



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**CIRILO MONTEIRO DE ALBUQUERQUE
JANECLÉSIA DOS SANTOS MUNIZ**

**OS IMPACTOS DOS MULTILETRAMENTOS NO PROCESSO DE
INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS E DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NA SALA
DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**PENEDO-AL
2023**

CIRILO MONTEIRO DE ALBUQUERQUE
JANECLÉSIA DOS SANTOS MUNIZ

**OS IMPACTOS DOS MULTILETRAMENTOS NO PROCESSO DE
INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS E DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NA SALA
DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas/UAB, campus Penedo, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientador: Professor Dr. Cristiano Lessa de Oliveira.

**PENEDO-AL
2023**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Penedo
Biblioteca

A345i

Albuquerque, Cirilo Monteiro de.

Os impactos dos multiletramentos no processo de interpretação de textos e desenvolvimento da leitura na sala de aula no ensino fundamental / Cirilo Monteiro de Albuquerque, Janeclésia dos Santos Muniz. – 2023.

79f.: il.

Orientação: Prof. Cristiano Lessa de Oliveira.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Aberta do Brasil, Instituto Federal de Alagoas, Campus Penedo, Penedo, 2023.

Trabalho acadêmico em versão digital.

1. Leitura – Ensino fundamental. 2. Multiletramento. I. Muniz, Janeclésia dos Santos. II. Oliveira, Cristiano Lessa de. III. Título.

CDD:372.4

Maria Luzia Alexandre de Oliveira
Bibliotecária/Documentalista
CRB-4/2159

CIRILO MONTEIRO DE ALBUQUERQUE
JANECLÉSIA DOS SANTOS MUNIZ

OS IMPACTOS DOS MULTILETRAMENTOS NO PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO
DE TEXTOS E DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NA SALA DE AULA DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Letras/Português do
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
de Alagoas/UAB, campus Penedo, como requisito
parcial para a obtenção do título de licenciado em
Letras.

APROVADO (A) EM: 11/03/2023.

BANCA EXAMINADORA

Cristiano Lessa de Oliveira

Prof. Dr. Cristiano Lessa de Oliveira
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Neilton Farias Lins

Prof. Ms. Neilton Farias Lins
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Marcos Antônio de Araújo Dias

Prof. Ms. Marcos Antônio de Araújo Dias
Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Dedicamos esta pesquisa a todos aqueles que almejam uma educação evolutiva, assim como almejamos, um dia, revolucionar o ensino de Língua Portuguesa.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus, por possibilitar mais este êxito e ter nos dado o direcionamento para ultrapassar todos os empecilhos que surgiram durante a nossa jornada acadêmica.

Ao nosso orientador, Prof. Dr. Cristiano Lessa de Oliveira, pelas orientações extraordinárias, paciência, acompanhamento e mediação durante o processo de construção deste trabalho.

Aos Mestres professores da Universidade Aberta do Brasil-UAB, IFAL, Penedo-AL, que nos ajudaram a desenvolver conhecimentos essenciais para a nossa evolução como graduandos e futuros profissionais da educação.

A Universidade Aberta do Brasil, pelo oferecimento do Curso de Letras-Português.

Aos nossos familiares, e para tanto, consideramos significativo agradecê-los separadamente, de modo a ser possível citar membros importantes de ambas as famílias. Sendo assim, eu, Cirilo Monteiro de Albuquerque, agradeço a minha eterna Mãe Maria Helena, ao meu Pai, e aos meus queridos filhos Roberto e Thayla Lorena, em especial, à minha esposa, por ter o seu apoio durante o curso, primordialmente nos momentos difíceis pelos quais passei no decorrer da graduação, pela paciência e impaciência.

Eu, Janeclésia dos Santos Muniz, agradeço aos meus pais, Maria José e Manoel, por terem me apoiado durante minha trajetória acadêmica e proporcionado o suporte necessário para que fosse possível realizar os meus estudos.

Enfim, agradecemos a todos que contribuíram positivamente para que esse trabalho fosse consolidado com sucesso.

RESUMO

Esta pesquisa aborda o uso dos multiletramentos no processo de formação leitora no ensino fundamental, objetivando investigar os principais impactos dos multiletramentos no processo de interpretação de textos e desenvolvimento da leitura. Assim, foi realizado um estudo de caso em uma turma do 6º ano da Escola Municipal Padre Luiz Barbosa Leite (nível Fundamental II, Piaçabuçu – Alagoas), tendo a participação da professora de Língua Portuguesa e 20 alunos da turma em questão. Os dados foram coletados através de entrevista, questionário online, e observação de aulas e material didático. Ao final da investigação ficou perceptível a relevância do trabalho com textos multimodais no ambiente escolar, visto que a multimodalidade ocupa um espaço relevante na vida dos educandos, sendo assim, ao inseri-la, possibilita o contato do aluno com uma diversidade de linguagens que fazem parte de suas vivências, despertando o interesse nas práticas de leitura. Os elementos multimodais também demonstraram ser úteis para a construção dos sentidos iniciais sobre a obra, contribuindo com a compreensão textual. Apesar disso, constatou-se que a docente não introduz habitualmente os textos multimodais na sala de aula, dedicando poucos momentos destinados ao trabalho com a leitura. Destaca-se que é necessário que o professor seja capacitado para que consiga trabalhar os multiletramentos de maneira significativa para os estudantes, levando em conta o perfil da turma.

Palavras-chave: Leitura; multiletramentos; textos multimodais.

RESUMEN

Esta investigación aborda el uso de las multialfabetizaciones en el proceso de formación de la lectura en la escuela primaria, con el objetivo de investigar los principales impactos de las multialfabetizaciones en el proceso de interpretación de textos y desarrollo de la lectura. Así, se realizó un estudio de caso en una clase de 6º grado de la Escuela Municipal Padre Luiz Barbosa Leite (nivel Elemental II, Piaçabuçu – Alagoas), con la participación del profesor de Lengua Portuguesa y 20 alumnos de la clase en cuestión. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas, cuestionarios en línea, y observación de clases y material didáctico. Al final de la investigación se percibió la pertinencia de trabajar con textos multimodales en el ámbito escolar, ya que la multimodalidad ocupa un espacio relevante en la vida de los estudiantes, por lo que al insertarla permite al estudiante entrar en contacto con una diversidad de lenguajes que hacen parte de sus vivencias, despertando el interés por las prácticas lectoras. Los elementos multimodales también demostraron ser útiles para la construcción de significados iniciales sobre la obra, contribuyendo a la comprensión textual. A pesar de ello, se constató que el docente no suele introducir textos multimodales en el aula, dedicando pocos momentos al trabajo con la lectura. Se destaca que es necesario que el docente se forme para que pueda trabajar las multialfabetizaciones de manera significativa para los estudiantes, teniendo en cuenta el perfil de la clase.

Palabras llave: Lectura; multialfabetizaciones; textos multimodales.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 A PERSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO LEITORA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	12
2.1 PANORAMA: O CONTEXTO HISTÓRICO DO PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	13
2.1.1 Período Colonial: O Princípio da Educação Formal no Brasil (1549).....	13
2.1.2 Aulas Régias (1759).....	15
2.1.3 A chegada da Família Real ao Brasil (1808).....	15
2.1.4 Período Imperial: Primeiro Reinado (D. Pedro I) (1822).....	16
2.1.5 A Educação na República (1890).....	18
2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS DA FORMAÇÃO LEITORA NA CONTEMPORANEIDADE.....	19
3 OS MULTILETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DO LEITOR CONTEMPORÂNEO	26
4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	37
4.1 SUJEITOS DA PESQUISA.....	38
4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA ENTREVISTA.....	39
4.2.1 Entrevista.....	39
4.2.2 Interpretação dos dados.....	41
4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	43
4.4 OBSERVAÇÃO DE AULAS E MATERIAL DESTINADO AO TRABALHO COM A LEITURA.....	62
4.4.1 Aula de leitura – 25/11/2021.....	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	73
ANEXO 1	77
ANEXO 2	78

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a sociedade contemporânea é marcada pelos diversos recursos tecnológicos presentes no cotidiano das pessoas. Tais recursos trouxeram para a sociedade uma nova maneira de atuar no mundo, e uma dessas maneiras diz respeito à construção e interação dos indivíduos com textos que têm em sua essência uma característica peculiar: serem compostos por mais de uma linguagem.

Apesar de tais textos irem além das telas dos aparelhos tecnológicos, fazendo-se presentes no cotidiano dos sujeitos (nas embalagens de produtos, placas e na própria escola, podendo-se citar como exemplos, os cartazes e livros didáticos), percebe-se que no mundo virtual, os textos multimodais estão marcando uma presença muito mais intensa, no sentido de a geração atual interagir com eles o tempo inteiro para construir significações nas redes sociais, como o uso de memes, por exemplo.

Nesse sentido, é perceptível que tais textos requerem uma “nova” habilidade: a capacidade de interpretar não só as palavras (linguagem verbal), mas também imagens, cores, vídeos, dentre outras linguagens existentes. Em vista disso, muitos autores, dentre eles destaca-se Rojo (2010), apontam a necessidade de trabalhar a leitura multimodal em sala de aula, uma vez que a demanda por tal competência é requerida na contemporaneidade.

Sendo assim, tendo em vista os inúmeros estudos que tratam sobre o assunto, nota-se a relevância de investigar o modo que esse trabalho vem sendo desenvolvido na prática, em uma realidade específica da sala de aula, com o intuito de analisar os impactos que os multiletramentos ocasionam no processo de interpretação e desenvolvimento da leitura naquele contexto educacional.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa visa tratar sobre os principais impactos que o trabalho com os multiletramentos causa no processo de interpretação de textos e desenvolvimento da leitura em uma realidade específica da sala de aula.

Primeiramente, parte-se do princípio de que a leitura é uma atividade de extrema importância na vida do indivíduo, afinal, com a evolução da sociedade, pode-se afirmar que aqueles que não a dominam passam muitas dificuldades, uma vez que os tempos atuais demandam tal habilidade: as pessoas precisam estar cada vez mais informadas, desenvolverem o intelecto, a autonomia e criticidade, para que assim, não se tornem alvos fáceis de exclusão social.

Dessa forma, um dos objetivos dos docentes, desde que a criança entra na escola, é assegurar o processo de alfabetização, com a perspectiva de que assim, além de que ela consiga apropriar-se da leitura e escrita, ao longo dos anos, também se torne um sujeito autônomo: um indivíduo que busca informações, e conseqüentemente, domine os conhecimentos do currículo escolar. Entretanto, percebe-se que alfabetizar não é suficiente no processo de formação de leitores.

Segundo Barbosa (et al. 2006, p. 29):

A prática tradicional de alfabetização em que, primeiro, se aprende a decifrar o código a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores. Pesquisas têm apontado para o fato de que os alunos saem da escola com o domínio das habilidades de codificação e decodificação, mas são incapazes de ler e escrever funcionalmente textos diversos em diferentes situações.

Isso quer dizer que os discentes chegam aos anos finais do ensino fundamental, por exemplo, passam pelo ensino médio, saem da escola, e não desenvolvem o mais importante: a reflexão e criticidade, sendo, portanto, indispensável formar leitores: sujeitos letrados (que conseguem interpretar) e que têm prazer em ler.

Diante dos fatos, destaca-se outra questão quanto a formação leitora: através do desenvolvimento das tecnologias, as múltiplas linguagens começaram a ser amplamente difundidas, marcando uma forte presença na sociedade atual. Nesse contexto, é preciso formar leitores que tenham a habilidade de interpretar textos multimodais.

De acordo com Rojo (2012, p. 11-12), as argumentações sobre a necessidade de inserir os multiletramentos nas práticas de ensino-aprendizagem já se faziam presentes desde o ano 1996, através das discussões realizadas por um grupo de pesquisadores nomeado como “Grupo de Nova Londres” (GNL), as quais propiciaram a publicação do manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures”, que, de maneira traduzida, significa: “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”.

Em vista disso, muitas discussões surgiram sobre o assunto, baseadas no fato de que se os multiletramentos fazem parte da vida contemporânea, estes devem ser trabalhados na escola. Sendo assim,

A pedagogia dos multiletramentos foi absorvida, ao menos como ideia e proposta, pelo pensamento brasileiro em educação e linguagens, sendo hoje fundamentação da Base Nacional Comum Curricular, mas não apenas dela. Incontáveis pesquisas e relatos já foram feitos à luz desta “teoria” (RIBEIRO, 2020, p. 16).

Diante do fato de que os multiletramentos trouxeram à tona novas maneiras de trabalhar a leitura, levando em conta não só a linguagem verbal, mas as diversas possibilidades que os textos têm de transmitir mensagens, percebeu-se a relevância de investigar de que forma esse trabalho está sendo desenvolvido na prática da sala de aula.

Portanto, estabeleceu-se o seguinte problema de pesquisa: Quais os principais impactos dos multiletramentos no processo de interpretação de textos e desenvolvimento da leitura na conjuntura da turma do 6º ano “A” da Escola Municipal Padre Luiz Barbosa Leite?

Para discutir e tentar responder a essa questão norteadora, foram traçados alguns objetivos de pesquisa. O objetivo geral se caracteriza por analisar os principais impactos dos multiletramentos no processo de interpretação de textos e desenvolvimento da leitura na conjuntura da turma do 6º ano “A” da Escola Municipal Padre Luiz Barbosa Leite. Os objetivos específicos podem ser assim descritos: 1) conceituar multiletramentos; 2) conceituar leitor multiletrado; 3) relacionar os multiletramentos com a formação do leitor contemporâneo; 4) investigar os impactos de inserir os multiletramentos no processo de interpretação e desenvolvimento da leitura na turma do 6º ano “A” da Escola Municipal Padre Luiz Barbosa Leite.

O trabalho foi desenvolvido a partir de três seções e itens relacionados a cada uma, ligados diretamente ao tema em que a partir de então se pode fazer uma discussão coerente e compreensível para interpretação da questão levantada por esta pesquisa. A seção 1, intitulada “A perspectiva histórica do ensino aprendizagem e formação leitora no ambiente escolar” é dividida em duas partes, sendo a primeira um breve panorama sobre a organização da educação brasileira no contexto histórico, esta, estruturada da seguinte forma: Período Colonial: O Princípio da Educação Formal no Brasil (1549); Aulas Régias (1759); A chegada da Família Real ao Brasil (1808); Período Imperial: Primeiro Reinado (D. Pedro I) (1822) e a Educação na República (1890). Já na segunda parte, nomeada “Alfabetização e Letramento: Conceitos da Formação Leitora na Contemporaneidade”, serão apresentadas definições de diferentes autores quanto aos termos “Alfabetização” e “Letramento”, tal como reflexões relativas ao ensino aprendizagem e as práticas de leitura no ambiente escolar.

A seção 2, designada como “Os multiletramentos e a formação do leitor contemporâneo” traz discussões mais aprofundadas referentes as práticas de letramento. Também aborda sobre o uso dos multiletramentos no trabalho com a leitura na contemporaneidade, visando apontar como surgiu a necessidade de inseri-los no ensino aprendizagem e apresentar reflexões sobre o

papel que professores e alunos devem ocupar neste contexto.

Na seção 3, denominada “Aspectos Teórico-Methodológicos da Pesquisa”, serão levantadas informações referentes a metodologia utilizada para desenvolver o estudo de caso, tal como a apresentação dos resultados coletados através dos seguintes instrumentos de pesquisa: entrevista, questionário online e observação de aulas e material didático.

2 A PERSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO LEITORA NO AMBIENTE ESCOLAR

No passado a escola era um espaço fundamental no que tange o acesso à leitura, visto que, segundo Cafiero (2010, p. 95), era nesse ambiente que muitos discentes tinham seu primeiro (e/ou único) contato com jornais, revistas, livros, enciclopédias, dentre outros textos que circulam na cultura letrada. Todavia, atualmente, diante dos avanços tecnológicos, contata-se “mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular os textos na sociedade” (GAYDECZKA; KARWOSKI, 2015, p. 153), isso significa que as instituições de ensino já não se constituem como as primeiras fontes de acesso aos gêneros textuais, dado que, na contemporaneidade, as telas desenvolvem esse papel.

