

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

MARIA CÉLIA FIORINI

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS MULTILETRAMENTOS E DA
MULTIMODALIDADE NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA EM
LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR PARA A RETEXTUALIZAÇÃO
NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**SÃO MATEUS/ES
2022**

MARIA CÉLIA FIORINI

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS MULTILETRAMENTOS E DA
MULTIMODALIDADE NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA EM
LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR PARA A RETEXTUALIZAÇÃO
NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do 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, na área de Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Záira Bomfante dos Santos.

**SÃO MATEUS/ES
2022**

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

F521c Fiorini, Maria Célia, 1973-
As contribuições dos multiletramentos e da multimodalidade
no ensino da leitura e escrita em língua portuguesa: Um olhar
para a retextualização no nono ano do Ensino Fundamental na
Educação Básica / Maria Célia Fiorini. - 2022.
120 f. : 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. Educação Básica. 2. Língua Portuguesa. 3.
Multiletramentos e Multimodalidad. 4. Leitura e Escrita. 5.
Retextualização. I. Santos, Záira Bomfante dos. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do
Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

MARIA CÉLIA FIORINI

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS MULTILETRAMENTOS E DA
MULTIMODALIDADE NO ENSINO DA LEITURA
UM OLHAR PARA A RETEXTUALIZAÇÃO NO NONO DO NO ENSINO
FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

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 13 de dezembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Prof^a. Dr^a. ZAIRA BOMFANTE DOS
SANTOS**
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

**Prof^a. Dr^a. ELIANE GONÇALVES DA
COSTA**
Universidade Federal do Espírito Santo

**Prof^a. Dr^a. ANDRESSA ZOI
NATHANAILIDIS**
Universidade Federal do Espírito Santo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ZAIRA BOMFANTE DOS SANTOS - SIAPE 1216567
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES
Em 16/12/2022 às 13:42

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/623741?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ANDRESSA ZOI NATHANAILIDIS - SIAPE 3157175
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN
Em 17/12/2022 às 14:56

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/624219?tipoArquivo=O>



Documento assinado digitalmente
ELIANE GONCALVES DA COSTA
Data: 23/12/2022 17:50:24-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

DEDICATÓRIA

À Deus, família, amigos e quem mais esteve ao meu lado.

À minha orientadora, pela paciência, pelos conselhos e instrução, minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

Meu Deus, obrigada por Teus planos para a minha vida serem sempre maiores do que os meus sonhos! Se estou de pé, saudável e perfeita, foi porque Deus me abençoou com a vida. Dou graças ao Senhor por me dar forças durante esses anos. Em Salmos 136 diz *“Deem graças ao Senhor, porque ele é bom. O seu amor dura para sempre!”*

À professora Doutora Zaira Bomfante dos Santos, por ter sido minha orientadora e ter desempenhado tal função com dedicação e amizade. Pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso, e por todos os conselhos, pela ajuda e pela paciência com a qual guiaram o meu aprendizado.

Aos amigos Maíke e Joel que nas horas de ansiedade eram a quem eu recorria. Sempre oraram por mim. Obrigada pela amizade, pela atenção e serem tão solícitos. Que nossa amizade seja para a vida.

À amiga e companheira de trabalho Célia Nunes Pereira Borges pela ajuda em todos os sentidos. Obrigada pelos ensinamentos, pelo companheirismo, e principalmente pela amizade Construída ao longo desses anos de trabalho.

Aos meus pais (*In Memoriam*) que criaram um ser humano grato. Reconheço o esforço tiveram para me ensinar da melhor forma. Fizeram o que puderam por mim, e eu estava com vocês nos momentos finais de vossas vidas retribuindo cada minuto dedicado a mim.

Agradeço pela minha família. Problemas todos nós enfrentamos e dias difíceis sempre há, mas confio em Vós e somos unidos. Eu me orgulho muito por sentir a existência do verdadeiro amor nos laços que nos têm mantido próximos.

RESUMO

Esta pesquisa desenvolve práticas sociais de leitura e escrita nos gêneros multimodais no dia a dia das aulas de Língua Portuguesa no nono ano do ensino fundamental com um olhar para a retextualização de crônicas. Sob as contribuições de Bakhtin (2003, 2006), Rojo (2012), Ribeiro (2020, 2021), Coscarelli e Cani (2016), Costa-Hübes (2014), Street (2014), Geraldi (2006, 2019) e Antunes (2003) discutimos sobre a o ensino de Língua Portuguesa na formação dos jovens para novos conhecimentos das práticas sociais de leitura e escrita. Utilizamos como metodologia a pesquisa participante, com a participação dos estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual no norte do Espírito Santo. Para tanto, desenvolvemos a pesquisa em sala de aula sob a perspectiva de leitura e escrita nos multiletramentos, com o gênero textual crônica. Diante do desenvolvimento das retextualizações realizadas, podemos afirmar que esse tipo de atividade realizada foi de suma importância para perspectivas de práticas exitosas em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Básica. Língua Portuguesa. Multiletramentos e Multimodalidade. Leitura e Escrita. Retextualização.

ABSTRACT

This research develops social practices of reading and writing in multimodal genres in the daily life of Portuguese language classes in the ninth grade of elementary school with a view to the retextualization of chronicles. Under the contributions of Bakhtin (2003, 2006), Rojo (2012), Ribeiro (2020, 2021), Coscarelli and Cani (2016), Costa-Hübes (2014), Street (2014), Geraldi (2006, 2019) and Antunes (2003) discussed the training of young people open to new knowledge of social practices of reading and writing. We used participatory research as a methodology, which had the participation of students in the ninth year of elementary school at a state public school in the North of the Espírito Santo State. For that, we developed the research in the classroom, from the perspective of reading and writing in multiliteracies, with the chronic textual genre. In view of the development of the retextualizations carried out, we can say that this type of activity was of paramount importance for perspectives of successful practices in the classroom.

Keywords: Basic Education. Portuguese language. Multiliteracies and Multimodality. Reading and writing. Retextualization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: conversando sobre as crônicas.....	60
Figura 2: estrutura do gênero textual crônicas.	60
Figura 3: Situações diárias da palavra crônica.	61
Figura 4: Classificação das crônicas.	61
Figura 5: Características das crônicas.	62
Figura 6: Momentos de pesquisa e reflexões.....	63
Figura 7: Momentos de apresentações e debates.	64
Figura 8: Meme relacionando a entrega dos Correios com time de futebol.	70
Figura 9: Meme retratando a reação do aluno em período de avaliações.....	71
Figura 10: Meme evidenciando o sentimento coletivo da população mundial em período pandêmico.....	72
Figura 11: Charge sobre “ <i>status</i> ” de relacionamento.	73
Figura 12: Tirinha retratando o olhar do público sobre a vacina elaborada para o combate ao coronavírus.....	74
Figura 13: História em quadrinhos sobre o medo e consequências do coronavírus.	75
Figura 14: Momento da pesquisa sobre texto.	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Organização da aplicação das análises.	56
---	----

LISTA DE PRODUÇÕES

Produção 1: Retextualização por meio de poema.....	80
Produção 2: Retextualização por meio de tirinha.....	81
Produção 3: Retextualização por meio de carta.....	82
Produção 4: Retextualização por meio de história em quadrinhos.....	83
Produção 5: Retextualização por meio de cartaz.....	85
Produção 6: Retextualização por meio de cartum.....	86
Produção 7: Retextualização por meio de meme.....	87
Produção 8: Retextualização por meio cartum.....	88
Produção 9: Retextualização por meio de charge.....	89
Produção 10: Retextualização por meio de história em quadrinho evidenciando o “olhar” para as escolas.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

CNS – Conselho Nacional de Saúde.

COVID-19 – Do inglês, *Coronavirus Disease 19* (Doença do Coronavírus 19) – é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EUA – Estados Unidos da América.

ES – Espírito Santo – Uma das unidades federativas do Brasil.

GIF – Do inglês, *Graphics Interchange Format* (Formato Gráfico de Intercâmbio) – Embora do ponto de vista técnico, refira-se a um formato específico de codificação de imagens, coloquialmente o termo é utilizado para designar qualquer tipo de imagem disponibilizada em aplicativos de mensagens, incluindo imagens com animações.

GNL – Grupo de Nova Londres.

JPP – Jornada de Planejamento Pedagógico.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica.

SARS-CoV-2 – Do inglês, *Severe Acute Respiration Syndrome – Coronavirus – 2* (Síndrome Respiratória Aguda Severa – Coronavírus – 2) – é o vírus causador da COVID-19.

SEDU – Secretaria de Estado da Educação.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

TV – Televisão.

SUMÁRIO

Dedicatória	IX
Agradecimentos	X
Resumo	XI
Abstract	XII
Lista de figuras	XIII
Lista de tabelas	XIV
Lista de produções	XV
Lista de abreviaturas e siglas	XVI
Sumário	XVII
1. Introdução: Acerca da minha história na educação e as inquietações de minhas práticas docentes	15
1.1. Objetivos:	30
1.1.1. Objetivo geral	30
1.1.2. Objetivos específicos	30
2. Os caminhos das teorias	34
2.1. A concepção interativa da linguagem para o ensino de Língua Portuguesa	34
2.2. A contribuição dos estudos dos Letramentos: a pedagogia dos multiletramentos	38
2.3. Os gêneros textuais e ensino	43
2.4. Da noção de texto, os textos digitais e retextualização	46
2.5. Movimentos de retextualização	49
3. Percursos metodológicos da pesquisa	51
3.1. O local da pesquisa	52
3.2. Os participantes da pesquisa	53
3.3. Organização da pesquisa	54
4. Análise dos dados	58
4.1. Do desenvolvimento das aulas de leituras das crônicas	58
4.2. O trabalho com os textos em sala de aula	69
4.3. O movimento dos textos para as retextualizações	77
Considerações finais	95
Referências	98
Anexos	103

Anexo A: Termo de consentimento livre e esclarecido destinado aos pais ou responsáveis legais.....	103
Justificativa:	103
Objetivos da Pesquisa:	103
Procedimentos para obtenção dos dados:.....	103
Riscos e Desconfortos:	103
Benefícios:	104
Garantia do Sigilo e Privacidade:.....	104
Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:	104
Esclarecimento de dúvidas:	104
Anexo B: Termo de assentimento livre e esclarecido	106
Anexo C: Autorização para realização da pesquisa.....	109
Anexo D: Declaração de compromisso da pesquisadora responsável	110
Anexo E: Crônicas utilizadas para leitura, debate e retextualizações	111
Crônica 1 – A Última crônica – Fernando Sabino	111
Crônica 2 – Apelo – Dalton Trevisan	112
Crônica 3 – Recado ao senhor 903 – Rubem Braga	113
Crônica 4 – Ela tem alma de pomba – Rubem Braga.....	114
Crônica 5 – Porta do colégio – Affonso Romano de Sant’Anna.....	115
Anexo F: Retextualizações realizadas no decorrer da pesquisa.....	118

1. INTRODUÇÃO: ACERCA DA MINHA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO E AS INQUIETAÇÕES DE MINHAS PRÁTICAS DOCENTES

Há 25 anos, venho atuando como regente de classe, trabalhando com crianças, adolescentes e jovens. No início da carreira era somente o ensino médio, atualmente trabalho no ensino fundamental. Ao longo desses anos percebo mudanças ocorridas na sala de aula são inúmeras, algumas trouxeram benefícios, outras nem tanto. Durante essa trajetória a minha aprendizagem foi crescendo dia a dia sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Durante esse período de vivência e experiência na docência, algo recorrente que observo nas atividades desenvolvidas com e para os alunos, são os apegos aos conceitos, regras gramaticais, muitas vezes, são vistos como empecilhos pelos alunos, pois, às vezes, por medo de errar as questões ortográficas ou conceitos, ficam “amarrados” e não conseguem fazer uma boa leitura tão pouco, uma boa produção da escrita. Assim, torna-se evidente que

Nos dias atuais, pelos indícios que pipocam de vários lugares é possível perceber que um movimento de recrudescimento da correção gramatical está em gestação. Ou se não, vejamos: (a) o sucesso momentâneo de Pasquale Neto com suas ‘dicas’ do bem dizer através da televisão; (b) o retorno das crônicas jornalísticas a propósito da forma correta de se dizer o que se quer dizer (aliás, espírito presente em nossos computadores que sublinham em vermelho e verde o que escrevemos, obrigando-nos a uma padronização insuportável); (c) a reclamação dos estudantes de letras a propósitos dos cursos que baseiam suas reflexões sobre a língua em estudos linguísticos, – são jovens e por isso têm maior sensibilidade ao que lhes é exigido pelo ‘mercado’; (d) a proliferação das ‘franquias’ dos métodos, incluídos instrumentos e conteúdos, de cursinhos antes apenas pré-vestibulares e agora ‘orientadores’ efetivos dos processos de ensino pelos brasis afora, uniformizando e ignorando as diferenças regionais e locais; a língua há de ser uma e apenas uma de suas inúmeras variedades (GERALDI, 2006, p. 13-14; GERALDI, 2019).

Com o passar dos anos, o professor, às vezes, fica desestimulado com as intempéries surgidas. Seu trabalho é desvalorizado, os salários são baixos, falta-lhe tempo para estudar, há carência de boa formação, há valorização de uma disciplina em detrimento de outra e ainda excesso burocracia com atividades escolares que o impede de ter mais tempo para se qualificar e desenvolver um trabalho mais significativo.

Sou regente de classe desde 1996. A partir de 2005, atuo em uma rede pública estadual por meio de concurso público. Ao assumir a sala de aula estava com vontade de novas descobertas, pois tudo era novo, uma possibilidade de um emprego,

estabilidade financeira, novas ideias, com projetos para ajudar a mudar o ensino aprendizagem.

É comum a cada ano professores na área de Língua Portuguesa construírem projetos conjuntos para desenvolverem o trabalho com a leitura e a escrita na escola da rede estadual de ensino fundamental. Esse projeto é verificado todos os anos a fim de mudanças, inserções ou ajustes. Essa iniciativa de projetos, já se desenvolve na escola há alguns anos. Dentro dessas experiências, no ano de 2015, refizemos o projeto de leitura e escrita, porque descobrimos alguns pontos a melhorar. Uma dessas melhorias seria a participação de todos os professores em realizar a tarefa de escolher livros, ler, entregar aos alunos, acompanhar a atividade dia a dia, com a finalidade de melhorar a escrita e a leitura dos discentes.

Esse projeto se deu após em uma Jornada de Planejamento Pedagógico (JPP)¹ estudarmos o livro “Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas” (NEVES *et al.*, 2001), o qual descreve a leitura e a escrita como habilidades indispensáveis para a formação do aluno, que é responsabilidade da escola e de todas as áreas, não somente aos professores de Língua Portuguesa. Na escola, ao se desenvolver esse projeto, todos os envolvidos – professores, coordenadores, pedagogos e diretor foram ouvidos.

O projeto de leitura e de escrita foi desenvolvido pelos professores de Língua Portuguesa, juntamente com outros os professores, visando a melhoria na qualidade do ensino, pois leitura e a escrita são elementos presentes em todos os componentes curriculares e necessitam ser trabalhados para atribuir sentidos a eles. Pensando nessa atividade, levamos em consideração ao elaborarmos um projeto algo para permitir ao aluno uma aprendizagem mais significativa, já o que ele desenvolve a atividade de ler e escrever, ou seja, o aluno saiu de uma situação de inércia passiva tornando-se protagonista do saber.

No desenvolvimento desse trabalho, os professores participaram da construção da ideia de como poderia ser desenvolvida cada ação de divisão das turmas, escolha,

¹ JPP se refere a Jornada de Planejamento Pedagógico, que acontece trimestralmente pelos professores de áreas e materiais são encaminhamentos a esse grupo de professores pelas Secretárias Regionais de Educação.

distribuição dos livros, esquematizar como seria o trabalho. Todavia, esse projeto foi desenvolvido com foco na linguagem verbal, uma vez que ainda se prioriza a escrita e a leitura verbal como sinônimo de saber, pois essa é ainda privilegiada na sociedade. Descardeci evidencia,

A escola brasileira trabalha o conceito de leitura, que impõe ao aluno a modalidade escrita como sendo a única, ou mais relevante, forma de representação para composição de mensagens impressas. A leitura do mundo, na concepção da escola atual, faz-se através da leitura do código escrito. (DESCARDECI, 2002, p. 19).

Neste percurso os professores se empenharam para desenvolver e realizar a leitura com os alunos, tiraram as dúvidas, realizaram a reescrita, fizeram as correções. Devemos compreender a leitura e a escrita como tarefas as quais requerem concentração, tempo, dedicação, mas também são processos contínuos, um planejamento do professor para esses textos não cheguem aos alunos de forma descontextualizada, engessada.

A leitura e a escrita são tarefas árduas, mas também prazerosas, à medida que seja planejada para produzir sentido. Elas têm uma continuidade, vão se naturalizando na escola e na vida dos alunos. É preciso favorecer condições de produção de leitura e escrita. Não ficar meramente atrelado a um plano de aula conteudista, visto que a produção de escrita e reescrita é um processo de dedicação, não somente tempo. Segundo Antunes,

A maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes se faz assim, e é uma conquista inteiramente possível a todos – mas é “uma conquista”, “uma aquisição”, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal. (ANTUNES, 2003, p. 60).

Perante o exposto, é necessário refletir sobre qual escola queremos. Uma escola engessada ou uma escola onde os alunos sejam capazes de desenvolver suas agências, aprender a viver, aprender a exercitar, a produzir saberes, a familiarizar-se com os diferentes ou os iguais.

Devemos observar a sinalização realizada pela BNCC (BRASIL, 2018) ao colocar a escola como promotora da formação e o desenvolvimento humano global dos alunos. Por isso, o professor de Língua Portuguesa necessita intervir para que a leitura e a

escrita em sala de aula desenvolvam características de sujeitos agentes de seu conhecimento, dessa forma, a escola cumprirá seu papel social de interferir positivamente na construção de alunos capazes de exercer sua cidadania.

No ano de 2019, busquei ampliar meu horizonte dentro da área de pesquisa. Realizei novas reflexões, me interessei no curso de *stricto sensu* em Mestrado em Ensino na Educação Básica, para compreender mais sobre os processos de ensino-aprendizagem. Isso se reflete também por não me sentir satisfeita e querer aprender, ampliar o horizonte com novas reflexões. O desenvolvimento dessa pesquisa me fez repensar a minha aprendizagem e prática docente.

Trabalhar Língua Portuguesa no Ensino Fundamental apresenta um grande desafio, já que os alunos vêm da educação infantil com uma prática de produção de leitura e escrita, diferente das séries finais. Nos anos iniciais, o estudante é levado a produzir vários tipos de escrita, desenhos marcados por cores, teatro, entre outros. Ao final desse ciclo de ensino, a produção torna-se sempre mais voltada para os signos verbais. Descardecí (2002) evidencia quando nos deparamos com a palavra leitura, a relacionamos primeiramente a decodificação da forma escrita.

Kress (1997) destaca nas séries iniciais se valoriza produções não restritas ou centralizada em torno da linguagem verbal numa concepção mais ampliada de letramento. Ele pondera a necessidade de rever a visão canônica, autônoma, logocêntrica, centralizada na escrita verbal e que, a sociedade valoriza apenas quem tem o domínio da escrita verbal e desconsidera todos outros recursos, modos de produção de significado dentro de uma determinada cultura. A escola é a grande porta voz desse privilégio e desconstrói ou marginalizar novos elementos viabilizadores para a aprendizagem. Descardecí enfatiza

[...] Contudo, na maioria das vezes, esses modos de representação são tidos pela escola como desenhos sem grande significado. Muito rapidamente, esta tende a substituir essas formas de representação, que são complexas em suas estruturas, e perfeitamente imbuídas de significado, pelo uso do código escrito, relegando-as a um segundo plano de importância. É como se essas não fossem relevantes para o processo de construção do conhecimento do aluno; processo esse já iniciado antes mesmo da criança ir para a escola. (DESCARDECI, 2002, p. 20).

A leitura e a escrita são essenciais para a formação do aluno nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, como instrumentos básicos para o ingresso e a

participação desses jovens na sociedade letrada. Entre as dificuldades enfrentadas na rede pública de ensino fundamental, está a defasagem no âmbito de ler e escrever em boa parte dos alunos, compreensão, interpretação de textos. Vários fatores podem contribuir para esse atraso, como: um ensino que não proporcione o contato com o uso da língua por meio de textos autênticos, inseridos em suas práticas sociais trabalhadas efetivamente nos anos anteriores.

Como evidencia Bunzen (*in*: Street, 2014, p. 7)² “A cultura da escrita tem sido objeto de interesse de várias disciplinas e, ao mesmo tempo, terra de ninguém”. A escola também ratifica isso quando dá ênfase ao ensino gramatical da língua como sendo a única de importância a transmitir ensinamento; ou, ainda, por uma questão cultural relacionado aos hábitos de leitura desses jovens. Essas condições somadas, acabam comprometendo essa etapa escolar desses alunos.

Nas aulas, muitas vezes, não se favorece práticas leitoras diferenciadas, dificultando dessa forma desenvolver capacidades necessárias para compreender e apreciar o texto. As práticas leitoras são realizadas de maneira esporádica, comprometendo a compreensão e o interesse do aluno pelo texto. Nesse sentido,

O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. (ANTUNES, 2003, p. 46).

Este trabalho surge da necessidade de desenvolver práticas sociais de leitura e escrita de gêneros multimodais no cotidiano do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, bem como investigar as práticas de leitura e da escrita para compreender como os participantes da pesquisa constroem sentidos das composições multimodais, possibilitando a conscientização dos alunos, desenvolvendo leitores mais críticos que compreendam os processos de produção de significados e questionem os sentidos dos textos.

² Clecio Bunzen escreveu a apresentação do livro “Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação” de Street (2014). O trecho correspondente está disponível em: <<https://site.livrariacultura.com.br/imagem/capitulo/42273668.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2021.

Nessa trajetória de incursão na docência observei mudanças nos alunos no que diz respeito a prática de leitura e de escrita sob várias formas, como por exemplo em dispositivos móveis. Nesse sentido, é importante proporcionar ao aluno o contato com a leitura significativa para eles.

Dessa forma, tornar relevante as práticas de produção, leitura de textos em Língua Portuguesa é hoje sem dúvida um dos maiores desafios enfrentados pela educação escolar, já que a escola convive com a evolução tecnológica e os alunos apresentam menos vontade de praticar uma leitura engessada nos moldes oferecidos pela escola, consequentemente, pela escrita. Essa desmotivação é percebida, devido a escola não avançar na mesma proporção das mídias tecnológicas. Professores, gestores ainda não se apropriaram suficiente desses recursos, ficando sempre no mesmo modelo de produção canônica, às vezes, já é predefinido pelos livros didáticos seguindo um modelo, ou a meramente conceitos gramaticais. Rojo aborda que,

[...] as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozejar falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra (ROJO, 2004, p. 1).

Para desenvolver capacidades leitoras, é necessário explorar nos discentes as práticas de linguagem que inclua outros tipos de leitura e produção textual. É necessário a escola repensar as atividades de leitura e da escrita propostas aos alunos, com objetivo de os alunos sentirem-se protagonistas do conhecimento e crescimento como aprendiz. Esses alunos estão em uma fase de formação, então, cabe ao professor questionar o papel da escola nesse processo de ensino-aprendizagem, porque a leitura e a escrita interessantes aos adolescentes, jovens atualmente é diferente das vividas pelos professores há anos.

Abreu (2003 *apud* Rojo 2009, p. 9)³ relata que o “brasileiro lê e gosta de ler, quando pode, para se distrair. Só não lê o que a cultura valorizada e a escola esperam que leia”. É necessário repensar sobre as ideias pré-estabelecidas de leitura e de escrita,

³ ABREU, M. Os Números da Cultura. In RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**: São Paulo: Global, 2003, p. 33-46.

o seu lugar na sociedade como também suas finalidades. Precisamos discutir novamente conceitos de entender o ato de ler, escrever a fim de não se afunilar somente essas tarefas a modelos idealizados.

Ampliar a leitura, o que se lê e como se lê é justificável, pois na atualidade vivemos com muitos meios de comunicação e outros aparatos tecnológicos, os quais cooperam em grande significado para a formação desses estudantes, influenciando-os a outros tipos de leituras. Hoje, as práticas leitoras já nos mostram caminhos sinestésicos multimodais, criando novas experiências e novos significados. Como mostra Santos

A abordagem multimodal busca compreender a articulação dos diversos modos semióticos utilizados em contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar. Na multimodalidade, a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos. (SANTOS, 2019, p. 3)

Destacamos a publicação em 2018 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elenca o componente curricular de Língua Portuguesa para o ensino fundamental estão calcados nas teorias dos multiletramentos e da multimodalidade. Está organizado em uma perspectiva enunciativo-discursivo de linguagem em consonância com outros documentos das orientações curriculares. De acordo com esse documento:

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2018, p. 67-68, grifo do autor).

Ainda de acordo com Base Nacional Comum Curricular, a área de Linguagem, em especial, Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, compreende sua organização em eixos temáticos, sendo eles: eixo oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2018, p. 71).

Afirma a BNCC que:

O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]. (BRASIL, 2018, p. 71, grifo do autor)

Enfatizamos que esse documento descortina a leitura em um sentido amplo, não somente a escrita verbal, mas também a imagem estática ou em movimento. Ainda de acordo com a BNCC:

O **Eixo da Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação, à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...] (BRASIL, 2018, p. 76).

Essa prática de produção de textos abrange dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Continua a BNCC:

O **Eixo da Oralidade** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. (BRASIL, 2018, p. 78-79)

Com o objetivo de promover oportunidades iguais assegurando o direito à aprendizagem, por fim, acerca do último eixo temático, versa a BNCC que:

O **Eixo de Análise Linguística/Semiótica** envolve procedimentos e estratégias [...], durante os processos de leitura e produção de textos [...], das materialidades dos textos, [...], seja no que se refere às formas de composição dos textos, [...], seja no que se refere aos estilos adotados nos textos [...]" (BRASIL, 2018, p. 80, grifo do autor).

A finalidade do ensino de Língua Portuguesa é permitir o desenvolvimento crítico, reflexivo da criança e do adolescente como agentes da linguagem, capazes de usar a língua (fala e a escrita) e as diferentes linguagens em várias atividades humanas. Essa perspectiva de multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora), está presente na BNCC em diversas ocasiões ao fazer exposição dos multiletramentos.

Coscarelli e Corrêa (2021, p. 21) defendem que a BNCC é um “documento que orienta a educação brasileira e seu currículo, têm forte influência das ideias apresentadas no manifesto Pedagogia dos Multiletramentos”, o que se apresenta quando expressam que “investir em novos e multiletramentos na escola significa então desenvolver nos alunos habilidades de intervir na realidade, em textos multimodais disponíveis, por exemplo, e remixá-los, transformá-los, atribuindo-lhes sentidos outros que não aqueles evidentes nas formas ditas originais.”

