, sobretudo, influencia a ação educativa. Assim, queremos com essa pesquisa, investigar como as aulas de leitura e escrita em língua portuguesa, pelo olhar dos multiletramentos e da multimodalidade, potencializam e ressignificam o trabalho do professor da educação básica, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

OBJETIVOS

O que essa pesquisa busca?

A presente pesquisa debruça, tanto nos aspectos teóricos como nos aspectos práticos, sobre o ensino de Língua Portuguesa olhado pelas lentes dos Multiletramentos e da Multimodalidade. Nesse sentido, o objetivo central é investigar o ensino de leitura e escrita de Língua Portuguesa, pelo olhar dos multiletramentos e da multimodalidade, e como recorrem a diferentes recursos impressos e digitais em uma escola pública de ensino fundamental. Queremos pesquisar como o trabalho com textos multimodais, sob a égide dos multiletramentos, contribui para o desenvolvimento de ações didáticas para a leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Buscamos entender melhor como acontece a compreensão, a produção de sentidos, o engajamento, e como se dão os processos de agência e o trabalho semiótico nas propostas de leitura e escrita olhadas pelas lentes dos multiletramentos e da multimodalidade nesta etapa da educação básica.

PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Quais os procedimentos da pesquisa? O que e como se pretende fazer?

No intuito de buscar "respostas" para as indagações, reflexões e questionamentos apresentados, desenvolveremos uma pesquisa de natureza dialógica, com *abordagem qualitativa* de *base exploratória*. Para tanto, adotamos o *estudo de caso* como procedimento metodológico. Este método foi escolhido por configurar-se em uma investigação empírica que se debruça sobre um caso que ocorre em um ambiente natural – nesta pesquisa, a sala de aula da turma das séries finais do ensino fundamental, onde o(a) discente pelo qual o(a) senhor(a) é responsável estuda. Propõe-se, assim, elaborar e aplicar ações pedagógicas na perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade, de modo a desenvolver com os estudantes participantes da pesquisa atividades de leitura e escrita que mobilizem diferentes gêneros textuais, linguagens e recursos semióticos, tendo o texto como ponto de partida.

Em cada aula, atuaremos de maneira colaborativa, dialógica, propondo leituras, questionamentos, exercícios práticos, produções orais e escritas, promovendo a incursão em práticas letradas, no intuito de responder as perguntas de pesquisa que movem a ação docente e convocam a pensar o caminho do ensino na perspectiva das teorias e abordagens que intentamos mobilizar. Tendo em vista a "dialogia do encontro" das aulas, todas as ações serão gravadas, registradas por de celular com gravador de áudio, para posterior transcrição dos diálogos e enunciações que coabitarão o espaço da sala de aula.

RISCOS E DESCONFORTOS

Quais os riscos ou inconveniências da participação nesta pesquisa?

Em qualquer momento da nossa vida há riscos; em uma pesquisa também. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. A participação do(a) menor será arriscada, perigosa? Não! Primeiramente, porque a pesquisa se dará em um ambiente naturalístico, que já é de costume dos estudantes: a sala de aula da educação básica. Além disso, os discentes já possuem uma relação com o professor (que aqui também se coloca como pesquisador), visto que foram (e ainda são) alunos deste desde o 6º ano do ensino fundamental. Ademais, a investigação que propomos realizar envolverá o cotidiano de atividades de leitura e escrita ao qual o(a) discente já está habituado. A tarefa aqui será incrementar as práticas já desenvolvidas pelo professor com os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos e a abordagem multimodal – e isso sinaliza para inovação do fazer docente – requisito indispensável à educação do século.

Contudo, pode haver algum desconforto com relação à presença de um celular com gravador de áudio em sala de aula – o que pode levar a uma preocupação, por parte do(a) estudante, sobre o que pode falar. É possível que o(a) aluno(a) fique com vergonha, ou mesmo tenha um comportamento equivocado no momento da gravação, mas isso não representa uma situação problemática e perigosa, visto que casos semelhantes ocorrem diariamente nas aulas. Nosso interesse é justamente verificar o "acontecimento da aula", com todas as suas nuances e desdobramentos.

Portanto, não enxergamos possibilidades de prejuízo à saúde física, corporal ou mental. No entanto, caso haja, com relação aos riscos e desconfortos aqui elencados, será dada assistência imediata, que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite, e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano causado pela pesquisa ao participante.

BENEFÍCIOS

Quais os benefícios, vantagens ou conquistas eu terei com essa pesquisa?

Esta pesquisa não ajudará com benefícios ou vantagens diretas aos participantes, mas a participação nela contribuirá sobremaneira para comprovarmos as nossas hipóteses. Neste estudo, procuramos colaborar com a qualidade do ensino na educação básica e, para tanto, intentamos firmar um diálogo prodigioso com os trabalhos que concebem os multiletramentos e a multimodalidade como abordagens críticas, que vislumbram possibilidades de se pensar os significados e as formas como são produzidos, compreendidos e como podem ser ensinados; que potencializam as nossas práticas pedagógicas no sentido de romper com o véu da invisibilidade posto nos modos multissemióticos em que os textos se apresentam, sobretudo herdado por práticas canônicas, cristalizadas em visões deturpadas e tradicionalistas, que pensam o ensino da língua como um sistema homogêneo, padronizado, em que o domínio do código escrito reina soberano.

Espera-se que essa pesquisa, nos seus possíveis desdobramentos, possa contribuir com as discussões que vem sendo gestadas acerca das práticas de letramento na contemporaneidade, fortalecendo o diálogo entre a Linguística e Educação, de modo a produzir ressonâncias múltiplas no que tange o ensino da língua em uma concepção que busca a formação de alunos agenciadores de sentidos e significados, aptos a lidar com as práticas de leitura e escrita que deflagram nas diferentes esferas sociais.

GARANTIA DO SIGILO E PRIVACIDADE

Como os dados pessoais dos participantes (por exemplo, o nome) serão preservados?

Os dados dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos participantes na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios (pseudônimos).