Diante do acúmulo de informações proporcionadas pelos meios digitais, Saraiva, Mügge e Alles (2017, p. 132) ressaltam a necessidade de o educador assumir uma postura mediadora, de modo que os recursos tecnológicos sejam utilizados de maneira adequada ao ensino aprendizagem. Em outras palavras, o acesso aos diversos tipos de textos por meio da internet não é um pré-requisito para que o aluno desenvolva habilidades leitoras, como a interpretação, por exemplo, sendo necessário um direcionamento do docente.

Por outro lado, Silva (2005, p. 515) reconhece que, por inúmeras razões, o papel que a leitura ocupa nas práticas escolares, por vezes, acaba causando um efeito contrário do que lhe foi designado: a formação de leitores críticos e autônomos. Diante disso, pode-se afirmar que, na prática, dificilmente o ato de ler é visto como algo que os indivíduos priorizem em seus cotidianos.

Nunes (2012, p. 12), através de estudos bibliográficos, aponta que as discussões referentes à leitura no Brasil já se faziam presentes de forma forte ainda na década de 60, e com o passar do tempo se intensificou pelo número de analfabetismo que o país enfrentava. Em vista disso, vários projetos foram desenvolvidos com o intuito de incentivar a leitura. Dentre eles, a autora destaca:

A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ (1968) com o Programa Nacional de Incentivo à Leitura – Proler (1992); a Associação de Leitura do Brasil – ALB (1980); As feiras de livros (1970); a Campanha Paixão de ler (1997), dentre outros (SERRA, 2002 apud NUNES, 2012, p. 12).

Mediante os fatos, percebe-se que desde o passado se fazia necessário despertar o interesse pela leitura, através do desenvolvimento de projetos. Portanto, torna-se necessário

continuar pesquisando e desenvolvendo medidas de agir nas escolas, para que no futuro essa realidade mude.

2.1 PANORAMA: O CONTEXTO HISTÓRICO DO PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL

A seguir será apresentado um breve panorama sobre o processo de ensino aprendizagem, para que seja possível constatar a cultura que perdurou no sistema educacional, com o intuito de compreender se a organização da educação no contexto histórico pode explicar os desafios encontrados atualmente no que tange à formação leitora. Tal panorama está dividido em cinco partes, sendo elas: Período Colonial: O Princípio da Educação Formal no Brasil (1549); Aulas Régias (1759); A chegada da Família Real ao Brasil (1808); Período Imperial: Primeiro Reinado (D. Pedro I) (1822) e a Educação na República (1890).

2.1.1 Período Colonial: O Princípio da Educação Formal no Brasil (1549)

De acordo com Costa e Menezes (2009, p. 32-33), a educação no Brasil Colônia foi exercida pelos membros (padres e irmãos) da ordem religiosa denominada de Companhia de Jesus, que surgiu devido à iniciativa de Inácio de Loyola (1491-1556) e outros seis religiosos. Assim, foram priorizadas a missão católica e a educação em Portugal e suas Colônias, posteriormente sendo implantada a educação pelos Padres e Irmãos da Companhia de Jesus no Brasil, onde foi conduzida de 1549 até 1756, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal.

Em outras palavras, antes de ser implantada a concepção de ensino formal no território brasileiro, a nova ordem religiosa que se nomeou Companhia de Jesus idealizou estratégias voltadas para as missões católicas e a educação dos quais Portugal e suas Colônias seriam as prioridades neste seguimento. Assim, como o Brasil era Colônia de Portugal, também se implantou a metodologia de ensino formal.

Por outro lado, segundo Costa e Albuquerque, (2016, p. 10), no período de colonização as terras brasileiras já eram habitadas pelos povos indígenas, que tinham uma estrutura social diferenciada; os processos educativos ocorriam através de tradições, códigos de linguagens, danças, festas e rituais religiosos, no entanto, os colonizadores trataram imediatamente de influenciar a cultura, tal como explorar as riquezas existentes nas terras.

Sendo assim, os costumes e processos educativos dos indígenas passaram a ser reformulados conforme os interesses dos colonizadores. Todavia, a educação deles foi conduzida de maneira superficial pelos Portugueses, não priorizando a alfabetização das crianças, jovens e adultos, uma vez que no “período Colonial (1500 a 1822), Império (1822 a 1889) e início da primeira República (1889 a 1930), a educação foi destinada exclusivamente para os filhos das elites” (COSTA; ALBUQUERQUE, 2016, p. 11).

Diante disso, a educação da época estava centrada na religiosidade, visto que os jesuítas se incumbiram de converter e catequizar os indígenas à fé Católica. Porém, de acordo com Costa e Menezes (2009, p. 36):

de forma geral, os adultos que se convertiam não guardavam a devoção e o comportamento esperados e acabavam por voltar às suas antigas práticas. Dessa forma, apropriando-nos da metáfora dos jesuítas, o “papel” seria ainda mais branco, garantindo que, educados e catequizados na tenra idade, os índios permaneceriam mais tempo, senão para toda vida, entre a comunidade dos cristãos.

Assim, conforme apontado, como os métodos utilizados para converter os adultos não estavam funcionando, o foco do processo educacional passou a ser direcionado às crianças indígenas, com o intuito delas aprenderem desde pequenas as práticas cristãs e conseqüentemente permanecerem seguindo-as quando mais velhas. Assim,

a educação dada aos curumins restringia-se à catequese continuada e ao aprendizado do ler e escrever, ou, como se chamava antigamente, às escolas do “bê-á-bá”. As primeiras letras eram necessárias até o ponto em que seu aprendizado contribuísse para a própria catequese continuada. Paralelamente à educação do gentio pela catequese, os jesuítas desenvolveram a educação formal, escolar, no Brasil Colônia, destinada principalmente aos filhos dos portugueses e aos futuros membros da própria Companhia de Jesus (COSTA; MENEZES, 2009, p. 37).

Em vista disso, é notório que as crianças brancas receberam um tratamento diferenciado das indígenas quanto ao processo educacional, pois, enquanto os curumins aprendiam apenas o básico para serem catequizados, os filhos de portugueses tiveram um maior acesso ao ensino-aprendizagem.

Silva (2005, p. 22-23) acrescenta que além de iniciarem o ensino formal no Brasil, os Jesuítas e os Irmãos Coadjuutores criaram vários colégios, seminários e internatos, onde ofereceram quatro cursos: Elementar, Humanidades, Ciências (ou Artes), e Filosofia e Teologia para a formação de pessoas pertencentes a elite.

Os trabalhadores não dispunham de acessibilidade para estudar nas estruturas oferecidas pelos Jesuítas, uma vez que o ensino era baseado na formação dos filhos da elite, como

supracitado, no qual a estrutura oferecida não incluía qualquer outra pessoa. Sendo assim, a maioria não tinha acesso aos colégios, seminários e internatos.

Amorim (2019, p. 2) ressalta que “os primeiros registros sobre a educação brasileira datam de 1554, a época dos jesuítas e do período colonial. Em 1759, quando os padres foram expulsos do país, suas escolas tinham matriculado menos de 0,1% da população”.

Sendo assim, por mais que os padres tenham contribuído com o princípio da educação no país, constata-se que ela não esteve evidentemente ao alcance de todos, já que os privilegiados faziam parte da elite, enquanto a maioria, sendo os filhos de Índios e negros, não tinham o direito de ser instruídos na escola.

2.1.2 Aulas Régias (1759)

Em 1759, a Coroa portuguesa, através do Alvará de 28 de junho, extinguiu todas as escolas reguladas pelo método jesuítico e estabeleceu um novo sistema que visava a recuperar os ideais da pedagogia humanista e inserir Portugal no rol das nações avançadas. Os jesuítas foram expulsos do território português e o ensino passou a ser responsabilidade do Estado, que passou a oferecer aulas régias (avulsas) de Primeiras Letras, Gramática Latina, Retórica e Filosofia (VERALDO, 2009, p. 48).

Assim, com a expulsão dos Jesuítas, a cultura educacional, que antes estava a cargo da igreja, passou a ser tarefa do Estado, através da nova metodologia denominada “Aulas Régias Avulsas”, que mudaria a concepção de ensino no Brasil.

“Estas, de nível secundário e para meninos, [...] ministradas por professores escolhidos em concurso público e pagos pelo Erário Régio. [...] **O Erário Régio, criado no reinado de D. José I, concentrava todas as operações financeiras da Coroa**” (SILVA, 2005, p. 30¹). Diante disso, a autora explica que os professores se consolidavam como docentes contratados como funcionários do Estado. Além disso, nota-se que as aulas disponíveis, ainda não eram oferecidas para a população em sua totalidade.

2.1.3 A chegada da Família Real ao Brasil (1808)

No período em que a família real chegou ao Brasil, D. João VI criou várias Academias e Cursos Profissionalizantes, nos quais, os primeiros professores dos cursos de Direito eram ex-

¹ Grifo do autor

alunos de graduação formados em Lisboa. Estes, formavam juristas, advogados, deputados, senadores, diplomatas e funcionários do estado. Deste modo, a educação formal foi conduzida com a finalidade de formar os quadros dirigentes para a administração pública. Quanto as estruturas econômica e social, estas permaneciam sob o domínio das elites. Dessa forma, as ações estavam voltadas para a educação dos filhos de família nobre, para que dessem continuidade aos negócios dos pais. Já os povos indígenas e africanos não frequentavam a escola (SILVA, 2005, p. 38-40).

Diante disso, apesar deste período se constituir como uma fase de mudanças, em que o ensino aprendizagem foi estruturado através de uma nova organização, constata-se que, tal como ocorria na época em que os jesuítas conduziam a educação, a desigualdade social permanecia forte. Assim, de acordo com Carvalho (apud SILVA, 2005, p. 39²) “*a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos*”.

Em síntese, a classe trabalhadora era tratada de maneira inferior e não teve acesso à política coordenada por D. João, que priorizou apenas uma parcela da população: aqueles que tinham poder.

2.1.4 Período Imperial: Primeiro Reinado (D. Pedro I) (1822)

Após a separação política de Portugal, em 1822, houve pressões externas e internas, das forças econômicas e políticas das províncias, para que fossem organizadas leis nacionais [...] a Constituição Federal de 1824 [...] foi outorgada por D. Pedro I. O art.179, § 32, determinava que “a instrução primária é gratuita a todos cidadãos.” Entretanto, [...] a realidade era outra. Cidadãos, naquela época, eram aqueles que possuíam propriedades, terras, bens e participavam do governo local, nas câmaras municipais (SILVA, 2005, p. 42- 44).

Diante disso, é notório que após a declaração da independência do Brasil (1822), o ensino estava sob a responsabilidade do Império. Destaca-se que neste período (Primeiro Reinado) foi aprovada a lei que garantia o direito a instrução primária para os cidadãos, todavia, como observado acima, a teoria que consolidava tal lei mostrou-se distante da prática, e a instrução instaurou-se de forma a privilegiar novamente os filhos da elite, não sendo permitido que a maioria tivesse acesso ao ensino-aprendizagem.

Neves (2008 apud NEVES, 2009, p. 59-60), por sua vez, esclarece que a Lei de 15 de outubro de 1827 instituiu como Método oficial de Ensino o Método Mútuo. Salienta ainda que o Método Mútuo era defendido por nomes como Comênio (1592/1670) e Jean Baptiste de La

² Grifo do autor

Salle (1651/1718) e se referia ao professor que ensinava para um número indeterminado de alunos. Desta forma, o mestre utilizava monitores, ou seja, estudantes em estágios considerados avançados quanto a aprendizagem e que ficavam responsáveis por garantir o desenvolvimento dos discentes menos desenvolvidos. Além disso, os monitores responsabilizavam-se pelo ensino de uma decúria, (grupo constituído por 10 alunos), e incumbiam-se de auxiliar o mestre na instrução, amparando o ideal pedagógico referente a observação dos alunos perante seus interesses.

Em vista disso, é perceptível que o Ensino Mútuo que a Província implantou serviu nitidamente de modelo para a preparação de futuros docentes, visto que os alunos mais qualificados exerciam a função de auxiliares do professor da turma, preparando os estudantes que se encontravam no nível de aprendizagem mais instável.

Sendo assim, observa-se que os monitores exerceram papel importante a frente da educação, visto que contribuíram para o ensino-aprendizagem, visando à preparação pedagógica e o interesse dos discentes.

Em relação ao ensino da leitura, esta ocorria na primeira classe, também denominada de “classe do ABC”, e era constituída por um número indeterminado de crianças não alfabetizadas, que podiam ter idades variadas. Nesse sentido, os monitores utilizavam dois recursos para nortear a aprendizagem do alfabeto, sendo eles a caixa de areia³ e o uso do alfabeto em cartões suspensos⁴. Em vista disso, o ensino das letras centrava-se na similitude das formas gráficas, que eram classificadas em três grupos distintos: as letras formadas por linhas, ângulos e círculos ou curvas (NEVES, 2009, p. 65-66).

Portanto, os discentes aprendiam como distinguir cada letra de acordo com o seu formato. Dessa forma, nota-se que através dos métodos utilizados para alfabetizar os discentes, os mestres trabalhavam a capacidade de desenvolvimento psicomotor das crianças, e os recursos proporcionados (caixa de areia e os cartões suspensos) dinamizavam o ensino do alfabeto. Já as estratégias de leitura, aplicadas através do reconhecimento das formas das letras e a similitude destas, possivelmente contribuía com o processo de memorização na alfabetização.

³ Refere-se a um tipo de escrivaninha, na qual era colocada areia para que as crianças traçassem as letras.

⁴ Refere-se ao uso de letras em cartões, para que as crianças as distinguíssem. Tais cartões eram posicionados nas paredes da escola.

2.1.5 A Educação na República (1890)

Para Silva (2005, p. 50 - 55), a educação na República (1890) foi conduzida da seguinte forma: a sociedade era formada por pessoas negras, livres e sem destino, tal como mulheres sem direito à educação na Escola e aos espaços públicos, além da realidade que se percebia diante do analfabetismo elevado entre crianças e adultos, que eram frequentemente abandonados pelo Império. Acrescenta que por meio do Censo Escolar de 1890 foi detectado que o Brasil tinha 80% de pessoas analfabetas num país com 14 milhões de habitantes.

Sendo assim, percebe-se que tais desigualdades eram frutos do domínio da elite, que desejava manter a sociedade funcionando através de uma visão capitalista e dominadora, e, portanto, voltada para aqueles que tinham poder, sem o intuito de permitir que a maioria da população tivesse os mesmos privilégios (direitos).

Mortatti (2010, p. 330) ressalta que

[...] foi somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país.

Portanto, a educação começa a ter uma maior notoriedade após a Proclamação da República, tendo destaque a implantação do ensino atrelado ao processo de leitura e a prática de escrita. Sendo assim, o fortalecimento de tais práticas sociais nas escolas, onde a maioria da população brasileira encontrava-se desassistida pelo poder público, constitui-se como um avanço no sistema educacional.

Em síntese, a implementação de políticas e ações voltadas para o sistema educacional, de certa forma, revolucionaram o ensino público, visto que a partir de então “saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita” (MORTATTI, 2010, p. 330).

Segundo Galvão e Batista (2018, p. 3 apud BORTOLANZA, 2019, p. 293-294),

Da década de 20 até meados da de 50, inúmeros livros de leitura foram produzidos e algumas editoras especializaram-se na produção de livros didáticos. Nesse momento, várias reformas de ensino foram empreendidas por diversos Estados. Chegava-se ao século XX com mais de 80% da população analfabeta, o que foi considerado, nos meios intelectuais, uma “vergonha nacional.” Nas reformas, a maioria dos Estados adotou, definitivamente, o ensino seriado. A rede pública de ensino expandiu-se enormemente. Novos métodos de ensino foram discutidos no país, sob a forte influência do movimento da Escola Nova. Novos modos de ler e inovadores papéis

passaram a ser atribuídos à leitura na escola. A leitura silenciosa, por exemplo, passou a ser prescrita (nas outras instâncias da sociedade, também, a cada dia lia-se menos coletiva e oralmente).