Embora a BNCC faça uma explanação de como deve ser a abordagem de Língua Portuguesa, sabemos na prática nem sempre funciona tão claramente, porque ainda reverbera algumas práticas centralizadas em uma escrita na linguagem verbal. A escola necessita de eixos norteadores, contudo, não pode ser engessada a uma única base. É preciso também atender aos alunos na sua diversidade, só assim se terá uma educação de qualidade.

Ribeiro (2020) relata a BNCC como um vetor que vem de cima para baixo ao provocar rediscussão das práticas escolares no dia a dia. De fato, esse documento existe e precisa ser explorado com relação as áreas a serem estudadas, mas também como as escolas podem se orientar para melhor se adequar a essas mudanças, podendo fazer adaptações acerca de sua realidade ou necessidades.

Os envolvidos no contexto escolar: professores, pedagogos, diretores precisam problematizar a relevância de ensinar a leitura e a produção textual, com a finalidade de desenvolvermos as perspectivas de sujeito agente e não paciente, assegurando de fato a promoção de oportunidades iguais por meio da educação pública de qualidade mostrando sentido na vida dos jovens, Ribeiro (2020) discorre na BNCC estão as noções de “multiletramentos” e “multimodalidades”. Essas já são desenvolvidas na escola, contudo, é necessário produzir textos com sentidos e produzidos em seu contexto, ou seja, usar textos como centro do ensino de Língua Portuguesa.

Em vista disso, devemos usar a BNCC como um meio de referência nacional para assegurar o direito dos conteúdos a todas as crianças, jovens e adultos. Cada escola deve ajustar o currículo continuamente para garantir aos estudantes o direito de aprendizagem e desenvolvimento, contemplando planos de intervenções pedagógicas assumindo que as crianças, adolescentes, jovens, adultos são capazes de aprender. Na área de linguagem, Língua Portuguesa tem por finalidade no ensino fundamental inserir o aluno em práticas de leitura e de escrita, com objetivo de reconhecer sua função de forma prazerosa e informativa.

Considerando essas especificidades ao se referir ao ensino de Língua Portuguesa, esse estudo objetiva desenvolver experiências sociais de leitura e escrita com gêneros multimodais sobre práticas sociais de leitura e escrita no cotidiano do ensino em sala

de aula no ensino fundamental. Esse trabalho proporcionará reflexões e direcionamento para eventos de letramentos a fim de ressignificar o papel da leitura e da escrita no ensino de língua portuguesa.

Os textos não precisam ser regidos somente pela linguagem verbal, outros elementos os norteiam, direcionam com mais dinamismo a leitura e a escrita. Esses, às vezes, são imprescindíveis para engajar o leitor, envolvendo-o na construção de uma relação de aprendizagem ressignificada, que produza um discurso situado com sentido. Gualberto e Santos (2019), especialistas na área dizem que:

A multimodalidade não é uma teoria, ela é uma característica inerente a todos os textos. Sob esse ponto de vista, os textos sempre possuem mais de um modo semiótico envolvido em sua constituição, sendo, portanto, *multi* modais. (GUALBERTO e SANTOS, 2019, p. 6, grifo das autoras)

Nas palavras de Kress (1997) e Ribeiro (2020) todo texto é multimodal. Assim, os gêneros textuais (conto, crônica, reportagem, artigo de opinião, GIF, teatro, memes, vídeos, história em quadrinhos, cartum, tirinhas, charges, anúncio publicitário, etc.) são constituídos de diversos elementos, modos e signos são imprescindíveis para atrair o aluno na construção de sua aprendizagem. É importante ressignificar o processo de ensino aprendizagem, por meio de proposta didática, nos quais os textos possam ser (re)textualizados. Coscarelli e Cani (2016) afirmam a nossa inserção em um momento digital importantíssimo por seus apelos visuais, sonoros como também pela variedade de informações veiculadas.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e em outros ambientes da *Web*. (BRASIL, 2018, p. 68).

Embora a BNCC tenha alguns direcionamentos ao uso de recursos tecnológicos, é possível desenvolver um bom trabalho em Língua Portuguesa, sem necessariamente usar as tecnologias digitais, mas elas vêm para enriquecer, mostrar as possibilidades de se produzir e consumir outros textos. Vale ressaltar que, no contexto da pandemia da COVID-19, no momento crucial em se usar os meios tecnológicos viu-se sua ineficácia tanto para o professor quanto para o aluno.

Ribeiro (2020) destaca o uso das tecnologias digitais no ensino remoto no Brasil em meio a pandemia da COVID-19 tornou-se um abismo ainda maior, uma vez que muitos alunos não têm acesso à *internet*, tão pouco aparelhos tecnológicos. Essa dificuldade, tanto de acesso, quanto aos aparelhos tecnológicos, inviabiliza os alunos contato com outros signos.

É sabido que a leitura, durante muito tempo simplesmente era entendida como ato de decodificação. Isso fez a escola formar grande parte do alunado inapto a compreender a leitura realizada, embora houvesse a decodificação. O processo de leitura é de atribuir sentido, ou seja, a partir de seus conhecimentos o leitor interage com o texto, dessa forma constrói um significado. É imprescindível continuar desenvolvendo essas atividades de letramento na escola. Não podem ser atividades esporádicas, mas sim efetiva como prática de ensino e aprendizagem.

A leitura de textos variados permite uma compreensão maior sobre o uso e as funções da linguagem, também, permite ao estudante se envolver, interagir, criar relações, conhecer outras formas de viver e conceber o mundo. Como disse Bakhtin (2006, p. 115) “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”. Ao se criar uma relação de aprendizagem com o aluno ele se sente motivado, porque desperta a curiosidade provocando-lhe o engajamento na leitura. Retomemos o que a BNCC versa e norteia acerca do Eixo Leitura:

O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]. (BRASIL, 2018, p. 71, grifo do autor)

E ainda, considerando que a BNCC afirma que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) assumem uma perspectiva enunciativo-discursiva (BRASIL, 2018, p. 67), prossegue ela sobre o que se considera leitura:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 72).

Ribeiro (2020) discorre que mesmo a BNCC direcionando o ensino da multimodalidade para as tecnologias evidenciando mudanças importantes acometidas

por esse uso, é necessário focar os vários problemas vivenciados depois da experiência da pandemia da COVID-19. Destaca ainda que alguns aspectos negativos também são vivenciados na atualidade. As atividades desenvolvidas pelos jovens são de críticas superficiais, imediatismo nas respostas e sem reflexão.

Com essas transformações históricas, sociais e linguísticas por meio das mídias digitais na sociedade, precisamos repensar as formas de usar a linguagem dentro do contexto social considerando a multiplicidade cultural semiótica. As modificações ocorridas nos últimos anos tornaram possível maior interação entre as pessoas em uma rede global. Esse ambiente globalizado culminou com a aproximação das pessoas no ambiente virtual, deu a possibilidade de criação de novos gêneros textuais adequados para a atualidade.

Apesar de todas essas mudanças tecnológicas, as escolas estão despreparadas com aparelhos, *internet* adequados, assim, os alunos desenvolvem as práticas de letramento na era digital muito timidamente e não suficiente, ficando ancorada na escrita verbal. A educação precisa adequar-se a esse universo e modificar as formas de ensino. Devemos estar preparados diante das inovações surgidas, porque é um processo de construção de pessoas, que podem ser inspiradas por outras pessoas, ideias e experiências.

Diante desse contexto, desenvolvemos práticas sociais de leitura e escrita, por meio de gênero textual crônica. A partir da leitura e interpretação desses textos, retextualizá-los. Investigamos as práticas sociais de leitura e da escrita desses gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, bem como, procuramos compreender como os discentes construíram sentidos nessas composições multimodais. A partir das experiências de leitura e de escrita através da integração de múltiplas linguagens, criar a possibilidade de conscientização dos participantes tornando-os leitores mais críticos, compreendedores dos processos de produção com significados.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa, presume critério não apenas para discente saber usar equipamentos tecnológicos de informação e da comunicação, mas também essa aprendizagem deve abrir caminho para novas construções, através da ação/reflexão sobre os gêneros/discursos servindo como objeto de estudo, por característicos dos ambientes digitais ou não. A multimodalidade ou multissemiose

dos textos atuais de acordo com Rojo (2012, p. 19) são “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.”

É essencial as escolas de fato se transformem em lugar de aprendizagem para os alunos. Professores e todos envolvidos nesse processo são responsáveis para possibilitar a esses novos aprendizes mecanismos ressignificadores de transformação no ensino-aprendizagem. O letramento é um caminho a ser seguido, desenvolvendo as ações de ler e escrever como prática social. Street (2014) situa não apenas aspectos tecnológicos, ele ao situar o modelo ideológico olha para a cultura compreendendo o letramento como práticas concretas e sociais dos sujeitos.

[...] os que aderem ao modelo ideológico não negam a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, tais como a decodificação, correspondência som/forma e ‘dificuldades’ de leitura, mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares [...]. (STREET, 2014, p. 161, grifos do autor)

Em 1994, um grupo de educadores preocupados com as questões educacionais reuniram-se em Nova Londres, nos EUA, para argumentar, de maneira geral, os propósitos da educação, bem como a relação estreita destes com a pedagogia do letramento. De acordo com Pinheiro (2016), o Manifesto realizava pesquisas sobre o texto, envolvendo diferentes formas de produção, veiculação e consumo, ampliando assim a aprendizagem sobre esse estudo.

Portanto, o Grupo de Nova Londres, procurou apontar de certa forma que o letramento escolar centrado na escrita, mesmo sendo importante, não explica as mudanças estão ocorrendo local e globalmente, principalmente as tecnológicas. Somadas as contribuições de Street (2014), o Grupo de Nova Londres traz reflexões para se pensar uma educação cada vez mais inclusiva considerando a diversidade cultural e a diversidade de signos. Para isso o grupo propõe a pedagogia dos Multiletramentos. Pinheiro (2016) elenca que,

A proposta do Manifesto é voltada para os estudos semióticos dos textos, envolvendo diferentes formas de produção, veiculação e consumo, expandindo, assim, o conhecimento sobre letramentos. Pode-se, portanto, dizer que o grupo procura apontar, de alguma forma, que o letramento escolar grafocêntrico, mesmo sendo importante, não é suficiente para dar conta das mudanças constantes, sobretudo tecnológicas, que ocorrem tanto local quanto globalmente. (PINHEIRO, 2016, p. 525)

Nesse sentido, Rojo (2012) traz contribuições importantes desse grupo para o Brasil, mais especificamente para o ensino da Língua Portuguesa. A autora destaca as características importantes dos textos na perspectiva dos multiletramentos pois “[...] eles são interativos [...]; colaborativos; [...] híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)” (ROJO, 2012, p. 23).

Esse estudo embasa-se em atividades sobre as práticas sociais de leitura e da escrita com ações desenvolvidas a partir das contribuições dos multiletramentos direcionadas ao ensino de novos anos do ensino fundamental, promovendo nos alunos a participação e aprimoramento da produção de retextualização sobre o gênero textual crônicas.

Nesse intuito, desenvolvemos a retextualização a partir do gênero crônica, porque possibilita a reflexão de aspectos do cotidiano, problematização das questões sociais ao nosso entorno, bem como refletir sobre as virtudes humanas. A crônica apresenta características de aproximar o leitor com uma linguagem simples, acontecimentos diários, no qual o cronista faz reflexões com teor irônico ou crítico, ao mesmo tempo sensibiliza, mas também diverte.

Os alunos em sua trajetória escolar relatam sobre a produção textual como sendo chata, desmotivante, pois ainda se apresenta na mesma escrita antiga, tradicional, arcaica. Eles produzem textos vagos e só há um melhor desenvolvimento quando o professor usa estratégias de mediação para essa produção. Com a finalidade de melhorar o sentido de suas produções, desenvolvemos retextualizações do gênero crônica por meio de imagens, memes, cartuns, cartas, poesias, cartazes, vídeos, histórias em quadrinhos.

É necessário rever e pensar a prática do ensino de linguagens, em especial Língua Portuguesa, no cotidiano escolar, para durante esse processo do ensino fundamental o aluno desenvolva o pensamento crítico, formação cidadã. Nossa função como educador é ampliar o conhecimento de mundo do discente, estimulando-o a sistematizar conceitos, a adquirir informações e discutir valores.

Aos professores da escola é necessário buscar alternativas com a intenção de dinamizar as aulas de Língua Portuguesa incorporando-os à leitura de textos

multissemióticos e multimodais. Dessa forma, driblar as imensas dificuldades existentes, principalmente com o descaso de muitos em relação à educação.

É fundamental atribuir um novo significado as aulas de leitura e de escrita, posto que às transformações na atualidade evoluem muito rápido, acrescentando elementos às práticas de leitura incentivadoras e despertem a curiosidade, ampliando a vivência do estudante no espaço escolar e sua vida cotidiana. De acordo com Descardecí,

Considerando-se, assim, o sentido amplo de *leitura* proposto por Paulo Freire, deve-se repensar o posicionamento teórico da escola sobre *leitura e escrita*. [...]

Preocupa-me o fato de que as crenças escolares sobre leitura, limitadas à leitura do código escrito, têm subestimado o valor das outras formas de representação presentes na composição da mensagem escrita, sendo estas tão portadoras de significado quanto aquele. Refiro-me, mais precisamente, a todos os recursos de composição e impressão do texto, como: tipo de papel, ilustrações, cores, diagramação da página, formato das letras, etc. A esse conjunto de elementos, a semiótica social refere-se como a multimodalidade das formas de representação.

[...]

Minha proposta [é] de que a escola re-pense o ensino da leitura. (DESCARDECI, 2002, p. 20-21, grifos da autora).

Observamos dessa forma que escola é lugar de buscar aprimoramento para o ensino, pois é construída por meio de um ensino com mudanças constante. Vemos atualmente uma proporção das mídias tecnológicas avançadas e os alunos estão usando essas tecnologias.

Então, é crucial utilizarmos essas novas tecnologias como ferramentas para melhorar o envolvimento e ressignificar a aprendizagem desses jovens, por meio de atividades escolares as quais agucem as práticas sociais de leitura e a escrita como práticas situadas despertando a atenção dos alunos, tornando os eventos de letramentos, as atividades de leitura interativas e motivadoras.

O gênero textual crônica foi escolhido para desenvolver a proposta de retextualização com o propósito de os alunos conhecerem essa prática, para usá-la, compreender como ocorre sua produção, sua articulação, os elementos multimodais presentes de forma a explorar os sentidos que podem ser atribuídos a partir do uso, modos, a composição dos recursos semióticos presentes nos textos, bem como a sua função social, Vieira elenca

[...] que a composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com linguagem visual e com linguagem corporal, marcas preponderantes do discurso contemporâneo. (VIEIRA, 2015, p. 43).

O estudante precisa ser o centro da aprendizagem, para isso é necessário ações educativas redimensionadas, lembrando também da necessidade de levar em conta as diferentes maneiras de aprender, interesses e motivações do aluno, favorecendo a formação de leitores críticos ao fazer a retextualização.

Em consideração a isso, o presente trabalho traz como **perguntas de pesquisa**:

- ✓ Como ocorrem as práticas sociais de leitura e da escrita dos gêneros multimodais nas aulas de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental?
- ✓ Como os alunos do nono ano constroem sentidos das composições multimodais a partir de movimentos de retextualização?
- ✓ Como desenvolver alunos críticos que entendam os processos de produção de significados e questionem os sentidos do texto?

A partir dos estudos realizados até o momento tem-se como objetivos de pesquisa:

1.1. OBJETIVOS:

1.1.1. Objetivo geral

- ✓ Desenvolver práticas sociais de leitura e escrita de Gêneros multimodais no cotidiano do ensino de Língua Portuguesa no nono ano do ensino Fundamental;

1.1.2. Objetivos específicos

- ✓ Investigar as práticas sociais de leitura e escrita de gêneros multimodais no ensino de Língua Portuguesa;
- ✓ Compreender como os participantes da pesquisa constroem sentidos das composições multimodais a partir de movimentos de retextualização;
- ✓ Possibilitar o desenvolvimento de leitores mais críticos que compreendam os processos de produção de significados e questionem os sentidos dos textos.

Inúmeros trabalhos discutem sobre o ensino de multimodalidades e multiletramentos na escola. Rojo (2012) apresenta uma proposta de leitura crítica, análise, produção

de textos multissemióticos, envolvendo ou não o uso de tecnologias de comunicação e informação, mas destaca um trabalho de base na cultura de referência dos alunos, gêneros, mídias e linguagens conhecidas por eles com a finalidade de fazer um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático para desenvolver a agência no alunado.

Meira e Dias (2020) trazem em suas pesquisas sobre Pedagogia dos multiletramentos, cibercultura e educação: interfaces entre teoria e práticas pedagógicas para línguas no contexto brasileiro, contribuições acerca de como podem ser usadas as tecnologias para a aprendizagem dos alunos em um processo de construção de significado, com autonomia, respeitando a diversidade, pontua uma educação transformadora, apontando caminhos com ensino colaborativo.

Em suas pesquisas Meira e Dias (2020) realizaram revisões bibliográficas voltadas para a produção de significados no ensino de línguas, não somente na estrutura, mas também nos aspectos semânticos e pragmáticos, evidenciando uma visão funcional da linguagem em torno da disciplina de Inglês e de Língua Portuguesa com a finalidade de refletir, discutir teorias bem como suas implicações para as práticas pedagógicas que propiciem aos envolvidos da educação pública conhecimentos significativos levando-os a construir sentido ao longo do período escolar, vinculados a experiências escolares.

Em Língua Portuguesa, as autoras citadas no parágrafo anterior, realizaram as atividades do gênero textual crônica, em grupo, por meio do *Google Docs*, para possibilitar o virtual como um meio para auxiliar os envolvidos a construírem suas realidades e produzirem significados. Dessa forma, essas práticas pedagógicas, ajudaram com diversas contribuições à aprendizagem, uma vez que essas atividades da cibercultura, colaboram também com a construção da criticidade dos sujeitos envolvidos no processo.

Colaborando nesse sentido, Ribeiro (2020) faz uma abordagem nos textos multimodais e suas relações com a BNCC ancorando algumas possibilidades de leitura em sala de aula para a formação de leitores e produtores de textos atuais, com ampla circulação social os quais servem de análise, produção e aprendizagens nas linguagens e nas tecnologias.

Ainda nesse sentido, a autora evidencia a necessidade de trabalhar a multimodalidade na produção de texto estabelecendo sentidos, em especial para as séries finais do ensino fundamental. Esses jovens se envolvem de forma interativa com as tecnologias digitais muito ágeis, mas veem as respostas imediatas sem fazer reflexões efetivas. Isso é desafio para escola, porque precisamos estimular a reflexão, a leitura crítica aos alunos. Como elencado por Santos e Tiburtino (2018, p. 197) “Os textos multimodais podem ser utilizados pelos professores em sala de aula como base para o engajamento crítico [...]”

Dessa forma, Ribeiro (2020) discorre que o uso dos textos escritos multimodais vai além da escrita verbal, esses produzem sentidos onde circulam. Analisando as questões de como podemos interpretar? Quais intenções há nessa informação? Qual eficácia? Qual finalidade? Isso foi incorporado para compor um texto de circulação social, sua utilidade e importância.

Esses textos são ricos e podem surgir outros temas de acordo com a necessidade dos jovens. A análise multimodal pode ajudar na discussão sobre os gêneros textuais de emergência, bem como provocar leituras de outros textos entrelaçados, a fim de produzir sentido ao seu produtor e leitor.

Coscarelli e Cani (2016) colaboram também nesse aspecto em seu artigo. As autoras evidenciam que as tecnologias digitais exercem função de prestígio, por usar recursos visuais e sonoros e também pela multiplicidade das comunicações as quais são divulgadas.

As várias linguagens existentes nos textos, o elevado acesso ao conhecimento, no tempo, no espaço, faz a educação repensar formas de trabalhar esses textos diante de novas exigências. Coscarelli e Cani (2016) discorrem sobre a necessidade de colaborar com discussões dos textos multimodais, refletindo sobre eles e de qual modo circulam na sociedade, deixando a escola promover o ensino das múltiplas linguagens.

Existe uma necessidade em auxiliar os alunos desenvolver consciência de ler esses textos, observando a linguagem, a fim de os multiletramentos serem usados com sabedoria nessa geração. Logo, a leitura e a escrita devem explorar as múltiplas

linguagens na produção de textos variados, desenvolvendo ações por meio de uma prática situada, contextualizada e dando-lhes novos sentidos.

Este trabalho está organizado, em quatro momentos. No primeiro momento há uma breve introdução, juntamente com a prática de vida docente da pesquisadora. No segundo momento, discutimos aspectos teóricos que sustentam esse trabalho a partir dos referenciais de estudos dos letramentos. No terceiro momento situamos a discussão metodológica ao mostrar como foram desenvolvidas as propostas didáticas, sua aplicação e os dados coletados. No quarto momento, tecemos comentários críticos dos dados a partir da aplicação das propostas didáticas. Por último, há as considerações finais.

Na seção seguinte descrevemos os percursos metodológicos para o desenvolvimento da presente pesquisa.

2. OS CAMINHOS DAS TEORIAS

No decorrer deste capítulo apresentamos, o referencial teórico que sustenta o desenvolvimento da presente pesquisa. Em um primeiro momento a organizamos com os enunciados sobre linguagem, pois creditamos nela como ponto inicial para se pensar o lugar da língua na vida do ser, significando nossas intenções e propósitos no mundo onde vivemos. Para isso ancoramos esse estudo em Bakhtin (2003, 2006), Geraldi (2015) e Antunes (2003).

Abordamos no desenvolvimento da escrita as contribuições dos estudos dos letramentos, com ancoragem em Rojo (2012) ao discorrer sobre os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea; Street (2014), o qual descreve a natureza social do letramento. Pinheiro (2016) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) ao destacar alguns fatores para a Pedagogia dos Multiletramentos e enfatizar práticas existentes na cultura dos aprendizes. Bitencourt (2021) ao descrever sobre multiletramentos e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Discutimos sobre os gêneros textuais e ensino, reconhecendo a diversidade cultural, social, nos mais diversos contextos nos quais ocorre a leitura e a escrita com as contribuições de Bakhtin (2003) e Costa-Hübes (2014). Discorreremos também sobre a noção de textos, textos digitais e retextualização sob o olhar de Silva (2012), Meira e Santos (2009), visto que na atualidade são práticas desenvolvidas ou aguçadas em salas de aulas, porque o processo de escrita e reescrita são constantes.

2.1. A CONCEPÇÃO INTERATIVA DA LINGUAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

É de grande importância para a inserção social o domínio da língua tanto oral quanto escrita, dado que é por meio dela que a comunicação humana acontece, temos acesso aos fatos, expressamos, defendemos nossos pontos de vista, partilhamos ou construímos visões da realidade, produzimos conhecimento. Ao ensiná-la, a escola desempenha grande responsabilidade em garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos, indispensáveis ao exercício da cidadania.

Assim, propiciamos a formação de sujeitos capazes de produzir e interpretar textos. Desenvolvemos atividades para formar leitores mais críticos compreendedores dos

processos de produção significativos e questionem os sentidos dos textos. Então, cabe aos professores, refletir sobre a prática, contextos, circunstâncias as quais ocorrem o processo de ensino e aprendizagem, a fim de adequarmos nossa ação à realidade do aluno, fazendo uma interação tornando o processo educativo mais condizente com a realidade.

Dessa maneira, é papel da escola conhecer os fatores que influenciam no processo de ensino aprendizagem, bem como acolher as diferenças. Esforçar-se no caminho da socialização desses aprendizes. Conhecer as diferenças, e a partir delas buscar uma mudança nas ideias, para formarmos pessoas mais críticas, criativas e autônomas.

Colaborando com essa ideia remetemos a Bakhtin (2003) com seu olhar da língua como um fato social produzida na necessidade da comunicabilidade, devido a língua ser viva e evolui historicamente, sendo essa um produto social de interação verbal. O autor pontua a construção de um lugar epistemológico para falar da linguagem enquanto uma concepção interativa numa perspectiva sócio-histórica.

Sob esse aspecto, o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, comunicabilidade a qual acontece colocada em uso, a língua sendo colocada em uso e proferida numa determinada situação comunicativa. O enunciado não existe no seu estágio puro, é sempre uma réplica, uma retomada de outros enunciados, pois é único e irrepetível. Nesse sentido, o enunciado nasce da interação discursiva, porque não existe comunicação fora das relações de interação. O autor evidencia,

Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços *idênticos* que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais –, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade. (BAKHTIN, 2006, p. 77, grifo do autor)

Dessa forma, isso implica compreender a linguagem e como ela é produzida, sobre a forma de enunciados dentro de uma situação social. Uso de sujeitos posicionado no tempo, espaço, na história dentro de uma cultura, desenvolvida meio da interação verbal. Essa interação entre professor x aluno, aluno x aluno, é realizada pela iniciação e produz enunciados ou enunciações.

Usamos a língua o tempo todo, produzimos significado, atitudes valorativas, por isso, nesse trabalho, desenvolvemos os textos com essa significação, em virtude de ser impossível estudar a língua recortada em um tempo e espaço desconsiderando a ação do sujeito. Para Bakhtin, o que marca o tom do diálogo dado ao enunciado é o fato de este ser constituído na relação existente entre os interlocutores nas condições de produção enunciativa, dessa forma,

Com efeito, 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 locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN, 2006, p. 114, grifo do autor)

Nessa perspectiva, o aluno constrói seus enunciados com o professor, ampliando seu vocabulário e produzindo sentido. A língua se torna signo a partir do momento que conseguimos usá-la em determinados contextos, com significados. Devemos, pois, instigar nos alunos o desejo de desenvolver e buscar seu próprio conhecimento.

Por isso, a linguagem não é pronta e acabada, em razão de as línguas se (re)construírem frequentemente por meio de interações, pois envolve emissores e circunstâncias. De acordo com Geraldi (2015), a linguagem vai se revigorando, na interação por meio dos sujeitos construídos socialmente, ao mesmo tempo formados pela e na linguagem, em um movimento de reinício, de relações sociais, de entrosamentos que compõem o lugar de formação destes sujeitos e desta linguagem. Conforme observa Geraldi,

[...] o lugar privilegiado é o da *interlocução* tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeito. Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular de interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento. (GERALDI, 2015, p. 34-35, grifo do autor)

Na abordagem das aulas, o professor busca respostas, vê o aluno como um ser vivente presente na história, acredita no aluno sendo capaz de questionar e buscar a resposta, importa com o vivido pelo aluno e suas experiências, assim, Geraldi ressalta que,

[...] o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. (GERALDI, 2015, p. 95)

Nessa lógica, é necessário mudar as práticas pedagógicas e não exigir do aluno normas linguísticas por meio de frases soltas. A forma como ensinamos gramática na sala de aula, focando em regras, normas, não traz motivação aos sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem. Segundo Antunes (2003, p. 31), “uma gramática, fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício; [...]” O importante é orientar os alunos quanto ao real funcionamento da língua, tornando-o um sujeito ativo na construção de seus conhecimentos.