É importante esclarecer que, uma das formas de coleta de dados para essa investigação será por meio de fotografias e gravações de áudio. Tais dispositivos serão utilizados para registrar todos eventos que perpassarão as ações didáticas a serem desenvolvidas pelo docente na turma, com a pretensão de retratar enunciações, trocas dialógicas, movimentos, expressões e interações entre docente e discentes, e bem como a operacionalização e mobilização em sala de aula. As gravações e registros de imagens serão arquivados em computador particular do pesquisador, protegido por senha. Imagem, dados e informações dos participantes serão tratados com a devida atenção, cuidado e respeito à privacidade, integridade, considerando os preceitos morais e éticos.

Frisamos que a imagem do(a) menor não será divulgada e, quando for necessário usá-la para alguma menção no texto da dissertação, utilizaremos uma representação por meio de desenho. Vamos utilizar a imagem como base e criar uma ilustração (desenho), de modo que não identifique nenhum dos estudantes, mas registre visualmente aquilo que considero necessário.

Os dados da pesquisa serão analisados à luz das contribuições dos estudos dos Multiletramentos e da Multimodalidade, a partir de teorizações e escritas de autores que coadunam com as bases teóricas e epistemológicas que mobilizamos nesta investigação, e serão armazenados num prazo de 5 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, no contexto da escola pública, debruçando tanto nos aspectos teóricos como nos aspectos práticos desse ensino.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

Eu posso interromper a concessão da participação? Quais os meus direitos?

A participação nesta pesquisa não é obrigatória, além de ser resguardado o seu direito de interromper a autorização da participação do menor pelo qual é responsável a qualquer momento – se assim desejar – sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa ou retirada de consentimento. Caso decida retirar seu consentimento e autorização da participação do menor, o(a) senhor(a) não mais será contatado(a) pelo pesquisador e as produções realizadas pelo estudante não serão consideradas para fins de análise de dados nesta pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Se houver dúvidas sobre a pesquisa, a quem eu recorro para obter mais informações?

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) senhor(a) pode contatar o pesquisador Jurandir Cardoso dos Santos Junior, no telefone (27) 99915-1651. Estaremos à disposição para esclarecer e explicar qualquer dúvida que surgir. Se sentir necessidade de informações maiores ou verificar qualquer problema relacionado ao andamento e desenvolvimento da pesquisa, o(a) senhor(a) também pode contatar diretamente o Comitê de Ética em Pesquisa – *campus* do Ceunes, pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com / comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço: Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO LIVRE E ESCLARECIDA

Considerando todo o exposto anteriormente, tendo em vista as razões e condições para realização da pesquisa, e após as explicações e orientações recebidas, gostaria de contar com a sua colaboração, por meio do seu Consentimento Livre e Esclarecido e autorização da participação do(a) estudante menor pelo(a) qual o(a) senhor(a) é responsável.

Se sua resposta for "SIM", assine o seu nome completo na declaração abaixo, para registrar que realmente consente e autoriza a participação do(a) menor pelo qual é responsável, de forma livre, espontânea e esclarecida.

UFES CEUNES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO

UFES

DECLARAÇÃO

Declaro que fui verbalmente informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito a participação do(a) menor pelo qual sou responsável na pesquisa intitulada "*(Multi)letramentos, Multimodalidade e Ensino de Língua Portuguesa: da expressão teórica à possibilidade prática com estudantes das séries finais do ensino fundamental*". Compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidades. Declaro ainda ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelo pesquisador responsável.

*Este termo deverá ser assinado em duas vias, de igual teor, e uma deverá ficar sob a guarda e responsabilidade do participante e outra aos cuidados do pesquisador responsável.

Pinheiros/ES, _____ de _____ de 2023.

_____
Assinatura do Participante da Pesquisa

*** *** ***

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa intitulada *"(Multi)letramentos, Multimodalidade e Ensino de Língua Portuguesa: da expressão teórica à possibilidade prática com alunos das séries finais do Ensino Fundamental"*, eu, Jurandir Cardoso dos Santos Junior, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS 510/16, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Pinheiros/ES, _____ de _____ de 2023.

_____
Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – PROPOSTA DIDÁTICA DESENVOLVIDA

PARTE INTRODUTÓRIA

EXIBIÇÃO DOS PACOTES DE BATATAS CHIPS: Quais das marcas de salgadinhos, batata *chips*, tortilla *chips* vocês conhecem? O que caracteriza e diferencia cada uma?







ANALISANDO E COMPARANDO

Observe atentamente essas embalagens de Ruffles® e Pringles®.





Imagine o que aconteceria, se, de repente, houvesse o lançamento desse produto dessa forma aqui:



1. Olhando apenas para as embalagens, agora, que sentidos a gente pode criar a partir disso que estamos vendo? O que vocês acham que aconteceu aqui?

2. E como a outra marca, que tem como principal característica a lata, onde as batatas ficam empilhadas, reagiria a isso?

3. Será que, aqui, somente a lata produziu todos os sentidos que deveríamos entender?

ANÁLISE DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO DA RUFFLES® TIRA ONDA

Assistir ao vídeo abaixo:



FONTE: https://www.youtube.com/watch?v=ILLD7n9X9gg

1. O vídeo do anúncio em questão começa em um ambiente comum – a sala de estar de uma residência. Na composição, o espectador ouve os seguintes enunciados:



Mulher na TV: Cientistas encontraram um suposto portal para um universo paralelo. Neste outro mundo, tudo é ao contrário: para frente é para trás e para baixo é para cima.

Moça: Que demais!... Cê viu isso?

Rapaz: Atrás de você!

A) Descreva a cena dos segundos iniciais do vídeo envolvendo a moça e o rapaz e identifique: é uma cena com maior ou menor formalidade? Que elementos comprovam sua resposta? Para tanto, considere o ambiente, a postura corporal dos personagens, a interação, etc.

B) O "suposto portal para um universo paralelo" é anunciado no vídeo como parte de uma notícia de um telejornal. Observe a representação da moça na TV, os enunciados proferidos e identifique: o contexto possui maior ou menor formalidade? Como você chegou a essa constatação? Cite elementos que comprovem a sua resposta.



C) Podemos afirmar que a existência de maior formalidade em uma cena e menor formalidade em outra contribui para a importância dada ao que será noticiado? Ou seja, o contraste entre formal e informal também ajuda a atrair a atenção do espectador?