Apesar das transformações que ocorreram no sistema educacional, o ensino não havia evoluído significativamente, além das reformas implementadas na educação e a publicação de vários livros didáticos que foram distribuídos nas escolas, o Estado adotou um novo modelo de ensino sobre a influência da Escola Nova, “um movimento de reação à pedagogia tradicional” (NOGUEIRA, 1986, p. 28). Em síntese, o modelo adotado priorizava a leitura individual e silenciosa, que se tornou constante até mesmo fora do ambiente escolar. Isso significa que as práticas de leitura adotadas pelas instituições de ensino trouxeram consequências quanto aos modos de ler dos sujeitos.

Ademais, no que tange ao “ensino seriado”, que foi posto em prática em diversos estados através das reformas educacionais, é descrito da seguinte forma pelo Inep (2004, p. 18): “O sistema seriado de ensino tem como pressuposto a adequação da idade do aluno ao nível de ensino e à série que ele frequenta”. Em outras palavras, levava-se em consideração a faixa etária para que fosse determinado o nível de aprendizagem que os alunos deveriam ter, diferentemente das propostas vistas anteriormente, as quais, estudantes de variadas idades poderiam estudar juntos.

2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS DA FORMAÇÃO LEITORA NA CONTEMPORANEIDADE

A educação brasileira mudou gradativamente ao longo dos anos, fazendo com que as instituições escolares rompessem com as práticas de ensino antagônicas que foram vivenciadas no país, propondo alternativas que estivessem atreladas à democratização do ensino e à formação do ser humano (ROSSI, 2006, p. 92-93).

Nesse contexto, os aspectos que envolvem a alfabetização e o letramento dos alunos nas escolas públicas passaram a ser um assunto frequente na contemporaneidade, tornando-se fundamental demonstrar e analisar o significado de tais termos.

Assim, verifica-se no Dicionário Júnior da Língua Portuguesa (MATTOS, 2011, p. 31-398) que alfabetizar é o ato de ensinar alguém a ler e escrever. Em relação ao significado da palavra letrado, é exposto que se trata daquele que estuda bastante, sendo considerado, portanto, uma pessoa culta e instruída e que assimila essencialmente a cultura brasileira.

Em vista disso, enquanto a alfabetização é visualizada como o processo no qual o professor ensina a ler e escrever, o letramento pode ser relacionado a quando o docente proporciona os caminhos mais viáveis para que os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades durante a aprendizagem, visando à formação escolar mais adequada para a humanidade.

Soares e Batista (2005, p. 24⁵) estão em concordância com a ideia exposta acima quanto ao conceito de “alfabetização”, tendo em vista que descrevem a expressão como

o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de **conhecimentos e procedimentos** relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às **capacidades motoras e cognitivas** para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Mediante o exposto, é notório que as designações do termo “alfabetização” encontradas no dicionário são complementadas por Soares e Batista (2005), ao indicarem que o processo de alfabetizar fundamenta-se por meio do conhecimento do sistema alfabético-ortográfico. Ou seja, é necessário que os discentes, além de terem acesso ao conhecimento relativo ao funcionamento do mencionado sistema, também desenvolvam capacidades motoras e cognitivas no processo de ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, a alfabetização pode ser denominada como

uma **prática**. E, assim como toda prática que é específica a uma instituição, envolve diversos saberes (por exemplo, quem ensina conhece o sistema alfabético e suas regras de uso), diversos tipos de participantes (alunos e professor) e, também, os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula, como quadro-de-giz, ilustrações, livros didáticos e quaisquer outros recursos pedagógicos (KLEIMAN, 2005, p. 12-13⁶).

Assim, os professores e os alunos interagem em proveito da aprendizagem objetivando a assimilação das regras estabelecidas perante a participação de todos neste contexto, sendo importante salientar que existem recursos pedagógicos que concebivelmente complementam esse exercício na sala de aula.

Thavares e Nunes (S. D, p. 4) complementam o mencionado raciocínio, ao destacarem a necessidade do alfabetizador:

aplicar conhecimentos de fonética e fonologia em suas aulas de leitura e escrita, conscientizando seus alunos a escrever textos com o mínimo de erros ortográficos. [...] Aprendendo a pronunciar corretamente os sons das letras, a criança terá facilidades para se autocorriger e evitar possíveis erros ortográficos em alguns casos, em outros,

⁵ Grifo do autor

⁶ Grifo do autor

deverá buscar ajuda em diferentes fontes e materiais disponíveis, seja em livro, dicionário ou no próprio professor.

Portanto, os docentes têm elevada importância neste aspecto, visto que ensinam como os estudantes devem pronunciar as palavras e letras adequadamente, usando estratégias que os façam perceber o significado das linguagens e regras estabelecidas. Já a diversidade de materiais apresentados na escola estabiliza o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a partir do instante em que o cidadão compreende as letras e as palavras principia o aprendizado de outros conhecimentos relativos à Língua Portuguesa, que se ministra na instituição escolar, por meio dos distintos gêneros textuais, definidos por Barros (2011, p. 139) como um:

instrumento da comunicação humana e, como postulado por vários estudiosos da linguagem, também objeto de ensino da língua (em todos os seus eixos: escrita, oralidade, compreensão por meio da leitura, produção textual, reflexão linguística, aquisição do código linguístico).

Diante disso, através do domínio da escrita e interpretação de texto fica notória a expansão do conhecimento. Quanto ao letramento, Kleiman (2005, p. 21-28) destaca que se trata de uma expressão que representa uma multiplicidade de sentidos nas escritas, tendo em vista as diversas práticas de uso que são cientificamente constadas na contemporaneidade e surge da necessidade de ampliar a prática de escrita exercida na escola e fora dela. É considerado como práticas sociais que se desenvolvem por meio dos sistemas de escritas. Atualmente, como um termo que se relaciona ao processo de desenvolvimento, uso dos sistemas de escrita, estratégias de leitura e práticas situadas, destacando-se pela essência do saber ler, escrever e compreender todo processo concebido além do código alfabético.

Percebe-se que com o surgimento do chamado Letramento, “por volta de 1980 no Brasil, na França (illettrisme) e em Portugal (literacia)” (AMORIM, 2019, p. 4), pode-se refletir e exercer o processo de ensino, levando em evidência a contribuição que as práticas sociais de leitura podem oferecer.

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos (TFOUNI, 1995, p. 20 apud MOURA, 2010, p. 10-11).

Logicamente que o aprendizado no contexto da alfabetização passa pela introdução da escrita e o conhecimento dela. Quanto ao letramento, o domínio da escrita e leitura evidenciam

o caráter sociocultural dessa prática.

Mediante o exposto, os cidadãos devem ampliar o conhecimento sobre a evolutiva contribuição do termo letramento na atualidade. Apesar de saber ler e escrever, é indispensável o conhecimento das distintas linguagens, afinal, o que se vê na contemporaneidade, quando o assunto destacável é o sistema de ensino no Brasil, são crianças e jovens não compreenderem o real sentido do conhecimento, porque não tiveram absolutamente acesso a uma aprendizagem adequada. Amorim (2019, p. 2) expõe dados significativos sobre o assunto:

De acordo com avaliações nacionais [...]: ● 66% dos alunos terminam o 9º ano sem aprender o mínimo necessário em português; ● 85% dos alunos terminam o 9º ano sem aprender o mínimo esperado em matemática. Esse problema se estende até o ensino superior, onde estimativas indicam que 50% dos estudantes são analfabetos funcionais.

Em vista disso, os dados relativos à pesquisa em questão evidenciam o quanto a educação necessita de melhorias. Deste modo, constata-se que algo precisa ser feito em proveito do ensino brasileiro, de modo que a preparação dos discentes seja sistematizada desde o princípio do ensino primário, levando em consideração as duas principais disciplinas: português e matemática, onde os métodos aplicados proporcionem ganhos e contribuam para o processo de evolução do ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a aprendizagem no ensino fundamental deve ser mediada de forma que priorize a alfabetização inicial do discente, buscando o entendimento da prática exercitada no sistema educacional, sendo significativo a compreensão de que “o conhecimento é construído socialmente, na interação entre pessoas e não pela transferência do professor para o aluno” (TORRES; IRALA, 2014, p. 61).

Diante disso, a condução do mestre do saber deve estar ligada a métodos de ensino distintos das práticas tradicionais, que privilegiam o acúmulo de conteúdo, compreendendo, portanto, que o norte da evolução do ensino dá-se pela participação efetiva de todos os cidadãos envolvidos no processo de socialização, levando em consideração uma metodologia de ensino-aprendizagem que torna fundamental a interação entre Mestres e Aprendizizes.

Nessa perspectiva, tem destaque a questão dos níveis de aprendizagem e desenvolvimento, cujo teórico e psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934), contribuiu assaz por meio de suas ideias, abordando uma proposta fixada nos pressupostos da teoria histórico-cultural, onde ele afirma em sua obra denominada “A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” (2007) que tais níveis estão inter-

relacionados antes mesmo de a criança frequentar a escola, ocorrendo desde que ela é bebê (CUNHA; OLIVEIRA, 2014, p. 96).

Sendo assim, crianças e jovens revelam níveis de desenvolvimento desde o primeiro contato na sala de aula, sendo essencial exercer as práticas de ensino pautando o levantamento sobre a consideração do conhecimento dos cidadãos.

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: [...] O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente [...] O nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). [...] A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de "zona de desenvolvimento potencial ou proximal". Neste sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva pois a "zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram (REGO, 1995, p. 72- 73).

Mediante o exposto, percebe-se que os docentes têm que trabalhar o nível de desenvolvimento real do discente, ou seja, um conhecimento já estabelecido, tal como exercer estratégias específicas que possam envolvê-los no conhecimento diversificado e de desenvolvimento potencial, aquele que a criança ou o jovem ainda vai atingir no sistema de ensino, assim, unindo o que eles sabem ao conhecimento que ainda vão adquirir.

Desse modo, é concebível que os docentes elaborem um planejamento a fim de facilitar os empecilhos dos discentes, utilizando uma dinâmica que atinja tanto desenvolvimento real quanto potencial, através da interação entre o professor e o aluno, testificando a indissociável funcionalidade dos níveis de desenvolvimento e aprendizagem. Os professores, portanto,

são responsáveis em realizar mediações para que o aluno avance da zona de desenvolvimento real, até a zona de desenvolvimento potencial. Como citado acima este profissional vai agir, vai interferir na zona de desenvolvimento proximal, pois os alunos têm condições de aprender, mas necessitam de mediações adequadas, lembrando que nas salas de aula temos um grupo heterogêneo, sendo assim muitas vezes será necessário intervenções diferenciadas. Então é necessário ter um olhar atento para que certas atividades escolares não sejam planejadas e desenvolvidas sem levar em conta o indivíduo e suas singularidades (CUNHA; OLIVEIRA, 2014, p. 99-100).

Em outras palavras, o docente deve priorizar as habilidades reais dos discentes para que possa mediar na sala de aula, propondo metodologias através do conhecimento alcançado via interação com o objetivo de fazê-los atingir a aprendizagem.

Em consonância com o que foi apresentado acima pelas ideias de Vygotsky relativo à

questão da interação no processo de ensino aprendizagem, Silva, (2005, p. 516) destaca a relação entre a visão do autor e a prática de leitura nas escolas, reconhecendo a relevância da interação nas aulas de leitura. Por outro lado, menciona que isso não parece ser estimulado nas instituições de ensino, visto que as atividades privilegiadas pelos professores não dizem respeito ao compartilhamento de ideias nos momentos destinados a leitura, mas sim ao uso constante do livro didático, que geralmente traz “esquemas de interpretação preestabelecidos”, causando no aluno uma recepção aversa, pois em vez de oportunizar atividades colaborativas, são estabelecidos momentos em que “o papel dinâmico do receptor é subestimado, sufocado pela leitura imposta pelos roteiros de interpretação dos livros didáticos”.

Isso significa que, por mais que a interação seja relevante, esta ainda é visualizada como uma prática rara no que tange as aulas de leitura. Já os materiais utilizados para este fim são repetitivos, fazendo com que os discentes reajam de maneira contrária ao esperado. Em vista disso, cabe ao educador:

[...] mostrar aos alunos que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que se conquistado plenamente dará autonomia e independência. Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura, que não se restrinjam apenas aos recursos materiais, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura (MELENDES; SILVA, 2008, p.3).

Sendo assim, o docente deve realizar planejamentos que possam envolver os discentes no ato da leitura, incumbência que é logicamente intransferível. Além disso, é necessário que ele elabore estratégias de leitura de modo a incentivar a sua prática cotidiana, respeitando a preferência de cada cidadão na escolha do material a ser abordado.

Em síntese, acrescenta-se que através do panorama apresentado sobre o contexto histórico do processo educacional no Brasil, foi constatado que o acesso à educação sempre girou em torno da elite. Atualmente, por mais que os discentes de classe social baixa tenham o direito de frequentar à escola, permanecem não tendo acesso à mesma qualidade de ensino que alunos de classe social alta, visto que, de acordo com Suaiden e Oliveira (2006), não é disponibilizado para eles estruturas como bibliotecas, laboratórios, ou outros espaços importantes para o ensino-aprendizagem. “Quando há biblioteca, o acervo geralmente é composto de livros didáticos e de referência. São poucos os títulos representativos de literatura infantil e juvenil” (SUAIDEN; OLIVEIRA, 2006, p. 103). Sendo assim, o contato com a leitura no ambiente escolar não ocorre de forma a oferecer acesso aos interesses literários dos jovens, tornando-se uma atitude realizada por obrigação.

Outro indicativo preocupante, evidenciado por Leite, Bittencourt e Silva (2015, p. 492), é o fato de muitos destes discentes não serem estimulados a ler em casa, local onde o interesse pela leitura poderia ter surgido, por meio da contação de histórias, por exemplo; através de momentos divertidos em que a família introduz os textos (livros) na vida da criança. Então, já que o contato com a leitura acontece de forma desigual entre os estudantes, e o único (ou principal) acesso que eles têm a esta prática ocorre de forma obrigatória, conclui-se não ser possível visualizar tal cenário como apto à formação de leitores.

3 OS MULTILETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DO LEITOR CONTEMPORÂNEO

Como visto no capítulo anterior, o desenvolvimento da sociedade reformulou os pensamentos referentes ao ensino-aprendizagem, fazendo com que o cenário educacional passasse por algumas transformações ao longo do tempo. Uma vez que surgiram estudos que apontavam que as práticas de leitura e escrita centradas na alfabetização não garantiam o desenvolvimento de habilidades como a criticidade e reflexão, uma nova perspectiva a respeito da formação do leitor passa a ser usada.

Em tal concepção, aborda-se a necessidade de ir além das práticas focadas na decodificação e codificação do código, (sendo tais termos conceitualizados, respectivamente, por Soares (2004, p. 14-15) como a aprendizagem referente ao ato de ler e escrever), transformando assim, as aulas atribuídas a leitura em momentos destinados a formação de leitores letrados.

O conceito de letramento, portanto, passou a ser usado como uma forma de ampliar o processo que envolve o ensino da leitura. Sobre o mencionado processo, Kleiman (2007, p. 15) apresenta o seguinte raciocínio:

A concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados. Essa heterogeneidade não combina muito bem com a aula tradicional, com um professor dirigindo-se a um aluno médio, representativo da turma de trinta ou mais alunos interagindo apenas com o professor, que é o falante privilegiado, foco da atenção de todos, o qual dá sua aula de acordo com um currículo definido para todas as turmas do ciclo na escola ou no município, porque um dia, nesse trimestre, semestre ou ano escolar, todos os alunos da turma serão avaliados segundo parâmetros (também supostamente representativos dos conhecimentos a serem atingidos na série ou no ciclo) definidos para toda a nação.