Percorrendo basicamente pelo mesmo caminho, Antunes (2003) descreve como é fundamental aos docentes compreenderem as teorias e práticas associadas, dependente um do outro para desenvolver leitura e a escrita, nas aulas tanto em nível gramatical, ou nas reflexões sobre a língua. Dessa forma, desenvolvendo uma atividade de encontro e interação entre o ensino do português e o ensino da língua.

A autora critica o ensino unicamente classificatório, apegado a terminologias vazias de sentido, porque não instruiu os estudantes a produzir, analisar, tão pouco refletir sua própria realidade. A abordagem realizada sobre leitura, escrita, oralidade e gramática nas escolas brasileiras, não proporciona praticidade funcional aos alunos, muito menos expande sua capacidade discursiva, nega uma participação efetiva do aluno impedindo interações entre os envolvidos no processo, professor/aluno, aluno/aluno, assim, não havendo práticas reflexivas.

Toda prática de ensino de língua fundamenta-se em conceitos teóricos a partir dos quais se compreende os fatos linguísticos. A língua está sendo pautada sob dois prismas. Sendo a primeira restringida a uma abstração de símbolos e normas, sem encadeamento aos reais uso da língua. A segunda baseia-se na linguagem como atividade social interativa associada a situações reais, a qual a autora elabora sua teoria para: oralidade, escrita, leitura e gramática afirmando que essa concepção proporciona ver a linguagem com uma abrangência social, distante dos conceitos

engessados e alicerçado em regras rígidas, pouco contribui com a formação dos sujeitos.

Por isso, ao desenvolver as atividades em sala de aula com os alunos esperamos fortalecer práticas sociais de leitura e escrita dos gêneros multimodais nas aulas de Língua Portuguesa, para construir experiências de leitura, como forma de recriar sentido para esses discentes, tornando-os críticos.

Compreendemos, pelo olhar dos autores trazidos para a discussão, a defesa do uso da linguagem de forma contextualizada, produzidas dentro em um espaço, na cultura. Esses direcionamentos sobre a linguagem fortificam o vínculo da interação, presente nas teorias até aqui descritas, que defendem a linguagem por meios de sujeitos localizados em seus contextos.

Dessa forma, são necessárias para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental, construções de práticas pedagógicas com intuito de desenvolver sujeitos capazes de criar seus discursos, de interagir dentro e fora das salas de aula por meio de interlocução entre professores e alunos, tornando um sujeito construtor de seu conhecimento, mudar o discurso pedagógico da escola tornando-a um local de movimento dinâmico. A linguagem, nessa ideia, é vista como norma vinculada, essencialmente, às atividades humanas.

Na sessão seguinte, discorreremos sobre os estudos dos multiletramentos, discutindo os pontos de vista da pedagogia dos multiletramentos, com a finalidade de aproximar a realidade da sociedade à escola favorecendo o desenvolvimento educacional. Com essa pedagogia discutiremos os propósitos da educação de forma geral e os novos letramentos surgidos na sociedade atual.

2.2. A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS: A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

A pedagogia dos multiletramentos remete a discussão do grupo de pesquisadores da década de 1990, em Nova Londres, para tratar da educação sob os mais variados prismas. O Grupo problematizava a questão de como pensar, o sujeito em meio ao ensino de Línguas em um mundo onde estava sofrendo transformações por meio das novas tecnologias em ascensão. Denominou-se a esses sujeitos, Grupo de Nova

Londres (GNL). Destacavam que o mundo e as tecnologias de comunicação mudaram. Essas mudanças trariam consequências para o ensino e a aprendizagem, por isso a escola deveria se adequar para acompanhar essas transformações. Dessa forma, Rojo (2012) discorre,

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p. 12).

À luz dessas considerações, devemos desenvolver estudo na perspectiva de texto, para além de ler e escrever. Como descrevem Gualberto, Santos e Meira (2020, p. 897, tradução nossa) “[...] significa entrelaçar, tecer, entrançar. Essas definições nos levam a compreender o termo texto uma unidade cujas partes estão tecidas. Portanto, é relevante perceber o entrelaçamento dessas partes e arranjos [...]”. Dessa forma, precisamos proporcionar ao aluno um ensino que possa ressignificar sua aprendizagem. Colaborando com essa ideia, Street (2014, p. 30), “aconselha o termo letramento ideológico ao descrever a natureza social do letramento, reconhecendo as práticas de leitura, escrita observando como estão intimamente relacionadas às culturas e ideologias de um povo”.

O autor (p. 31) aponta também para um novo letramento, de que “temos que reconhecer a multiplicidade de práticas letradas em vez de supor um letramento único que tem de ser transferido [...]”. A esse respeito Street (2014, p. 30) enfatiza à ação de “trazer os letramentos para a agenda política”, ou seja, quanto mais participação existir do sujeito na sociedade, mais democrático ele será. Na base escolar, quanto mais participação de todos os segmentos de pluralidade, etnias, vozes, raças, realidades maiores será a possibilidade de reconhecer e legitimar a multiplicidade de práticas letradas asseguradas nos documentos políticos educacionais. O autor defende

[...] que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos. (STREET, 2014, p. 41)

A partir dessas ideias, a linguagem pode ser compreendida, trabalhada e percebida em um cenário cada vez mais variado. É preciso fazer que essas propostas dos multiletramentos sejam atividades pedagógicas a serem desenvolvidas e reconhecidas no ambiente escola, a fim de olharmos para as diversidades culturais e linguísticas de maneira a aprimorar as oportunidades educacionais aos sujeitos. Os multiletramentos tem por finalidade discutir a necessidade de uma pedagogia diversificada tanto na diversidade cultural quanto na diversidade de linguagens na escola, Rojo corrobora enfatizando que

[...] o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

O desafio da educação na atualidade está para além do acesso. É ressignificar com qualidade, propriedade, legitimidade para formar um cidadão omnilateral, não somente atrelado para um mercado de trabalho. Devemos criar novas possibilidades para dar autonomia, potencializar a criatividade, com a finalidade de o aluno realizar suas escolhas. Desse jeito, os letramentos sempre serão compreendidos de forma pluralizada, porque estão ligados a uma ontologia, uma constituição do sujeito dentro do seu contexto cultural.

Os multiletramentos estabelecem particularidades de uma nova forma de conceber o processo de produção textual, não é somente exclusividade linguística, mas também integra imagem, som, movimento; além de não vivenciar somente a produção individual, mas sim de forma colaborativa. Rojo (2012), ancorando-se nos estudos dos multiletramentos, situa essa pedagogia constituída por atos pedagógicos denominados como: prática situada, instrução aberta e enquadramento crítico.

A prática situada, conforme a autora, é instituída pela aquisição de práticas relevantes e inclusa em uma comunidade de aprendizes com capacidade de ocupar várias práticas fundamentadas em suas origens e experiências, com foco em compreensão crítica e reflexiva. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) dizem que isso acontece no momento o qual são desenvolvidas atividades significativas, motivadoras para os aprendizes a usar um conteúdo em situações da vida, isso acontece quando as

necessidades características identitárias e sociocultural são compreendidas antes e no momento de determinadas tarefas.

Rojó (2012) discorre sobre a instrução aberta, essa envolve todas as intervenções ativas para fundamentar atividades de aprendizagem. Nesta fase, a colaboração entre professor-aluno visa permitir ao aluno maior sistematização, aprendizagem de conceitos, compreender a metalinguagem e a especificidades do uso da Língua Portuguesa. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) argumentam que essa prática inclui as condições didáticas desenvolvidas pelo professor, bem como essas atividades serão desenvolvidas pelos alunos. Assim sendo, há uma melhor valorização no trabalho colaborativo entre os envolvidos no processo, professor e aluno, com o propósito do docente auxiliar os alunos na execução de tarefas mais complexas.

No enquadramento crítico, Rojo (2012) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) defendem a ideia que nesse processo, a finalidade é auxiliar os estudantes enquadrar seu progressivo domínio na da leitura, da escrita com compreensão dos momentos históricos, sociais, culturais, políticos, ideológicos centralizados nos valores de quaisquer processos de conhecimento e prática social. Na prática transformada, os envolvidos precisam demonstrar como podem desenvolver de modo reflexivo, novas práticas fundadas em seus próprios objetivos e valores.

A Pedagogia dos Multiletramentos propõe uma perspectiva considerando o aluno como um ser de particularidades e características que devemos considerar no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o estudante é considerado protagonista para construir sentidos e desenvolver trabalhos críticos.

Dessa forma, essa pedagogia desenvolve a capacidade de agência na construção de sentidos, com empatia para as diferenças, mudanças e inovações. Acredita que o conhecimento humano está ligado aos contextos sociais, culturais e materiais. Por isso, cabe a escola no viés dos multiletramentos dar ênfase em práticas para os alunos se tornarem autores de sentidos, observadores críticos, transformem discursos e saibam negociar diferenças. Ideia defendida também por Bitencourt (2021) enfatizando

[...] a teoria dos multiletramentos [...] nos remete à compreensão de que o que importa na comunicação é a interação dos significados das palavras e

seu conteúdo ideológico, bem como as condições de produção e da interação locutor/interlocutor. Logo, não existe discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. (BITENCOURT, 2021, p. 34)

Discorrendo sobre os multiletramentos, Pinheiro (2016) analisa-os sob dados relativos às concepções dos estudantes sobre as dimensões pedagógicas das culturas dos aprendizes. Elas são introduzidas por critérios de análise das práticas vivenciadas como uma forma crítica nos contextos e propósitos sociais, com a finalidade dos alunos “re praticarem” e atribuírem um novo significado a sua aprendizagem. Sobre isso do Rojo evidencia que

O trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos os discursos e significações, seja na recepção ou na produção. (ROJO, 2012, p. 29)

Partindo dessa ideia, a escola pode trabalhar a diversidade cultural, etnias, raças, interação das atividades e vivências, despertando nos alunos experiência de troca de saberes, não somente de conteúdo, mas também troca prática social.

A convivência, portanto, com os multiletramentos advindos das novas relações sócio-históricas e dos instrumentos multissemióticos que essas relações materializam impulsiona a escola, especialmente a disciplina de língua portuguesa, a desenvolver capacidades de linguagem com diferentes semioses, como as estáticas ou em movimentos, as cores, os sons, os efeitos computacionais. (GARCIA, SILVA e FELÍCIO, 2012, p. 152)

Diante dessas evidências, é válido ressaltar que a escola é viva e diversificada, por isso, a forma de ensinar também atender essas especificidades. Na atualidade, não podemos aplicar os conteúdos, conforme eram aplicados há alguns anos. É necessário inovar, refletir essas práticas desenvolvidas, pois queremos alunos os quais desenvolvam suas próprias agências dentro de uma cultura cada vez mais fronteira e híbrida.

O ensino de Língua Portuguesa vê-se levado a promover novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos demandados pelas práticas que renovam e inovam as relações sociais e instalam conflitos entre as gerações. (GARCIA, SILVA e FELÍCIO, 2012, p. 152)

A Pedagogia dos Multiletramentos não sugere um abandono a gramática, porém mudanças nas formas pedagógicas, desenvolvendo um trabalho com os gêneros os quais circulam nos ambientes digitais, ou não, já familiarizados pelos alunos. Como elenca Bitencourt (2021, p. 35) “[...] o sujeito de que fala a teoria dos multiletramentos

é um sujeito que não vive um processo de construção e reprodução, mas de ressignificação da sua realidade.”

2.3. OS GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Os gêneros textuais são compreendidos como formas de ação de linguagem que apresentam características peculiares, definidas por seu conteúdo, seu estilo, sua estrutura, sua função. É relevante pensar sua noção de forma a reverberar nossa prática ao trabalhar a língua viva, inserida nas práticas sociais, pois é importante o trabalho com os gêneros textuais, para desenvolvermos um melhor trabalho na escola.

Diante disso, respaldamos nossa visão de gêneros do discurso ancorados em Bakhtin (2017) e Costa-Hübes (2014), ao falar de gênero é falar de língua, de produção de sentido, falar de texto e conseqüentemente de interação. Nos gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2003), a língua é viva, concreta e ocorre em um território social mobilizada pelos sujeitos. Esses gêneros têm características específicas, porque são enunciados em uso nas esferas da atividade humana e serão demarcados pelo conteúdo temático. Cada gênero elabora sua temática e apresenta um estilo, que por sua vez é uma característica do gênero refletindo nas escolhas feitas para adequar e atender as especificidades da comunicação.

[...] O conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Ao trabalhar com os gêneros textuais desenvolvemos textos reais, autênticos. Ler e escrever é um processo que possui uma dimensão temática. Necessariamente, precisamos conhecer, nos apropriarmos dessa temática, assuntos, perspectivas com dimensões interativas da língua, conhecendo suas nuances, suas apropriações nos mais variados contextos. Necessitamos entender o gênero, como ele é elaborado, como os enunciados são proferidos e como acontece a interação. Em sala de aula, durante o desenvolvimento das atividades, nosso propósito é ajudar os alunos a desenvolver mais criticidade.

Bakhtin (2003) evidencia que os gêneros são infinitos, contudo, não teremos domínio de todos. Dominaremos aqueles os quais somos provocados ou temos necessidade de usar. O autor traz a noção de língua, discurso, texto, dialogismo, sujeito, compreendendo o gênero discursivo na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da linguagem. Para ele, não é possível a desvinculação do indivíduo da língua, pois a atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientes estilísticos não existem fora de sua materialização objetiva da língua. Não podemos desconsiderar os aspectos ausentes da linguagem, precisamos cogitar as questões contextuais.

Na atualidade, há muitos estudos sobre os gêneros textuais, ora para refletir a sua funcionalidade, ora para apontar outros usos da língua, do mesmo modo que discutir as possíveis maneiras de utilizá-los como técnicas de ensino-aprendizagem. As atividades de leitura e escrita não devem ser encaradas como mecanismos para se avaliar a aprendizagem do aluno, necessitam constituírem-se em objeto de ensino apropriado a novas realidades de significação, relações e conhecimentos não somente uma aprendizagem mecanicista centrada em decodificar letras, sons, uma vez que a linguagem se organiza em vários fundamentos e desenvolvida nas mais diversas disciplinas e áreas do conhecimento.

Dessa forma, na interação em sala de aula entre professor/aluno, aluno/aluno acreditamos na parceria, envolvimento entre alunos e professor diretamente durante as aulas ou não, com a finalidade de acontecer a comunhão das ideias e possamos compartilhar nossas intenções, valores, crenças, sentimentos. Somos capazes de usar o gênero textual como um meio de apropriação social de conhecimento, uma ferramenta cultural da humanidade para produzimos enunciados, nossos discursos, seja na forma de oralidade ou da escrita.

Discorrendo sobre isso, Costa-Hübes (2014) pontua a linguagem pensada como algo interacionista. Reconhecer essa dimensão social e interativa da linguagem é pensar que ela nasce de um sujeito, ela é produzida e endereçada para um outro, o interlocutor dentro desse espaço social. E esse espaço social, é o contexto extralinguístico o qual influencia os sujeitos ao fazer o uso da língua, a produzir seus enunciados como uma forma de ação da linguagem desenvolvida na esfera humana.

Por esse enfoque, a linguagem deve ser usada por determinados sujeitos, dentro de uma esfera da atividade humana na interatividade. Costa-Hübes (2014) enfatiza sobre a necessidade de reconhecer os elementos constituidores do contexto e que fazem com os enunciados estejam situados sócio historicamente.

[...] A interação compreende, então, dois sujeitos reais espacial e historicamente situados, que se permitem dialogar por meio de uma situação de linguagem (oral, escrita ou não verbal) em um dado contexto que determina, por sua vez, a organização do enunciado. (COSTA-HÜBES, 2014, p. 18).

Os enunciados são produzidos dentro de um espaço social, em um contexto social e eles delimitam a forma, o contorno arquitetônico discursivo. Essas discussões teóricas são questões de ensino na nossa perspectiva. Nas salas de aula, isso significa pensar o ensino da língua em uma postura discursiva que transcenda ao conhecimento do aparelho formal. Os discursos são mobilizados, utilizados por alguém em um determinado contexto, em uma esfera com características interacionistas, produzindo significados. Desse modo,

A construção do enunciado pressupõe, sempre, uma necessidade de dizer alguma coisa para alguém. De um lado, há o sujeito (autor/locutor) com sua finalidade discursiva e, do outro, interlocutor(es) que, ao assumir(em) uma atitude responsiva, permite(m) que a interação se estabeleça. A interação, portanto, só é estabelecida quando há condições para que o diálogo se efetive. Assim, a atitude responsiva do(s) interlocutor(es) é condição para que a interação se concretize. (COSTA-HÜBES, 2014, p. 18).

Esses enunciados, de acordo com Costa-Hübes (2014), vão se combinar em textos e ao ensiná-los devemos fazê-los como uma língua viva, com completude e por meio de gêneros, porque são os gêneros que surgem dentro das enunciações. Pensar na dimensão social, discursiva para o ensino da língua é trabalhá-la sempre na perspectiva da interação, dessa forma, os participantes da pesquisa possam construir sentidos em suas composições textuais, pois na atividade de escrita ter o que dizer é quesito para alcançar sucesso na tarefa de escrever.

Nesse processo de interação, a palavra é elemento de mediação, porque funciona como ponte entre quem escreve e quem lê. E esse outro ser é o parâmetro das deliberações tomadas sobre o que dizer, como dizer, como fazê-lo, por isso a função da escola no desenvolvimento de produção de sentido é de aguçar nos alunos as ideias, ampliar o repertório de informações e alargar os horizontes das coisas. As

palavras virão, os alunos terão a crescente competência para a arte da escrita mais prazerosa na prática do dia a dia e na produção dos gêneros textuais.

Nesse sentido, a pesquisadora Costa-Hübes (2014) menciona que os posicionamentos discursivos dentro de um espaço social vão indicar a identidade do sujeito, dessa forma, com ele seremos o outro. Carecemos pensar na escola, em como nossos alunos produzem sentido, significado. Eles interpretam a partir do contexto, dos aspectos sociais culturais vivenciados. O diálogo começa a criar representações, expressões, posições, valores, ter consciência do mundo. Os alunos externam isso oralmente ou na escrita por outras linguagens.

Precisamos ouvir as vozes dos nossos alunos em sua produção, pois são elas quem marcam a identidade de autoria desses sujeitos fazendo-os alçar sua voz e produzir seus enunciados. Esses enunciados são produzidos com características expressivas, com valores específicos. Trabalhar a linguagem na escola para fazer o aluno compreender os seus usos sociais, a fim de assimilar, inserir-se nessas práticas comunicativas e não sentir excluído diante de uma postura de reflexão dialógica.

A cada dia, de acordo com a evolução humana, surge novas necessidades de se comunicar. Essa variação cultural deve trazer consequências significativas para a variação de gêneros. A sociedade desenvolve os gêneros de acordo a necessidade surgida. Trabalhar com gêneros textuais é uma boa oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Essa evolução dos gêneros seguirá na próxima seção.

2.4. DA NOÇÃO DE TEXTO, OS TEXTOS DIGITAIS E RETEXTUALIZAÇÃO

Ensinar, aprender a Língua Portuguesa representa para nós professores/alunos um desafio. Como professor devemos procurar informações novas, adequadas ao ensino, tendo em vista que o aprendizado progrida com incentivo e eficiência. Aos alunos, o ensino precisa condizer com suas expectativas, ora uma comunicação para fins profissionais, ora entretenimento, porque consiste em elemento indispensável à formação da cidadania, uma vez que o discente irá relacionar o texto com o contexto onde vive.

No ambiente escolar, a leitura e a escrita devem ser associadas a instrumentos de aprendizagens para a grande diversidade. Para desenvolver uma aprendizagem de compreensão e produção textual interessante, o discente necessita estabelecer relações entre o texto e o seu conhecimento de mundo, como discorre Geraldi (2006, p. 21; 2019) “[...] introduzir o texto na sala de aula é introduzir a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos”. Uma vez que

[...] o texto abre as portas para o inusitado, para o mundo da vida invadir a sala de aula, para o acontecimento conduzir a reflexão, sem que os sentidos se fechem nas leituras prévias e privilegiadas com que os textos têm sido silenciados quando presentes na sala de aula. (GERALDI, 2006, p. 27; GERALDI, 2019)

Devemos nos posicionar como um mediador e incentivador da aprendizagem, com a intenção de desenvolver as habilidades de formação e compreensão leitora dos alunos. Nesse sentido, Bakhtin discorre que

O texto constitui a realidade imediata para que se possa estudar o homem social e a sua linguagem, já que sua constituição bem como sua linguagem é mediada pelo texto; é através do texto que o homem exprime suas ideias e sentimentos. Assim, podemos dizer que essa concepção de texto vai ao encontro da concepção de enunciado, por recobrir “um só fenômeno concreto” (BAHTIN, 2003, p. 307-335, grifo do autor)

Discorrendo sob esse ponto de vista, é possível afirmar que o ensino da leitura e da escrita de textos, deve ser visto como uma oportunidade na formação de escritores/leitores preparados para relacionar-se com o mundo mediante os textos. Os alunos se tornarão sujeitos capazes de romper com as reproduções de valores e aderir a projetos sociais. Para isso acontecer, é necessário a escola redimensionar o ensino de Língua Portuguesa, com a intenção de formar alunos sujeitos sociais, sustentado por Bakhtin (2003) que sua orientação caminha a encarar o texto como fenômeno socio discursivo, vinculado às condições concretas da vida.

Ao falarmos em texto remetemos a escrita e a leitura verbal, contudo não é somente isso. Gualberto, Santos e Meira (2020, p. 896-897, tradução nossa) discorre “[...] a definição de texto considera imagens, filmes, exposições de arte, música, etc, como textos. Portanto, eles podem (e devem) ser analisados com a mesma consistência e complexidade de textos tradicionais [...]”, mas durante muitos anos a produção de texto verbal sustentou a produção de leitura e a escrita em torno da aprendizagem. Com o avanço tecnológico as produções textuais mudaram, justamente por que a

evolução da tecnologia trouxe uma nova maneira de produzir textos e interagir com as pessoas, como afirmam Palfrey e Gasser (2011, p. 13) “[...] É a maneira de como a era digital transformou o modo como as pessoas vivem e se relacionam com as outras e com o mundo que as cerca”. Assim, o uso do celular em sala de aula é algo recorrente. Carecemos usar a tecnologia em favor do ensino e aprendizagem.

Podemos dizer que os textos digitais são amplos. Seu foco é transmitir uma informação de qualidade de um modo rápido com a finalidade de incentivar o leitor a realizar sua leitura, quem sabe, aprofundá-la. Esses textos apresentam características de serem mais curtos e diretos. Há diálogo entre elementos verbais, audiovisuais e a presença de hipertextos. E esse advento da tecnologia fez as produções textuais sofrerem adaptações. Coscarelli e Novais (2010) discorrem que o sentido construído na leitura desses textos digitais acontece, não somente, nos elementos verbais, mas também no processamento de todas as linguagens envolvidas nesse ato de comunicação.

A leitura precisa ser entendida como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas, em situações de comunicação. É preciso ler o texto verbal, mas é preciso também ler os elementos não verbais, o *design*, a diagramação, as cores, imagens, fontes, ícones, barras. É preciso muitas vezes integrar o som. (COSCARELLI e NOVAIS, 2010, p. 36)

Consideramos a experiência de ler e escrever como múltipla e complexa, isso acontece, porque fazemos uso dos recursos tecnológicos com mais facilidade, em casa, na escola ou em outros ambientes sociais onde acessamos. O uso da tecnologia tem ajudado muito no crescimento dos textos multimodais, sobretudo no uso de diversos aplicativos, ao combinar vários textos verbais e não verbais na construção de um enunciado. Conforme as novas formas de tecnologias surgem, o ser humano habitua-se para poder utilizá-las, isso é significativo, uma vez que a multimodalidade faz crescer o uso de diversos modos de expressão, também facilita a comunicação. Assim,

[...] hoje, [...] o leitor é navegador de alto mar e não mais de águas rasas, porque temos a *Internet*, ambiente onde podemos encontrar as mais diversas informações em textos verbais, vídeos, imagens, ou em tudo isso junto em hipertextos multimodais, infográficos, entre outros. Como nossos textos mudaram, precisamos repensar o conceito de leitura. (COSCARELLI e NOVAIS, 2010, p. 36)

Nesse sentido, a pesquisadora Ribeiro (2021, p. 22) menciona o movimento da leitura em diferentes cenários como, por exemplo, no viés tecnológico, manuscrito, impresso, digital, “[...] incluindo-se aí materialidades, inscrições, formatos, além dos modos de organização social, escolar, da oferta de textos e meios de difundi-los. [...] a relação do leitor ou leitora com os textos que leem também se transforma”. A produção de leitura e escrita se dão de diversas formas. Essa interação ocorre por meio de palavras, imagens, as quais evidenciam a intenção comunicativa do enunciado, colaborando de forma significativa para a elaboração de sentido por parte do leitor.

A partir dessas perspectivas, é necessário a edificação de práticas desenvolvidas relacionando educação, linguagem e tecnologia, construindo possibilidades de aprendizagem em harmonia com a exigência da sociedade. Diante disso, os professores, durante as aulas, devem desenvolver a interação nos ambientes de aprendizagem e possibilitar novas formas de construção de sentidos. Assim, a retextualização surge como uma das possibilidades de se reinventar e desenvolver práticas de produção de textos.

2.5. MOVIMENTOS DE RETEXTUALIZAÇÃO

A retextualização acontece muito comumente nas práticas escolares, em todos os níveis de escolarização. Por isso, propomos o estudo da retextualização como mais uma possibilidade de produção textual na escola, ancoradas em argumentações de Venturim e Lins (2013) e Ribeiro (2021).

Esse processo de retextualização atua como um instrumento importante para a produção de textos, visto que, no decorrer do processo são trabalhados os diversos gêneros textuais, a fim de possibilitar o desenvolvimento de leitores mais críticos, compreendedores dos processos de significados e sentidos do texto. O termo retextualização foi teorizado como a transformação de um gênero textual em outro. Venturim e Lins (2013, p. 31) afirmam que “Uma nova definição para o ato de retextualizar se caracteriza pela transformação de um texto escrito no interior de um gênero textual para um gênero textual diferente”. No mesmo trabalho, citam Dell’Isola (2007 *apud* VENTURIM e LINS, 2013, p. 31) que afirma que “retextualização ocorre quando há transformação de uma modalidade textual em outra.”