D) No vídeo, a jornalista enuncia: "Neste outro mundo, tudo é ao contrário: para frente é para trás e para baixo é para cima". Como esse universo paralelo está sendo representado? Que sentidos são construídos a partir dessa forma de representação visualmente?



E) Leia o boxe abaixo. Após, analise o olhar dos dois personagens que aparecem na cena. É um olhar de oferta ou de demanda? E suas expressões faciais? Contribuem para a criação de que tipo de cenário/atmosfera? Além do olhar e das expressões dos participantes, que outros elementos são utilizados para essa ambientação?

Olhar de demanda: ocorre quando o participante representado na imagem fixa o olhar diretamente no espectador, estabelecendo um vínculo visual. Esse contato cria uma interação direta, que pode exigir algo de quem observa, como atenção, comoção ou uma resposta emocional.

Olhar de oferta: ocorre quando o participante representado não dirige o olhar ao espectador. Nesse caso, sua representação assume um caráter informativo, sendo algo a ser contemplado ou apreciado. A ausência do contato visual cria um distanciamento, evitando a interação emocional direta e posicionando o espectador como um observador externo.



F) Para criar o efeito desejado, atribuindo determinado sentido ao “mundo paralelo”, as cores, no vídeo, têm um papel fundamental. Como as cores e tonalidades apresentadas na tela contribuem para a construção de sentidos no vídeo?



2. Observe os *frames* abaixo, retirados do vídeo.



O recorte dessa cena faz referência a qual parte do enunciado da jornalista, no início do vídeo?

3. Na sequência, ao retirar a mão do portal que leva ao “universo paralelo”, a moça realiza as seguintes ações, conforme os *frames* abaixo, retirados do vídeo.



A) Neste recorte da cena, a representação do produto e da moça em plano fechado (*close-up*) cria que efeito de sentido?

B) Apesar de não haver nenhum enunciado verbal nas duas imagens da parte inferior do conjunto, elas possuem um significado muito importante para quem visualiza. Qual a mensagem que essas imagens querem transmitir?

4. O final do vídeo é composto por elementos verbais e visuais. Observe:



A) Na cena, que elementos e efeitos foram utilizados para criar o ambiente de um "outro mundo"?

B) Como as latas de Ruffles surgem na cena?

C) Que sentidos podem ser construídos a partir do enunciado "Parece até coisa de outro mundo"?

D) Reflita: Nesta cena, o verbal (a parte escrita) poderia ser entendido sem a presença do visual (o portal criado pelo efeito da luz e as latas de Ruffles®) e vice-versa?

5. Agora, atente-se para a exploração da lata dos salgadinhos de batata. A versão lançada pela Ruffles® recebe o nome de "Ruffles® Tira Onda".



A) Observe o formato das batatas no desenho que compõe a embalagem. O nome "onda" remete ao formato em que as batatas são feitas?

B) Você conhece a expressão **"Tirar onda"**? O que ela significa? Cite exemplos.

C) Com base na resposta que você deu à questão anterior, reflita: a Ruffles® "tirou onda" com o quê? Com quem? E de que forma?

D) Desse modo, podemos afirmar que o nome que intitula a nova versão de batatas chips (Ruffles® Tira Onda) é meramente uma referência ao formato da batata? Que sentidos podemos inferir a partir da atribuição desse nome à nova versão da marca?

E) Como o conceito de "tirar onda" dialoga com referências culturais e o imaginário juvenil? De que forma a expressão "coisa de outro mundo" contribui para criar um vínculo entre o produto e os desejos de aventura e novidade que marcam o público-alvo, ou seja os jovens?

PARA REFLETIR

1. Como a marca concorrente reagiu a tudo isso?
2. Sabendo que esse anúncio é público, como a empresa concorrente responderia publicamente a isso? Seria por meio de um outro anúncio? O anúncio poderia cumprir essa função?
3. Que gênero textual você utilizaria para dar uma resposta à Ruffles®?
4. Quais recursos orquestraria para "revidar" a provocação de quem "tirou onda" com algo bem característico da sua marca?
5. Com o fenômeno das redes sociais, imagina quantos compartilhamentos, comentários e memes poderiam surgir dessa suposta "provocação"?!
6. Como resolver, publicamente, essa questão? Ficar em silêncio seria uma resposta?