Nesse contexto, pensar no currículo em prol das práticas de letramento é assumir que as metodologias tradicionais de ensino já não são adequadas; é refletir sobre maneiras de trazer para a sala de aula a heterogeneidade que constitui as práticas sociais, definidas por Souza, Lucas e Torres (2011, p. 212) como as vivências do indivíduo em sociedade (sua realidade, experiências, manifestações culturais). Ademais, trata-se de criar momentos nos quais os discentes tenham a oportunidade de, não só participarem de uma variedade de situações que envolvam as práticas letradas, mas também de serem ouvidos.

Kleiman (2007, p. 2) diz ainda que a instituição escolar se constitui como uma importante agência de letramento. Esse posicionamento traz à tona a reflexão de que é justamente na escola que o aluno tem a possibilidade de vivenciar diferentes práticas sociais de

letramento, em especial, aquelas que ele não tem contato no seu dia a dia.

Em concordância com essa ideia, Rojo (2010, p. 26) afirma que “poucos brasileiros têm acesso ao livro literário, a jornais, a museus e mesmo ao cinema. Por isso é tão importante que a escola se torne uma agência de democratização dos letramentos”. O professor, portanto, segundo as palavras delas, deve promover momentos para que o discente participe de diversas práticas sociais, pois, é exatamente essa vivência que o permite desenvolver habilidades de letramento. Sendo assim, conclui-se que o termo “letramento” está ligado ao conceito de práticas sociais. Isto é, a formação de um leitor proficiente não ocorre de forma descontextualizada das práticas vivenciadas na sociedade.

Diante disso, fundamentando-se nas concepções de Marcuschi (2000/2001) e Soares (2002, 1998/2002), Terra (2013, p. 50) evidencia a existência de “níveis de letramento”, nos quais, mesmo um indivíduo analfabeto é inserido, visto que ele consegue participar de diversas práticas sociais, como identificar um ônibus, por exemplo. Todavia, é pressuposto que sua participação é limitada. Kleiman (2005, p. 16) contribui com este raciocínio ao afirmar que a alfabetização:

tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos — crianças, jovens ou adultos — precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições.

A alfabetização, portanto, não deixa de ser relevante, já que o uso da modalidade escrita está presente em diversos âmbitos sociais, sendo, então, importante que as pessoas sejam alfabetizadas, pois é a alfabetização desse sujeito que possibilita a participação autônoma dele em eventos de letramento que demandam a apropriação profunda da escrita.

Nesse contexto,

o termo “letramento” busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente. Numa sociedade urbana moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião (ROJO, 2010, p. 26).

O referido argumento deixa claro que em cada contexto social (família, escola, trabalho, dentre outros) exige-se tipos de letramento diferenciados, uma vez que são contextos heterogêneos; práticas sociais heterogêneas. Essa visão, de certa forma se relaciona com o conceito de texto encontrado na obra de Leal (2011, p. 25), ao afirmar que “o texto, como atividade global da comunicação, é produto da interação humana em situação de comunicação

na qual estarão em jogo, para além dos aspectos linguísticos, fatores sociais, culturais e históricos”.

Em outras palavras, se o letramento é entendido como uma “prática social” e o texto como “produto da interação humana”, logo, admite-se que existem diferentes tipos de letramento, que envolvem uma pluralidade de práticas sociais e de linguagens. Nesse contexto “o conceito de letramento passa ao plural: deixamos de falar em “letramento” e passamos a falar em “letramentos” (ROJO, 2010, p. 27).

Por outro lado, a partir da percepção de que a linguagem verbal é apenas uma, dentre todas as outras possibilidades de comunicação, surgem discussões que apontam a existência de “novas” necessidades referentes ao letramento escolar que a escola deve buscar atender.

Quase vinte anos depois da última definição da Unesco para (an)alfabetismo funcional, em 1994, um grupo de estudiosos dessas questões, muitos dos quais se ocupavam das questões de currículo escolar na Austrália, Estados Unidos e Inglaterra, reuniu-se na pequena cidade de Nova Londres (EUA) para discutir uma questão da maior relevância para o que aqui nos interessa: “O que se constitui como um letramento escolar adequado, num contexto de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conectividade global?” Propor uma questão como esta para discussão significava admitir que o mundo mudara muito nesses quase vinte anos (ROJO, 2010, p. 27).

Percebe-se que o intuito dos estudiosos era levantar questionamentos e chegar a respostas referentes a reformulações no currículo (direcionadas as práticas de letramento escolar) que se adequassem as transformações sociais. Assim, constatou-se que através do surgimento e evolução das tecnologias digitais, a sociedade passou a funcionar de formas diferentes. Isto é, as necessidades contemporâneas já não giram em torno do texto verbal, como ocorria no passado, e o acesso a estes textos não se dão unicamente (ou, predominantemente) no ambiente escolar. Tais textos estão presentes em diversas atividades do dia a dia, que são realizadas pelos jovens.

Em vista disso, tal linha de pensamento passa a defender a atualização de métodos, levando em conta a multimodalidade dos textos, isto é, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Ou seja, já não basta que o aluno possua habilidades de interpretação apenas no que se refere ao texto verbal, pois ele tem contato com diversos tipos de linguagem (além da verbal), e, portanto, deve ter a capacidade de interpretá-las também.

Nesse sentido, Buckingham (2010, p. 53) alega que

A crescente convergência da mídia atual significa que precisamos abordar as habilidades e competências – os múltiplos letramentos – demandadas pelo conjunto de formas contemporâneas de comunicação. [...] precisamos de uma reconceitualização mais ampla do que queremos dizer com letramento num mundo cada vez mais dominado pela mídia eletrônica. Isso, de forma alguma, é sugerir que o letramento verbal não é mais relevante, nem que os livros devam ser descartados, mas sim que o currículo não pode seguir confinado a uma noção estreita de letramento, definida só em termos do impresso.

O referido argumento deixa nítido que as discussões sobre as “formas contemporâneas de comunicação” não visam a oposição da linguagem verbal no ensino, todavia, reconhecem que o desenvolvimento das tecnologias trouxe aos sujeitos novas formas de se comunicar, e conseqüentemente, as demandas que envolvem o letramento ampliaram-se. Em concordância com Buckingham (2010), Terra (2013, p. 52) argumenta que existe um grande desafio ao formar alunos capazes de utilizar as novas práticas sociais da escrita advindas dos meios tecnológicos. Diz ainda que considerar a multimodalidade é uma demanda da sociedade contemporânea.

Então, resumidamente, as novas formas de comunicação, constituídas de múltiplas linguagens, trouxeram à tona as discussões sobre os multiletramentos, quando um grupo de estudiosos, mobilizados pelas mudanças sociais ocorridas em decorrência das tecnologias e da diversidade local, conforme mencionado acima por Rojo (2012), se reúnem em Nova Londres para discutir novas propostas para o ensino aprendizagem.

Sendo assim, as discussões do grupo, conhecido como New London Group (Grupo de Nova Londres-GNL), tiveram uma semana de duração e resultaram na publicação do manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures” (Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais) (ROJO, 2012, p. 11- 12). No citado manifesto o grupo aborda questões referentes à multiplicidade de culturas e de linguagens presentes na contemporaneidade, assim como a necessidade de a escola, como instituição de ensino e aprendizagem, se encaixar nesse cenário, para que assim os estudantes encontrem real sentido nas aulas.

Pinheiro (2016, p. 526) esclarece que na perspectiva do Grupo de Nova Londres, o professor precisa levar em conta a diversidade linguística e cultural, posto que ela faz parte da vivência dos alunos, e, portanto, deve se fazer presente no ensino, no qual devem ser evidenciadas as dimensões profissional, pessoal e de participação cívica. Nesse sentido, os multiletramentos surgem como uma “nova” abordagem educacional, proveniente da necessidade de os educadores não limitarem o ensino-aprendizagem a uma única referência de linguagem e cultura, tal como viabilizarem aos discentes o contato com textos que abranjam tais multiplicidades.

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, 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 constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13⁷).

Dessa forma, existe uma diferenciação entre os conceitos “letramentos” e “multiletramentos”, conforme apontado por Rojo (2012). Mas, ao mesmo tempo, ambos estão associados, e demandam novas maneiras de trabalhar a leitura nas salas de aula, levando em conta a diversidade. Sendo assim, o papel do aluno, e conseqüentemente, do professor, também se modifica, visando uma postura de “protagonismo” por parte dos estudantes.

Nesse contexto, Buckingham (2010, p. 43-44⁸) faz a seguinte reflexão:

é provável que o uso que as crianças fazem da Internet fora da escola envolva um leque de atividades: elas conversam em salas de bate-papo e mandam mensagens instantâneas para amigos; procuram informações sobre *hobbies*, esporte e lazer; jogam *games*, às vezes com pessoas de partes distantes do planeta; fazem compras ou só dão uma olhada nos produtos na Internet (*window-shopping*) e baixam músicas populares e filmes de *Hollywood*. [...] Em comparação com as complexas experiências multimídia que algumas crianças têm fora da escola, muitas das atividades em sala de aula parecem desestimulantes. Os alunos com Internet em casa têm a tendência, como usuários dessa tecnologia, de desenvolver um forte senso de autonomia e autoridade, e é exatamente isso que lhes é negado na escola.

Dessa forma, o autor deixa evidente que a multimodalidade já faz parte do cotidiano dos discentes, se fazendo presente em diversas atividades desenvolvidas por meio das tecnologias. Além disso, observa que elas (tecnologias) trouxeram um “ganho” para a vida das pessoas, sendo ele, a autonomia. Sendo assim, para os jovens (“público” atual da educação básica), existe uma diversidade de possibilidades de comunicação e informação: eles podem entrar em contato com outrem, conhecer novas culturas, tal como compartilhar informações uns com os outros, independentemente do local que esses “usuários da rede” estejam (sendo eles alguém conhecido, ou não); assim como têm a possibilidade de encontrar grupos com os mesmos interesses, os quais possam conversar. Portanto, os estudantes da contemporaneidade possuem em suas mãos ferramentas que lhes permitem ter contato com linguagens e culturas diversas, assim como desenvolver um senso de autonomia, que as escolas, em muitos casos, não aproveitam.

A constatação de que o desenvolvimento das tecnologias resultou em uma maior autonomia por parte dos sujeitos também é feita por Araujo e Vilaça (2016). Os autores expõem que as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) transformaram os modos de

⁷ Grifo do autor

⁸ Grifo do autor

viver em sociedade, resultando em uma atitude ativa dos seus usuários, uma vez que, além de acessar materiais postados na internet, eles podem produzir conteúdo e compartilhá-lo, tal como interagir, trocar opiniões e experiências, enfim, aprender uns com os outros.

Em outras palavras, em comparação com o que acontecia no passado, no qual as pessoas apenas “consumiam” passivamente as informações que lhes eram dadas, atualmente, elas estão ocupando um papel ativo frente as tecnologias, que permitem que elas não apenas ouçam, mas também criem, se informem e aprendam de formas diversas.

Em adição, Silva (2016, p. 61-66) alega que diferentes níveis de interatividade surgiram a partir das tecnologias de comunicação de cada época, fazendo com que as pessoas saíssem de um comportamento inativo, para uma participação autônoma, tornando-se então “coprodutoras”. Nesse sentido, mais uma vez se destaca o posicionamento de que as TDIC possibilitam que os seus usuários sejam mais que “espectadores” dos conteúdos aos quais têm contato e assumam uma postura ativa (autônoma). Entretanto, Santaella (2003) alerta que as transformações culturais e mediações sociais não aconteceram unicamente por conta das novas tecnologias, afinal, as redes digitais, assim como qualquer meio utilizado para a comunicação, são apenas canais que visam transmitir informações.

Diante disso, a autora utiliza a seguinte argumentação,

os meios de comunicação, desde o aparelho fonador até as redes digitais atuais, não passam de meros canais para a transmissão de informação. Por isso mesmo, não devemos cair no equívoco de julgar que as transformações culturais são devidas apenas ao advento de novas tecnologias e novos meios de comunicação e cultura. São, isto sim, os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais (SANTAELLA, 2003, p. 24).

Com isto, admite-se que as tecnologias foram criadas para serem manuseadas pelos sujeitos. Tais tecnologias são simplesmente meios desenvolvidos em função da comunicação. Portanto, elas, por si só, não são responsáveis pelas mediações sociais (SANTAELLA, 2003, p. 25), mas possuem um papel significativo na veiculação das mensagens que ali circulam, sendo elas (mensagens) o motivo das citadas mediações.

Quanto aos modos de circulação das mencionadas “mensagens” nos meios digitais, é significativo destacar a observação de Mattos (2011, p. 36), pois ela detecta novas maneiras de ler na contemporaneidade:

a escrita no ambiente digital perde a tradicional linearidade normalmente associada a

textos escritos. A própria organização do texto escrito em páginas na Internet difere da organização de textos tradicionais. É possível, por exemplo, encontrarmos vários textos pequenos, relacionados ou não, dispostos em pontos diferentes da mesma página, o que permite que o leitor leia os vários textos na ordem que ele desejar. A própria presença da multimodalidade, isto é, de textos, imagens e sons diversos nas páginas da Internet, transforma o conteúdo a ser compreendido pelo leitor.

Diante disso, nota-se que atualmente já não prevalece o processo de leitura linear (roteirizado); ela (leitura) ocorre por meio do que chamam de “hipertextos”, caracterizados por Rodrigues (S. D, p. 6) como uma ferramenta informativa que direciona o leitor (através de links) para outros conteúdos na internet, sobre o assunto anteriormente acessado, ou não, podendo manifestar-se em forma de texto, imagem, gráfico, dentre outras possibilidades.

Partindo dessa ideia, percebe-se que através do hipertexto o estudante pode interagir com o texto de forma dinâmica: as possíveis imagens que ali se encontram, tornam-se um instrumento de estímulo visual; clicando nos links, ele é levado a outras fontes de informação. Nessa perspectiva, o leitor tem a autonomia para ler na ordem que desejar. Acrescenta-se ainda que a multimodalidade e os hipertextos não se estabelecem apenas no meio virtual, pois as transformações referentes aos modos de ler e se comunicar impactaram até mesmo os textos impressos, que “passaram também a combinar linguagens de maneira hipertextual” (ROJO, 2010, p. 28).

Pensando na necessidade de o docente estar atento as mudanças referentes aos textos, tal como os “novos” modos de comunicação, que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), “documento que pretende reger a educação no país, atualmente” (RIBEIRO, 2020, p. 1), estabelece o trabalho com os multiletramentos no ambiente escolar.

a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p. 70).

Nitidamente, a mencionada proposta conecta-se com os ideais dos multiletramentos, uma vez que o documento ressalta a necessidade de não ficar preso apenas ao que já era valorizado pela escola (quanto a linguagem e cultura), e considerar a diversidade: os diferentes tipos de texto, assim como a multiplicidade cultural e semiótica existente na sociedade, tal como propunha o GNL no manifesto.

Em outras palavras, é necessário que o discente tenha contato com uma variedade de textos que envolvam desde clássicos da literatura, até os juvenis; e que, além disso, seja levado a participar de práticas sociais diversas.

O objetivo, afinal, é formar leitores multiletrados (pessoas que consigam construir sentido nas múltiplas linguagens existentes, sejam elas verbais, como a escrita; ou não verbais como imagens, por exemplo). Decerto, “ser multiletrado significa isso: ter aguçadas as habilidades que abordem a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de linguagens usadas socialmente” (FRANCISCO, 2018, p. 9).

Assim, de acordo com a BNCC, a inserção dos letramentos, multiletramentos e cultura digital no currículo escolar

não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (BRASIL, 2017, p. 70).