A retextualização caracteriza-se pela conversão de um texto escrito no interior de um gênero textual sem alteração de sentido do texto original. Ribeiro (2021, p. 137) diz que diante de uma realidade de várias combinações textuais cotidianas, “[...] cabe sempre aos professores e professoras estarem atentos/as a todo material que possa provocar o debate, inspirar produções e discussões [...]”. Dessa forma, a troca de ideia e o aprendizado tornam-se enriquecedores.

A retextualização a qual essas mencionadas autoras se referem é uma refacção de um texto para outro, envolvendo operações para evidenciar o funcionamento social da linguagem. A autora elenca que gêneros textuais são acontecimentos históricos associados sob um ponto de vista cultural. O processo retextualização necessita uma reflexão sobre a produção, também é indispensável levar em conta as condições de produção, circulação e de recepção do texto, pois quem escreve desenvolve a escrita sobre o que viveu, viu, testemunhou ou desejou. Os processos de retextualização não carecem de ser entendidos como algo artificial, porque é uma atividade cotidiana e ocorre de diferentes maneiras. Um mesmo conteúdo pode ser retextualizado de várias formas.

Meira e Santos (2009, p. 197) confirmam que “[...] a retextualização não pode ser separada da textualização, pois esta é um dos instrumentos necessários para que aquela atinja seus objetivos”. Devemos compreender bem um texto para retextualizá-lo. Toda construção textual não é feita ao acaso. É necessário considerar os fatores de textualidade como coesão e coerência, entre outros, a fim de produzirmos textos com qualidades. Sobre isso Silva (2012, p. 41) pontua que “a retextualização propicia aos produtores a oportunidade de exercer um papel social”. Essa prática é frequente no nosso dia a dia, pois permite a interação entre os envolvidos nesse processo.

Dadas essas considerações, no capítulo seguinte faremos uma leitura crítica das atividades desenvolvidas nas aulas, observando como as práticas sociais de leitura e escrita de gêneros multimodais acontecem, como os participantes constroem sentidos a partir dessas composições, assim, por meio dessas integrações aguçamos nos leitores e escritores uma maior criticidade nos processos de produção.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

As pesquisas são ações destinadas a descoberta de novos conhecimentos em uma determinada área. E para isso desenvolvemos uma pesquisa qualitativa participante ocupando um lugar entre as inúmeras possibilidades de estudar os acontecimentos ao envolver os indivíduos e suas entrelaçadas relações sociais, determinada em diversos ambientes.

Para tanto, desenvolvemos em sala de aula um estudo sob a perspectiva de leitura e a escrita nos multiletramentos, com o gênero textual crônica, a partir de movimentos de retextualização.

Segundo Godoy (1995), essa pesquisa ocupou um lugar de reconhecimento entre muitas possibilidades de se estudar os fatos na humanidade e suas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Por meio dela, o pesquisador buscou enfatizar um estudo a partir do ponto de vista dos seres envolvidos.

A abordagem qualitativa configura-se essencialmente a partir da ideia de que não é possível quantificar algumas ações humanas, bem como requer entender certas realidades para além de as quantificar. Assim, ela permitiu novas formas de conduzir o trabalho, verificando as experiências que os sujeitos experienciam, acreditam e dizem, ou seja, suas diversas maneiras de compreender a realidade.

Marconi e Lakatos (2010) descrevem essa pesquisa com a participação real do pesquisador junto à comunidade ou grupo pesquisado. O pesquisador se incorpora a esses elementos e confunde-se com eles. Aproxima-se de quem está estudando e contribui com as atividades desenvolvidas por eles. Encontramos a mesma ideia em Gil (2008, p. 31), que cita também Demo (1984, p. 115 *apud* GIL, 2008, p. 31):

[...] o relacionamento entre o pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos 'acabam se identificando, sobretudo quando os objetos são sujeitos sociais também, o que permite desfazer a idéia de objeto que caberia somente em ciências naturais'.
(DEMO, 1984, p. 115).
(GIL, 2008, p. 31)

Nesse sentido, desenvolvemos esse estudo com enfoque participante, visto que busca inventariar o conjunto de informações, por meio dos participantes sendo os alunos do nono ano de dois mil e vinte e dois. Por meio da pesquisa pretendemos

(re)significar o processo de leitura e a escrita, iniciando uma proposta pedagógica para eles compreenderem a produção de leitura e da escrita de forma situada, contextualizada, descrevendo o comportamento humano, observando sua importância e necessidade de interação.

Propomos construir coletivamente junto com os participantes propostas didáticas que propicie um espaço interativo, crítico, das práticas de escrita e leitura com os alunos e pesquisadora/professora da turma na disciplina de Língua Portuguesa. Enfatizamos nosso propósito é ajudar desenvolver práticas sociais de leitura e de escrita com a retextualização de gêneros textuais no cotidiano do ensino de Língua Portuguesa de forma situada, contextualizada.

3.1. O LOCAL DA PESQUISA

A Escola é Estadual de Ensino Fundamental situada no Norte do Espírito Santo. Foi inaugurada em 1988 e trabalhava com alunos de primeira à quarta séries, com 16 turmas. Com o passar dos anos, o desenvolvimento ao entorno da escola sentiu-se a necessidade de atender as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). Em 1991 iniciaram-se duas turmas de 5ª série. Atualmente, no período diurno funciona o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, sendo 10 turmas no período matutino e 10 turmas no período vespertino. No período noturno funciona o Ensino Médio regular e o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A comunidade onde a escola está inserida apresenta um aspecto socioeconômico bastante diversificado. Sua população diversifica-se, sendo a maioria das famílias assalariadas com salário-mínimo, ou no trabalho diário na agricultura (diaristas). A escola atende crianças, adultos do centro, bairros periféricos e oriundos do meio rural. A equipe de trabalho consta com 34 professores, todos com graduação na área pleiteada, 5 auxiliares de secretaria. 4 auxiliares de limpeza, 3 merendeiras, 2 vigilantes patrimonial, 3 coordenadores de turno, 2 pedagogos e 1 diretor.

A infraestrutura da Escola Estadual funciona em prédio próprio e conta com dez salas de aula, uma sala de professores, um laboratório de informática, banheiros, uma biblioteca, uma quadra (em reforma), secretaria, sala de diretor, sala de coordenação

de turno, sala para pedagogo, cozinha e não possui refeitório. Está passando por uma reforma.

3.2. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para desenvolvimento dessa pesquisa, escolhemos uma das turmas de nono ano do ensino fundamental, identificados de forma fictícia. É uma turma de alunos na faixa etária média de quatorze a quinze anos. Optamos pela escolha de uma turma somente, como forma de facilitar a pesquisa e obter dados mais coerentes. Essa turma é numerosa com 36 alunos sendo 4 deles com necessidades especiais⁴. Grande parte desses alunos são oriundos do centro da cidade, uma quantidade menor é dos bairros periféricos. Um ou dois alunos do meio rural.

Os alunos são de famílias com condições econômicas estáveis, que exigem dos filhos melhor desempenho com relação aos estudos. Dez (10) desses alunos estudam outros cursos no turno inverso duas vezes por semana para tentar vagas em Instituto Federal. Trinta desses alunos possuem celulares e 6 (seis) não possuem. Quando usamos celulares para algumas pesquisas, a pesquisadora empresta o telefone, bem como uso de sua própria *internet*. Para melhor andamento do trabalho organizamos a sala em grupo, com a finalidade de mantermos o sigilo de suas identificações, doravante nos referiremos aos alunos/participantes pelo nome fictício escolhidos por eles próprios.

A escolha dessa turma se efetivou também, porque irão para o Ensino Médio. Essa nova etapa é um momento delicado para os jovens, pois para muitos estudantes é um período importante no processo de constituição de suas identidades. Além da mudança de escola, esse período exige alterações em suas rotinas, interfere em suas relações com o espaço, em seus laços de sociabilidade.

Em fevereiro do ano de 2022 (dois mil e vinte e dois), com retorno ao ensino presencial após a uma trégua significativa do avanço da COVID-19, os responsáveis pelos alunos

⁴ Os alunos especiais, serão envolvidos nas atividades, mas aqui não falaremos do processo de aprendizagem deles, uma vez que não é o objetivo dessa pesquisa.

foram informados sobre a pesquisa, por meio de material impresso⁵. Assim, no desenvolver das atividades em sala, as dúvidas dos alunos foram esclarecidas ajudando-os do ponto de vista pedagógico, orientando-os sobre as mudanças no currículo e a necessidade de desenvolver a autonomia no estudo para melhorar as produções textuais.

3.3. ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Organizamos esse percurso em momentos de trabalho de leitura e escrita a partir do gênero textual crônica com alunos de uma turma de nono ano (9º ano). No primeiro momento apresentamos a organização da pesquisa para os alunos. No segundo momento fizemos uma retomada sobre textos e gêneros textuais, com ênfase nas crônicas. No terceiro momento desenvolvemos leitura, debates, reflexões. No quarto momento, tivemos a socialização das crônicas discutidas, também o processo de retextualização e exposição das atividades desenvolvidas.

Por meio de colaboração e ações qualitativas, essa investigação se deu sob a ótica do conhecimento conceitual, um processo de construção social como sujeito em interação na realidade, transformando-a e sendo transformado. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 195), “A melhor ocasião para o registro é o local onde o evento ocorre. Isto reduz as tendências seletivas e a deturpação na reevocação.”

Para a seleção, a coleta, a descrição dos dados foram utilizadas os procedimentos de: observação dos alunos ao desenvolver a leitura e as a comentários críticos, registros de áudio (gravados pelo celular) ou filmagem nas produções multimodais dos textos. Buscamos descrever momentos observados de como os gêneros discursivos multimodais foram desenvolvidos em sala de aula. Para isso, observamos o cotidiano de várias aulas nessa turma com registros de vários recursos didático-pedagógicos utilizados, as falas dos alunos.

Para isso, utilizamos em média, dez aulas. A fim de efetuar a coleta dos dados previstos, observamos as interações entre os envolvidos na pesquisa e os aspectos

⁵ A esse respeito, foi esclarecido aos pais o que seria essa pesquisa com os alunos e os objetivos que pretendíamos desenvolver nas aulas de Língua Portuguesa. Os pais, ou responsáveis assinaram e devolveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse documento encontra-se no Anexo A.

relevantes para este estudo. Essa observação se desenvolveu no arrolar do espaço de sala de aula.

Marconi e Lakatos (2003, p. 167) enfatizam: a análise dos dados “é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores”. Discorrem ainda que os pesquisadores aprendem mais sobre o trabalho para obter respostas às suas questões e esforçar-se por estabelecer a relação necessária entre os dados obtidos e as hipóteses propostas são provados ou refutados por meio da análise.

A leitura crítica se constituiu por meio de um trabalho realizado com a prática social da linguagem no gênero crônica, a partir do trabalho da compreensão, leitura e retextualização desse gênero, possibilitando aos alunos entenderem a forma de retextualizar, transformar um texto base em outros, utilizando outros modos, outros recursos partindo da escolha e agência do aluno. Durante o desenvolvimento dessa atividade houve a colaboração entre os envolvidos. Retextualizamos o gênero crônica para outros gêneros compreendendo a forma dos participantes ao construir sentidos das composições multimodais.

Por conseguinte, observamos a retextualização e os elementos multimodais dos textos retextualizados. Os alunos registraram os significados, os sentidos dos signos no texto. Nas aulas seguintes fizemos uma discussão oral com roda de conversa sobre os textos não verbais. Gualberto e Santos (2019, p. 8, grifo das autoras) elencam que “O *signo* existe em todos os modos e precisam ser considerados pelas suas contribuições ao significado.”

Na sexta e sétimas aulas desenvolvemos a leitura verbal de algumas crônicas escolhidas pelos próprios alunos. Fizeram apresentações por meio de *PowerPoint*, cartazes, das crônicas lidas observando a linguagem, características, estilos.

Com essa estratégia seguimos da oitava aula em diante escolhemos, juntamente com os alunos, textos multissemióticos e multimidiáticos. Nossa discussão foi para aguçar o engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas, e, com isso, sua aprendizagem. O processo de significação de novos textos nasceu do encontro com outras produções escritas, da própria leitura do aluno realizadas na vida.

Essas experiências alimentam o conjunto de ideias e de possibilidades temáticas para a leitura. Nesse diálogo, os estudantes ampliam as possibilidades do dizer e dos modos de como fazê-lo. Fizemos apresentação oral na própria turma, exposições em varais, murais, uso de grupos de *WhatsApp*, vídeos que circularam nos mais variados meios eletrônicos disponíveis aos alunos e professores, para a socialização dos trabalhos realizados.

Dessa forma, as aulas seguem organizadas assim:

Tabela 1: Organização da aplicação das análises.

AULAS	ORGANIZAÇÃO DA TURMA
1ª aula	Orientações gerais sobre o projeto; Informação dos objetivos, o funcionamento das aulas com gravação; Regras do uso do celular nas aulas; Entrega de o termo de consentimento para os pais assinarem.
2ª aula	Recolhimento dos termos assinados; Tipos de crônica existentes; Explicação da função social das crônicas.
3ª aula	Pesquisa sobre os tipos de crônicas; Pesquisa individual, respeitando as normas sanitárias da COVID-19; Preparação para apresentação.
4ª aula	Apresentação da pesquisa por meio de slides, vídeos e cartaz.
5ª aula	Os participantes em grupo ou duplas leram crônicas de autores clássicos, contemporâneos fazendo uma crítica sobre a leitura e sua compreensão.
6ª aula	Apresentação das ideias centrais das crônicas lidas por meio apresentações orais, com cartaz, <i>data show</i> ou outro recurso disponível para os estudantes.
7ª, 8ª e 9ª aulas	Explicação sobre retextualização; Desenvolvimento da retextualização das crônicas por meio de GIF, histórias em quadrinhos, memes, vídeos, cartazes, cartas, poesias, cartuns, tirinhas.
10ª aula	Discussão sobre as funções dos textos retextualizados; acompanhamento o processo de produção.
11ª aula	Apresentação das produções de retextualização para a turma.
12ª aula	A avaliação por meio de auto e hetero avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa organização selecionamos e coletamos os dados para comentários críticos e reflexão dessa pesquisa.

A finalidade desta parte foi apresentar aspectos a respeito da vivência da pesquisadora e suas experiências vividas ao longo de 26 anos de trabalho, bem como, algumas contribuições dos multiletramentos e da multimodalidade no ensino da leitura e da reescrita em língua portuguesa no ensino fundamental e desse modo contribuir com pesquisas na área da educação. Nesse pressuposto, iremos explorar sob à luz das teorias das Linguagens e Multiletramentos conceitos para fazer a ressignificação na nova realidade das muitas linguagens.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo descrevemos e analisamos os movimentos didáticos realizados para proporcionar a experiência de leitura e da escrita em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental em dois mil e vinte e dois (2022). Trabalhamos com o gênero crônica, a partir dele desenvolvemos um movimento de retextualização para outro gênero, a fim de possibilitar um trabalho de escrita e leitura mais contextualizado.

Como ponto de partida trabalhamos o gênero crônica, porque favorece a aprendizagem da oralidade, leitura e escrita de textos diversos, uma vez que não consideramos apenas o aspecto formal do texto escrito, mas também o de proporcionar ao aluno o uso efetivo de texto, abrindo-lhes oportunidades de desenvolverem cidadãos em uma sociedade letrada.

4.1. DO DESENVOLVIMENTO DAS AULAS DE LEITURAS DAS CRÔNICAS

É imprescindível, pensarmos em construir aprendizagens significativas com o ensino da leitura e da escrita, preparando nossos alunos para uma atuação comprometida e engajada. Pensando nisso, durante as aulas dividimos os alunos em grupos para um melhor andamento da pesquisa. O processo de dar voz ao aluno implica em criar possibilidades de aguçar a curiosidade deles e ao mesmo tempo propor um espaço de investigação.

Nessa investigação observamos com os estudantes as características do gênero textual crônica. Sondamos com eles os conhecimentos prévios de suas experiências com esse gênero textual e buscamos compreender em quais esferas de comunicação esse gênero circula. Nesse sentido, abrimos espaços para os alunos pesquisarem na *internet*, por meio de dispositivos digitais, sobre gênero textual. Realizamos uma discussão sobre o assunto, bem como buscamos compreendê-lo para a construção do conhecimento.

Para descrever o processo vivido e o modo como os dados foram produzidos, organizamos o ensino centrando-o em práticas de: a pesquisa sobre o gênero crônica, leitura e a escolha desses textos, discussões, apresentação das crônicas lidas e produções das retextualização. Isso nos remete a Geraldi (1997, p. 41) quando o autor “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes

se tornam sujeitos”. Diante disso, entendemos a leitura como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. Assim, o aluno foi o produtor que buscou dar significado a aprendizagem para si e para o outro.

Durante a aula os alunos foram convidados a responder por escrito seus conhecimentos sobre crônica e algumas produções desse gênero. Demonstraram nessas interações as seguintes compreensões:

Da lancha⁶: “Um texto que lembra o tempo de infância”;
Berg: “Para mim uma história de ficção”;
Pérola: “Na minha opinião é um tipo história que é contada em poucas palavras”;
Giovane: “Eu não sei, mas me lembra tempo”;
Celina: “Histórias comum determinado tempo cronológico”;
Rue: “Crônica me lembra crânio”;
Iza: “É um gênero textual”
Aurora: “É um tempo, uma ação”;
Fernando: “Eu acho que é uma história passada no tempo da infância”;
Gasparzinho: “Me lembra de tempo cronológico, que fala histórias sobre bons ou maus tempos”;
Boltz: “Me lembra Nárnia e tempo. Períodos de tempo organizados”;
Mateus Dias⁷: “Acredito que crônica seja um texto narrativo, usado para relatar, contar algo real ou fictício”.

Notamos pelos enunciados dos alunos que eles percebem as crônicas como um texto ficcional, narrativo indicando uma ação. Cada aluno apresenta a sua concepção de crônica, partindo da leitura realizada. Retomam essa percepção também por meio de leituras anteriores, ou séries, filmes que assistiram, como por exemplo “As crônicas de Nárnia”, remetendo ao nome crônica. Esses conhecimentos, apresentados pelos alunos, não estão presentes neles, mas no resgate por uma assimilação, por uma memória.

Em face disso, na aula seguinte desenvolvemos uma pesquisa na *internet* sobre o gênero crônica, descrevendo as características, os tipos. Realizamos essa pesquisa pelo próprio aparelho celular do aluno com *internet* compartilhada pela pesquisadora. Após a pesquisa, continuamos a exposição oral sobre os pontos mais relevantes. Usamos um *PowerPoint* já preparado em planejamento, com as características do gênero textual, linguagem, tipos de crônica, entre outras (tais como mostram a Figura

⁶ Os nomes são fictícios. A escolha dos nomes foi realizada pelos próprios alunos, por entenderem que na pesquisa não poderia aparecer sua identificação.

⁷ Mateus Dias também é um nome fictício.

1, a Figura 2, a Figura 3, a Figura 4 e a Figura 5). Os slides foram preparados utilizando aspectos verbais, visuais e cores que os tornassem agradáveis. Os aspectos da multimodalidade foram explorados para viabilizar a comunicação, produção de sentido e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Figura 1: conversando sobre as crônicas.

O QUE É CRÔNICA?



A crônica é um gênero textual que está presente em jornais, revistas, livros, internet e blogs. Esse tipo de texto se destaca por abordar questões comuns do nosso dia-a-dia.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 2: estrutura do gênero textual crônicas.

Estrutura:

Texto narrativo que:

- é, em geral, *curto*;
- **tema:** *problemas do cotidiano*;
- **Personagens:** *pessoas comuns* (sem nome ou com nomes genéricos)
(sem aprofundamento psicológico - apresentadas em traços rápidos);
- **organizado** em torno de um *único núcleo*, um *único problema*;
- **objetivo:** *envolver, emocionar* o leitor, levando-o à *reflexão*.





Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 3: Situações diárias da palavra crônica.

EM QUE SITUAÇÕES DO DIA-A-DIA A PALAVRA CRÔNICA APARECE?

- A representação gráfica de prazos para a realização de um trabalho escolar é o *cronograma*.




Nos Jogos Olímpicos, por exemplo, o desempenho de vários atletas, em especial dos corredores, é medido pelo *cronômetro*.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 4: Classificação das crônicas.

CLASSIFICAÇÃO DAS CRÔNICAS

- Lírica ou poética: o relato apresenta nostalgia e sentimentalismo;
- Humorística: o relato apresenta o cotidiano com comicidade;
- Crônica-ensaio, o relato do cronista, com ironia, faz uma crítica sobre os acontecimentos das relações sociais e de poder (política/social);
- Filosófica ou reflexiva: o relato apresenta uma reflexão com base em um fato ou evento;
- Jornalística: o relato apresenta aspectos particulares de notícias ou fatos, podendo ser policial, esportiva, política, etc.



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 5: Características das crônicas.

CARACTERÍSTICA DO GÊNERO CRÔNICA

- Relacionado à vida cotidiana;
- Apresenta uma narrativa informal, familiar, intimista;
- Uso da oralidade na escrita, ou seja, linguagem coloquial;
- Sensibilidade no contato com a realidade; (Subjetividade)
- Síntese; (curto)
- Uso do fato como meio ou pretexto para o artista; (ficção/criatividade)
- Um pouco de lirismo ou subjetividade; Leveza, apresenta coisas sérias por meio de uma linguagem descontraída;
- Uso do humor;
- Brevidade: apresenta um fato moderno que está sujeito à rápida transformação e à velocidade ou aspecto passageiro da vida moderna;
- Natureza ensaística ou experimental. (subjetiva e ficcional);



Fonte: Elaborado pela autora.

A discussão em torno desse gênero textual foi com ênfase nas dúvidas apresentadas pelos alunos sobre as características. Durante as aulas, às vezes, as falas fugiam do assunto, precisando da intervenção da professora para voltar as ideias centrais do foco da pesquisa.

Nesse processo de mediação, alguns alunos perceberam alguma relação entre o que disseram com a pesquisa, outros, riam ao notar um total desfoque. Todavia, essas críticas serviram para percebermos a crônica como sendo um texto de período delimitado, um foco narrativo dos fatos históricos em determinado tempo cronológico, geralmente utilizando críticas ou comentários sobre a atualidade.

Após esse momento, propusemos aos alunos o registro das principais ideias e características dos textos lidos. Na sequência, houve um momento de socialização por meio de debates sobre aspectos que chamaram atenção dos alunos, como temáticas, composição, escolha de palavras nas frases e como isso pode ajudar no conhecimento para construção da aprendizagem, partindo de suas experiências e assim construindo de forma mútua o processo de ensino aprendizagem.

A escolha desse gênero textual para essa pesquisa foi pelo fato de constituir um espaço rico em significações e ações do cotidiano do desenvolvimento dos sentidos das vivências dos alunos. Ajudando em sua na formação a fim de conseguir amadurecer seu ponto de vista sobre fatos que o circundam, o dia a dia como espaço

de criação os alunos percorrerem suas habilidades, vivências, paixões, ideias e preferências.

Para essas aulas/oficinas, foram escolhidas pelos próprios alunos as seguintes crônicas: “**A última crônica**”, de Fernando Sabino (1963); “**Apelo**” de Dalton Trevisan (2013); “**Recado ao Senhor 903**” (1991) e “**Ela tem alma de Pomba**” de Rubem Braga (1983); “**Porta do Colégio**” de Affonso Romano de Sant’Anna (1999)⁸.

Os alunos, em grupos, leram e debateram sobre os temas abordados nas crônicas, tal como demonstra as fotografias na Figura 6 (com as faces dos alunos devidamente ocultadas). Com base nessas primeiras leituras, o trabalho contou com informações acerca do reconhecimento das características e tipos de crônica. Cada grupo apresentou seu texto em forma de cartaz ou *PowerPoint* (Figura 7). Os estudantes interagiram com a proposta de maneira atraente, às vezes, organizados preparando os trabalhos com capricho e fazendo inferências nas histórias lidas.

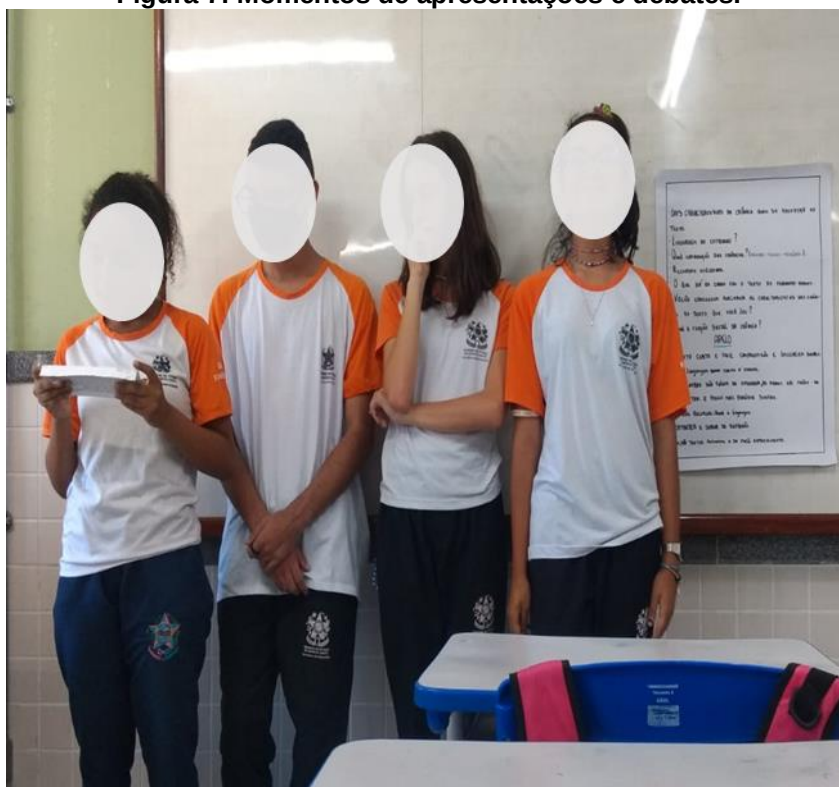
Figura 6: Momentos de pesquisa e reflexões.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

⁸ Todas essas crônicas se encontram em suas íntegras no Anexo E.

Figura 7: Momentos de apresentações e debates.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O primeiro grupo apresentou a crônica de Fernando Sabino, “*A Última Crônica*” (1963), tendo os alunos descrito o que acreditaram ser a cena abordada em sua temática da seguinte forma:

Loren: “Família tradicional – pai, mãe, filha, para comemorar o aniversário da filha em um botequim.”

Mateus Dias: “Impressão de um lugar sujo, pobre, mal arrumado, mau cheiro, um lugar de baixa qualidade, simples, com odor de bebida alcoólica”.

Meredith: “Miséria e pobreza vivida pela população negra nas grandes cidades.”

Iza: “Compaixão do narrador pela menina, mas não fez nada para ajudar, porque ele só queria algo para escrever.”