ANALISANDO

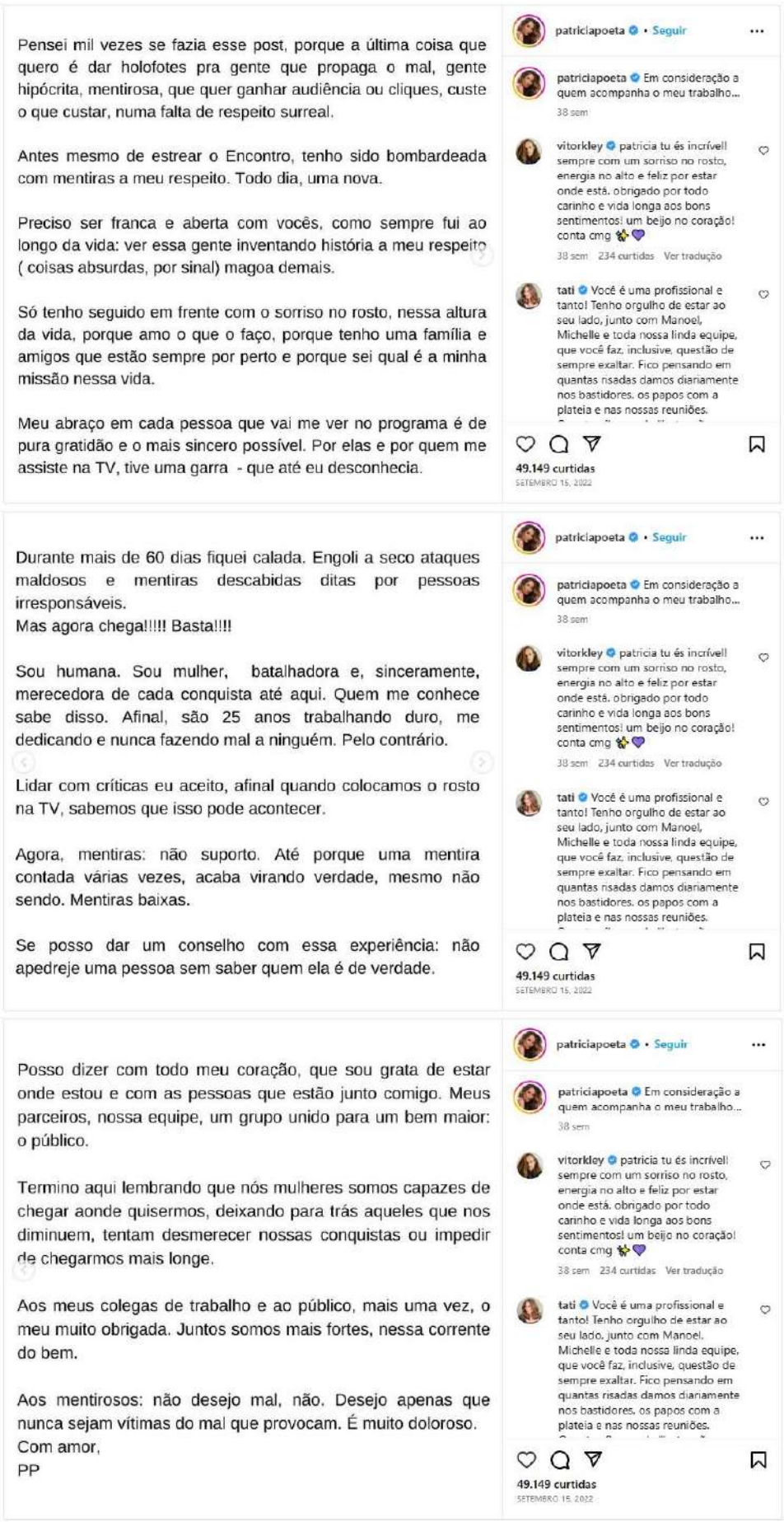
Leia atentamente as três postagens abaixo, retiradas de perfis do Instagram de famosos brasileiros. Após a leitura, tente identificar o gênero textual e se ele cumpriria a função de responder, satisfatoriamente, a empresa concorrente.

1



FONTE: https://www.instagram.com/p/Cq4AGDYNZxn/
Acesso em: 09 jun. 2023

2



Pensei mil vezes se fazia esse post, porque a última coisa que quero é dar holofotes pra gente que propaga o mal, gente hipócrita, mentirosa, que quer ganhar audiência ou cliques, custe o que custar, numa falta de respeito surreal.

Antes mesmo de estrear o Encontro, tenho sido bombardeada com mentiras a meu respeito. Todo dia, uma nova.

Preciso ser franca e aberta com vocês, como sempre fui ao longo da vida: ver essa gente inventando história a meu respeito (coisas absurdas, por sinal) magoa demais.

Só tenho seguido em frente com o sorriso no rosto, nessa altura da vida, porque amo o que o faço, porque tenho uma família e amigos que estão sempre por perto e porque sei qual é a minha missão nessa vida.

Meu abraço em cada pessoa que vai me ver no programa é de pura gratidão e o mais sincero possível. Por elas e por quem me assiste na TV, tive uma garra - que até eu desconhecia.

patriciapoeta • Seguir

patriciapoeta Em consideração a quem acompanha o meu trabalho...
38 sem

vitorkley patricia tu és incrível! sempre com um sorriso no rosto, energia no alto e feliz por estar onde está. obrigado por todo carinho e vida longa aos bons sentimentos! um beijo no coração! conta cmg
38 sem 234 curtidas Ver tradução

tati Você é uma profissional e tanto! Tenho orgulho de estar ao seu lado, junto com Manoel, Michelle e toda nossa linda equipe, que você faz, inclusive, questão de sempre exaltar. Fico pensando em quantas risadas damos diariamente nos bastidores, os papos com a plateia e nas nossas reuniões.

49.149 curtidas
SETEMBRO 15, 2022

Durante mais de 60 dias fiquei calada. Engoli a seco ataques maldosos e mentiras descabidas ditas por pessoas irresponsáveis.
Mas agora chega!!!!! Basta!!!!

Sou humana. Sou mulher, batalhadora e, sinceramente, merecedora de cada conquista até aqui. Quem me conhece sabe disso. Afinal, são 25 anos trabalhando duro, me dedicando e nunca fazendo mal a ninguém. Pelo contrário.

Lidar com críticas eu aceito, afinal quando colocamos o rosto na TV, sabemos que isso pode acontecer.

Agora, mentiras: não suporto. Até porque uma mentira contada várias vezes, acaba virando verdade, mesmo não sendo. Mentiras baixas.

Se posso dar um conselho com essa experiência: não apedreje uma pessoa sem saber quem ela é de verdade.

patriciapoeta • Seguir

patriciapoeta Em consideração a quem acompanha o meu trabalho...
38 sem

vitorkley patricia tu és incrível! sempre com um sorriso no rosto, energia no alto e feliz por estar onde está. obrigado por todo carinho e vida longa aos bons sentimentos! um beijo no coração! conta cmg
38 sem 234 curtidas Ver tradução

tati Você é uma profissional e tanto! Tenho orgulho de estar ao seu lado, junto com Manoel, Michelle e toda nossa linda equipe, que você faz, inclusive, questão de sempre exaltar. Fico pensando em quantas risadas damos diariamente nos bastidores, os papos com a plateia e nas nossas reuniões.

49.149 curtidas
SETEMBRO 15, 2022

Posso dizer com todo meu coração, que sou grata de estar onde estou e com as pessoas que estão junto comigo. Meus parceiros, nossa equipe, um grupo unido para um bem maior: o público.

Termino aqui lembrando que nós mulheres somos capazes de chegar aonde quisermos, deixando para trás aqueles que nos diminuem, tentam desmerecer nossas conquistas ou impedir de chegarmos mais longe.

Aos meus colegas de trabalho e ao público, mais uma vez, o meu muito obrigada. Juntos somos mais fortes, nessa corrente do bem.