Sendo assim, considerar a mencionada inserção (dos letramentos, multiletramentos e cultura digital) nas instituições de ensino, é dar lugar para a autonomia, criatividade e criticidade quanto as práticas de linguagem.

A propósito, o termo “designer”, utilizado no documento, também é encontrado na “pedagogia dos multiletramentos” (GNL)

Segundo o NLG⁹, o que subjaz a todo o processo de *design* é a ideia de que o estudante deve reconhecer e usar os “*designs* disponíveis” (*available designs*) de várias modalidades materiais/simbólicas para planejar, construir (*designing*), e criticamente replanejar e reconstruir (*redesigning*) suas identidades, oportunidades e futuros como cidadãos globais de um mundo complexo e crescentemente conectado (PINHEIRO, 2016, p. 526¹⁰).

Assim, de acordo com as propostas do grupo, as práticas escolares tradicionais, em que o professor transmite conceitos e os discentes simplesmente os absorvem devem ser ressignificadas, com o objetivo de que o estudante se torne mais que um receptor de conteúdos, assumindo o papel de “designer”. Dessa forma, já não basta ao aluno reproduzir as ideias que ele recebe, mas ser capaz de transformá-las, reinventá-las, dar um novo significado para elas.

⁹ O Grupo de Nova Londres também é conhecido pela sigla NLG, que faz referência ao seu nome na versão inglesa (New London Group).

¹⁰ Grifo do autor

O conceito de “designer”, portanto, diz respeito ao processo criativo que envolve o planejamento e replanejamento, construção e reconstrução de sentidos, no qual o estudante assume uma postura ativa (de protagonismo).

O autor diz ainda que o processo de designer envolve quatro componentes, sendo eles: prática situada (situated practice), instrução explícita (overt instruction), enquadramento crítico (critical framing) e prática transformada (transformed practice). Posteriormente, explica que na prática situada leva-se em conta a realidade dos alunos (uma realidade que eles já conhecem, que vivenciam), trabalhando simulações direcionadas a situações que envolvem trabalho ou espaço público em seus contextos locais. Na instrução Explícita, visam aproveitar a metalinguagem que estudantes e professores fazem uso, para trabalhar os conteúdos, buscando uma compreensão sistemática, analítica e consciente por parte dos envolvidos (discentes). O enquadramento crítico, como o próprio nome indica, envolve as reflexões, análises e interpretações referentes ao contexto social e cultural. Já a prática transformada seria o resultado do processo que envolve a transformação de sentidos. Seria, nesse caso, o sentido reconstruído pelos alunos (um novo sentido) (PINHEIRO, 2016, p. 527).

Assim dizendo, a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos é direcionar o ensino-aprendizagem a situações que constituem as diferentes esferas sociais, inserindo-se na cultura dos alunos (mas, não levando em conta apenas a cultura deles, pois, o objetivo é justamente trabalhar a diversidade: cultural e semiótica), de modo a fazê-los interagir e refletir a respeito do contexto social e cultural analisado, para finalmente, torná-los designers.

Em outros termos, o intuito da pedagogia dos multiletramentos, como já mencionado, se distancia da ideia de um currículo estruturado a partir de práticas centradas em um único tipo de linguagem e cultura, em que o papel do discente é receber informações prontas e as internalizar passivamente (sem questionamentos, reflexões, discussões); ou, em outras palavras, na qual sua função seria apenas entender o que o professor fala e reproduzir (repetir) o que foi exposto através de uma prova ou atividade, por exemplo, sem considerar o uso destas informações em um contexto real (que faz parte da vivência das pessoas).

A educação do amanhã precisa fincar raízes nas ações praticadas no agora e seus resultados certamente notar-se-ão em longo prazo. Os multiletramentos, por exemplo, não são propostas novas como muitos acreditam, mas maneiras diferentes de interação com os bens tecnológicos e culturais disponíveis que a sociedade vai se relacionando e, com isso, ampliar as atitudes no fazer pedagógico. Assim, a ótica do multiletrar na sociedade contemporânea não tem por função colocar a função do professor como segundo plano, este ainda ocupa e sempre ocupará lugar de destaque no desenvolvimento de competências, aumentando com isso, a responsabilidade docente como agente transformador de realidades e mediador do saber (SOUSA, 2015, p. 2-

3).

Em vista disso, salienta-se que o professor não perde a relevância, pois é ele que guiará todo o processo de ensino-aprendizagem, através de planejamentos e mediações. A questão é que a atuação de ambos (docentes e discentes) passa por ressignificações para que se possa atingir os objetivos traçados para o ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

Dias (2012, p. 862-863), por sua vez, ressalta que as mencionadas mudanças na atuação docente só serão possíveis através “de um processo de formação que vise ao desenvolvimento das práticas multiletradas da contemporaneidade” por parte do educador. Melhor dizendo, existe a necessidade de que ocorra a capacitação dos professores, para que seus conhecimentos sejam ampliados, e conseqüentemente, tenham a possibilidade de trabalhar não apenas os multiletramentos em sala de aula de maneira significativa, mas também pautar sua prática levando em conta as características das gerações que as escolas estão recebendo, que já nascem inseridas nesse “novo” contexto (referentes aos modos de se comunicar e lidar com os textos), requerendo, portanto, maneiras diferenciadas de aprender.

Logo, as discussões referentes ao trabalho com os multiletramentos nas instituições de ensino revelam a importância de uma pedagogia que abarque as citadas multiplicidades e seja voltada ao protagonismo do estudante. Por fim, utiliza-se as palavras de Paulo Freire (2017, p. 9), já que elas são capazes de exprimir o que foi anteriormente apresentado: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Tais linguagens impactam nas vivências dos indivíduos e conseqüentemente nas suas leituras de mundo.

Partindo do exposto, é possível dizer que no passado as mencionadas leituras de mundo eram restritas ao que as pessoas conheciam com base em suas vivências em sociedade, já que elas não tinham acesso aos meios tecnológicos. Mas, atualmente, essas leituras de mundo ampliaram-se: elas já não giram em torno do espaço social que os sujeitos vivem, uma vez que eles possuem acesso a culturas e informações de outros grupos sociais por meio da internet, fazendo-se necessário agregar nas salas de aula a pluralidade cultural e semiótica que compõe a sociedade.

Em suma, conclui-se que nos tempos atuais existe a propagação de diferentes formas de expressão (comunicação), como desenho, música, memes, escrita, dentre outras. Sendo assim, está designada a escola a função de explorá-las, possibilitando ao estudante o desenvolvimento de habilidades que o permitam interpretar e expressar-se por meio de uma variedade de

linguagens. Ou melhor, através de multiletramentos.

4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem caráter descritivo e foi desenvolvida através de fontes primárias (que dizem respeito aos dados coletados através da pesquisa de campo) e secundárias (que se referem aos materiais consultados para embasar a pesquisa: livros, artigos e outras produções acadêmicas). No que se refere a natureza da pesquisa descritiva, Triviños (1987, p. 110) aponta o seguinte:

O estudo descritivo pretende descrever "com exatidão" os fatos e fenômenos de determinada realidade. [...] Mas os estudos descritivos não ficam simplesmente na coleta, ordenação, classificação dos dados. Podem estabelecer-se "relações entre variáveis". Por exemplo, existe relação entre os níveis de formação de 1.º grau, 2.º grau, magistério e graduação e as aspirações de aperfeiçoamento? O regime de trabalho dos professores está relacionado com as aspirações de aperfeiçoamento? O fato de pertencer a determinada rede de ensino se relaciona com as aspirações de aperfeiçoamento dos professores? Este tipo de estudo se denomina estudo descritivo e correlacional, quando se estabelecem relações entre variáveis.

Sendo assim, o estudo em questão é descritivo, porque estabelece relações entre variáveis, uma vez que os multiletramentos estão sendo relacionados com o processo de interpretação de textos e o desenvolvimento da leitura.

Acrescenta-se que a abordagem utilizada para a análise dos dados é quantitativa e qualitativa, uma vez que:

num estudo quantitativo o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido a priori, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. [...] a pesquisa qualitativa [...] parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Dessa forma, a pesquisa em questão se caracteriza como quantitativa e qualitativa, pois busca-se coletar dados numéricos e descritivos ao longo da investigação, com o intuito de chegar a resultados mais detalhados. Todavia, é preciso destacar que será priorizada a análise qualitativa de tais resultados, afinal, têm-se como enfoque a interpretação das informações coletadas.

Nesse sentido, conforme destacado por André (1995, p.24), os dados numéricos que serão coletados servirão como um complemento para as informações descritivas, ajudando a

explicitar a dimensão qualitativa da pesquisa. Ademais, salienta-se que o tipo de pesquisa utilizado é o estudo de caso, que pode ser assim definido:

um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. [...] O propósito fundamental do estudo de caso (como tipo de pesquisa) é analisar intensivamente uma dada unidade social (GODOY, 1995, p. 25)

Assim sendo, a pesquisa em pauta se trata de um estudo de caso porque busca-se realizar a investigação em uma realidade específica da sala de aula, com o intuito de confrontar os dados teóricos, com o que acontece na prática. Em suma, no que se refere as etapas do estudo de caso, destaca-se que ela será realizada na Escola Municipal Padre Luiz Barbosa Leite, através dos seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevista (com a professora de Língua Portuguesa de uma turma do 6º ano), questionário online (com perguntas abertas e fechadas, direcionado aos discentes), observação não-participante (uma vez que o foco da investigação não é necessariamente intervir no contexto educacional, mas, observar o que normalmente acontece nas aulas) e a análise do material utilizado nas aulas.

4.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são alunos da Escola Municipal Padre Luiz Barbosa Leite, (localizada na cidade Piaçabuçu-AL), que cursam, no período matutino, o 6º ano “A” do Ensino Fundamental, e a professora de Língua Portuguesa da respectiva turma.

Em relação ao perfil do corpo discente, foi constatado que a turma é majoritariamente composta por mulheres (65%), constituindo apenas 35% de estudantes do gênero masculino. Além disso, existe uma variação (11 a 13 anos) quanto a faixa etária dos estudantes, todavia, fatores como idade, gênero e região não foram condicionantes para as respostas do questionário, visto que houve uma similaridade entre elas.

Em relação à localização, 70% de alunos são residentes de Piaçabuçu, e 30% do bairro Paciência. Os discentes são de classe social baixa (filhos de pescadores, domésticas, trabalhadores rurais, funcionários e desempregados).

Quanto ao perfil da docente, detectou-se que ela reside na cidade Piaçabuçu e possui formação nas áreas de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Pedagogia, sendo

responsável por quatro turmas do 6º ano na escola onde a pesquisa foi desenvolvida. A professora trabalha nos turnos matutino e vespertino e de acordo com ela, os números de alunos por turma são: 6º “A” (20 alunos), 6º “B” (32 alunos), 6º “C” (33 alunos) e 6º “D” (31 alunos).

4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA ENTREVISTA

Nesta seção, apresentam-se os dados coletados através da entrevista realizada com a professora da turma. Em decorrência da pandemia causada pela Covid-19, as perguntas foram feitas por meio do WhatsApp.

Assim, abaixo será realizada a apresentação das respostas da docente.

4.2.1 Entrevista

Que recursos você normalmente utiliza para trabalhar os multiletramentos?

Livro didático e vídeos.

De que forma você trabalha a interpretação de textos multimodais?

O trabalho é realizado por meio de questionários e produções de textos.

Quais as maiores dificuldades que os alunos têm no que se refere a interpretação de textos multimodais? O que você faz para superar essas dificuldades?

A ausência de interesse quanto à própria educação, o que não os impede de ler bem, entretanto, são leituras quase que incapazes de conferir significado ao entorno. Para superar essas dificuldades, busco sempre de maneira dinâmica envolvê-los nas atividades, deixando em evidência o quão são importantes no processo ensino aprendizagem.

Quais os principais impactos dos multiletramentos para o processo de interpretação de textos e o desenvolvimento do interesse pela leitura?

Eles têm funções relevantes no que tange o desenvolvimento do aluno, isto porque por meio deles, os aprendizes são capazes de dialogar com as diversas frentes que fazem existir o ambiente social/ cultural. Reside exatamente aí o fazer-se autor e o fazer-se leitor, levando em consideração que essa característica, a princípio, precise envolver o profissional de

aprendizagem.

Qual o nível de interesse dos alunos pela leitura quando os textos trabalhados são compostos apenas pela linguagem verbal? Justifique.

Apesar de participarem, nota-se que não há um envolvimento efetivo, baseado no fato de serem menos atrativos.

Qual o nível de interesse dos alunos pela leitura quando os textos são compostos por mais de uma linguagem? Justifique.

Há mais ganho de potência a partir do momento que evidente está a diversidade textual.

Você percebe uma maior facilidade por parte dos alunos em interpretar, quando o texto trabalhado tem mais de uma linguagem? Justifique.

Certamente. Isso ocorre em virtude de as diversas linguagens dialogarem sobre pontos específicos, o que envolve em grande medida os aprendizes, ou seja, existe mais atratividade.

Você utiliza ferramentas da internet para trabalhar a leitura multimodal durante o ensino remoto? (exemplos: ebooks, redes sociais etc.). Quais?

No período em que o ensino remoto foi posto em exercício, todos os profissionais da docência foram obrigados a utilizar ferramentas tecnológicas. Como a Escola Pública não dispõe de estrutura adequada e eficiente, além de ter a incumbência de comandar a Plataforma Google sala de aula, vi-me na obrigação de buscar outros recursos tecnológicos, disponíveis no celular através da internet como: WhatsApp, Google Formulário, gravador de voz, Facebook e Instagram. As alternativas encontradas serviram de auxílio para solucionar as dificuldades. A diversidade de ferramentas disponíveis na internet tornou-se fundamental, evitando que a escola, do ponto de vista que rege o ensino, parasse naquele momento.

Na sua opinião, quais os impactos de trabalhar textos multimodais no período de ensino remoto para instigar o interesse pela leitura?

Penso ser a melhor alternativa a ser usada, haja vista que, eles nos ensinam a pensar.

Você nota alguma diferença (na reação e no desenvolvimento do aluno) entre o ensino presencial e o ensino remoto ao inserir os multiletramentos no trabalho com a leitura? Quais?

Acredito que a diferença sempre será significativa quanto à questão em voga, de modo que posso assegurar serem as aulas presenciais muito mais impactantes do que as remotas. Essa assertiva ganha força no parecer número 11 do CNE, o qual postula que apesar do esforço, o alunado estaria ao longo da pandemia (aulas remotas) perdendo conhecimento. De outra banda, documento da UNESCO garante que os alunos dos 9º anos são portadores de conhecimento de alunos dos 6º anos, o que certamente preocupa e muito.

4.2.2 Interpretação dos dados

Ao analisar as evidências da Mestra de Língua Portuguesa, detectou-se o quão é crucial o uso dos multiletramentos no Ensino Fundamental. Diante dos questionamentos que foram proporcionados via entrevista, descobriu-se que eles (multiletramentos) são trabalhados através de poucos recursos, sendo resumidos pela docente como o livro didático e vídeos. Também foi constatado que as propostas de atividades não são diversificadas, pois visam unicamente a resolução de questionários e/ou produção textual, confirmando as ideias de Silva (2005, p. 516), quando afirma que as práticas de leitura priorizadas pelos docentes costumam ser realizadas por meio de um único tipo de material, tornando as atividades repetitivas.

Em relação às dificuldades existentes na aprendizagem dos alunos quanto a interpretação dos textos multimodais, a professora chamou a atenção para o fato de que elas estão ligadas ao desinteresse dos discentes pelo sistema de ensino. Desse modo, evidencia-se que a mencionada situação, de certa forma, impacta qualquer atividade a ser desenvolvida na sala de aula, sendo importante ressaltar a necessidade de envolver os discentes nos exercícios propostos, tal como destacado pela professora, através do uso de mecanismos capazes de despertá-los para o sentido valorativo, como realçar potencialidades. Constata-se, portanto, que desta forma, abre-se o caminho para desarmá-los quanto à efetivação do aprendizado.