Robson: “Mostrou que em meio a simplicidade havia muito amor e carinho.”

Os alunos do primeiro grupo conseguiram identificar as características do cotidiano na crônica. No texto em estudo o fato de um aniversário ser comemorado, os adolescentes enfatizaram como é importante comemorar e estar junto de quem nos ama. Outro aspecto de observação que tornou a crônica relevante para os alunos, foi o aspecto de sua brevidade, os fatos relevantes, a temática social, a pobreza, a exclusão vivenciada por boa parte dos brasileiros.

A leitura crítica dessa crônica, segundo os participantes trouxe alguns aspectos da realidade vivenciada por eles diariamente, com descrição corriqueira do cotidiano dos brasileiros, fazendo uma reflexão sobre os problemas sociais, como a desigualdade econômica, o preconceito, a miséria. Eles relataram que o texto descreveu de forma ligeira e subjetiva, apesar do sofrimento vivenciado pela menina preta e pobre, a família conseguiu em meio a sua simplicidade exalar amor, ternura ao se sentar em uma mesa de botequim para comemorar o aniversário da filha.

Pela crônica trabalhada pelo segundo grupo, “**Apelo**”, de Dalton Trevisan (2013), os alunos conseguiram identificar o assunto do texto e o descreveram da seguinte forma:

Angelina: “Divórcio, separação. No início ele acha ótimo, quer arrumar uma novinha, um sentimento de liberdade.”

Ester: “O apelo que ele faz é só por que ele é dependente da esposa nos afazeres domésticos.”

Rue: “Texto pequeno, narrativo.”

Minato: “Parece que ele quer uma empregada. Exploração feminina.”

Oreki: “Pode ser para entreter – quando ele sente falta da mulher alguém se diverte com isso.”

Os alunos identificaram a temática do texto, uma vez ela está presente na vida deles. Essas experiências vividas por eles no dia a dia os ajudaram a descrever com mais apropriação sobre o assunto. Apesar de ser um texto pequeno, ele envolveu basicamente os elementos da narrativa, pois contou uma história completa, nos fez questionar o papel da mulher na sociedade. Verificamos que os alunos identificaram facilmente a temática da crônica, porque na maioria dos lares a mulher é a organizadora desse espaço, a casa. O narrador deixou isso claro ao descrever a importância da mulher-objeto, por causa do trabalho acumulado e não de companheira.

Diante os dados acima, os educandos compreenderam a temática relevante da exploração feminina. Na visão deles a esposa é usada como estereótipo de dona de casa. Perceberam claramente um processo de caracterizar a mulher como coisificação, como objeto para satisfazer o homem em suas necessidades. Ela foi representada como uma pessoa dedicada aos afazeres domésticos, isso ficou evidente quando o marido justificou o porquê sente falta dela. Serviu para entretenimento, segundo o grupo, pois no momento o qual o marido arrependido quis voltar e a mulher não o aceita ele passou a ser piada, alguém se divertiu com isso.

Notamos, de fato, que as experiências vividas no dia a dia pelos adolescentes confrontam com questões das suas escolhas de sua leitura.

Os alunos descreveram as atividades desenvolvidas pela “Senhora”, a mãe, como ações socioculturais “naturais”. As mulheres, desde sempre, receberam ensinamento voltado aos afazeres domésticos. No casamento, há a dominação masculina e a submissão feminina, além de se uma supermulher, para desenvolver todas as tarefas domésticas e assumir uma maternidade supervalorizada.

Ao apresentarem acerca da crônica “**Recado ao Senhor 903**” de Rubem Braga (1991), os alunos do terceiro grupo opinaram o seguinte:

Celina: “Muitas pessoas não gostam do barulho que os vizinhos causam”.

Mateus Dias: “Nas cidades as pessoas não se conhecem”.

Fernando: “Os números são mais fáceis de se localizarem”.

Gustavo: “É um texto narrativo simples”.

Lobo mau: “O narrador espera que no futuro as pessoas fiquem juntas, se divirtam e aproveitem a vida”.

Ari: “Parece a passagem da Bíblia ‘come do meu pão e bebe do meu vinho’. E também ele quer silêncio e tranquilidade quando ele compara sereno, calmo como um lago azul”.

Esse grupo ficou bastante envolvido com a narrativa bastante atrativa, envolvente para eles. O grupo enfatizou o barulho como assunto específico da reclamação, mas deixou claro seu desejo, no lugar da intolerância, uma vivência mais amigável em que cada ser tenha uma vida e uma maneira de viver. Essa crônica abordou a problemática das relações humanas ao refletir a situação do cotidiano.

Um aluno percebeu a intertextualidade presente na passagem, com referência a Bíblia Sagrada, “come do meu pão e bebe do meu vinho” (Provérbios. 9:5), mesmo desconhecendo o termo intertextualidade. O morador do 1003 fez uma metáfora quando usou o termo “um comportamento de manso lago azul”. Embora os alunos não dissessem a palavra metáfora, contudo, descreveram a comparação feita pelo morador ao prometer silêncio e tranquilidade de manso lago azul.

Os alunos argumentaram que moram ao lado de muitas pessoas, todavia não as conhecem. Não só nas grandes cidades acontece esses fatos, mas de uma forma geral em todos os lugares. Nesses enunciados mostra como estamos nos tornando apenas números, amontoados, ou seja, tudo em nossa vida são números: o número

da casa, da rua, do ônibus. Analisamos uma coerência nas falas dos alunos com sua vivência, sabemos da existência de pessoas ao nosso lado, moramos há anos no mesmo local, sequer conhecemos o nosso vizinho, ou passamos muito tempo sem vê-los.

Em vista disso, os alunos entenderam que o narrador personagem também sonhou com outra vida, não somente a desumanização habitual do cotidiano, mas uma vida compartilhada em comunhão entre os vizinhos. Não apenas números e sim pessoas unidas, celebrando a vida, agradecendo a Deus com mais amizade e harmonia entre todos.

O quarto grupo apresentou a crônica “***Ela tem alma de Pombo***” de Rubem Braga (1983). Os alunos relataram o seguinte:

Ludi: “Pombo não pensa. Alma vazia.”

Gabi: “O pombo é irracional. A televisão causa essa irracionalidade em nós.”

Tauã: “O pombo é sujo – A alma da pessoa fica suja ao assistir à televisão.”

Yuki: “O pombo tem uma rotina.”

Roseanye: “A mesma coisa todo dia e quando assistimos a televisão ficamos da mesma forma.”

Rian: “Podemos comparar com o celular e a *internet*. Nos distrai.”

Yan: “Perdemos muito tempo em jogos e redes sociais.”

Van Gogh: “A televisão mostra a imagem pronta e não nos deixa criar novas imagens.”

Isa: “Traz informações importantes para ficarmos informados.”

Os estudantes perceberam algumas características marcantes das crônicas. Nesse caso específico, conseguiram notar a temática do cotidiano com críticas negativas feitas à televisão, exemplificado em “não nos deixa criar novas imagens”. Expressaram que a televisão nos mostrou o mundo ao vivo e em cores e às vezes atiçou a curiosidade de alguns levando-os a atos não condizentes a sua realidade. A televisão trouxe um turbilhão de informações, não estamos preparados para recebê-las tão pouco assimilar o certo ou errado. Compreenderam esse aparelho com as imagens prontas e fragmentadas não nos deixou entender ou fizemos uma compreensão errônea sobre o mundo onde vivemos.

A televisão ainda é um meio utilizado para obter informações e por meio dela, principalmente, nós entramos em contato com os fatos acontecidos, relatados, vivenciados no mundo, outros povos e culturas. Ela também fornece informação,

entretenimento a grande parte da população em todo o mundo, porque às vezes, a televisão é a única forma de lazer dessas pessoas.

Diante das falas dos alunos participantes da pesquisa: “Podemos comparar com o celular e a *internet*. Nos distrai.” e “Perdemos muito tempo em jogos e redes sociais”, os adolescentes compararam o uso da televisão outrora, com o uso da *internet* na atualidade. Eles enfatizaram sobre a substituição da televisão pela *internet*, redes sociais, jogos, filmes. A *internet* facilitou e transformou a vida de muitas pessoas, todavia mudou a nossa forma de diversão, oferecendo conteúdos bem diferentes dos quais estávamos acostumados a consumir. No momento que o estudante descreve, “perdemos muito tempo”, concluímos, a existência de consequências ao usar inadequadamente tanto a *internet* quanto o celular, isso acarreta uma perda na qualidade de vida.

O quinto grupo apresentou a crônica “**Porta do Colégio**” de Affonso Romano de Sant’Anna (1999). Os alunos disseram

Nelsinho: “Porta da vida.”

My: “É onde precisamos tomar decisões.”

Aurora: “Se você se dedicar aos estudos você vai se dar bem na vida.”

Berg: “Nessa crônica o narrador parece que ao ficar parado na porta da escola, procura algo para escrever.”

João: “O que é conto da carochinha mesmo?”

Ao analisar a fala do narrador na crônica, os alunos pediram explicação sobre o conto da carochinha. Ficou evidente após a leitura do texto que os alunos relacionam o texto a um contexto em suas produções, evidenciado por Antunes (2003, p. 60) ao dizer que “a maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes [...] é ‘uma conquista’, ‘uma aquisição’ [...]”. E isso acontece quando há esforço, vontade, persistência e orientação por parte do corpo docente.

Assim, há uma necessidade de os docentes melhorar a preparação desses momentos de debates a fim de esclarecer as dúvidas surgidas pelos alunos. Após a mediação os alunos refletiram que o narrador lhes queria fazer uma advertência sobre os possíveis problemas dos adolescentes e como passariam na vida quando forem adultos.

Os alunos descreveram a crônica com uma linguagem de fácil entendimento, na maior parte dela. Alguns parágrafos são constituídos de períodos simples, isso facilitou a leitura, bem como, a compreensão. Com a descrição de um ambiente escolar, os alunos perceberam flagrantes do cotidiano e, assim, fizeram uma reflexão sobre os rumos a ser seguidos pelos jovens no futuro.

Certamente, esses discursos realizados pelos participantes são resultados de suas vivências cotidianas e da linguagem em uso. Acreditamos ser mais fácil aos alunos discorrerem sobre assuntos corriqueiros, pois provoca uma relação de proximidade. Sob esse prisma podemos dizer que há uma melhor compreensão da língua quando ela possibilita uma aprendizagem mais significativa.

Diante dos enunciados dos participantes, os alunos usam a educação como uma ferramenta para permitir-lhes agir, potencializar sua capacidade dentro desse espaço social, desenvolvendo possibilidades de se inserirem, negociarem de uma forma mais reflexiva, mais crítica, não somente fazer da sala de aula um modelo de ensino cada vez mais encaixotado.

O trabalho realizado em sala de aula sobre leitura e a escrita possibilitou ao aluno participar, engajar. Nesse sentido, eles entraram no texto, se posicionaram. Portanto, é necessário, repensar o trabalho com a linguagem, pois isso possibilita aos estudantes compreenderem o texto como parte de uma leitura cotidiana e relacioná-la à sua vida, favorecendo a sua compreensão sem ater-se somente as regras normativas. Esse espaço de sala de aula é um lugar onde o sujeito age e desempenha uma ação por meio da linguagem.

4.2. O TRABALHO COM OS TEXTOS EM SALA DE AULA

Ao retomarmos o que foi manifestado pelos participantes direcionamos uma exposição por meio de *PowerPoint*, material impresso, textos com linguagem verbal e visual. Apresentamos a eles: memes, cartum, tirinha, histórias em quadrinhos e charge. Nesse momento, trabalhamos outros tipos de texto a fim de possibilitar para os adolescentes explorarem outras linguagens e posteriormente retextualizar.

No decorrer das aulas realizamos discussões orais para compreendermos os elementos constituintes dos textos de histórias em quadrinhos, tirinhas, bem como as

diferenças desses gêneros textuais e suas características. A partir da leitura desses diversos textos, notamos as interações entre os envolvidos (aluno/professor), proporcionando situações de ensino-aprendizagem as quais estão para além do formalismo e do simples cumprimento de um currículo anual.

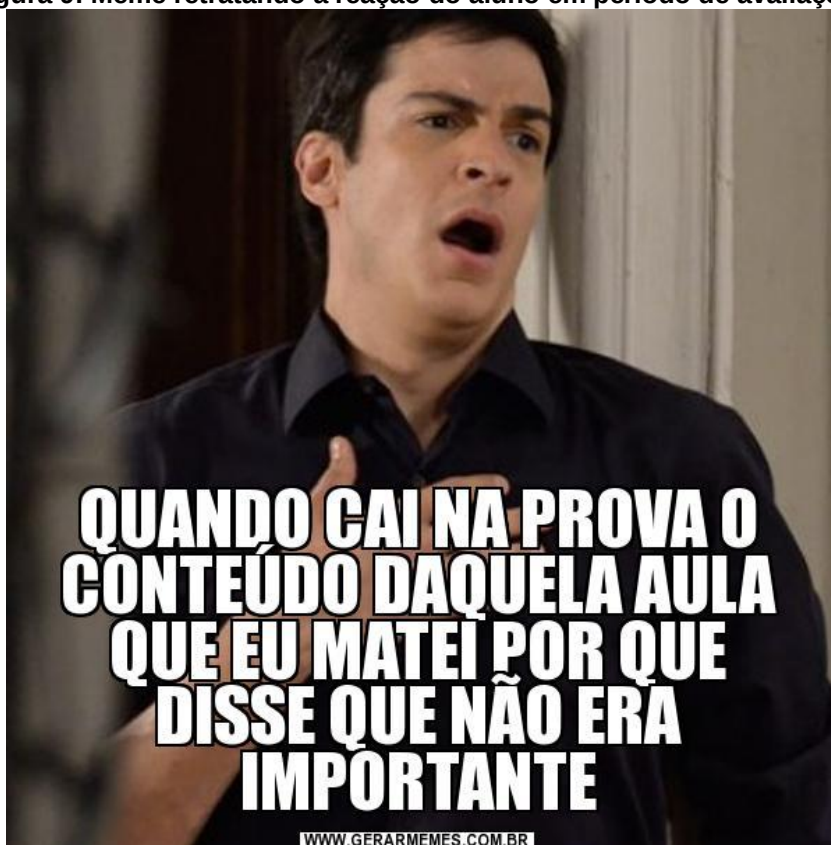
Figura 8: Meme relacionando a entrega dos Correios com time de futebol.



Fonte: Torcedores.com ([2021] *apud* SATO, 2021).

Na discussão desse meme (Figura 8), os alunos, amantes do futebol, logo perceberam o humor presente nos enunciados referindo-se a um jogo de futebol pelo Brasileirão em 2021 quando o Flamengo ganhou do São Paulo em pleno Morumbi. Elencaram que o São Paulo estava com uma defesa fraca, por isso a comparação com o Sedex ao fazer entrega rápida em casa. De acordo com respostas dos alunos, percebemos eles olharem as imagens com suas cores. Por meio desses recursos, compreenderam os enunciados verbais e conseguiram opinar com mais facilidade.

Figura 9: Meme retratando a reação do aluno em período de avaliações.

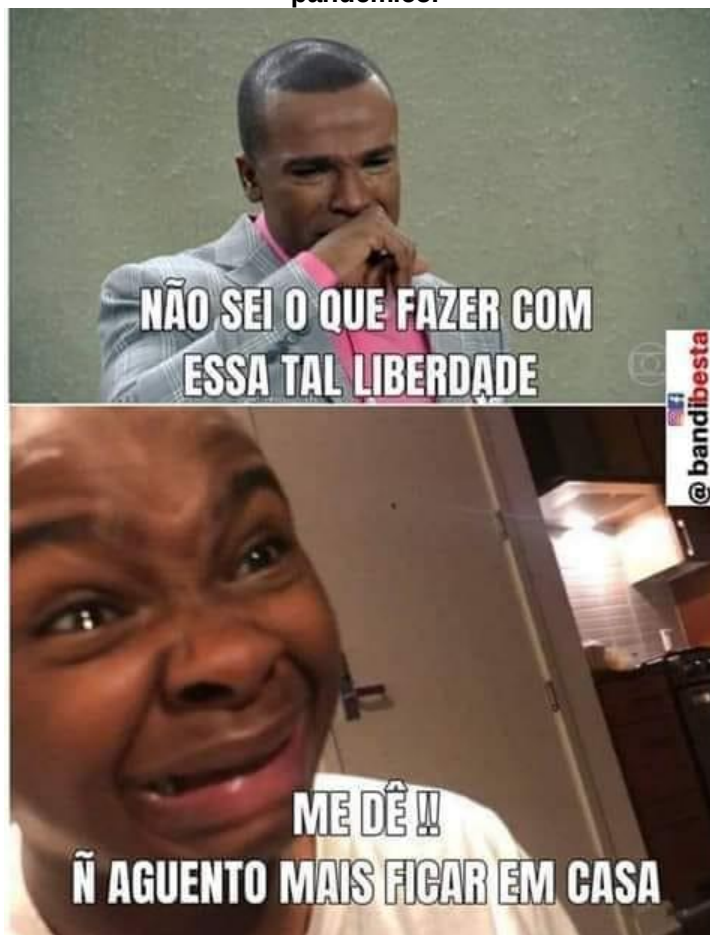


Fonte: Autoria desconhecida, produzida por meio do site Gerador de memes online ([2021]).

Num primeiro momento, os participantes salientaram verbalmente ao observarem a imagem da Figura 9, que tentavam entender o contexto. Num segundo momento, recorreram aos enunciados verbais. No caso específico desse meme, eles disseram que o susto do personagem, não pôde ser compreendido sem a parte verbal do texto. Um texto humorístico onde se viram retratados no momento das avaliações em não lembrarem dos estudos já realizados. Muitas vezes eles não conseguem ficar focados durante as falas do professor nas aulas.

Nesse contexto, os alunos possuem agência, construíram os sentidos e os interpretaram mediante ao repertório de práticas, as quais possuem com relação aos textos multimodais, bem como sua reflexão dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Figura 10: Meme evidenciando o sentimento coletivo da população mundial em período pandêmico.



Fonte: Bandibesta ([2020] *apud* PODER 360, 2020).

Nesse meme (Figura 10), as discussões se afluaram com mais expressividade, porque foi um acontecimento recente, da pandemia do coronavírus. Os alunos relataram um período bem difícil vivenciado por eles e suas famílias. Discorreram sobre o medo e a insegurança presentes no dia a dia, quando não por eles, mas por alguém com comorbidades ou idosos.

Reconhecemos que os jovens interpretaram ou mobilizaram os recursos presentes nos textos para a produção de sentido, principalmente das redes sociais, como, memes e GIFs. Os estudantes realizaram um movimento de mobilizar as linguagens presente no texto para a produção de sentido. Eles interpretaram o gesto, a expressão fisionômica, o uso das cores, o tamanho da imagem, isso possibilitou uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Os alunos possuem conhecimento desses gêneros, mobilizaram-no para produzir sentido a partir dos signos presentes nesses gêneros.

Figura 11: Charge sobre “status” de relacionamento.



Fonte: Black ([2016?] apud Silva, 2016).

Em relação à charge da Figura 11, os estudantes em seus relatos orais, expostos em sala, disseram com humor e crítica, ao mesmo tempo, que ela nos trouxe uma reflexão sobre a importância atribuída aos *status* nas redes sociais sem vivermos o momento. O mais importante nesse caso, é ser visto pelos outros, não transmitindo o verdadeiro sentido do casamento.

Os alunos relataram que os noivos com celulares a posto rapidamente atualizaram os *status* após o casamento. Segundo eles, na atualidade o casamento virou negócio, o *status* é o mais importante. O compromisso, a seriedade com esse momento estão ficando somente no *glamour* das fotos. O real motivo do casamento fica esquecido.

Ao trabalharmos os signos com os alunos, pedimos para observarem a imagem, linhas, as cores, o texto verbal, *layout*. Isso exigiu dos alunos mais atenção para compreender os letramentos, os multiletramentos presentes nos textos. A exploração dos recursos verbais e visuais foram fundamentais para alcançar a significação pelos alunos. Essa abordagem muda em função da cultura, pela diferença no modo de interpretar os elementos visuais, permitindo explorar a imagem em seu nível total, captando os seus possíveis significados. Por meio dessa diversidade de signos (linhas, fontes, cores, imagem, o texto verbal), proporcionamos aos alunos a criação de uma teia de significações.

Essa charge, segundo eles, demonstrou indignação e insatisfação sobre o casamento na atualidade. Essa forma meio caricaturizada das personagens enfatiza que de uma forma ou de outra todos buscam somente a aparência e não a essência.

Figura 12: Tirinha retratando o olhar do público sobre a vacina elaborada para o combate ao coronavírus.



Fonte: Catalbiano e Perez ([2021]).

Essa tirinha (Figura 12) foi a mais difícil de reflexão, porque os alunos não acompanham muito as questões políticas, tampouco noticiários. Poucos alunos expressaram verbalmente a opinião a respeito, dizendo ser devido o surgimento das primeiras vacinas contra o coronavírus quando havia muitas notícias falsas sobre as possíveis reações causadas por ela.

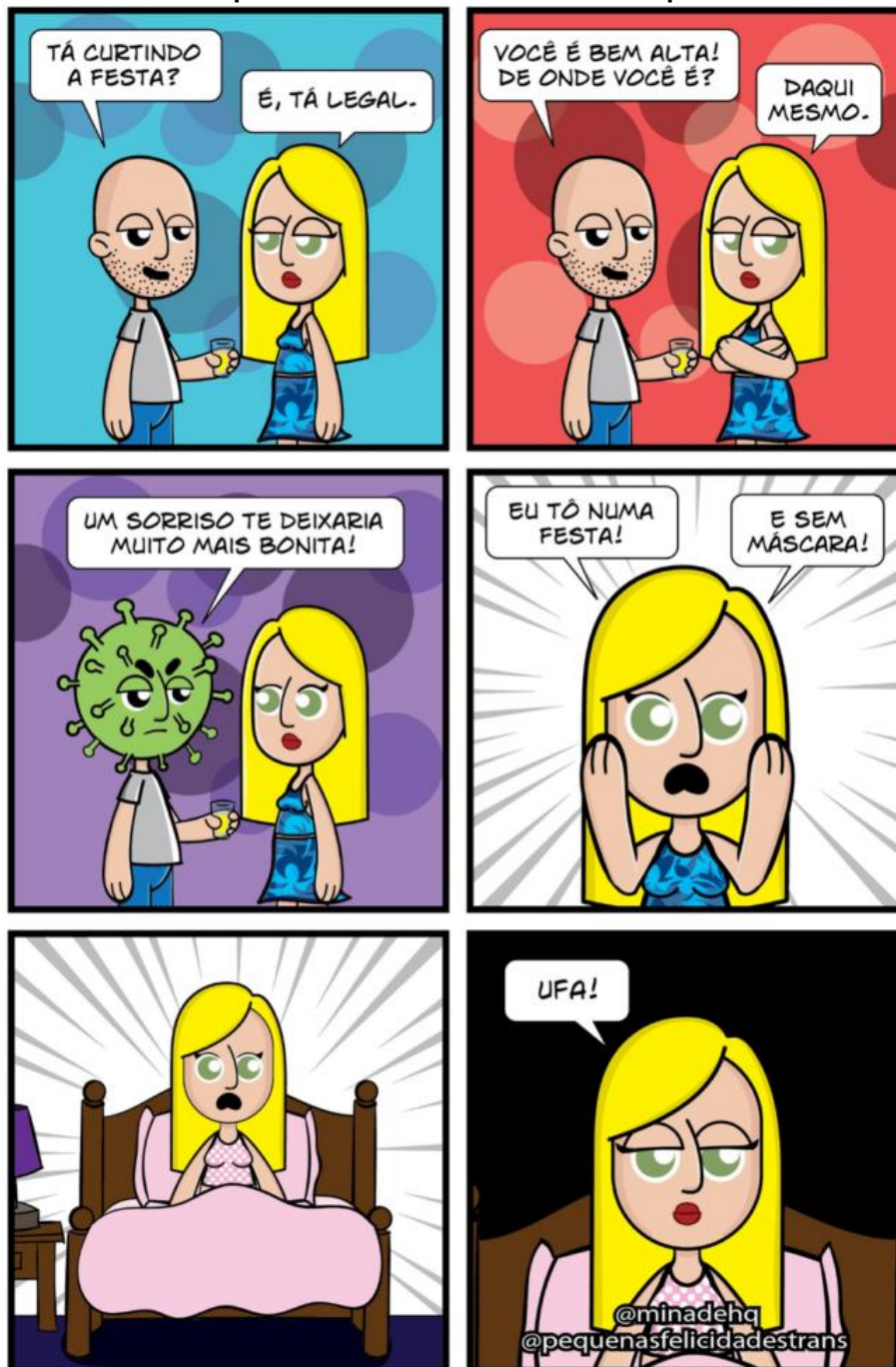
Essa tirinha abriu debate entre professor e aluno. Questionamos seus conhecimentos sobre as vacinas tomadas desde o nascimento até a presente data. Nos relataram que os pais são os responsáveis por essa função e acreditam na realização dessa tarefa por ser recomendações médicas. Nossa interferência nesse momento foi em mostrar, segundo pesquisas, que a imunização é segura, foi e é responsável por aumentar a expectativa de vida da população erradicando algumas doenças no decorrer dos anos.

De maneira geral, os alunos apresentaram dificuldade na contextualização em relação aos argumentos, pois falta informação sobre a temática analisada. Grande parte dos jovens não conseguiu articular o texto com o contexto.

Diante das contribuições nas discussões orais, os participantes, buscaram associar a aprendizagem sob um contexto mais descontraído e de menos formalidades, voltadas

para as práticas sociais da linguagem, essas são instrumentos facilitador à aquisição de novos conhecimentos.

Figura 13: História em quadrinhos sobre o medo e consequências do coronavírus.



Fonte: Pereira (2020).

Dando sequência aos momentos de participação, discussão de forma efetiva, com os participantes analisamos a história em quadrinhos (Figura 13) a qual retrata, novamente, o período de pandemia do COVID-19, eles produziram os seguintes enunciados:

Rui: “Ela ‘tá’ doida de medo. Deve ser as luzes da festa.”

João: “Vei”, parece minha avó que estava com medo de tudo. Via o vírus em tudo.”

Loren: “A máscara foi bem difícil de acostumar. Parece que tira a respiração da gente.”

Isa: “Pra sair de casa a gente se sentia como se estivesse fazendo coisa muito errada”.

Lys: “Agora estamos com menos medo, mas no início, Deus me livre... Tudo não podia. A vacina ajudou muito, mesmo que existe muita gente contra e não quer tomar novas doses.”