Aos mentirosos: não desejo mal, não. Desejo apenas que nunca sejam vítimas do mal que provocam. É muito doloroso.
Com amor,
PP

patriciapoeta • Seguir

patriciapoeta Em consideração a quem acompanha o meu trabalho...
38 sem

vitorkley patricia tu és incrível! sempre com um sorriso no rosto, energia no alto e feliz por estar onde está. obrigado por todo carinho e vida longa aos bons sentimentos! um beijo no coração! conta cmg
38 sem 234 curtidas Ver tradução

tati Você é uma profissional e tanto! Tenho orgulho de estar ao seu lado, junto com Manoel, Michelle e toda nossa linda equipe, que você faz, inclusive, questão de sempre exaltar. Fico pensando em quantas risadas damos diariamente nos bastidores, os papos com a plateia e nas nossas reuniões.

49.149 curtidas
SETEMBRO 15, 2022

Fonte: https://www.instagram.com/p/CiiwF_brxvR/
Acesso em: 09 jun. 2023

3



CARTA ABERTA

Esse é o relato mais difícil da minha vida. Pensei que levaria essa dor e esse peso somente comigo. Sempre mantive a minha vida afetiva privada, assim, expô-la desse maneira é algo que me apavora e remexe dores profundas e recentes. No entanto, não posso silenciar ao ver pessoas conspirando e criando versões sobre uma violência repulsiva e de um trauma que sofri.

Fui estuprada.

Relembrar esse episódio traz uma sensação de morte, porque algo morreu em mim. Não estava na minha cidade, não estava perto da minha família nem dos meus amigos.

COMUNICADO
01/09

klarafgcastanho • Seguir

klarafgcastanho Carta aberta.
(Arraste para o lado)
49 sem Ver tradução

8.203.633 curtidas
JUNHO 25, 2022

Estava completamente sozinha.

Não, eu não fiz boletim de ocorrência. Tive muita vergonha, me senti culpada. Tive a ilusão de que se eu fingisse que isso não aconteceu, talvez eu esquecesse, superasse. Mas não foi o que aconteceu. As únicas coisas que tive forças para fazer foram: tomar a pílula do dia seguinte e fazer alguns exames. E tentei, na medida do possível e da minha frágil capacidade emocional, seguir adiante, me manter focada na minha família e no meu trabalho. Mas mesmo tentando levar uma vida normal, os danos da violência me acompanharam. Deixei de dormir, deixei de confiar nas pessoas, deixei uma sombra apoderar-se de mim.

COMUNICADO
02/09

klarafgcastanho • Seguir

klarafgcastanho Carta aberta.
(Arraste para o lado)
49 sem Ver tradução

8.203.633 curtidas
JUNHO 25, 2022

Uma tristeza infinita que eu nunca tinha sentido antes. As redes sociais são uma ilusão e deixei lá a ilusão de que a vida estava ok enquanto eu estava despedaçada. Somente a minha família sabia o que tinha acontecido.

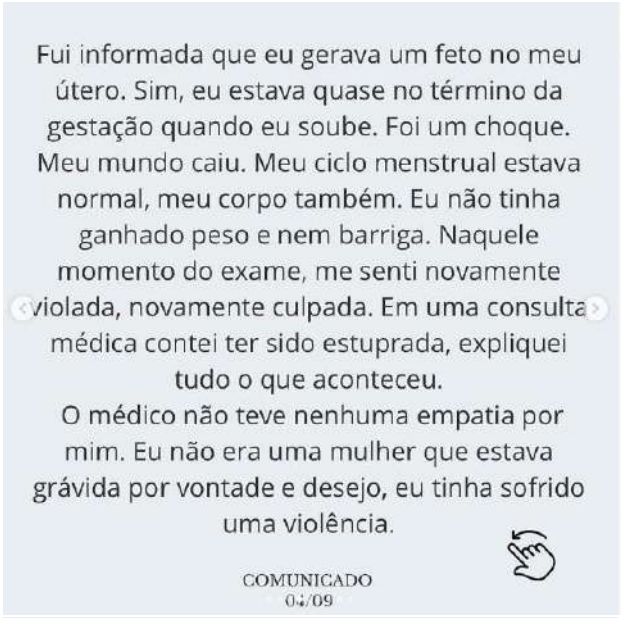
Os fatos até aqui são suficientes para me machucar, mas eles não param por aqui. Meses depois, eu comecei a passar mal, ter mal-estar. Um médico sinalizou que poderia ser uma gastrite, uma hérnia estrangulada, um mioma. Fiz uma tomografia e, no meio dela, o exame foi interrompido às pressas.