Quanto aos principais impactos dos multiletramentos apontados pela docente relativo ao processo de interpretação de textos e o desenvolvimento do interesse pela leitura, foi destacado a possibilidade de o estudante participar de práticas sociais diversas através do contato com a multimodalidade. Diante disso, evidencia-se que essa diversidade contribui diretamente para que os alunos tenham gosto pela busca de conhecimentos, acrescentando ainda que o uso das técnicas e ferramentas adequadas, geram no educando, quando bem ministradas, a capacidade de conferir significado ao próprio entorno.

Em relação ao interesse dos alunos pela leitura de obras que possuem predominância da

linguagem verbal, a professora deixou claro que percebe que esse tipo de texto é quase que incapaz de gerar no educando algum nível de satisfação. Diante disso, afirma que os tipos textuais compostos pela multimodalidade geram no discente maior interesse no processo de leitura. Tal situação pode ser explicada pelo fato de os textos multimodais apresentarem uma grande dinamicidade, a ponto de convidar o estudante ao processo de interação e descobertas. Diante disso, pode-se afirmar que a ausência de elementos visuais e/ou interativos os fazem ter uma maior relutância em realizar a leitura.

Nesse contexto, a docente afirma que existe uma maior facilidade quanto a interpretação dos estudantes quando a obra é constituída pela multimodalidade, já que existe um diálogo entre as várias linguagens, que para os aprendizes é crucial e atrativo.

Todavia, apesar de a docente relatar que o mencionado modelo textual é mais atrativo por sua estrutura organizacional, reconhecendo assim, a importância de considerá-lo no ensino-aprendizagem, através das aulas observadas, notou-se que dificilmente os multiletramentos são utilizados como objeto de ensino-aprendizagem, visto que transpareceu em sua prática a exposição de conteúdos, objetivando somente respostas imediatas ou objetivas nas atividades escolares. Com isto, percebeu-se claramente a indisponibilidade dos educandos nas atividades rotineiras.

Nesse sentido, Bessa (2012, p. 62) aponta que, “na escola, assim como em qualquer espaço social, você está sempre educando. Sabendo disso, pode, então, agir de forma profissional, cidadã e humana, tendo consciência “do que faz” e “para que faz” [...]”

Portanto, a escola é um ambiente de extrema importância, onde se educa constantemente e pratica-se o ensino de forma cidadã, profissional e humanizada, sendo veridicamente útil compreender os caminhos pelos quais se conduzem as práticas educacionais.

Acrescenta-se que de acordo com a docente, no período de ensino remoto, tais práticas foram conduzidas através de uma variedade de ferramentas tecnológicas, sendo reconhecidas pela educadora como fundamentais para a conexão entre a escola e alunos (apesar de sua afirmativa de que as aulas presenciais são mais impactantes que as remotas). Em vista disso, por meio das citadas ferramentas, detectou-se a urgência em utilizar recursos didáticos diversificados, que não sejam articulados unicamente através da linguagem verbal.

Sobre isso, Bessa (2012, p. 41) destaca que “a língua é um tipo de linguagem entre muitos. A língua é linguagem, mas não é toda linguagem, muito embora seja, ao longo da

história, a linguagem mais importante para homens e mulheres”. Sendo assim, embora existam inúmeras linguagens, a língua tem um amplo significado e importância, entretanto, não é a única existente, tendo significância outros tipos que precisam ser compreendidas. Diante disso, Bessa (2012, p. 41) evidencia que as linguagens se classificam em dois tipos: as verbais e não-verbais.

Em suma, salienta-se que os educadores devem conscientizar os educandos sobre o papel especial que as linguagens representam para o ensino, pois o conhecimento depende excepcionalmente de quem conduz a aprendizagem, por este motivo, a Instituição Educacional deve propor dinâmicas que despertem o interesse dos jovens.

4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Nesta seção, apresenta-se os resultados obtidos por meio do questionário enviado para os alunos através do grupo das aulas no WhatsApp¹¹. Tais dados serão apresentados em forma de tabelas, quadros e gráficos para uma melhor compreensão.

Sendo assim, na tabela 1 é possível observar as preferências da turma em relação ao ato da leitura quanto a textos com predominância da linguagem verbal e multimodais.

Tabela 1: Quantitativo de alunos segundo os gêneros textuais consultados através da internet

Gêneros	Nº de alunos
Contos	2
Poemas	1
Cordel	1
Histórias em quadrinhos	9
Página e perfis (Instagram, Facebook)	12
Livros em PDF	1
Fanfic	1
Mangá	2
Filmes legendados	1
Memes	1
Pinterest	1
Traduções musicais	1
Não costumo ler através da internet	5

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Primeiramente, é significativo salientar que como o objetivo da pergunta era saber as

¹¹ Durante o período de ensino remoto os docentes fizeram uso deste grupo para lecionar.

preferências textuais dos discentes, foi possibilitado que eles assinalassem mais de uma opção. Posto isto, de acordo com as respostas acima, evidencia-se que os alunos preferem ler textos em que a linguagem verbal não é predominante, uma vez que apenas dois alunos da turma costumam ler contos, e quando se trata de outros gêneros textuais como poemas, a situação se torna ainda mais “crítica”, visto que não mais que um discente marcou tal gênero, mesmo que a narrativa destes textos mencionados acima também possa ser constituída por imagens.

Já no caso da literatura de cordel, que é composta de elementos visuais, também foi detectado um número limitado quanto a preferência, visto que foi selecionado por um único aluno.

Assim, notou-se que a multimodalidade não é um fator determinante para o ato da leitura em momentos de lazer, todavia, é uma característica relevante, pois se fez presente na maioria dos textos que eles costumam ter acesso. Esse fato ficou perceptível quando nove estudantes mencionaram ler histórias em quadrinhos, e doze acessarem páginas e perfis, como Instagram e Facebook.

Além disso, referente a opção “outros” existente no questionário, na qual possibilitava que os estudantes adicionassem gêneros que não estavam nas opções da questão, foi perceptível o favoritismo pelos textos multimodais, uma vez que ao menos um discente demonstrou interesse por livros em PDF, fanfic, filmes legendados, memes, Pinterest e traduções musicais. E dois citaram mangás. Ademais, constatou-se que apenas cinco alunos não costumam ler através da internet.

Diante disso, é possível afirmar que “as capacidades de leitura e escrita dos letramentos da letra ou do impresso não são mais suficientes para a vida contemporânea. Assim, não bastam mais para compor os currículos nas escolas” (ROJO, 2017, p. 4), uma vez que, conforme observado, os multiletramentos constituem os textos que fazem parte das práticas sociais que os adolescentes estão inseridos.

Acrescenta-se ainda que para entender os motivos que levam os alunos a preferirem uns gêneros em detrimento de outros, o questionamento seguinte foi relativo as características que chamam a atenção deles nos textos que costumam ter acesso no cotidiano por meio da internet. As respostas serão transcritas no quadro 1.

Quadro 1: Descrição das características literárias que atraem o interesse da turma

Pergunta	
O que te chama atenção nesses textos? (Caso sua resposta tenha sido negativa na pergunta anterior, comente o motivo de você não ler através da internet).	
Aluno N°	Resposta
1	Eu não gosto de ler
2	A história dos personagens principais/conteúdo do influenciador
3	Eu não gosto de ler por internet
4	As histórias são desenhadas
5	Ainda não tenho interesse de ler através da internet
6	O que me chama atenção é as historias magníficas e interessantes, eu gosto de ler mangás (quadrinhos de animes japoneses) e gibis de super heróis vilões e etc
7	Leio em livros
8	Eu ã gosto de ler na internet
9	O jeito que eles são expressados
10	Informações
11	A história contada pelo alto e a criatividade
12	O que chama minha atenção nas histórias em quadrinhos é porque não é uma leitura chata e grande, é divertido porque não tem só texto, tem as imagens aí eu consigo ver os personagens e o que eles sentem. E o que chama minha atenção no que as pessoas postam nas redes sociais é a mesma coisa, tem várias coisas para ver, não tem só uma coisa
13	A criatividade. Eu gosto de ver o que as outras pessoas criam porque eu me sinto mais motivado, tenho mais ideias
14	As imagens
15	Acho que é porque esses textos expressam muitos sentimentos
16	A imaginação
17	É agradável
18	Eu gosto de ler esse tipo de texto porque os quadrinhos contam uma história de um jeito legal

	usando imagens, eu acho melhor de ler assim e os textos do Pinterest, do Facebook e do Instagram é sempre sobre um assunto que eu gosto, pensamentos, aí eu gosto de colocar nos meus status porque é uma coisa que eu sinto
19	Eu não sei, eu acho que é porque são mais descontraídos
20	Eu não gosto de ler

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Nesse sentido,

conviria discutir: se de fato os alunos não leem ou se, diferentemente do que se acredita, eles leem textos que a escola não valoriza e prioriza? Os alunos não têm competência leitora ou não gostam, não se interessam pelo que lhes é oferecido como leitura? [...] deve-se salientar que a relação do leitor com o livro é pessoal, um livro pode ser considerado um clássico e não motivar o jovem. Dar autonomia ao aluno permitindo que, a partir de sua escolha, o hábito da leitura se consolide é incentivar a inquietação, a busca pelo conhecimento, raciocínio e capacidade de interpretação (BATISTA; OLIVEIRA, 2018, p. 80).

Em relação à turma analisada, foi constatado que os estudantes realmente leem, todavia, a leitura de tais obras é seletiva. Nesse caso, foi detectado as seguintes características quanto a elas: o conteúdo abordado, a maneira que a obra é expressada, a criatividade, o tamanho do texto, os sentimentos expressos nele, a identificação com o assunto, a descontração (entende-se que o aluno estava se referindo a uma linguagem informal e simples utilizada na obra, tornando a leitura em uma atividade relaxante), o uso de imagens, tal como a multimodalidade.

Obviamente, não é papel da escola trazer apenas o que os discentes gostam, sendo também imprescindível trabalhar os textos predominantemente verbais, uma vez que eles não perderam a relevância. Mas, se o objetivo da aula é formar leitores, não é favorável a imposição do docente em relação ao material que os estudantes devem ter contato, movido pelo argumento de que aquilo é importante.

Sanfelici e Silva (2015, p. 200-201) complementam esse raciocínio ao sugerirem que as obras literárias (alvos do interesse dos jovens) devem ser aproveitadas na sala de aula, pois servem como “gancho” para atraí-los. Nesse sentido, admitem que a mencionada atitude é o primeiro passo para a formação do leitor. Assim, concluem que em um momento posterior, quando o aluno finalmente desenvolver o gosto pela leitura, o docente deve adicionar outros tipos de textos, (aqueles que são tradicionalmente exigidos no ambiente escolar), fazendo com que tal contato ocorra aos poucos.

Nesse contexto, admite-se que para alguém se tornar um leitor, primeiramente, é necessário que ele aprenda a apreciar a leitura, e para que isso seja possível, é fundamental que o professor encontre formas interessantes de abordá-la, para que assim, os discentes não a vejam apenas como algo chato, ou uma obrigação a ser cumprida em sala de aula.

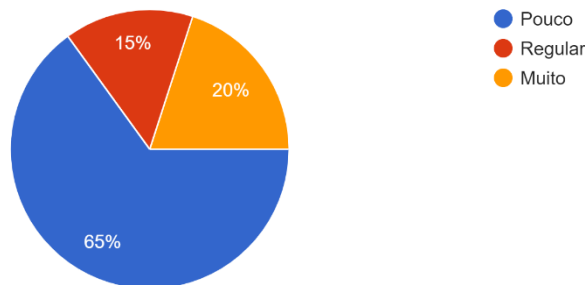
Mediante o exposto, é significativo possibilitar aos estudantes o contato com diferentes gêneros, para que dentre eles, encontrem aqueles que se identifiquem. Sendo assim, é importante levar livros diversificados para a classe, e deixar que os alunos escolham aqueles que mais os atraem.

Em sequência, será apresentado, no gráfico 1, o nível de satisfação dos discentes em ler textos predominantemente verbais:

Gráfico 1: Nível de interesse da turma por textos predominantemente verbais

Qual o seu nível de satisfação em ler textos verbais? (ou seja: textos que não têm imagens, só as palavras).

20 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Diante das respostas, ficou nítido que a maior parte da turma (65%) tem pouco interesse nesse tipo de texto, constituindo apenas 15% que apontou seu nível de satisfação como “regular” e 20% como “muito”.

Em vista disso, buscou-se entender os motivos que levam os alunos a um baixo interesse quando se trata de textos predominantemente verbais. Os resultados serão transcritos no quadro abaixo.

Quadro 2: Descrição da opinião da turma sobre obras predominantemente verbais

Pergunta	
Na pergunta acima você classificou seu nível de satisfação em ler textos verbais. Comente um pouco sobre os motivos da sua resposta.	
Aluno N°	Resposta
1	Porque só tem palavras e eu gosto de texto que tem figura
2	Amo ler, de tudo um pouco, eles não tendo fotos eu consigo imaginar como seria aquela cena.
3	Eu gosto só de ler
4	Eu gosto mais de ler quando o texto é criativo, mesmo que o texto seja verbal, se for criativo, eu gosto
5	Gosto muito de ver os personagens da história e isso tira um pouca da satisfação mas sim é legal ler
6	Eu não gosto muito de ler coisas sem imagens desenho e etc, eu gosto mais quando tem alguma coisa
7	Não é interessante
8	É mais difícil se concentrar. Eu não entendo muito textos assim
9	Porque quando ã tem imagens fica menos interessante
10	Porque gosto de texto com imagens
11	Eu leio as histórias imaginando como seria se acontecesse mesmo
12	Porque é chato. Eu já tentei, no meio eu perco a vontade
13	Eu gosto mais dos textos que tem imagens, que tem mais coisas para oferecer. É mais interessante do que textos que só tem palavras
14	Eu acho que é porque eu já tô acostumada a ler outros tipos de texto que tem várias coisas para ver e que tem várias coisas para fazer, por exemplo eu já li história que eles colocavam música para ouvir em alguma parte da história aí ficava muito emocionante porque se encaixava com o que estava acontecendo, eu tô acostumada a ler texto assim, aí quando o texto é diferente eu sinto falta

	dessas coisas. Mais quando precisa ler os outros que só tem as palavras eu leio assim mesmo
15	Eu não tenho muito interesse por textos assim porque não passa tanta emoção
16	Eu acho chato textos assim
17	Porque não é interessante
18	Porque não tem muito o que fazer
19	Dependendo do texto eu gosto, mais quando não tem só as palavras é melhor
20	Eu não gosto de ler e quando o texto só tem palavras pior

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Conforme demonstrado acima, foi constatado que o nível de interesse dos discentes por textos predominantemente verbais é escasso, seja por eles não buscarem acessá-los no cotidiano, ou simplesmente por não sentirem, mediante a tais obras, a emoção, que é transmitida em filmes, séries, vídeos, desenhos, jogos, por exemplo, nos quais são explorados diversos tipos de elementos, que causam uma maior afinidade (identificação) por parte das pessoas, e conseqüentemente as aproximam daquela expressão artística.

Nesse sentido, em um estudo realizado com alunos do 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental) no “Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina”, (Paraná), detectou-se que aqueles que apontaram desinteresse por textos literários tinham

a concepção de literatura como algo necessariamente sério (e, portanto, entendido pelo jovem como próximo a uma atividade escolar), e não como uma oportunidade de entretenimento e lazer, ou de aprendizagem a partir da diversão da imaginação, por exemplo. Algumas respostas ilustrativas deste ponto seriam: “eu não gosto de livros, gosto de diversão”, implicando que a literatura não pode ser divertida; e “leio livro quando não há nada para fazer”, resposta compartilhada por quatro alunos do grupo que não lê, indicando que para o jovem há muitas outras atividades preferíveis à literatura (SANFELICI; SILVA, 2015, p. 198).