Os participantes mencionaram que essa personagem representa bem muitas pessoas durante o período pandêmico. Elas foram afetadas pelo medo, pela neurose. No início, o uso de máscara incomodava bastante, contudo com o avanço da contaminação e as restrições governamentais passou a ser obrigatório seu uso. Notamos pela fala dos participantes o medo era muito grande, as pessoas tinham pavor a contaminação. Os pesadelos eram constantes e vivenciados por quase todas as famílias.

A aprendizagem dos alunos é significativa, pois os jovens vivenciam as interações por meio desses textos. Essa aprendizagem foi realizada tanto pela linguagem escrita, oral, quanto ao uso de outros signos, como, as cores, tipografia, gestos produzidos pelas expressões fisionômicas dos personagens, a linguagem verbal e a linguagem visual transmitiram sentido, possibilitam explorar no texto suas estruturas composicionais, de modo a captar todos os seus prováveis significados sociais e culturais.

A partir dos recursos disponíveis nos textos, esses serviram para refletir, discutir os temas abordados no contexto – o vírus como a cabeça, os três primeiros quadrinhos com cores diferentes, a cor branca no despertar da personagem – esses foram os signos fundamentais no processo do estudante compreender melhor o sentido transmitido pelo texto desenvolvendo sua aprendizagem.

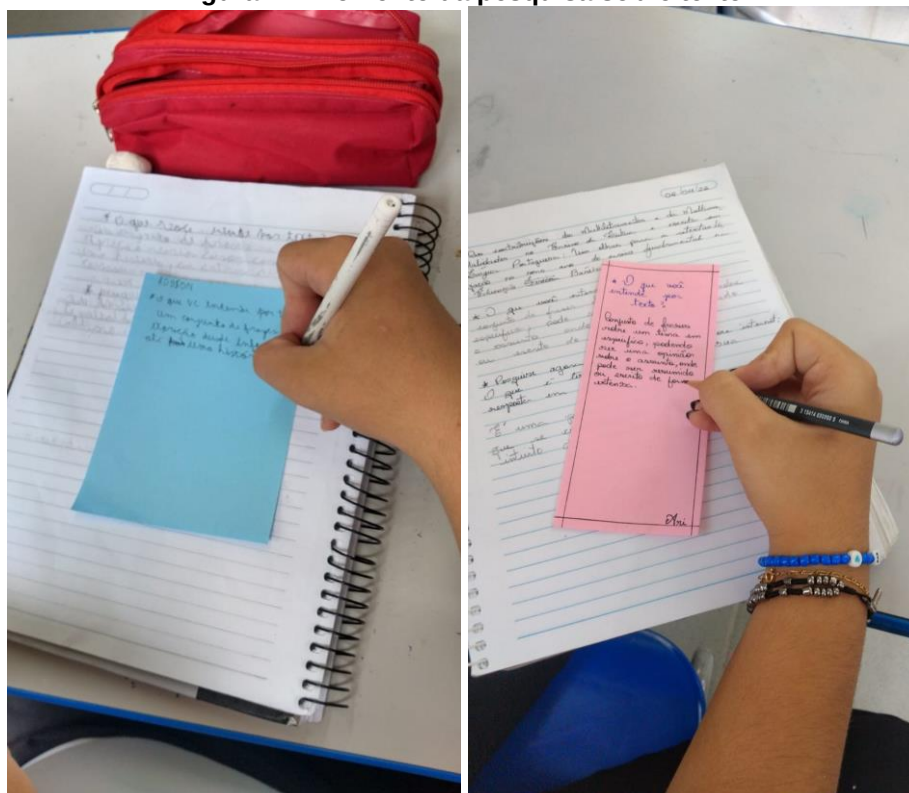
Muitos alunos perceberam que a Língua Portuguesa associa seus textos a contextos. Essa gama de informações vai além da linguagem verbal está presente na BNCC quando enfatiza a importância dessa forma de aprender por meio de práticas do cotidiano com reflexões sobre elas. Esse mesmo documento direciona ao componente de Língua Portuguesa oportunizar aos estudantes experiências exitosas para a ampliação dos letramentos de forma a possibilitar a participação significativa nas práticas sociais (BRASIL, 2018, p. 87). Ademais, ressalta como uma das

competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias [...]”. Por isso, a necessidade de proporcionar ao aluno nas aulas de Língua Portuguesa o contato com a maior variedade possível de gêneros textuais.

Em vista disso, a maior parte dos alunos desenvolveu o agenciamento de suas críticas, assumindo mais responsabilidade em sua aprendizagem. Ao desenvolvermos a pesquisa e abordarmos o assunto. Encorajar os alunos a conduzir sua ação educativa o faz um ser mais consciente no contexto do ensino da Língua Portuguesa no processo educacional.

4.3. O MOVIMENTO DOS TEXTOS PARA AS RETEXTUALIZAÇÕES

Figura 14: Momento da pesquisa sobre texto.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Durante a discussão oral em sala de aula com os alunos sobre os gêneros textuais, um aluno disse não se lembrar mais de texto. Nesse momento então, propusemos a eles escreverem em papel seus saberes por texto. Confeccionamos um mural na própria sala de aula (Figura 14), visualizada pelas turmas do vespertino e do noturno.

Os participantes da pesquisa registraram essas interações como compreensões de texto:

Rue: “Um conjunto de palavras, frases que formam uma história, documento”;
Cebolinha: “Um conjunto de palavras escritas”;
Angelina: “Uma forma de aprendizado e de informações”;
Minato: “Acho que serve para explicar, informar e divertir, etc. Então, um texto é um conjunto que explica, diverte ou conta algo”;
Geovane: “É algo que você pode se expressar através da escrita”;
Fernando: “Conjunto de informações”;
Th: “Eu entendo texto por um conjunto de palavras, símbolos, ou desenhos usados para contar, informar algo ou expressar sentimento”;
Mateus Dias: “É uma produção com a finalidade de comunicar algo a alguém”;
Loren: “É um conjunto de informações que se interligam, informando algo, contando uma história ficcional ou não”;
Celina: “Entendo que cada texto traz um conhecimento a mais para nós”;
Meredith: “O texto traz várias inspirações para o seu dia a dia”;
Raica: “Um conjunto de frases que expressam desde informações até uma história fictícia”;
Robson: “Conjunto de frases sobre um tema específico, podendo ser uma opinião sobre um assunto, onde pode ser resumido ou extenso”.

Diante dos enunciados dos alunos, observamos o entendimento deles sobre o texto como conjunto de informações, conhecimentos. É a comunicação presente na vida deles. Uns entenderam texto focado na palavra escrita, outros como conjunto de informações abrangendo não somente o verbal, mas também cores, sons, desenhos ampliando a visão de texto.

Diante disso, existe a necessidade de explorar com os alunos, cada vez mais, a leitura e a escrita com diversos gêneros de textos com finalidade de entender como a comunicação é fluida, e marcada por vários signos, o gesto, pelo som, pela cor, movimento. Daí a relevância de desenvolver esse projeto de aulas/oficinas, com intuito de proporcionar aos alunos o contato de desconstruir essas visões ainda limitadas sobre o texto, por meio do diálogo e trocas de experiência como forma de uma participação ativa para superar ou amenizar as dificuldades. A mediação do pesquisador, como professor, foi ajudando o aluno a desenvolver as atividades, questionando-os sobre as características, temáticas e suas composições. O desenvolvimento dessa etapa, foi de identificar as principais potencialidades apresentados pelos alunos ao conseguirem expor suas ideias.

Diante disso, desenvolvemos um trabalho em equipe, uns contribuindo com os outros de forma prazerosa, uma aprendizagem mais significativa e menos cansativa. Vale

ressaltar, em todo o percurso da pesquisa, levamos em consideração as contribuições dos participantes, uma vez que a interação e a colaboração são perspectivas dos estudos dos (multi)letramentos no desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, diante das falas dos alunos notamos seu conhecimento sobre o texto e suas funções.

Dessa forma, focamos com os alunos o texto como espaço onde várias vozes, cores, movimentos, sons são refletidos. Ribeiro (2021) enfatiza, o professor não pode estar à margem desse cenário, seja como formador de leitores, seja como formador de produtores. Ela complementa (p. 49): “nos dias de hoje, o domínio das questões visuais é tão importante quanto o domínio da coesão e da coerência, vide o que propõe a nossa Base Nacional Comum Curricular”, isso pode ser desenvolvido através do aprendizado escolar.

No ensino de Língua Portuguesa, possibilitamos aos alunos contato com vários tipos de textos possíveis. Entendemos as exposições orais realizadas pelos discentes como um conjunto de conhecimentos adquiridos por eles próprios no decorrer desses anos de estudo. Um texto deve considerar, além das questões verbais, os “[...] elementos como imagem, o *layout*, o projeto gráfico (do ‘lugar’ em que o texto circula), o suporte, as circunstâncias específicas de comunicação, entre muitos outros elementos [...]” (RIBEIRO, 2021, p. 40).

Compreendemos o texto em um contexto. Ele precisa nos sensibilizar e nos transformar. Ler e escrever são atos de conhecimento, atos criadores, atos políticos. Nosso esforço é para reunir leitura de mundo com a leitura da palavra.

Ao final da proposta das aulas/oficinas, foi o momento de os alunos produzirem discurso, conhecimento adquirido com a interpretação, debates orais do gênero textual crônica e a partir dele desenvolveram a retextualização para charge, cartum, tirinhas, histórias em quadrinhos, memes e poesia. A princípio, não tínhamos pensado a retextualização sobre o aspecto de poesia, mas os alunos sentiram vontade e questionaram essa possibilidade, assim, abrimos espaço para realizarem também esse tipo de retextualização. Nesse momento, houve uma exposição oral para os alunos sobre a retextualização e como ocorre essa movimentação de como um texto se torna uma nova modalidade comunicativa, com uma nova abordagem, incluindo cores, imagens, sons e movimentos.

Dessa forma, por meio da leitura e interpretações dos textos aguçamos a oportunidade para os alunos retextualizarem as crônicas lidas e ao fazer essa (re)textualização observamos que os jovens apresentaram a sua compreensão, a importância desse processo, a necessidade de interação para o ensino e a aprendizagem. Assim, a retextualização se configurou como uma opção metodológica de desenvolver um trabalho com gêneros textuais em sala de aula. Entendemos que essa tarefa não é somente refazer o texto base, porém trata-se uma proposta com mais significado, na proporção da refacção em outra forma, uma nova modalidade ou em outro gênero, do que foi dito ou escrito por outro, destacando a essência da condição de produção e recepção de um dado texto.

A partir de “**A última crônica**” de Fernando Sabino (1963), eis algumas das retextualizações realizadas:

Produção 1: Retextualização por meio de poema.

A última crônica

Entro em um botequim
 Apenas eu e meus pensamentos
 Tentando esquecer tudo de ruim.
 Sem criatividade, peço um café.
 Implorando-me por uma inspiração
 E um pouco de fé.
 Foi quando pela porta passou
 Três pessoas as quais caminharam
 Até uma mesa onde primeira a
 Pequena negrinha se sentou.
 Depois de tanto espiar, entendi.
 O porquê de estarem ali,
 Uma comemoração especial entre
 A garotinha e seus pais.
 Sorrisos doces exalavam a mesa.
 A felicidade de algo que apesar de simples, conter grande significado.
 Era o aniversário da pequena e foi ali que conclui que assim seria.
 Com gestos simples, me levantei,
 O que eu tanto procurava, finalmente encontrei.
 (ARI)

Fonte: Elaborado por Ari, uma das participantes da pesquisa.

Nesse poema (Produção 1), com emoção e sensibilidade, o autor expressou de forma significativa o sentimento da família ao vivenciar e comemorar o aniversário da filha. O procedimento de leitura, exposições orais, interpretação e produção com as retextualizações das crônicas colaboraram para desenvolver práticas sociais de leitura

e da escrita, as quais os alunos ressignificaram o processo de construção de conhecimento.

Produção 2: Retextualização por meio de tirinha.

A última crônica

Berg



Fonte: Elaborado por Berg, um dos participantes da pesquisa.

Nessa tirinha (Produção 2) utilizando basicamente algumas linhas retas, o autor fez uma simbologia, tal como afirma Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Para representar o narrador personagem, o estudante fez o contorno do personagem e com o movimento da imagem maior no primeiro quadrinho, mostrou o momento no qual o narrador entrou em um botequim de esquina com seu café e foi em direção à mesa procurando algo para escrever. No segundo quadrinho, o quadrinista distancia a imagem do narrador com seu café na mão e dos objetos na mesa. Mostra a atitude do narrador do texto base, ao se distanciar um pouco, ele encontra o que queria escrever.

Assim, o narrador conseguiu, sentado no botequim, captar o fato do cotidiano para escrever sua crônica. Dizer que o autor da tira conseguiu perceber nas ideias do texto um assunto inspirador para escrever sua crônica, nos gestos simples de uma cena comum onde os pais da menina, mesmo com muita simplicidade, fizeram uma comemoração do aniversário para a filha. O aluno ao fazer a tira mostrou apenas o narrador em um bar onde procurou sua inspiração para escrever, nas coisas simples da vida humana com seu desenho com traços retos.

Passamos à retextualização da crônica “**Apelo**” de Dalton Trevisan (2013) com uma carta, segundo o autor, e uma história em quadrinhos.

Produção 3: Retextualização por meio de carta.

Apelo

Carta para a senhora Joana, minha mãe.

Jaguaré, 05 de maio 2022.

Mãe,

Como à senhora está? Desde que você foi viajar e se divertir com o papai, eu venho assistindo tutoriais de receitas. Quando a senhora voltar irei fazer um pudim que aprendi na internet.

Descobri que tenho talento na cozinha... Claro, queimei uma panela, mas já comprei outra para a senhora. Descobri também que seu gato, o preto prefere ser chamado de Antônio, e o branco gosta de assistir futebol... Agora só tenho que descobrir para qual time ele torce...

Mas enfim mamãe, eu espero que esteja se divertindo!

Mande um abraço para o papai.

Estou com saudades!

Assinado, seu filho Antônio.

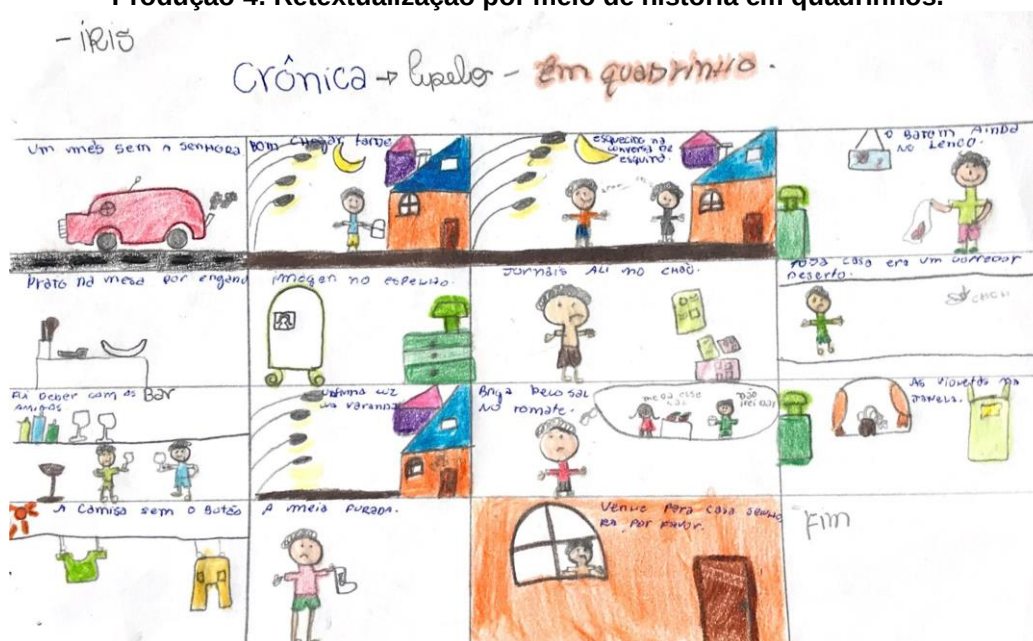
Fonte: Elaborado por Antônio, um dos participantes da pesquisa.

Destacamos que o autor dessa carta (Produção 3), com uso das tecnologias mudou a fonte das letras durante a escrita. Apresentou uma formalidade ao escrever, com uma letra tradicional e ao mudar de letra, no título, abordou um aspecto familiar de apelar à mãe o desejo dele. O autor do texto possui conhecimento base no uso de informática. Ao mudar a fonte, tamanho das letras, não queria apenas deixar o texto com aspecto visual mais bonito, mas mostrar uma ideia de um trabalho mais delicado transmitindo a emoção de um filho. Essa fonte de letra nos fez vivenciar um trabalho mais manual expressando o desejo, carinho, emoção pessoal, algo mais delicado e afetuosos.

No texto, o filho queria convencer a mãe, por isso esses recursos empregados ajudaram persuadi-la a voltar para casa. Em um primeiro momento notamos que o

autor da carta demonstrou preocupação com sua mãe ao indagá-la sobre como ela estava, no entanto, ao discorrer sobre a viagem felizes dos pais ficou claro um sentimento de abandono. No momento o qual o filho precisou pesquisar receitas na *internet* para fazer sua própria comida e se alimentar. Acabou aprendendo coisas novas prometendo à mãe um pudim maravilhoso. Ao assinar a carta em **negrito** e em *itálico* a autora enfatizou seu carinho e sua importância para a mãe.

Produção 4: Retextualização por meio de história em quadrinhos.



Fonte: Elaborado por Iris, uma das participantes da pesquisa.

Na composição dessa história em quadrinhos (Produção 4) a aluna usou o espaço e faz vários quadrinhos pequenos. O carro, no primeiro quadrinho, em direção à esquerda indicou a liberdade, os passeios, as festas, os amigos, etc. O homem, no primeiro instante de sua separação sempre alegre, com sorriso no rosto. As lâmpadas, as casas, no segundo e terceiro quadrinhos, nas mesmas cores, posições estão relacionadas às saídas, passeios e encontros com amigos em um ambiente externo. Do quarto a sexto quadrinhos vemos o personagem masculino no ambiente interno de sua casa, onde se deparou com a desordem criada por ele mesmo. O significado gestual descrito por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), nesse momento demonstrou a percepção da personagem diante da nova realidade em não ter a comida pronta, a roupa limpa, a casa organizada. Seu semblante tornou-se frio e triste. No décimo quadrinho o homem não encontrou a alegria para sair com amigos.

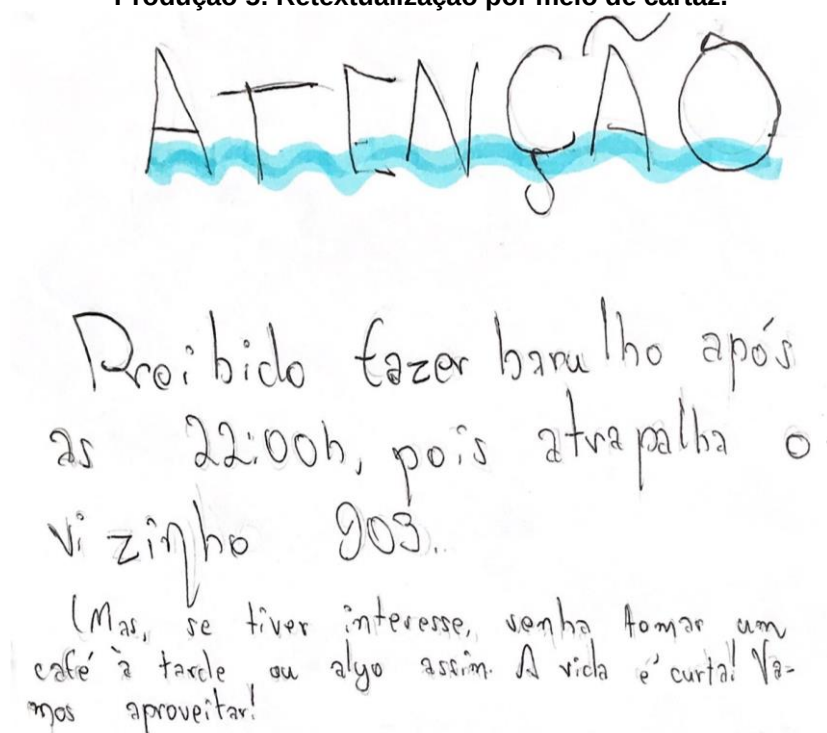
A casa está fechada com as luzes apagadas. Na rua, as luzes também estão menos luminosas. Nesse momento ele sentiu o peso da solidão. Em seu lar o homem sentiu saudade até mesmo das brigas por causa da comida sem sal. O balão de pensamento indicou *flashback*. Logo após, a personagem observou as violetas na janela, meias furadas, as roupas penduradas e sem botão. No décimo-quinto quadrinho o marido na janela com os braços abertos olha o horizonte e fez um apelo para a “Senhora” voltar para sua casa. Com as cores, posição das mãos, objetos e movimentos dos personagens o aluno conseguiu descrever a ação de exploração da figura feminina. O aluno no decorrer dos quadrinhos usou cores mais quentes para expressar sua alegria, contentamento, todavia no último quadrinho usou a cor marrom, quase preto mostrando o desespero contido no personagem do texto base.

Embora tenha sido feito referência no primeiro capítulo sobre o uso da tecnologia digitais nas aulas, sentimos limitados, pois a escola não dispunha de laboratório de informática, tampouco *internet* oferecida aos alunos⁹.

Em “**Recado ao Senhor 903**” de Rubem Braga (1991), vamos a essas retextualizações com cartaz e cartum. O cartaz foi outra abordagem de retextualização realizada pelo interesse e envolvimento do próprio aluno, o cartaz em forma de aviso. Não tínhamos pensado a retextualização dessa forma, entretanto por ser iniciativa do próprio participante cedemos espaço a realizar esse tipo de retextualização.

⁹ Nesse período eleitoral a escola ficou “proibida” de divulgar qualquer atividade pedagógica, porque poderia caracterizar como crime eleitoral.

Produção 5: Retextualização por meio de cartaz.



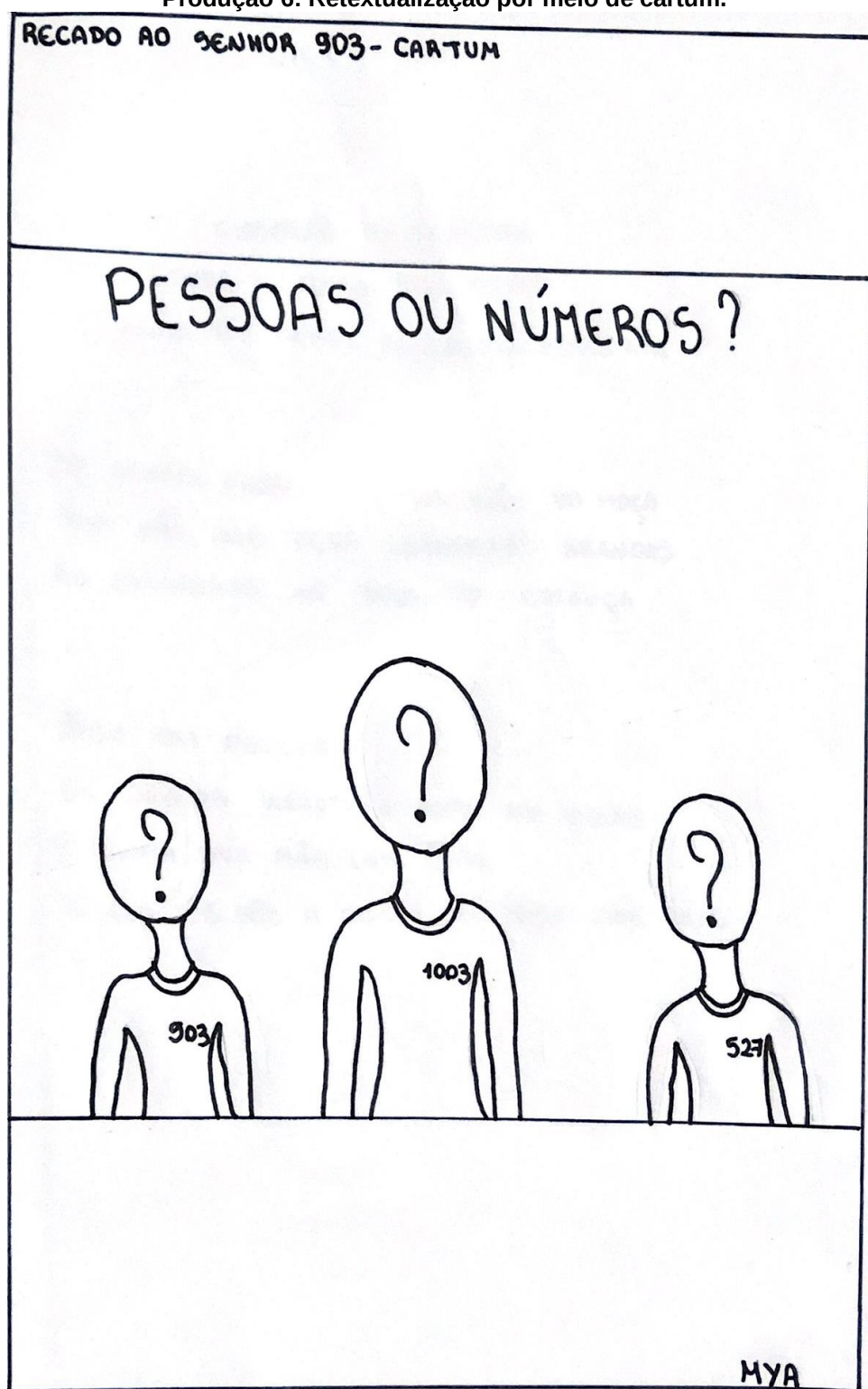
(Cartaz "Carta
para o Vizinho 903")

Mateus Dias
9º MO3

Fonte: Elaborado por Mateus Dias, um dos participantes da pesquisa.

Nesse cartaz (Produção 5), o autor deixou seu recado de proibição em letra maiores. O *design* visual (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020) da palavra “atenção” veio em letras garrafais, para dar mais ênfase e fazer um alerta ao vizinho, usando o aspecto visual mais claro possível. Ao usar o verbo em terceira pessoa, ficou claro que o autor se colocou no lugar do síndico ao escreveu os dizeres ao morador do apartamento 903, não obstante nos parênteses, com letras menores deixou um recado carinhoso ao vizinho, para um café à tarde, acrescentando “a vida é curta”. Assim, ele quis uma aproximação com o vizinho de forma mais humanitária e feliz.

Produção 6: Retextualização por meio de cartum.