COMUNICADO
03/09

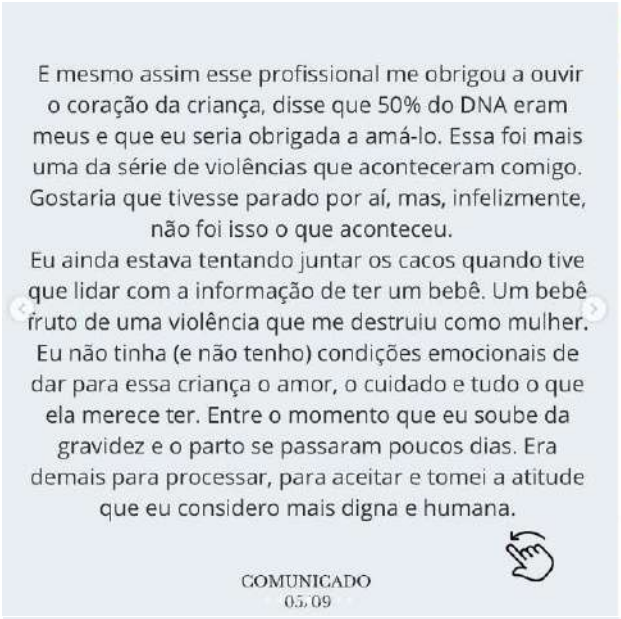
klarafgcastanho • Seguir

klarafgcastanho Carta aberta.
(Arraste para o lado)
49 sem Ver tradução

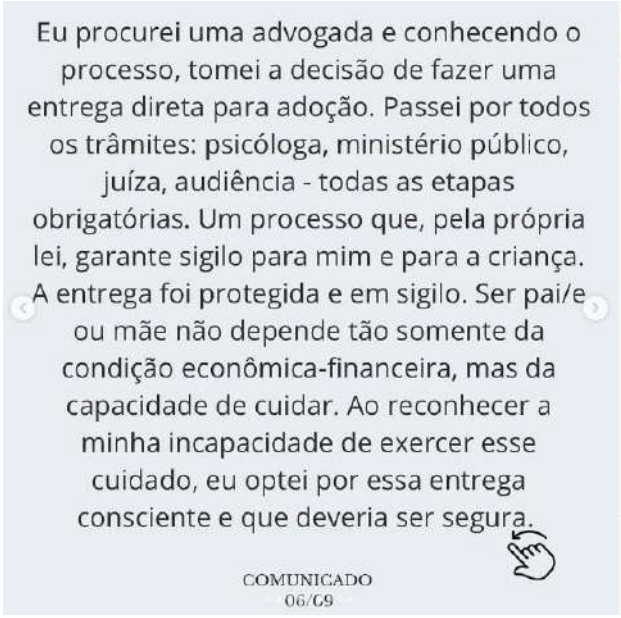
8.203.633 curtidas
JUNHO 25, 2022


Fui informada que eu gerava um feto no meu útero. Sim, eu estava quase no término da gestação quando eu soube. Foi um choque. Meu mundo caiu. Meu ciclo menstrual estava normal, meu corpo também. Eu não tinha ganhado peso e nem barriga. Naquele momento do exame, me senti novamente violada, novamente culpada. Em uma consulta médica contei ter sido estuprada, expliquei tudo o que aconteceu.
O médico não teve nenhuma empatia por mim. Eu não era uma mulher que estava grávida por vontade e desejo, eu tinha sofrido uma violência.
COMUNICADO
04/09

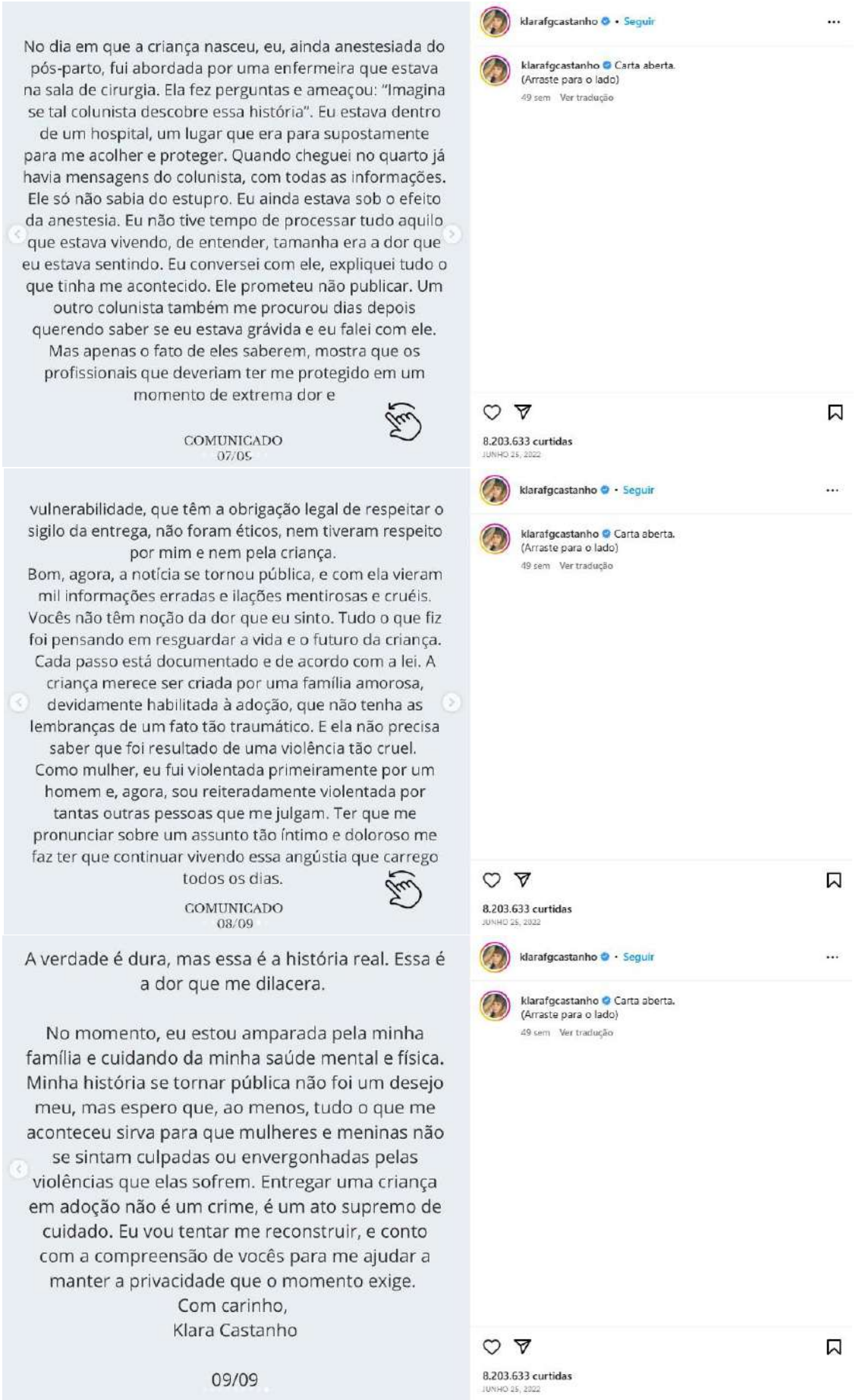

klarafgcastanho • Seguir
klarafgcastanho Carta aberta.
(Arraste para o lado)
49 sem Ver tradução
8.203.633 curtidas
JUNHO 25, 2022