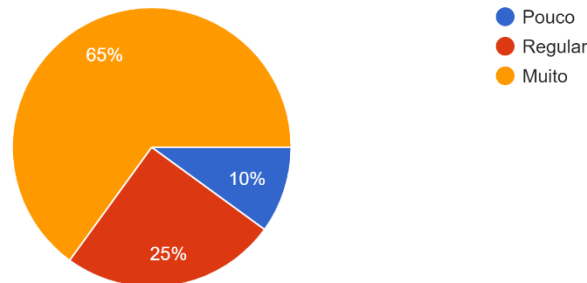
De maneira semelhante a este estudo, percebeu-se que os estudantes (foco de observação desta pesquisa) que demonstraram desinteresse por textos com predominância da linguagem verbal, trouxeram respostas que corroboram com tais dados, uma vez que demonstraram que a leitura de textos verbais não é algo atrativo, e que priorizam aqueles que os conduzam ao entretenimento.

Por outro lado, no que tange aos textos multimodais, foi detectado um maior interesse por parte da turma, como pode ser observado no gráfico abaixo.

Gráfico 2: Nível de interesse da turma por textos multimodais

Qual o seu nível de satisfação em ler textos multimodais? (ou seja: textos que além das palavras, têm imagens, sons etc.).

20 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Deste modo, foi constatado que a maioria dos alunos demonstrou ser impactada positivamente através de obras multimodais, visto que 65% afirmaram sentir-se muito satisfeitos em ler esse tipo de texto, e 25% apontaram seu nível de satisfação como regular, totalizando apenas 10% que apresentaram pouco interesse por tais textos.

Diante dos dados, os estudantes foram questionados sobre os motivos que os leva ao interesse (ou desinteresse) quanto a multimodalidade. As respostas serão transcritas no quadro 3.

Quadro 3: Descrição da opinião da turma sobre obras multimodais

Pergunta	
Na pergunta acima você classificou seu nível de satisfação em ler textos multimodais. Comente um pouco sobre os motivos da sua resposta.	
Aluno N°	Resposta
1	Eu não gosto de ler, mais se precisar eu prefiro os textos que tem figura porque pelo menos é mais legal
2	Eu prefiro imaginar as cenas
3	Eu não gosto muito com sons
4	Eu gosto de ler quando o texto tem desenhos ou quando eles brincam com as palavras, eu já li um texto que transformava as palavras em desenho. Eu gosto de texto assim

5	Assim vemos os personagens algo que eu gosto muito e sons isso me deixa feliz
6	Eu gosto de ler alguma coisa quando tem imagens e desenhos para mim assim fica mais legal
7	Ler com imagem e etc, da mais um intuito de coisas reais
8	Eu entendo um pouco mais textos assim
9	Porque fica mais interessante
10	Aprendo com satisfação e prazer
11	Não é muito legal ficar escutando os personagens falarem
12	Eu gosto de ler quando o texto é dinâmico. Eu gosto de ver as coisas, só o texto é muito cansativo
13	Eu não gosto muito de ler, mais quando o texto tem muitas coisas, como as imagens e os sons, quanto mais coisas o texto tem, mais eu fico curioso, eu quero olhar tudo. Aí eu leio uma parte, olho as coisas, aí quando eu vejo já tenho terminado porque eu não fico só lendo
14	Eu prefiro ler texto que tem imagem ou áudio ou vídeo, essas coisas porque fica mais interessante de ler
15	Eu acho que é porque eles são mais divertidos, tem mais coisa pra gente ver.
16	Texto que tem imagem e outras coisas distrai mais
17	Eu gosto quando o texto tem imagem
18	Eu gosto quando o texto tem imagem e som
19	Porque quando o texto é assim a leitura não fica cansativa
20	Eu até gosto de ver as figuras mais ler é muito chato

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Nesse contexto, percebe-se que os elementos multimodais são visualizados pelos discentes como algo que proporciona o entretenimento, uma vez que eles não estão acessando apenas as palavras, mas também explorando os desenhos, dentre outras linguagens, que já fazem parte de suas realidades: ou melhor, das coisas que eles estão acostumados a ver, explorar e se expressar através da internet, como memes e figurinhas do WhatsApp, por exemplo.

Assim, constata-se que a multimodalidade é algo que atrai a atenção dos discentes, contribuindo para que se sintam mais próximos da leitura, já que estão utilizando algo que faz parte do seu cotidiano, e que eles têm interesse.

Dessa forma, ainda tendo em vista os textos multimodais, os estudantes foram questionados sobre as características positivas em realizar a leitura de tais obras no ambiente escolar. As respostas serão transcritas no quadro a seguir.

Quadro 4: Descrição da opinião da turma referente ao trabalho com textos multimodais na escola

Pergunta	
Destaque uma característica positiva em ler textos multimodais na escola.	
Aluno N°	Resposta
1	Porque é uma coisa mais leve e divertida
2	Além de ser incrível, aprendemos
3	Eu gosto
4	É interessante
5	Você ver as interpretações dos personagens o cenário e tudo isso é bom pra aprender a formação de cenário
6	Isso é bastante legal e eu gosto muito mesmo
7	Dá mais vontade de ler
8	Ajudam a entender mais as histórias
9	Nós sabemos ao que se refere e não fico com dúvidas ou me perguntando como seria o que se passa na história
10	Conhecimentos com clareza
11	Emoção, prazer, satisfação em ler
12	Prende a atenção
13	Porque são criativos
14	Porque todo mundo gosta, então se dá pra usar, porque não?
15	Desperta a criatividade
16	É uma coisa divertida e diferente
17	Porque dá para entender melhor
18	É mais interessante quando os textos são multimodais
19	Porque não é tão cansativo
20	Tem figura

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Diante das respostas, ficou nítido que apesar do fator “entretenimento/afinidade com esse tipo de texto” ser o ponto mais destacado pelos discentes, as obras narrativas (lidas por diversão) não foram as únicas levadas em consideração por eles, visto que os textos consultados para a aprendizagem (que geralmente não são lidos por prazer) também são apontados, sugerindo então que quando o texto é multimodal eles têm uma satisfação a mais em aprender. Esse fato leva a ideia de que é possível tornar a leitura de textos exigidos pela instituição de ensino em algo agradável para o aluno, por meio da multimodalidade.

Salienta-se ainda que alguns estudantes mencionaram ter uma maior compreensão acerca das informações textuais quando o texto apresenta elementos multimodais, como imagens, que de acordo com Kleiman (2005, p. 50), desempenham um papel importante na construção dos primeiros sentidos (que se tornarão mais evidentes com o ato da leitura), explicando assim, a facilidade da turma em relação à interpretação de tais obras.

Em contrapartida, aqueles que sentem dificuldades em compreender obras que possuem predominância da linguagem verbal, possivelmente, ao precisar consultá-las, presumem que não vão conseguir entender o conteúdo, e conseqüentemente, perdem o interesse, antes mesmo de iniciar a leitura.

Nesse contexto, ao levar em conta as respostas anteriores, conclui-se que a mencionada dificuldade está ligada ao fato de que a visão negativa que eles têm sobre as obras predominantemente verbais resulta em um maior esforço relativo à concentração.

Por outro lado, os textos multimodais, principalmente aqueles compostos por imagens, despertam o interesse dos alunos porque não os limitam a linguagem escrita, afinal, a visão deles é ampliada para outros elementos que os compõem, despertando a curiosidade.

Objetivando dar continuidade a pesquisa, buscou-se inteirar-se sobre os tipos de obras que os estudantes gostam de ler no ambiente escolar, uma vez que apesar de existir uma preferência por textos multimodais, foi constatado que nem todos os gêneros compostos pela multimodalidade os atraem. É possível observar os resultados na tabela abaixo.

Tabela 2: Quantitativo de alunos segundo as preferências relativas aos gêneros textuais trabalhados na escola

Gêneros	Nº de alunos
Cartum	8
Charge	10
Cordel	4
Histórias em quadrinhos	16
Poemas	7
Música	1
Não gosto de ler	3

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Nesse contexto, considerando que os estudantes poderiam se interessar por vários tipos de textos, foi possibilitado que eles selecionassem mais de um gênero na questão. Assim, conforme indicado acima, oito alunos selecionaram cartum, dez mencionaram charge, quatro destacaram cordel, dezesseis tinham interesse por histórias em quadrinhos, e sete por poemas. Além disso, apenas um estudante adicionou respostas a opção “outros” existente na pergunta, mencionando gostar de música.

Salienta-se ainda que três discentes destacaram que não gostam de ler, o que significa que a maioria participa (ou já participou) de práticas sociais que envolvem a leitura, entretanto, como já mencionado anteriormente, isso não significa que eles vão ter o interesse por qualquer obra que a escola oferecer, pois existem características específicas que constituem a composição literária as quais eles se interessam, sendo necessário que o docente foque em estratégias direcionadas a formação de leitores.

Diante disso, é necessário refletir sobre as considerações de Kleiman (2005, p. 10-11) relacionadas a métodos de ensino, pois a autora argumenta que:

uma criança que já usa a Internet para enviar e-mails não vai se beneficiar muito com atividades em que o professor ou um colega dite coisas para ela escrever, pois já está acostumada a escrever o que pensa e deseja. Para esse aluno seriam mais interessantes as atividades em que ele próprio tivesse que criar seu texto.

Da mesma forma, pode-se afirmar que se a intenção da aula é atrair a atenção dos estudantes, ao trabalhar histórias em quadrinhos com os alunos participantes desta pesquisa, a docente teria resultados mais benéficos, do que se usasse poemas. Ou seja: os quadrinhos seriam mais significativos, visto que eles serviriam como “gancho” para a formação do futuro leitor de obras predominantemente verbais.

Em outras palavras, é relevante conhecer o perfil da turma para que seja possível traçar metodologias adequadas para ela, tornando a aula mais pertinente para alcançar os objetivos

almejados.

Em adição, considerou-se relevante questionar os alunos sobre as obras que eles não gostam de ler na instituição de ensino. As respostas serão transcritas no quadro abaixo.

Quadro 5: Descrição dos tipos de textos que os discentes não gostam de ler na escola

Pergunta	
Que tipos de texto você não gosta de ler na escola? Por quê?	
Aluno N°	Resposta
1	Textos verbais porque só tem as palavras.
2	Nenhum, amo todos os conteúdos
3	Quadrinho. Eu não gosto de ver pelas imagens
4	Texto que não tem criatividade, quando eles só conta a história e pronto e não pensa em que está lendo, não faz a gente entrar na história
5	Quadrinhos pq tem imagens e é algo que eu gosto e poema que eu acho bonito
6	Bom eu mesmo não sei desculpe por essa resposta
7	Texto que só tem as palavras porque não é a mesma coisa, não dá curiosidade
8	Nenhum. Porque ã gosto
9	Na verdade eu gosto de ler qualquer tipo de texto
10	Textos grandes
11	Notícias
12	Poema, porque não conta uma história, é só rima
13	Quando o texto só tem palavras, porque é chato. Se não for grande não tem tanto problema, mais se for eu não gosto, demora muito e é chato
14	Texto sobre os conteúdos porque eu gosto de texto que conta uma história
15	Texto que não tem nada pra ver, que só conta uma história ou fala alguma coisa mais não mostra nada
16	Texto que não tem criatividade
17	Quando o texto não tem pelo menos uma imagem é difícil de se concentrar
18	Eu não gosto muito de ler na escola porque eu não posso escolher o texto, aí mesmo que eu goste de

	história as vezes é sobre um assunto que eu não gosto, eu queria poder escolher
19	Textos verbais grandes porque chega uma hora que eu não consigo mais prestar atenção, aí eu não entendo nada e as vezes eu ainda perco tempo porque quando chega na atividade nem precisava ler tudo
20	Não gosto de ler nenhum texto porque não tô acostumado

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Diante das respostas, ficaram evidentes algumas demandas dos estudantes no que tange o trabalho com a leitura no ambiente escolar. Além do que já foi destacado anteriormente por eles quanto as características que os fazem se interessar pela leitura (como o tamanho do texto e obras que ocasionem o entretenimento), acrescentaram que a impossibilidade de escolher o material, tal como o uso de textos desprovidos de criatividade, são motivos que os levam a não gostar de ler na escola.

Isso significa que caso a metodologia do docente seja limitada ao trabalho com um único tipo de texto (os predominantemente verbais, por exemplo), sem dar a oportunidade de os discentes escolherem o que vai ser lido, as chances deles se tornarem leitores diminuam. Ademais, quando o único objetivo de determinada aula é consultar as informações textuais para responder uma atividade, a leitura passa a ser vista pelo estudante como algo irrelevante, como mencionado pelo aluno nº 19, que afirma ser perda de tempo ler uma obra completa, já que não precisa de todas as ideias contidas nela para responder os questionários.

Em vista disso, Neitzel, Pareja e Hochmann (2013, p. 788) afirmam que a função da literatura no ambiente escolar é “nos lembrar da necessidade de nos voltarmos para nós mesmos”. Sendo assim, a leitura deve ser uma atividade que promova o compartilhamento de ideias entre os educandos (que devem ser mediadas pelo educador); tal como possibilite a expressão de seus sentimentos através da oralidade e da arte (desenhos, música etc.), uma vez que foi perceptível o interesse da turma por manifestações artísticas.

Em suma, é fundamental que o objetivo principal seja transformar os momentos destinados a formação de leitores em uma oportunidade de emocionar-se, encontrar “respostas”, ou melhor, a identificação de seus anseios. Nesse sentido, o texto deve ser visualizado pelo

aluno como a representação de sua identidade (do seu ser), tornando a obra de fato significativa para ele.

Perante o exposto, considerou-se relevante questioná-los sobre as ferramentas que eles acessam através da internet, pois partiu-se da ideia de que conhecê-las é importante para que seja possível visualizar o perfil discente (suas preferências em relação aos momentos de lazer), e conseqüentemente, identificar as mais pertinentes para serem usadas em sala de aula. Sendo assim, foi possibilitado que eles selecionassem mais de uma alternativa da questão. Os resultados serão apresentados na tabela abaixo.

Tabela 3: Quantitativo de alunos segundo as ferramentas acessadas nos momentos de lazer

Ferramentas	Nº de alunos
Vídeos	16
Memes	14
Animações	15
Animes	14
Músicas	16
TikTok	2
Redes sociais	2
Jogos	2

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Desse modo, ficou perceptível que a maioria destacou ter contato com ferramentas que promovem estímulos visuais e sonoros, visto que dezesseis discentes acessam vídeos e músicas, quatorze demonstraram interesse por memes e animes e quinze por animações. Já na opção “outros”, dois estudantes destacaram o aplicativo Tik tok, redes sociais e jogos. Portanto, é importante explorar tais estímulos nos momentos de leitura através do trabalho com textos multimodais, não só porque os alunos têm contato com essas linguagens o tempo inteiro e demonstram uma maior facilidade em relação a elas, mas também porque o fato deles acessá-las em seu cotidiano, não significa que a usem de maneira adequada para o desenvolvimento de habilidades referentes a interpretação ou criticidade, sendo necessário que a escola os direcione quanto a isso, para que passem a interpretar as diferentes intenções desse tipo de texto (expressão/comunicação).

Em vista disso, buscou-se questioná-los sobre os motivos de escolherem tais ferramentas para usar nos momentos de lazer, com o intuito de saber o que causa a identificação deles para com a arte. As respostas serão transcritas no quadro a seguir.