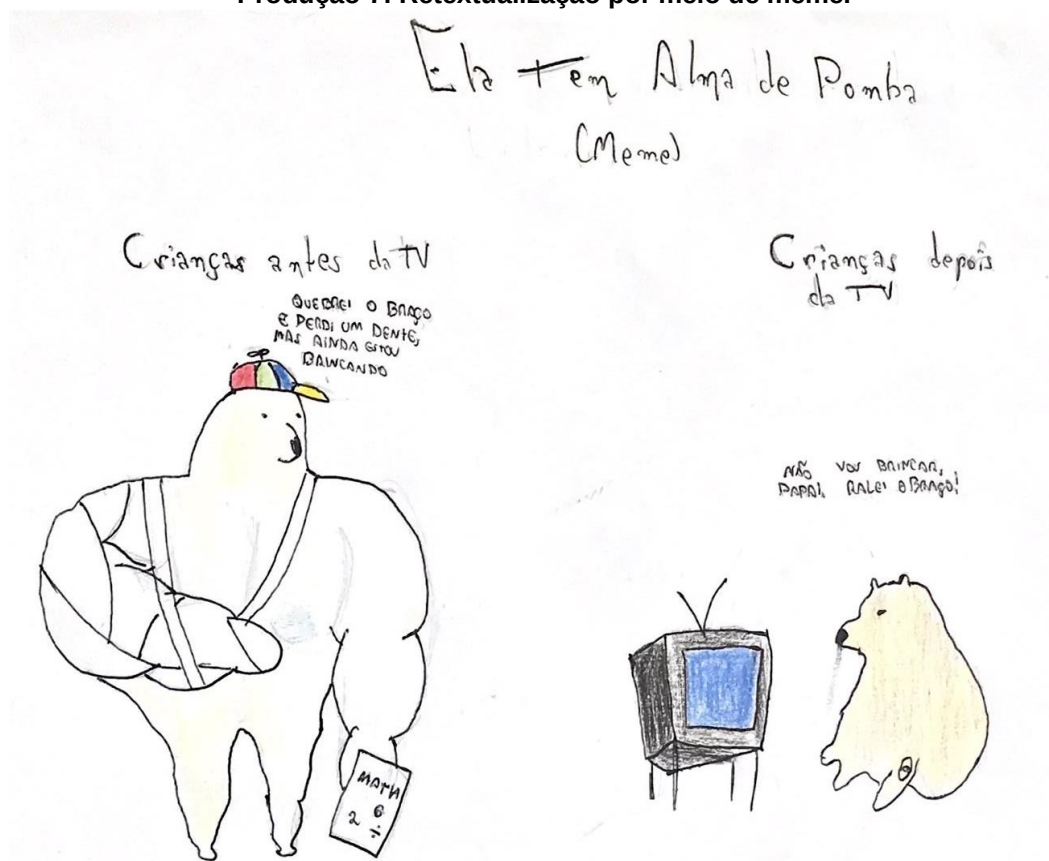
Fonte: Elaborado por Mya, uma das participantes da pesquisa.

Nesse cartum (Produção 6), a autora com uso das linhas retas conseguiu retratar as personagens relacionadas no texto como algo desconhecido para si, para o outro. Ao utilizar interrogações no rosto deles, ficou evidente que nos tornamos números aleatórios vivendo no mesmo espaço, contudo, sem saber como é o outro. Sem

identificação, sem nome, sem rosto, somente um número o identifica. Conseguimos perceber uma crítica quanto a desumanização das pessoas na sociedade atual, ficou em evidência quando a aluna colocou o título da obra em letra maiúsculas, maiores. O homem do 1003 representado em tamanho maior e os outros menores serviu para mostrar o empilhamento da humanidade. A cor preta simboliza essa metáfora do desconhecido.

Sobre a crônica “**Ela tem alma de Pomba**” de Rubem Braga (1983) escolhemos o meme como a retextualização.

Produção 7: Retextualização por meio de meme.



Fonte: Elaborado por Mateus Dias, um dos participantes da pesquisa.

Nesse meme (Produção 7), o estudante relacionou de forma claramente humorística as mudanças da televisão em nossas vidas. O autor faz uma comparação entre o antes e o depois da televisão. Antes da televisão a criança se machucava, quebrava ossos, sentia dor, mas queria continuar brincando, tinha força. Essa era a maneira de se divertir e interagir. Depois da televisão a criança não se esforçou para quase nada, parece um animalzinho adestrado, indefeso frente ao aparelho de tela plana e azul. O

uso desses signos representa as telas de computadores, televisão. A cor utilizada possibilitou indicar calma, serenidade, harmonia. Tudo se tornou desculpa para não sair, ficar em casa diante da TV gerou uma acomodação trazendo muitos malefícios à criança. A cor azul, antes descrita com alguns benefícios, trouxe sentimentos de depressão, monotonia, frieza. Ao usar a televisão ou computadores, o personagem buscou outros meios de interação para se comunicar.

Produção 8: Retextualização por meio cartum.



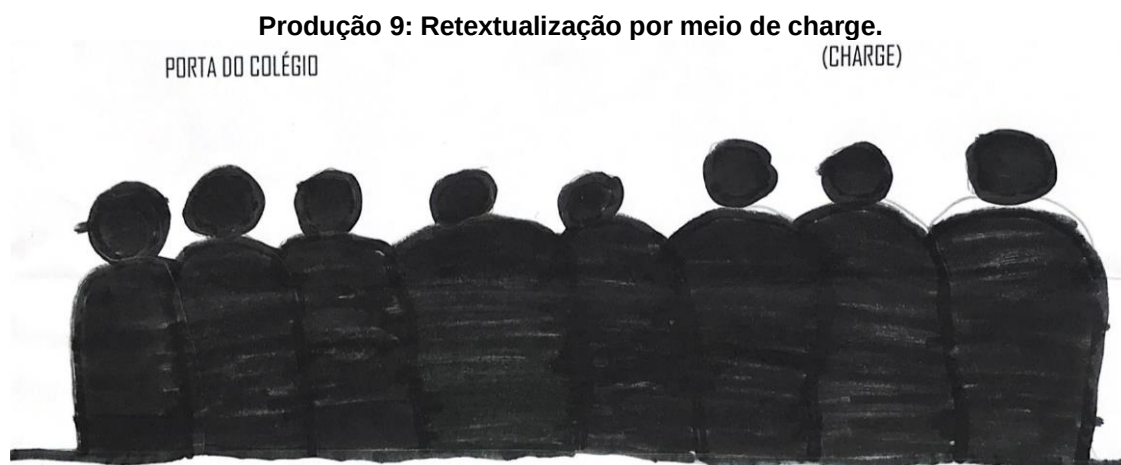
Fonte: Elaborado por Zuqui, um dos participantes da pesquisa.

Nessa atividade (Produção 8), por meio da análise de *design* visual descrito por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), enfatizamos o processo de criação de significado visuais, a partir das referências das pessoas, as ações dos olhares, os objetos foram descritos usando o contorno, a direção. O estudante retratou uma cena com pai, mãe e filho, uma família bem tradicional. O espaço do fato é a sala da casa deles com poucos objetos. O sofá para três pessoas mostrando ser uma família pequena. Isso remete a relação de metáforas espaciais descritas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), na posição dos objetos indica uma casa com mais luxo demonstrando sobre essa família uma situação econômica viável. O espaço interno da casa indicou um lugar seguro, com privacidade para os membros da família.

As paredes da sala em tons pastéis mostrou leveza, acolhimento e frescor dessa família assistindo a uma partida de futebol, representada pela tela verde, uns homens posicionados ao centro do campo com uma bola. A TV parece ser uma de um tipo modelo moderno com a espessura que lembra uma de tela plana e com um suporte bem simples. Todos estão em frente à televisão olhando fixamente na mesma direção observando o jogo. Ao observar a posição dos personagens sentados, olhos fixos, corpos eretos sem se movimentar notamos nessa família a falta de diálogo.

O *designer* gráfico da obra serviu evidenciar as partes funcionais e artísticas do aluno. A cor da roupa da mãe nos mostrou a representatividade da sabedoria e melancolia. Ela por ser a mais velha representa a sabedoria. A melancolia de estar sempre fazendo a mesma coisa sem sair para passear, sem questionar os programas televisivos. A figura masculina com roupa na tonalidade azul produziu uma segurança e compreensão. Sendo assim, as cores, a disposição da imagem são elementos multimodais, os quais mostram a intenção comunicativa do texto, contribuindo significativamente para o leitor compreender o enunciado.

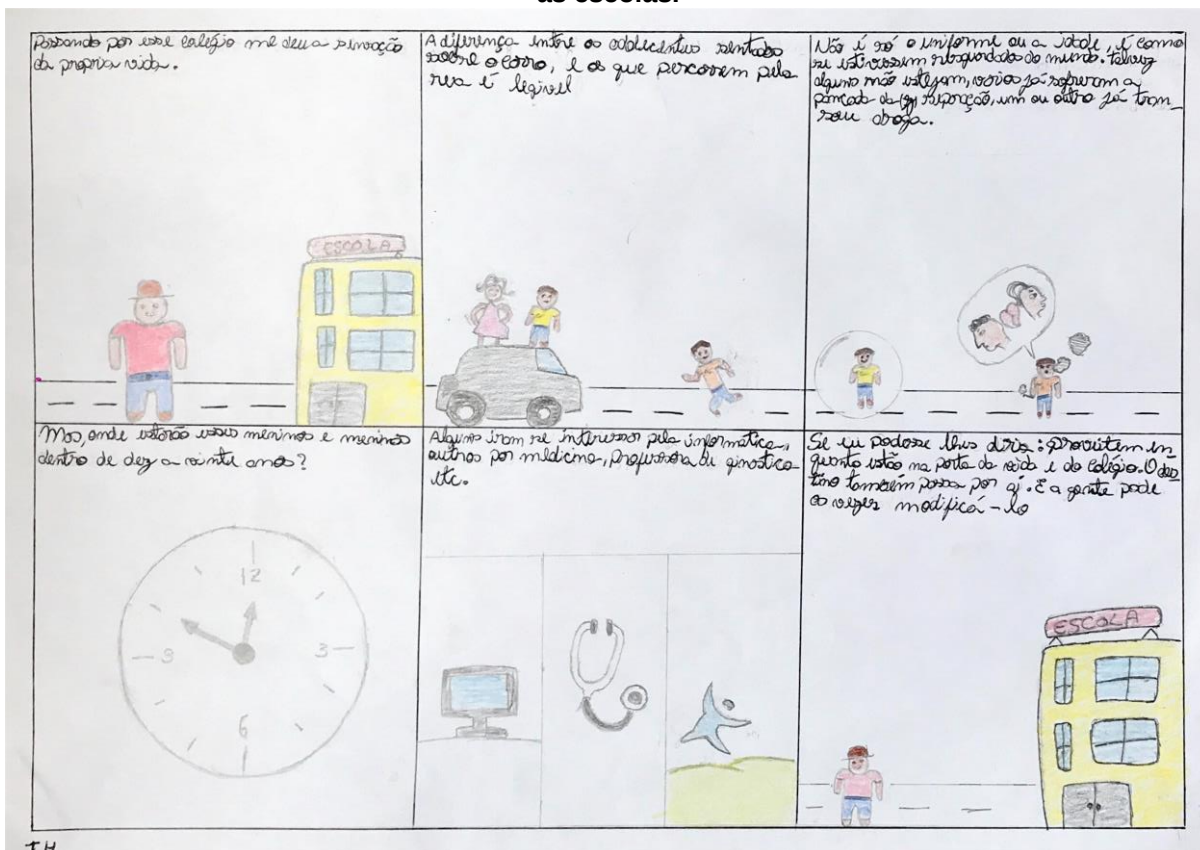
Em “**Porta do Colégio**” de Affonso Romano de Sant’Anna (1999) destacamos essas retextualizações.



Fonte: Elaborado por Di, um dos participantes da pesquisa.

Nessa charge (Produção 9), observamos que o autor colocou seus personagens de costas, usou a cor preta para pintar. Essa cor é metáfora da solidão, medo, angústia, sozinho, ele se sentiu sem expectativa em relação à escola. São seres sem rosto e sem identificação. Uma outra crítica realizada, talvez o aluno não tenha mencionado o fato para si, mas fez representação para o aluno x escola com suas angústias pessoais. Esse aluno, passou por algum problema família, está sozinho e bastante confuso. Situados entre a infância e a vida adulta, muitos estudantes começam fazer essa passagem, sofrem os primeiros impactos da vida, como nesta passagem do texto. “Aprenderam que a vida é também um exercício de separação”.

Produção 10: Retextualização por meio de história em quadrinho evidenciando o “olhar” para as escolas.



Fonte: Elaborado por TH, um dos participantes da pesquisa.

Nessa história em quadrinhos (Produção 10), o autor usou os objetos, o coração partido, o adolescente dentro de uma bolha, colocou no lugar do narrador do texto base e fez uma descrição das partes, as quais lhe chamaram mais atenção. No primeiro quadrinho um ambiente externo o aluno, já adulto passou em frente à escola e a observou. Ao usar a cor amarelada no edifício escolar mostrou como as escolas eram e ainda são. Ele, por sua vez, ao usar uma camisa vermelha, calça jeans, chapéu mostrou o amadurecimento da personagem diante do tempo decorrido representado pelo relógio.

No segundo quadrinho a cor preta do carro representou para o aluno uma ascensão social, adquirida por poucos alunos. A figura de outro ser correndo na calçada indica os que não cresceram economicamente na vida, tornaram muito diferentes. No terceiro quadrinho, observamos a marca da separação de algo ou alguém identificado com o coração partido ao meio, representando para o autor dor, sofrimento e tristeza.

Para marcar o tempo o aluno apresentou um relógio indicando quase 12:00h, inferimos disso ao fato de ser bem perto o momento de soar o sinal, onde eles deixaram a escola e foram para casa. Em outra crítica realizada significa o final do ciclo do ensino fundamental em que deixou para trás os amigos, a escola indo em busca de algo novo como mostrou o quadrinho seguinte, sua profissão. Ao final, o autor usou o texto base, como condição, para indicar o movimento dos adolescentes aconselhando sobre o futuro de cada um.

Vale ressaltar que esses conhecimentos adquiridos pelos alunos no processo de suas retextualizações, vai além do domínio de sala de aula e sua escolarização. Eles valorizaram as experiências construídas em outros ambientes da vida. Ribeiro (2021) diz que as experiências desenvolvidas pelos estudantes no âmbito domiciliar podem contribuir para outros letramentos.

Dessa forma, trabalhar esse gênero textual com os alunos colaborou na formação cultural deles. Eles puderam compreender um pouco mais na leitura da palavra a possibilidade de ser uma sucessão da leitura do mundo pelas experiências pessoais onde estão inseridos, como evidencia Freire (1989, p. 9) ler não se esgota na decodificação somente da palavra ou da linguagem escrita, “[...] mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Assim, o conhecimento de leitura envolveu vários aspectos, como conhecimentos linguísticos, cognitivos, sociais, históricos, culturais, vinculados ao conhecimento de mundo do leitor.

A esse respeito, vimos nessa tarefa uma atividade humanizadora. Os gêneros textuais possibilitaram aos nossos alunos uma perspectiva dialógica com o mundo. Portanto, para isso acontecer, desenvolvemos práticas de os alunos agentes das suas escolhas textuais a fim de estimulá-los serem leitores e escritores mais críticos.

A partir desses argumentos apresentados, identificamos uma contribuição com práticas educativas com relação a educação, linguagem e tecnologia, criando oportunidades de aprendizagem em harmonia com as exigências da sociedade. Nesse contexto, as aulas, durante a pesquisa, promoveram a inter-relação na sala de aula, a fim de produzir novas formas de construção de sentido.

Os estudantes adaptaram o texto base para retextualizações. Na maioria dos casos foram para textos visuais, embora alguns ainda tenham feito em linguagem verbal. Observamos uma familiaridade com o trabalho de retextualização, porque o fazem desde os anos iniciais de escolarização, mesmo a nomenclatura seja outra.

Fundamentado nos textos bases, debatemos que o trabalho deveria procurar fazer uma reflexão sobre a leitura do texto. Essas críticas trouxeram maior acesso a novos textos pelos alunos e novos gêneros, bem como o confronto das opiniões, ideias para desenvolver a capacidade do alunado em vários domínios, deixando-os mais próximo de uma realidade social da língua.

Sob a perspectiva da retextualização, acrescentamos que essa prática possibilitou narrar, dizer ou escrever de outra forma, um mesmo fato, operações mais complexas, porque não é somente reescrever moldando-os as normais gramaticais padrões, mas sim de refazê-los observando a situação de produção e os sentidos veiculados pelo texto. Observamos as produções realizadas pelos alunos não foram de forma fixa. Elas sofreram influência do interlocutor, do gênero, do contexto social no qual eles, os sujeitos, estavam inseridos. Essas retextualizações variaram de acordo com as necessidades de comunicação de cada indivíduo presente na pesquisa pudessem questionar para impulsionar o debate durante as aulas.

Ao olharmos as produções de retextualizações realizados pelos estudantes, identificamos significativamente a construção sentidos em suas composições verbais ou visuais, com os movimentos de retextualização. Nesse processo levamos em consideração, não somente a produção, mas também as condições de produção, a circulação e de recepção dos textos.

No desenvolvimento dessa atividade de retextualização, notamos uma melhor compreensão sobre a função social dos textos, logo, essas leituras e produções textuais passaram a ter mais sentido para esses jovens envolvidos nesse processo. Compreendemos a retextualização não como tarefa mecânica e sim desenvolvida por meio de ações influenciadoras na linguagem e no sentido.

Dessa forma, acreditamos nas qualidades do texto como o lugar do encontro que por meio dele é possível expressar a consciência. Ao fazer isso, os nossos alunos tiveram

direito de escolha diante da leitura realizada, por isso, durante o processo da pesquisa os discentes pesquisaram as crônicas de acordo com seus interesses, pois compreendemos que a leitura é mecanismo de autonomia e liberdade.

Esse trabalho representou uma modificação sobre a maneira como os estudantes vivenciaram e produziram textos. O ensino da produção desses textos pôde ajudar na formação deles por meio de observações, estéticas, cultural, histórica e afetiva, a fim de dar vez, voz aos discentes, analisando e comparando suas expectativas vividas.

Essas práticas educativas refletiram o trabalho da língua, uma vez que abre espaço para o aluno ressignificar sua agência, produzir mais livremente, mostrar sua criatividade, escolher os textos e ler, posicionar diante deles, escrever outro texto. Que as atividades desenvolvidas possam ser caminhos para trabalhar as aulas de Língua Portuguesa, aproximando ainda mais o aluno da leitura e da escrita. Assim, possibilitaremos sair do viés impositivo e caminhar para trabalhos colaborativos com os alunos.

Nesse sentido, diante o desenvolvimento desse estudo das retextualizações em sala de aula, notamos uma grande contribuição para o aluno perceber, compreender o sentido do texto, perceber outras tessituras para criar sentido, possibilitando aos estudantes agirem como construtores do conhecimento e não como meros receptores de informação.

Essas retextualizações permitiram aos estudantes trabalhar sobre estratégias linguísticas, textuais, discursivas do texto base e as idealizassem em uma nova situação de interação. Fica claro, especialmente à educação formal escolar gerar situações aos estudantes conhecerem, apoderarem-se de diversos gêneros textuais e tornar jovens competentes usuários da Língua Portuguesa. A retextualização mostrou como uma atividade significativa, ajudando o aluno compreender textos um pouco melhor e a produzi-los sob um aspecto mais contextualizado, criativo com mais significados.

Contudo, também mostrou limitações, pois a maior parte das retextualizações foram feitas à mão, ou poucas vezes pelo celular dos alunos. Acreditamos, para ser possível realizar essa tarefa com mais sucesso, que precisamos que as escolas estejam

preparadas com tecnologias digitais e dessa forma favorecer ao aluno usar as cores, tipo, movimentos, fontes. Esse processo aconteceu por meio de celulares de alunos, conexão com *internet* compartilhada e uso de *data show*. A tecnologia faz parte da trajetória humana, para facilitar o modo como realizamos a leitura e a escrita, todavia envolver essas tecnologias na escola é um desafio, as políticas públicas ainda estão longe de atender as especificidades e necessidades de quem vive à margem da sociedade.

Mesmo assim, podemos dizer que as atividades das retextualizações em sala de aula, devem ser estimuladas com a finalidade de produzirmos situações de aprendizagem em relação a leitura e a escrita como forma de potencializar os alunos de forma mais dinâmica com o uso da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo de nossa pesquisa consistiu em desenvolver práticas sociais de leitura e escrita de gêneros multimodais no cotidiano do ensino de Língua Portuguesa. Essa pesquisa foi direcionada pelas seguintes perguntas de pesquisa: Como ocorrem as práticas sociais de leitura e escrita dos gêneros multimodais nas aulas de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental? Como os alunos do nono ano constroem sentidos das composições multimodais a partir de movimentos de retextualização? Como desenvolver alunos críticos que entendam os processos de produção de significados e questionem os sentidos do texto?

Diante dos questionamentos, as abordagens teóricas de Bakhtin (2003, 2006), Rojo (2012), Ribeiro (2020, 2021), Coscarelli e Cani (2016), Costa-Hübes (2014), (2011), Street (2014), Pinheiro (2016), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Freire (1989), Geraldi (2006, 2019) e Antunes (2003) contribuíram para analisar essencialmente o diálogo entre a formação do leitor, as linguagens e os esforços sociais mediadas pelo exercício crítico da leitura, instruídos a promover mudança no processo de ensino-aprendizagem.

Levando em conta as perguntas de pesquisa, identificamos o enfoque multimodal é nitidamente indispensável para a interação e construção dos sentidos. As práticas de leitura e da escrita dos gêneros multimodais em sala de aula se tornaram frequentes, principalmente pelo uso da tecnologia. Mesmo sua utilização sendo comum, nem sempre é fácil compreendê-los, pois, além da linguagem verbal, é necessário conhecer a linguagem visual nos enunciados.

A utilização desses signos ajudou no processo de recepção e compreensão da mensagem. Nas aulas, ao desenvolvermos o texto contemplando escrita, a imagem, as cores, fontes, parágrafos posicionados diferentes, as formas dos desenhos e das letras serviram para transmitir o sentido da mensagem. Os alunos produziram sentido em suas produções textuais ao dispor na escrita verbal e não visual. Essa estruturação mostrou várias formas ou modos de expressar sentido.

As aulas de leitura e produção das retextualizações permitiram aos alunos o contato com as crônicas, sob o ponto de vista da construção de sentidos, evidenciando uma

prática pedagógica diferenciada, possibilitando reconhecer gênero textual crônica como interessante para os jovens leitores. De modo geral, os alunos/participantes consideraram as imagens, as cores, a fonte, tamanho de letras, *layout*, dentre outros como elementos indispensáveis a compreender melhor os sentidos dos textos. Os signos combinados tornaram os textos mais envolventes.

No decorrer da pesquisa os alunos precisaram ser estimulados para ler e produzir textos. Assim, desenvolveram trabalhos ao trilhar caminhos diferentes para a construção de sentido. Compreenderam a composição dos textos. Portanto, quando a produção textual envolve várias possibilidades de combinação e são incorporadas às práticas educativas de ensino, os alunos são mais críticos, pois estão cientes das estratégias de produção de sentido.

O percurso da pesquisa mostrou-nos parte dos alunos com conhecimento prévio dos gêneros textuais e das composições multimodais. A cada aula realizada, a cada texto lido e discutido, nas apresentações das crônicas, nas retextualizações realizadas. Os alunos foram capazes de compartilhar experiências leitoras, comparar interpretações, criar relações com outros textos, conhecer e pesquisar novos textos, os quais serviram para os alunos refletirem sobre questões atuais vividas por ele mesmo e o mundo.

O desenvolvimento das retextualizações reforçou a ideia de trabalhar os gêneros textuais para o aluno entender como os textos são usados na sociedade, uma vez que a aprendizagem necessita sempre um componente de raciocínio situado em práticas sociais de linguagem e podem ser utilizados em uma dada situação comunicativa. Essas atividades foram importantes para os alunos, observamos nas retextualizações produzidas por eles uma preocupação na reorganização dos textos para alcançar uma situação comunicativa com mais liberdade e autonomia. As atividades de retextualização, desenvolvidas durante as aulas, serviram para mostrar um pouco a vivência dos alunos, as questões sociais, construção de um saber coletivo e compartilhado entre alunos/professor, enfim, autonomia e reflexão do aluno durante a construção de sua aprendizagem.

No primeiro capítulo discorreremos sobre a importância do uso das tecnologias nas aulas e como elas podem ajudar na transformação de novas abordagens sobre leitura e a escrita, no decorrer da pesquisa vimos as escolas com dificuldade de acesso e

manutenção de tecnologias digitais para todos os alunos. Ficamos limitados ao uso de celulares próprios alunos e ao retextualizarmos as crônicas, o trabalho na maioria foi de forma manual, usando papel, lápis de cor, lápis, caneta. Elencamos que os recursos tecnológicos ainda são desafios enormes na escola pública e para efetivá-los de fato precisamos do empenho, envolvimento do Governo, secretarias de educação e todos os envolvidos no ambiente escolar.

As atividades de retextualização desenvolvidas nas aulas, obviamente, não têm a pretensão de ser uma receita para desenvolver os textos em sala de aula, somente queremos como ponto de discussão de um trabalho pedagógico para contribuir com desenvolvimento, formação de jovens críticos e conscientes. Esperamos contribuir significativamente com o ensino de produção textual e as reflexões, realizadas nesse trabalho, ressaltem a importância de desenvolver formas adequadas para a leitura e a escrita dos educandos.

Esse trabalho foi relevante, não somente para a aprendizagem dos alunos, mas também foi significativo para o professor pesquisador, porque ao observar como os alunos desenvolviam a produção da retextualização destacamos os resultados positivos presente nessa escrita. As diversas oportunidades de interpretação e produção dos signos indicaram uma necessidade de a escola olhar urgentemente a multimodalidade dos textos para ajudar os alunos no seu processo de produção.