E mesmo assim esse profissional me obrigou a ouvir o coração da criança, disse que 50% do DNA eram meus e que eu seria obrigada a amá-lo. Essa foi mais uma da série de violências que aconteceram comigo. Gostaria que tivesse parado por aí, mas, infelizmente, não foi isso o que aconteceu.
Eu ainda estava tentando juntar os cacos quando tive que lidar com a informação de ter um bebê. Um bebê fruto de uma violência que me destruiu como mulher. Eu não tinha (e não tenho) condições emocionais de dar para essa criança o amor, o cuidado e tudo o que ela merece ter. Entre o momento que eu soube da gravidez e o parto se passaram poucos dias. Era demais para processar, para aceitar e tomei a atitude que eu considero mais digna e humana.
COMUNICADO
05/09


klarafgcastanho • Seguir
klarafgcastanho Carta aberta.
(Arraste para o lado)
49 sem Ver tradução
8.203.633 curtidas
JUNHO 25, 2022


Eu procurei uma advogada e conhecendo o processo, tomei a decisão de fazer uma entrega direta para adoção. Passei por todos os trâmites: psicóloga, ministério público, juíza, audiência - todas as etapas obrigatórias. Um processo que, pela própria lei, garante sigilo para mim e para a criança. A entrega foi protegida e em sigilo. Ser pai/e ou mãe não depende tão somente da condição econômica-financeira, mas da capacidade de cuidar. Ao reconhecer a minha incapacidade de exercer esse cuidado, eu optei por essa entrega consciente e que deveria ser segura.
COMUNICADO
06/09


klarafgcastanho • Seguir
klarafgcastanho Carta aberta.
(Arraste para o lado)
49 sem Ver tradução
8.203.633 curtidas
JUNHO 25, 2022



Fonte: https://www.instagram.com/p/CfPvGDkuii1/
Acesso em: 09 jun. 2023

ANÁLISE DA CARTA ABERTA DA PRINGLES®

Agora, vamos ver como a Pringles® se pronunciou?



FONTE: https://www.b9.com.br/139742/pringles-da-boas-vindas-para-ruffles-que-agora-tambem-tem-versao-em-lata/
Acesso em: 09 jun. 2023

ATIVIDADES

1. Observe a estrutura e a organização do texto que você acabou de ler. Toda carta possui um destinatário e é endereçada a alguém. Quem é o destinatário da carta aberta lida?

2. Observe atentamente o enunciado que aparece em destaque logo no início da carta:



A) Apesar de não haver um sujeito explícito na sentença, ele pode ser facilmente identificado pela desinência verbal. Considere o contexto da carta como um todo e responda: quem é o remetente desta carta? Ou seja, quem está autenticamente emocionado?

B) No enunciado aparece em destaque o advérbio "autenticamente". Para compreender os significados da palavra, leia o verbete do dicionário abaixo, que traz as acepções de **autêntico**:

autêntico

au·tên·ti·co

adj

1 Cuja autoria é ratificada.

2 De origem comprovada.

3 Diz-se de qualquer documento digno de fé ou confiança; fidedigno, legítimo.

4 JUR Revestido de formalidades legais; certificado por testemunho público e solene.

5 Que tem validade, autoridade.

6 Que não é falso ou imitativo; original.

7 Que é incontestável: *Narração autêntica.*

8 Diz-se do indivíduo que se assume tal qual é, que se apresenta socialmente sem falsidade ou de forma a dissimular sua verdadeira identidade.

9 Do próprio punho da pessoa: *Assinatura autêntica.*

10 Que imita ou copia fielmente; que se produziu em fiel conformidade com o original: *A aparência de sua nova casa era a de um autêntico castelo alemão.*

11 MÚS Diz-se de quatro dos oito tons do cantochão.

FONTE: Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/busca?id=PGdO. Acesso em: 12 jun. 2023.

- Considere o contexto em que a carta foi escrita e deduza: em que sentido(s) o advérbio **autenticamente** foi utilizado na carta?
- Agora, compare: "Estamos emocionados" e "Estamos autenticamente emocionados". Sabe-se que a função de um advérbio é modificar o sentido de um verbo, adjetivo ou de um outro advérbio, atribuindo determinada circunstância. Quais as diferenças na interpretação desses dois enunciados?
- Tendo em vista os objetivos da carta aberta, usar o termo "autenticamente" foi uma estratégia linguística para "provocar" a empresa concorrente?
- Reflita: por que o advérbio "autenticamente" apareceu grafado na cor amarela neste enunciado?

3. Considere, agora, o corpo textual da carta:

A) No primeiro parágrafo, a Pringles® dá as boas-vindas aos concorrentes que se "inspiraram" em sua versão autêntica de batatas. Na sequência, no segundo parágrafo, parabeniza a concorrente por sair do "tão comum e previsível" e vir para um mundo diferente, que, aparentemente, sinaliza para uma melhoria.

- O que a marca quis dizer com **"tão comum"** e **"previsível"**?
- O que e como é o "mundo" diferente mencionado por ela?
- Ao considerar "[...] vir para o mundo onde as batatas ficam perfeitamente empilhadas e protegidas, com menos ar e mais batatinhas", há, implicitamente, um juízo de valor acerca do modo como a concorrente tradicionalmente entrega as suas versões de salgadinhos de batata chips. Que juízo de valor é esse?
- Nesse sentido, as boas-vindas e os parabéns foram dados de uma maneira desproposital, apenas como forma de reconhecer o trabalho da marca concorrente? Ou há subjacentes e implícitos significados nessa "receptividade e parabenização"?

4. Analise, agora, o terceiro parágrafo da carta aberta:

A) O parágrafo em questão é marcado pela forma verbal "**é**", que inicia muitas afirmações. A quem essas afirmações se referem? O que elas conferem ao seu referente?

B) Releia o trecho:

> "Mas é importante lembrar: estar na lata é apenas o primeiro passo para ser autêntico. Ser Pringles® é muito mais que **isso**, é ter inventado a batata em lata, é ter mais de 50 anos de experiência, centenas de sabores em dezenas de países, edições especiais e – **o mais importante –** o amor dos fãs em todo o mundo".

- Observe o pronome demonstrativo **"isso"**, destacado no trecho. A quem ele se refere?
- Nesse trecho, podemos inferir que a Pringles® afirma que a sua concorrente buscou imitar e copiar o seu estilo de ofertar as batatas chips? De que modo esse sentido é construído?
- Ao final do trecho, a empresa destaca o amor dos fãs como **o mais importante**. Ao utilizar essa expressão, destacando com um aposto que demarca a sua importância, a Pringles® objetiva, estrategicamente:

( ) Apontar que tem muitos seguidores em suas redes mundiais nos diversos países em que sua marca de batatas é produzida e divulgada.