Registramos aqui, mesmo com os desafios enfrentados, acreditamos nessa pesquisa como início de um trabalho de ressignificar o uso da retextualização proporcionando aos estudantes assumir novos horizontes em sua aprendizagem ao utilizar os signos. Eles são motivados a produzir novos textos, podendo gostar de outras experiências. Em vista dos desafios ocorridos em sala de aula, nas produções textuais, vimos na retextualização um instrumento de interesse dos jovens para tornar mais prazeroso esse momento. Ao usar novas formas de desenvolver os textos introduzimos um olhar diferente para os recursos que dispomos e utilizá-los nas aulas. Acreditamos na nossa pesquisa como nova forma de desenvolver a leitura e a escrita no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: Encontro & Interação. ISBN: 978-85-88456-15-0. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, 181p.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. ([1979]) **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. ([1977]). A Interação Verbal. In: BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. p. 110-127. Disponível em: <https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BITENCOURT, Dinete Andrade Soares. **Multiletramentos e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**: o livro didático de português do ensino fundamental. 131f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11295>>. Acesso em: 05 mai. 2022.
- BRAGA, Rubem. **Recado ao senhor 903**. In: Para gostar de ler: crônicas. São Paulo: Ática, 1991, v. 1. Publicado originalmente em 1953. Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/07/texto-recado-ao-senhor-903-com.html>>. Acesso em 05 mai. 2022.
- BRAGA, Rubem. **Ela tem alma de Pomba**. 1983. Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2019/11/texto-ela-tem-alma-de-pomba-rubem-braga.html>>. Acesso em 05 mai. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 10 nov. 2021.
- CALTABIANO, Mariana; PEREZ, Fabiano. **Tirinha Gui & Estopa 177**. [2021]. Fonte: <<https://iguinho.com.br/tirinhas-covid-19-m.html>>. Acesso em: 05 mai. 2022.
- COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. 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. 15-48.
- COSCARELLI, Carla Viana; CORRÊA; Hércules Tolêdo. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. **Revista Linguagem em Foco**. v. 13, n. 2, 2021. P. 20-32. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572>>. Acesso em: 05 mai. 2022.
- COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de hoje**. Porto Alegre, v. 45, n. 3, jul./set. 2010. Disponível em:

<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8118>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Os Gêneros do Discursivos como Instrumentos para o Ensino de Língua Portuguesa: Perscrutando o Método Sociológico Bakhtiniano como Ancoragem para um Encaminhamento Didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (orgs.) **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 13-34.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. São Paulo: **ETD - Educação Temática Digital**. v. 3, n. 2, p. 19-26, 2002. ISSN 1676-2692. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v3i2.604>. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/604>>. Acesso em 10 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. V. 22, 51. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, Cíntia B.; SILVA, Flávia Danielle Sordi; FELÍCIO, Rosane de Paiva. Projet(o)arte: uma proposta didática. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA de Almeida, Eduardo (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 261p.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula** (p. 41-48). 1ª ed. São Paulo, SP: Pedro & João Editores, 1997.

GERALDI, João Wanderley. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, Gláucia Muniz Proença. **Língua(gem), texto, discurso**: entre a reflexão e a prática. Belo Horizonte, Fale/UFMG, 2006, 216p. p. 13-29. Republicado no Blog do Geraldi, 2019. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Lingua\(gem\), texto, discurso - entre a reflexão e a prática - vol.I.pdf](http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Lingua(gem),%20texto,%20discurso%20-%20entre%20a%20reflex%C3%A3o%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20-%20vol.I.pdf)> e <<https://blogdogeraldi.github.io/a-presenca-do-texto-na-sala-de-aula/>>. Acesso em 05 mai. 2022.

GERALDI, João Wanderley. **A Aula como acontecimento**. 2ª ed. São Carlos, SP: Pedro & João editores, 2015. 208p.

GERADOR DE MEMES ONLINE. **Quando cai na prova o conteúdo daquela aula que eu matei por que disse que não era importante**. [2021]. Disponível em: <<https://www.gerarmemes.com.br/meme/1221188-quando-cai-na-prova-o-conteudo-daquela-aul>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas S. A. 2008. 220p.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GUALBERTO, Clarice Lage; SANTOS, Zaira Bomfante dos. **Multimodalidade no contexto brasileiro**: um estado da arte. D.E.L.T.A., 35-2, 2019. Disponível em:

<https://www.academia.edu/43296576/Multimodalidade_no_contexto_brasileiro_um_estado_da_arte> e
 <<https://www.scielo.br/j/delta/a/PSDbVKD68gR4FxSRyK4zLxt/?lang=pt>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GUALBERTO, Clarice Lage; SANTOS, Záira Bomfante dos. MEIRA, Ana Clara Gonçalves de. Multimodal metaphors: from language as a condition to text to the notion of texture as a meaning-making semiotic resource. **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 893-915, 2020. Disponível em:
 <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/download/16314/pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson Alan. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. 245-271p.

KRESS, Gunther. **Before Writing**: Rethinking the Paths to Literacy. London: United Kingdom. 1997.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria, **Fundamentos da metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas S.A., 2003. 312p.

MEIRA, Ana Clara Gonçalves Alves de; DIAS, Reinildes. Pedagogia dos multiletramentos, cibercultura e educação: interfaces entre teoria e práticas pedagógicas para línguas no contexto brasileiro. In: SILVA, Kleber Aparecido da; DIAS, Reinildes. (Orgs.). **A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e a aprendizagem de Inglês: visão geral e pedagogias vivenciadas**. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2020, v. 1, p. 197-225.

MEIRA, Ana Clara Gonçalves Alves de; SANTOS, Záira Bomfante dos. Mecanismos de textualização e sua relação com a retextualização. **RevLet – Revista Virtual de Letras**. ISSN 2176-9125, v. 1, n. 1, p. 188-199, 2009. Disponível em:
 <<http://revlet.com.br/artigos/35.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita. **Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS. 2001.

PALFREY, Jonh; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução Magda França Lopes, Porto Alegre: Grupo A, 2011. 352p.

PEREIRA, Alice. **Sonhos da Pandemia**. Mina de HQ. 2020. Disponível em:
 <<https://minadehq.com.br/sonhos-da-pandemia-quadrinho-alice-pereira/>>. Acesso em: 05 mai. 2021.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of Multiliteracies: designing Social futura” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 525-530, mai./ago. 2016. Disponível em:
 <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409/14358>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PODER 360. **Quarentena pelo coronavírus rende enxurrada de memes.** 2020. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/midia/quarentena-pelo-coronavirus-rende-enxurrada-de-memes/>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos Multimodais na sala de aula: exercícios. **Revista triângulo**, Triângulo Mineiro, v.13, n.3, p. 24-38, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5005/pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, Textos e Tecnologias**: provocações para a sala de aula. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021. 181p.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania>. Acesso em: 06 out. 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 126 p.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA de Almeida, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 261p.

SABINO, Fernando Tavares. **A última crônica**. 1963. Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/08/cronica-ultima-cronica-fernando-sabino>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Porta do Colégio**. In: SANT'ANNA, Affonso Romano de. Porta do colégio e outras crônicas. São Paulo: Ática, 1999. Disponível em: <<http://veredasdalngua.blogspot.com/2013/04/texto-porta-de-colegio-affonso-romano.html>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

SANTOS, Záira Bomfante dos. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. **Revista Gatilho**. Juiz de Fora; MG, Brasil. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26994>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

SANTOS, Záira Bomfante dos; TIBURTINO, Vanessa. As práticas de leitura e escrita na contemporaneidade. p. 173-200. DOI: 10.31560/pimentacultural/2018.058.170-200. In: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Záira Bomfante dos (orgs.) **Multimodalidade e ensino**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. 209p. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/332207001_Multimodalidade_e_ensino_m_ultiplas_perspectivas>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SATO, Gabriel. **Memes de Flamengo x São Paulo hoje**: reações após goleada no Morumbi. 2021. Disponível em: <<https://www.dci.com.br/dci-mais/noticias/memes-de->

flamengo-x-sao-paulo-hoje-reacoes-apos-goleada-no-morumbi/201522/>. Acesso em: 05 mai. 2022.

SILVA, Ana Virginia Lima da. Retextualização: instrumento para ação na esfera acadêmica. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Gêneros Textuais**: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte, Fale/UFMG, 2012, p. 38-67. Disponível em: <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/generos-textuais-o-que-ha-por-tras-do-espelho.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SILVA, Débora. **Charge, cartum, tirinha e caricatura: entenda as diferenças**. 2016. Disponível em: <<https://www.estudokids.com.br/charge-cartum-tirinha-e-caricatura-entenda-as-diferencas>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno, 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 237p.

TREVISAN, Dalton. **Apelo**. 2013. Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/09/cronica-apelo-dalton-trevisan-com.html>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

VENTURIM, Suellen Silva; LINS, Maria da Penha Pereira. A Retextualização como estratégia de leitura e produção textual no ensino fundamental. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, v. 17, n. 5, p. 31-47, 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/05/02.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

VIEIRA, Josenia. Multimodalidade e eventos de letramento. In: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução a multimodalidade**: Contribuição da Gramática Sistemico-Funcional Análise de Discurso Crítica, e Semiótica Social. CEDAPIC. Brasília: CIP, 2015. 169p. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/14360492-Introducao-a-multimodalidade-contribuicoes-da-gramatica-sistemico-funcional-analise-de-discurso-critica-semiotica-social.html>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ANEXOS

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

O(a) menor _____ pelo (a) qual o(a) senhor(a) é responsável está convidado a participar da pesquisa intitulada, “As contribuições dos multiletramentos e da multimodalidade no ensino da leitura e escrita em língua portuguesa: Um olhar para a retextualização no nono ano do Ensino Fundamental na Educação Básica”, sob a responsabilidade de Maria Célia Fiorini, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEED (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – *Campus São Mateus*.

Justificativa:

Durante as aulas de Língua Portuguesa venho observando que os alunos apresentam resistência no processo de ler e escrever a linguagem verbal, por isso essa pesquisa é motivada pelas mudanças atuais com relação a tecnologia também pela interação, comunicação que requerem uma reflexão a respeito dos novos gêneros textuais nos multiletramentos, ressaltando a importância de se desenvolver textos multimodais, para que possamos desenvolver no aluno a criatividade, criticidade. Cabe a escola, resgatar o valor da disciplina de Língua Portuguesa, pelo viés dos textos multimodais dando requisito para um ser emancipatório social e cidadãos conscientes de seu papel na sociedade atual. Os envolvidos nesse processo devem vivenciar a aprendizagem, ligando a escola à realidade vivenciada, para assim propiciar e solidificar os conhecimentos significativos em aprendizagem.

Objetivos da Pesquisa:

Desenvolver práticas sociais de leitura e escrita de Gêneros multimodais no cotidiano do ensino de Língua Portuguesa no ensino Fundamental.

Procedimentos para obtenção dos dados:

A pesquisa será desenvolvida durante 10 aulas de Língua Portuguesa. Durante a pesquisa, será utilizado a gravação de áudios das discussões desenvolvidas realizadas em sala. A aplicação de vários textos de diversos tipos de crônicas e os registros realizados pelos alunos durante a interação com o professor e os colegas. Serão aplicadas Leitura e produção de retextualização aos alunos durante as aulas da professora pesquisadora na escola estadual do município de Jaguaré/ES. Nos registros serão observados os conhecimentos em leitura e escrita adquiridos por meio da retextualização e a análise dos significados observados pelos alunos durante o processo de retextualizar seus próprios textos, bem como os outros lidos e discutidos.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos de maior ou menor relevância. Por envolver a observação das práticas educativas realizadas em sala de aula, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos 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 da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas no que se refere a leitura e produção textual, bem como a retextualização indo ao encontro da aprendizagem significativa ao utilizar textos multimodais no cotidiano do aluno.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Dessa forma, os nomes dos sujeitos participantes serão fictícios.

Os dados da pesquisa serão analisados sob os teóricos na área de Linguagem, Letramentos e Multiletramentos e retextualização. Bakhtin (2003, 2006), Geraldi (2006, 2019), Descardec (2002), Antunes (2003), Rojo (2012), Ribeiro (2020, 2021), Coscarelli e Cani (2016), Coscarelli e Novais (2010), Pinheiro (2016), Vieira (2015), Costa-Hübes (2014), Venturim e Lins (2013). Todos esses dados serão armazenados num prazo de 05 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre as práticas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, bem como a contribuição de novos gêneros textuais para desenvolver alunos críticos com maturidade tornando-os sujeitos agentes no processo da aprendizagem.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora Maria Célia Fiorini (27) 99947-5812. Ou pelo e-mail celiafiorini@hotmail.com. O(A) Sr(a) também pode contatar a Escola Irmã Tereza, localizada no Bairro Irmã Tereza. Rua 13 de Dezembro.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

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 (a) qual sou responsável e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

Jaguaré/ES, ____ de _____ de 2022.

ASSINATURA DO PAI OU MÃE OU RESPONSÁVEL LEGAL

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa, **“As contribuições dos multiletramentos e da multimodalidade no ensino da leitura e escrita em língua**

portuguesa: Um olhar para a retextualização no nono ano do Ensino Fundamental na Educação Básica”, eu Maria Célia Fiorini, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Jaguaré/ES, ____ de _____ de 2022.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Rodovia BR 101 Norte, km 60, Bairro Litorâneo, CEP 29932-540 Tel.: (27) 3312-1569,

São Mateus – ES

Sítio eletrônico: <http://www.ceunes.ufes.br>

ANEXO B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você _____ está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “**As contribuições dos multiletramentos e da multimodalidade no ensino da leitura e escrita em língua portuguesa: Um olhar para a retextualização no nono ano do Ensino Fundamental na Educação Básica**”, sob a responsabilidade de Maria Célia Fiorini, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – *Campus São Mateus*.

A pesquisa tem como objetivos:

Desenvolver práticas sociais de leitura e escrita de gêneros multimodais no cotidiano do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental;

Investigar as práticas sociais de leitura e escrita de gêneros multimodais no ensino de Língua Portuguesa;

Compreender como os participantes da pesquisa constroem sentidos das composições multimodais;

Possibilitar o desenvolvimento de leitores mais críticos que compreendam os processos de produção de significados e questionem os sentidos dos textos.

Para a realização dessa pesquisa serão utilizadas as novas ferramentas tecnológicas (celulares) de maneira colaborativa. Os alunos serão organizados em duplas, devendo atender as normas sanitárias da COVID-19. Com uso de celulares para pesquisar os tipos de crônicas e suas finalidades. Cópias das crônicas a serem lidas e discutidas. Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados serão a observação na leitura, discussão e produção da retextualização. Em todas as etapas será levada em consideração a opinião do aluno, uma vez que a perspectiva dos estudos dos multiletramentos preveem a interação e colaboração entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver o uso de celulares em práticas educativas realizadas em sala de aula, pode haver situações nas quais sejam necessárias intervenções e alteração da dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Em casos de ocorrência com relação a riscos e desconfortos 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 da pesquisa.

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição da melhoria das práticas pedagógicas no que se refere as concepções teóricas e as relações que se estabelecem no planejamento e desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa para os alunos do nono ano na educação básica, indo ao encontro das aprendizagens dos participantes da pesquisa e contribuindo para a qualidade do ensino a ser oferecido.

É importante dizer que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios.

Os dados da pesquisa serão analisados sob a contribuição de autores como Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Street (2014), Rojo (2012), dentre outros, no processo de educar na perspectiva dos letramentos, a fim de levar os alunos a serem cada vez mais colaborativos, críticos, flexíveis e sociáveis. Os resultados da pesquisa serão armazenados num prazo de 05 anos e utilizados nas reflexões sobre a produção das retextualizações das crônicas em Língua Portuguesa no espaço escolar, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

A sua participação na pesquisa é voluntária e caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo e você não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) sr.(a) pode contatar a pesquisadora Maria Célia Fiorini (27) 99947-5812. Ou pelo e-mail celiafiorini@hotmail.com. O (A) Sr (A) também pode contatar a Escola Irmã Tereza, localizada no Bairro Irmã Tereza. Rua 13 de Dezembro.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Assentimento Livre e Esclarecido.

OBS: Esse termo de Assentimento Livre e Esclarecido será lido para o(a) menor participante da pesquisa na presença de uma testemunha.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu fui informado(a) pela pesquisadora responsável do presente estudo sobre os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO e tive a oportunidade de fazer perguntas, assim como, todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu recebi uma via deste Termo de Assentimento, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

Jaguaré/ES, ____ de _____ de 2022.

ASSINATURA DO(A) MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa **“as contribuições dos multiletramentos e da multimodalidade no ensino da leitura e da escrita em língua portuguesa: um olhar para a retextualização no nono ano do ensino fundamental na**

educação básica”, eu, Maria Célia Fiorini declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Jaguaré/ES, ____ de _____ de 2022.

JAGUARÉ/ES, 24 DE FEVEREIRO DE 2022.

ANEXO C: AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA

Declaro conhecer e estar de acordo com a realização da pesquisa intitulada “**As contribuições dos multiletramentos e da multimodalidade no ensino da leitura e escrita em língua portuguesa: Um olhar para a retextualização no nono ano do Ensino Fundamental na Educação Básica**” de responsabilidade da pesquisadora Maria Célia Fiorini, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB (Mestrado), da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Estou ciente de que **os participantes da pesquisa utilizarão os celulares durante as aulas para a pesquisa e produção de retextualização.**

Declaro ainda conhecer a Resolução CNS 466/12 “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos”. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante da pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos sujeitos recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Secretaria de Estado da Educação/SEDU
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
Jaguaré/ES

ANEXO D: DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Eu, **MARIA CÉLIA FIORINI**, RG 1484727, CPF: 077241808717, matrícula de nº 2020131675, do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, modalidade Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* São Mateus, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES responsável pela pesquisa intitulada “**As contribuições dos multiletramentos e da multimodalidade no ensino da leitura e escrita em língua portuguesa: Um olhar para a retextualização no nono ano do Ensino Fundamental na Educação Básica**”, que tem por objetivo geral: **Desenvolver práticas sociais de leitura e escrita de Gêneros multimodais no cotidiano do ensino de Língua Portuguesa no nono ano do Ensino Fundamental**.

Comprometo-me a:

1. Iniciar a coleta de dados somente após a aceitação dos envolvidos no projeto de pesquisa, no caso os alunos do 9º ano.
2. Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
3. Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contratados diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, art. 5º, inciso X e XIV e no Código Civil, art. 20.
4. Apresentar o relatório final com os resultados da pesquisa.

São Mateus, 24 de fevereiro de 2022.

Pesquisadora Responsável

ANEXO E: CRÔNICAS UTILIZADAS PARA LEITURA, DEBATE E RETEXTUALIZAÇÕES

Crônica 1 – A Última crônica – Fernando Sabino

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim eu queria o meu último poema”. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A postura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: “Parabéns pra você, parabéns pra você...”. Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

Crônica 2 – Apelo – Dalton Trevisan

Amanhã faz um mês que a Senhora está longe de casa. Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.

Com os dias, Senhora, o leite pela primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa era um corredor deserto, até o canário ficou mudo. Não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam. Ficava só, sem o perdão de sua presença, última luz na varanda, a todas as aflições do dia.

Sentia falta da pequena briga pelo sal no tomate — meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? Às suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa. Calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolha? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor.

Crônica 3 – Recado ao senhor 903 – Rubem Braga

Vizinho,

Quem fala aqui é o homem do 1003. Recebi outro dia, consternado, a visita do zelador, que me mostrou a carta em que o senhor reclamava contra o barulho em meu apartamento. Recebi depois a sua própria visita pessoal – devia ser meia-noite – e a sua veemente reclamação verbal. Devo dizer que estou desolado com tudo isso, e lhe dou inteira razão. O regulamento do prédio é explícito e, se não o fosse, o senhor ainda teria ao seu lado a Lei e a Polícia. Quem trabalha o dia inteiro tem direito ao repouso noturno e é impossível repousar no 903 quando há vozes, passos e músicas no 1003. Ou melhor: é impossível ao 903 dormir quando o 1003 se agita; pois como não sei o seu nome nem o senhor sabe o meu, ficamos reduzidos a ser dois números, dois números empilhados entre dezenas de outros. Eu, 1003, me limito a Leste pelo 1005, a Oeste pelo 1001, ao Sul pelo Oceano Atlântico, ao Norte pelo 1004, ao alto pelo 1103 e embaixo pelo 903 – que é o senhor. Todos esses números são comportados e silenciosos; apenas eu e o Oceano Atlântico fazemos algum ruído e funcionamos fora dos horários civis; nós dois apenas nos agitamos e bramimos ao sabor da maré, dos ventos e da lua. Prometo sinceramente adotar, depois das 22 horas, de hoje em diante, um comportamento de manso lago azul. Prometo. Quem vier à minha casa (perdão; ao meu número) será convidado a se retirar às 21:45, e explicarei: o 903 precisa repousar das 22 às 7 pois às 8:15 deve deixar o 783 para tomar o 109 que o levará até o 527 de outra rua, onde ele trabalha na sala 305. Nossa vida, vizinho, está toda numerada; e reconheço que ela só pode ser tolerável quando um número não incomoda outro número, mas o respeita, ficando dentro dos limites de seus Algarismos. Peço-lhe desculpas – e prometo silêncio.

...Mas que me seja permitido sonhar com outra vida e outro mundo, em que um homem batesse à porta do outro e dissesse: "Vizinho, são três horas da manhã e ouvi

música em tua casa. Aqui estou". E o outro respondesse: "Entra, vizinho, e come de meu pão e bebe de meu vinho. Aqui estamos todos a bailar e cantar, pois descobrimos que a vida é curta e a lua é bela".

E o homem trouxesse sua mulher, e os dois ficassem entre os amigos e amigas do vizinho entoando canções para agradecer a Deus o brilho das estrelas e o murmúrio da brisa nas árvores, e o dom da vida, e a amizade entre os humanos, e o amor e a paz.

Crônica 4 – Ela tem alma de pomba – Rubem Braga

Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvidas.

Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar a sessão das 8 no cinema.

Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.

O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Cachoeiro F.C. com o Estrela F.C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Internacional x Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?

Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão.

Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o *making love*. Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer. Por exemplo: quebrar o braço. Só não acredito que televisão seja “máquina de amansar doido”. Até acho que é o contrário; ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, distrair doido, acalmar, fazer doido dormir.

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, a cores ou em preto e branco, sem

um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e o rancor no peito das crianças e até de outros adultos.

Quando o apartamento é pequeno, a família é grande e a TV é só uma – então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinais.

— Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...

— Mas você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?

— Não sou eu não, são as crianças!

— Crianças, para a cama!

Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade – num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão – a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, o “suspense”, a fascinação dos dramas do mundo.

A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É a amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu para um canto... ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça...ou que no meio da noite sofrem o assalto das dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido...homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe...

Crônica 5 – Porta do colégio – Affonso Romano de Sant’Anna

Passando pela porta de um colégio, me veio uma sensação nítida de que aquilo era a porta da própria vida. Banal, direis. Mas a sensação era tocante. Por isto, parei, como se precisasse ver melhor o que via e previa.

Primeiro há uma diferença de clima entre aquele bando de adolescentes espalhados pela calçada, sentados sobre carros, em torno de carrocinhas de doces e refrigerantes, e aqueles que transitam pela rua. Não é só o uniforme. Não é só a idade.

É toda uma atmosfera, como se estivessem ainda dentro de uma redoma ou aquário, numa bolha, resguardados do mundo. Talvez não estejam. Vários já sofreram a pancada da separação dos pais. Aprenderam que a vida é também um exercício de separação. Um ou outro já transou droga, e com isto deve ter se sentido (equivocadamente) muito adulto. Mas há uma sensação de pureza angelical misturada com palpitação sexual, que se exhibe nos gestos sedutores dos adolescentes. Ouvem-se gritos e risos cruzando a rua. Aqui e ali um casal de colegiais, abraçados, completamente dedicados ao beijo. Beijar em público: um dos ritos de quem assume o corpo e a idade. Treino para beijar o namorado na frente dos pais e da vida, como que diz: também tenho desejos, veja como sei deslizar carícias. Onde estarão esses meninos e meninas dentro de dez ou vinte anos?

Aquele ali, moreno, de cabelos longos corridos, que parece gostar de esportes, vai se interessar pela informática ou economia; aquela de cabelos loiros e crespos vai ser dona de boutique; aquela morena de cabelos lisos quer ser médica; a gorduchinha vai acabar casando com uma gerente de multinacional; aquela esguia, meio bailarina, achará um diplomata. Algumas estudarão Letras, se casarão, largarão tudo e passarão parte do dia levando filhos à praia e praça e pegando-os de novo à tardinha no colégio. Sim, aquela quer ser professora de ginástica. Mas nem todos têm certeza sobre o que serão. Na hora do vestibular resolvem. Têm tempo. É isso. Têm tempo. Estão na porta da vida e podem brincar. Aquela menina morena magrinha, com aparelho nos dentes, ainda vai engordar e ouvir muito elogio às suas pernas. Aquela de rabo-de-cavalo, dentro de dez anos se apaixonará por um homem casado. Não saberá exatamente como tudo começou. De repente, percebeu que o estava esperando no lugar onde passava na praia. E o dia em que foi com ele ao motel pela primeira vez ficará vivo na memória.

É desagradável, mas aquele ali dará um desfalque na empresa em que será gerente. O outro irá fazer doutorado no exterior, se casará com estrangeira, descasará, deixará lá um filho – remorso constante. Às vezes lhe mandará passagens para passar o Natal com a família brasileira.

A turma já perdeu um colega num desastre de carro. É terrível, mas provavelmente um outro ficará pelas rodovias. Aquele que vai tocar *rock* vários anos até arranjar um

emprego em repartição pública. O homossexualismo despontará mais tarde naquele outro, espantosamente, logo nele que é já um don juan. Tão desinibido aquele, acabará líder comunitário e talvez político. Daqui a dez anos os outros dirão: ele sempre teve jeito, não lembra aquela mania de reunião e diretório? Aquelas duas ali se escolherão madrinhas de seus filhos e morarão no mesmo bairro, uma casada com engenheiro da Petrobrás e outra com um físico nuclear. Um dia, uma dirá à outra no telefone: tenho uma coisa para lhe contar: arranjei um amante. Aconteceu. Assim, de repente. E o mais curioso é que continuo a gostar do meu marido.

Se fosse haver alguma ditadura no futuro, aquele ali seria guerrilheiro, mas esta hipótese deve ser descartada. Quem estará naquele avião acidentado? Quem construirá uma linda mansão e um dia convidará a todos da turma para uma grande festa comemorativa? Ah, o primeiro aborto! Aquele ali descobrirá os textos de Clarice Lispector e isto será uma iluminação para toda a vida. Quantos aparecerão na primeira página do jornal? Qual será o tranquilo comerciante e quem representará o país na ONU?

Estou olhando aquele bando de adolescentes com evidente ternura. Pudesse passava a mão nos seus cabelos e contava-lhes as últimas histórias da carochinha antes que o lobo feroz assaltasse na esquina. Pudesse lhes diria daqui: aproveitem enquanto estão no aquário e na redoma, enquanto estão na porta da vida e do colégio. O destino também passa por aí. E a gente pode às vezes modificá-lo.

ANEXO F: RETEXTUALIZAÇÕES REALIZADAS NO DECORRER DA PESQUISA

Reescrita da Crônica "Apeio", Dalton Trevisan.
Retextualização

Meme:



Eis que minha esposa faz tudo dentro de casa, mas aí ela me abandona:

Volta para mim "MEU AMOR"!!!



Celina

9ºM03

Retextualização da Crônica "Porta de Colégio", Afonso Romano de Sant'Anna
Panfeto:

Seu Futuro
depende
das
Suas Escolhas



Celina

9ºM03



Recado ao senhor 903

Berg

— Meu vizinho João que mora no apartamento 903 anda fazendo muito barulho, acho que vou lá conversar com ele.