( ) Destacar a importância dos seus produtos para a vida das pessoas, já que tem mais edições e cobre uma maior porção dos países.

( ) Busca se aproximar do público leitor e consumidor de forma sentimental, de modo a estabelecer um contato com maior e mais intimidade.

5. No último parágrafo, entramos em contato com o desfecho da carta aberta.

A) Ao dizer "Não é um caminho fácil, **mas** vale muito a pena", o que a marca sugere, implicitamente, à concorrente?

B) Na sequência aparece a inscrição "Ser Pringles® de verdade [...]". Considerando o destaque de amarelo na expressão "Ser Pringles®" e a expressão "de verdade", podemos dizer que um termo citado no título da carta é retomado? Qual?

C) A última frase conclui o texto e apresenta uma provocação.

> Afinal, tudo fica melhor com Pringles®, o resto (ainda) é um saco.

Considere os seus conhecimentos sobre figuras de linguagem e responda: qual a figura presente no enunciado?

( ) Comparação ( ) Metáfora ( ) Ironia ( ) Hipérbole

6. Observe as duas vezes em que o termo "saco" aparece na carta aberta:

> 1. "Parabéns pela tentativa de sair do tão comum e previsível **saco** [...]"
> 2. "Afinal, tudo fica melhor com Pringles®, o resto (ainda) é um **saco**"

A) Nesses enunciados, qual/quais o/os sentido(s) da palavra **saco**?

B) A expressão **"é um saco"** é cotidianamente usada para designar algo que não seja um material para guardar objetos ou coisas. Você conhece os sentidos ou outros semelhantes com essa expressão? Dê exemplos.

C) O advérbio **ainda** confere uma mudança de sentido e provoca efeitos particulares para uma leitura mais atenta. Compare a mesma sentença com e sem a presença do advérbio:

> 1. Tudo fica melhor com Pringles®, **o resto é um saco**.
> 2. Tudo fica melhor com Pringles®, **o resto (ainda) é um saco**.

Que mudança de sentido você observa na leitura da primeira para a segunda frase, com o advérbio? Para tanto, leve em conta que a Pringles® foi a primeira a criar a batata em lata e que a empresa concorrente lançou uma versão que "copia" o modelo da batata em lata.

7. Observe, agora, o todo visual que compõe essa carta aberta.

A) Baseando na sua vivência, experiência e contato com diferentes textos que circulam socialmente, a carta aberta em estudo, do modo como foi estruturada e organizada visualmente, assemelha-se mais a qual gênero? Por quê?

B) Na carta aberta, vemos a representação de uma lata de salgadinhos de batata chips. Analise o tamanho e proporções em que essa lata foi representada, os ornamentos visuais que integram a sua embalagem e responda: o tamanho da lata nessa carta aberta produz algum sentido, tendo em vista o que o texto aponta sobre a Pringles®?

C) No conteúdo da carta, a Pringles® afirma que tem "centenas de sabores em dezenas de países". Pense: se a marca possui tantas versões de sabores, por que escolheu justamente o sabor original? Como isso pode ser associado aos sentidos que a carta quer transmitir?

ATIVIDADE FINAL

Imagine que você é membro da equipe de marketing da Ruffles®. Após o lançamento da nova versão em lata, a Pringles® fez uma "carta aberta" em resposta, insinuando que sua marca é a verdadeira pioneira das batatas em lata e destacando seu longo histórico. Agora, a diretoria de marketing da Ruffles® quer que sua equipe crie uma resposta criativa para responder a esse "afronte" da Pringles®.

OBJETIVO: Criar uma peça textual para ser divulgada em redes sociais ou plataformas digitais, transmitindo uma reação bem-humorada, irônica ou criativa, que destaque os diferenciais da Ruffles® e responda de forma inteligente à Pringles®.

INSTRUÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Escolha o gênero textual para sua produção: Qual gênero textual será mais eficaz para transmitir a mensagem? Lembre-se de que o gênero deve apoiar o tom e o objetivo que deseja atingir com o público. Pense em como esse gênero poderá ajudá-lo a comunicar sua mensagem de forma clara e criativa.

Defina a estratégia de comunicação: Qual é a principal mensagem que você quer passar com a resposta? É para destacar a inovação da Ruffles®? Mostrar o quanto a marca está em sintonia com os jovens? Criticar a versão em lata da Pringles®? Qual será o seu objetivo principal?

Tom da linguagem e o estilo a ser adotado: A resposta será sarcástica, bem-humorada, elegante ou provocativa? Defina o tom de construção da sua produção (formal, informal).

Desenvolvimento do conteúdo: Produza a sua peça textual considerando o uso de expressões que reforcem a imagem da Ruffles® como uma marca inovadora, bem como a possibilidade de brincar com as características da Pringles®, sem ofensas e usando ironia e humor inteligente.

Elementos visuais e/ou sonoros: Se você escolher um meme, uma postagem que seja mais visual ou um vídeo, selecione imagens, cores, músicas, sons e elementos gráficos que dialoguem com a linguagem e o público da Ruffles®. É importante avaliar a inclusão de símbolos de humor, como *emojis*, ou referências visuais que reforcem a crítica ou ironia.

Estrutura: Organize seu conteúdo de maneira clara e atraente. Se for uma carta, use parágrafos e frases de impacto. Se for um meme, cuide para que a imagem e o texto estejam bem harmonizados, que as cores e todos os elementos façam sentido. Explore múltiplas camadas de sentido.

Publicação: Pense em qual plataforma ou rede social o conteúdo seria mais adequado (*Instagram, Twitter, TikTok*, etc.) e como ele seria recebido pelo público dessas redes.

Critérios para avaliar a sua produção:

- **Criatividade:** Originalidade no desenvolvimento do conteúdo proposto.
- **Clareza e adequação da linguagem:** O tom é apropriado para o público e para o objetivo da resposta?
- **Uso de elementos multimodais:** As imagens, o texto e outros elementos se complementam e criam um efeito visual interessante?
- **Coerência com a marca Ruffles®:** A sua composição reflete os valores e a personalidade da Ruffles®? Como você retratou tais aspectos na sua produção?