Quadro 6: Descrição das características que atraem o interesse da turma nas ferramentas que acessam nos momentos de lazer

Pergunta	
Destaque ao menos um motivo de você gostar de acessar as coisas que marcou acima.	
Aluno N°	Resposta
1	Porque são emocionantes
2	É uma concentração ótima ver memes enquanto ouve música
3	Eu gosto porque eu acho divertido
4	Porque é engraçado
5	Gosto que eu conheço curiosidades sobre tudo e animações pq um dia quero ser um animador
6	Eu gosto muito de ver vídeos , memes, animações e escutar músicas isso me deixa muito feliz
7	Eu gosto de escutar música em qualquer hora
8	Animes são legais e emocionantes
9	Porque eu acho interessante e também tem vezes que passam vídeos falando sobre vários assuntos sobre a terra e etc. Que me ajudam as vezes em deveres escolares
10	Divertimento e conhecimento
11	É divertido e viciante
12	É divertido
13	São coisas divertidas e criativas
14	Porque é divertido
15	É inspirador
16	Porque é uma mistura de tudo que eu gosto, por exemplo, o anime é uma mistura de música, com desenho, com história, o meme é uma mistura de uma piada com imagem, etc
17	Porque atrai minha atenção
18	Eu gosto porque eu me divirto muito
19	Eu gosto porque eles contam uma história de uma forma divertida
20	Eu consigo esquecer de tudo. É como se eu tivesse dentro do vídeo, as pessoas parecem um pouco comigo, pensam como eu. É como se fosse tudo real

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Como observado no quadro acima, os discentes destacaram que os recursos acessados os possibilitam aprender e se divertir através de múltiplas linguagens. Nesse contexto, ao serem usados na escola, possibilitam que o professor inove sua metodologia, tal como oportuniza novas maneiras de aprender.

Diante disso, é notório a necessidade de considerar as argumentações de Kleiman (2007, p. 15), quando enfatiza que a heterogeneidade que constitui os sujeitos e as práticas sociais que eles estão inseridos demanda um currículo escolar que atenda essa diversidade, uma vez que ela não faz parte das aulas tradicionais. Assim, Rojo (2010, p. 26) afirma ser importante possibilitar a participação dos alunos em práticas sociais variadas.

Em concordância com as autoras, acrescenta-se que é fundamental levar em conta as evoluções da sociedade, considerando as características da nova geração, que se envolve em práticas sociais as quais a participação e autonomia são indispensáveis.

Ademais, através dos dados coletados no questionário, foi perceptível que os multiletramentos realmente fazem parte das atividades realizadas no cotidiano da turma: está em memes, vídeos, jogos, redes sociais etc. Todavia, considerou-se significativo entender se a participação dela nestas práticas sociais é limitada ao acesso as múltiplas linguagens, ou se ela também compõe textos multimodais. As respostas serão transcritas no quadro a seguir.

Quadro 7: Descrição de obras que os discentes produzem e/ou têm o interesse em aprender a produzir

Pergunta	
<p>Você citou algumas coisas que gosta de acessar na internet. Mas, além disso, você também gosta de criá-las? (Por exemplo: criar memes, criar vídeos de animações, criar poemas etc).</p> <p>Se a resposta for positiva, destaque o que você gosta de criar, e os motivos pelos quais você gosta. Você também pode comentar se gostaria de aprender a criar alguma dessas coisas; nesse caso, diga o que você gostaria de aprender a criar, e o motivo de você querer aprender.</p>	
Aluno N°	Resposta
1	Eu não sei criar nada mais queria aprender a criar vídeos de animação porque ia ser divertido
2	Sim, porque com isso minha mente libera mais conhecimento
3	Animações
4	Não
5	Crio personagens pretendo criar livros e crio poemas gosto muito de criar por que exercita

	minha criatividade amo criar e quero aprender a criar máquinas carros etc. Isso é o que eu amo
6	Eu mesmo gostaria de criar memes e animações e vídeos mas eu não sei como fazer isso , mas no futuro eu quero muito mesmo fazer isso
7	Animações acho bem legal quem faz, mais também gosto de poema não muito porque não tenho criatividade
8	Ñ sou muito criativa
9	Não
10	Não
11	Vídeos de animação, por que me divirto com os meus personagens
12	Eu queria aprender a criar jogos porque eu gosto muito de jogar, aí eu queria aprender a criar também
13	Eu gosto de criar meme de coisas que eu assisto porque é divertido, os meus amigos criam também aí a gente envia quando a gente conversa
14	Eu não sei criar mais eu queria aprender a criar vídeo de animação porque é muito legal
15	Eu gosto de fazer histórias no gacha life, porque dá pra criar os personagens.
16	Eu queria aprender a desenhar porque eu acho bonito
17	Eu gosto de criar memes
18	Eu gosto de criar trailer de filmes ou das histórias que eu leio
19	Eu queria aprender a compor música porque eu gosto muito de música e eu quero ser um compositor
20	Eu gosto de desenhar porque eu gosto de passar pro papel as coisas que eu imagino

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Assim, chegou-se à conclusão de que grande parte da turma possui interesse nos meios artísticos, que geralmente são expressos através da multimodalidade. Até mesmo o aluno n° 20, que havia afirmado não gostar de ler nas perguntas anteriores, demonstrou se expressar através

destas manifestações, no caso, o desenho, que também é um tipo de texto que poderia ser trabalhado em relação a interpretação.

Além disso, ficou nítido que a maioria dos estudantes demonstrou produzir obras multimodais, ou ter a vontade de aprender a criá-las. O estudante nº 13, inclusive, deixa claro que também compartilha suas produções com os amigos.

Dessa forma, conclui-se que se os professores aproveitassem esses interesses referentes a produção de obras que a turma manifestou, e as trabalhassem na sala de aula, possivelmente, ela teria um maior interesse em ler na escola, até pelo fato de se tratar de uma geração que convive diariamente com a multimodalidade que compõe o meio artístico (trailer, animações etc.). Assim, quando o texto também apresenta múltiplas linguagens, causa no jovem uma identificação inicial, já que tais elementos são acessados no cotidiano.

Isso significa que quanto mais elementos o conteúdo tiver, maior a identificação do aluno. No caso, o texto que tem imagens, além de ser visualmente mais atrativo que um predominantemente verbal (o que faz o estudante não o associar como algo tão cansativo), os elementos (visuais e sonoros) “ajudam” a compor a construção de significados verbais, ou melhor, a trazer as emoções na composição do texto.

Diante disso, apesar da linguagem predominantemente verbal também ser capaz de despertar emoções nas pessoas, ficou nítido que muitos discentes da turma ainda não têm paciência para realizar a leitura desta, e se permitirem ser impactados com ela, porque fazem parte de uma geração que é naturalmente atraída por uma diversidade de elementos.

Por fim, é relevante salientar o relato do discente nº 15, uma vez que ele diz usar um aplicativo que permite desenvolver histórias e criar os personagens. Pesquisando um pouco sobre ele (Gacha Life) no Play Store, descobriu-se que a proposta do aplicativo é a produção de histórias em quadrinhos em formato de animação: além da criação de personagens, é possível inserir roupas, adicionar cenas, tal como produzir as falas em balões de texto. Ou seja, o aplicativo reúne múltiplas linguagens que atraem o aluno, afinal, através delas é possível que ele sinta que “dá vida” as histórias que cria.

Nesse contexto, Mattos (2011, p. 36) aponta que os modos de leitura na contemporaneidade mudaram. Acrescenta-se que os de escrita também, visto que o ato de criar histórias já não consiste unicamente em escrever, sendo possível adicionar elementos que possibilitam transformar as experiências do autor/leitor.

Em suma, pode-se afirmar que o uso de ferramentas que possibilitem o estudante a ler e produzir histórias através de linguagens variadas, como o Gacha Life, tem a potencialidade de auxiliar o professor no processo de formação de leitores.

4.4 OBSERVAÇÃO DE AULAS E MATERIAL DESTINADO AO TRABALHO COM A LEITURA

As observações ocorreram em um período de 2 meses com o intuito de saber se os alunos têm contato com textos multimodais na instituição de ensino. Caso a resposta fosse positiva, tinha-se o objetivo de observar a maneira que as atividades de leitura e interpretação de tais obras eram conduzidas pela docente. Todavia, foi constatado que os alunos não têm acesso a elas no ambiente escolar com frequência, visto que durante as aulas observadas houve uma priorização da gramática, resultando em um único momento destinado ao trabalho com a leitura, que foi selecionado para ser percorrido de forma mais detalhada posteriormente.

Deste modo, as aulas foram ministradas primeiramente de forma on-line (Ensino Remoto) por conta da Pandemia, sendo possível perceber uma elevada dificuldade na condução do ensino, visto que poucos discentes correspondiam as atividades e exercícios propostos. Quando as coisas foram se normalizando, a mestra trabalhou de forma presencial, sendo notória a elevada responsabilidade que é exercer o ensino sobre os discentes.

Assim, considerando as aulas de uma forma geral, percebeu-se que apesar de a docente exercer uma vasta experiência na sua área de atuação (a disciplina de Língua Portuguesa), os métodos aplicados priorizaram insistentemente o acúmulo de conteúdos, não envolvendo os alunos com eficácia. Diante disso, foi detectado que o ensino deve ser exercido de forma diversificada, com a inclusão das múltiplas linguagens, em oposição ao uso excessivo da metodologia tradicional e a exposição focada unicamente na gramática.

Durante o período de observações foi notória a ausência de métodos na criação de textos e do uso da tecnologia na sala de aula, além da rotineira usualidade da gramática, que tornou o processo de aprendizagem exaustivo para os alunos. A maior parte das aulas que a professora ministrou com a turma foi focada na exposição de conteúdos como mencionado anteriormente. Mesmo que através do ensino remoto a docente tenha introduzido uma variedade de linguagens (escrita, falada e a digital) por meio da internet, nas aulas observadas, a diversidade de

ferramentas e linguagens que as tecnologias proporcionam não foram utilizadas para trabalhar os multiletramentos, ou de forma a diversificar a metodologia das aulas. A docente fez uso de um único método: a explicação do conteúdo através de áudios e a solicitação quanto a resolução de atividades.

Dessa forma, o processo de aprendizagem foi conduzido através da tendência tradicional, não tornando o ensino atrativo para os discentes. Por outro lado, é relevante considerar que a educação estava passando por um período atípico quanto aos modos de ensinar e aprender: a pandemia trouxe impactos no que tange o trabalho docente, que passou a ocorrer de forma não presencial, exigindo do educador novas formas de lecionar. Nesse sentido, foi perceptível que as preocupações relativas à aprendizagem dos alunos ser afetada nesse ínterim constituíram-se como um dos motivos dos professores sentirem a necessidade de priorizar os conteúdos curriculares.

Mas, conforme evidenciado, a relevância de propor mecanismos como a interação e a mediação de temáticas a serem discutidas na sala de aula é indiscutível, considerando a evolução da tecnologia e necessidades advindas com o seu uso constante. Por fim, entende-se que os mestres devem propor mudanças significativas nas práticas utilizadas, pois o encontro com a eficácia no ensino deve-se exclusivamente à busca de metodologias que possam atrair os discentes.

4.4.1 Aula de leitura – 25/11/2021

Primeiramente é significativo salientar que a aula ocorreu de maneira presencial. A professora inicia através da distribuição do seguinte material para os discentes:

Figura 1: Material utilizado para trabalhar textos multimodais

D4 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
(CAED) Leia o texto abaixo.

QUESTÃO 01

De acordo com esse texto, constata-se que o personagem pratica atividades

A) na academia.

B) nas olimpíadas.

C) no videogame.

D) nos finais de semanas.

(CAED) Leia o texto abaixo.

Disponível em: <<http://universumutun.blogspot.com.br>>. Acesso em: 24 out. 2018

QUESTÃO 02

De acordo com o último quadrinho desse texto, o menino


A) achou ruim o chá.

B) piorou do resfriado.

C) sentiu um calafrio.

D) tomou todo o chá.

D4 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
(CAED) **Leia o texto abaixo.**




QUESTÃO 03

No último quadrinho desse texto, as meninas

A) decidiram brincar no parque.
B) fugiram com medo da aranha.
C) procuraram outro lugar para lanchar.
D) terminaram de comer o lanche.

QUESTÃO 04

Leia o texto abaixo.



Nesse texto, compreende-se que o garoto

A) não assiste a nenhuma programação de TV.
B) pede desculpas ao seu amigo por escrever seguidamente.
C) possui uma atitude incoerente com suas palavras.
D) tem palavras coerentes com suas atitudes.

Fonte: Professora, 2021.

Em relação ao material utilizado, percebeu-se que as perguntas do questionário não proporcionavam reflexões aprofundadas sobre o conteúdo, visto que a turma poderia facilmente localizar as respostas no texto. Mas, apesar desse fato, foi notório que para que isso fosse possível, o aluno precisaria levar em conta a linguagem verbal e não verbal que o constituía, no caso das questões 1 e 2, por exemplo. Portanto, o recurso didático demonstrou-se significativo em relação à introdução da ideia de que ao realizar a leitura, é necessário considerar todos os elementos que compõem a obra.

No caso da questão 3, que era composta apenas pela linguagem não verbal, foi possibilitada a compreensão de que uma obra não precisa ter a escrita para ser considerada texto, exigindo que o discente voltasse sua atenção para a observação das imagens, para que pudesse

realizar a interpretação.

Já na última pergunta, que era voltada a compreensão da linguagem escrita, fazia-se necessário que a turma realizasse a leitura de forma atenta, caso contrário, poderia não levar em conta as relações entre as ideias apresentadas nas alternativas e as que estavam presentes no texto, e assim ter dúvidas nas opções.

Portanto, notou-se que o material foi relevante para cumprir o objetivo de auxiliar o estudante quanto as percepções iniciais sobre a articulação dos elementos verbais e não verbais presentes na obra. No entanto, caso o intuito fosse desenvolver a criticidade, seria necessário perguntas mais aprofundadas, que os levassem a refletir para além do que estava exposto.

Como exemplo, cita-se a obra 1, que poderia levá-los a debates e reflexões sobre o sedentarismo e/ou referente aos impactos do uso excessivo das tecnologias (videogame, celular, dentre outras) na vida das pessoas. Acrescenta-se que, apesar desse fato, foi constatado que a metodologia da docente influenciou os alunos quanto a percepções e reflexões que o material, por si só, não os possibilitaria fazer.

Posto isso, a dinâmica da aula ocorreu da seguinte forma: após a distribuição do material, a professora cronometrou um tempo para que os discentes respondessem a atividade. Em um momento posterior, escolheu alguns estudantes para realizar a leitura dos textos para a turma, tal como solicitou que os ouvintes compartilhassem suas respostas.

Dessa forma, docente e estudantes descartavam as possibilidades quanto as alternativas das questões, até chegarem a um consenso sobre o resultado correto. Na aula em foco, a turma demonstrou-se participativa e na maioria das vezes respondeu corretamente aos questionamentos, não apresentando dificuldades quanto a interpretação, deixando claro que estava interessada com o que estava sendo apresentado pela professora, provavelmente por ela utilizar um conteúdo (leitura, em detrimento da gramática) e abordagem (focada na participação alunar) diferentes dos que estava fazendo uso nas aulas anteriores.

Além disso, observou-se que o fato de os textos serem constituídos pela multimodalidade tornou a experiência de leitura em algo atrativo para os discentes, fazendo-os envolver-se na aula de maneira ativa. Nesse contexto, ficou perceptível que a educadora considerou os diferentes elementos (verbais ou não) nos momentos de reflexões e de construções de sentidos dos textos, fazendo observações de como tais recursos eram importantes para a compreensão das obras, através da seguinte fala sobre a questão 1:

Professora: – Se o texto não tivesse imagens, seria possível chegar a essa conclusão?

Aluna 1: – Não.

Professora: – Por quê?

Aluna 1: – Porque se não fosse a imagem a gente não ia saber que o menino está falando do videogame.

Aluna 2: – É, a gente ia achar que ele pratica esportes.

Diante da mencionada interação, ficou perceptível que os alunos aprenderam que os recursos não verbais desempenham um papel tão importante quanto os verbais na composição da obra.

Quanto a questão 2, após os discentes darem a resposta, a docente chama a atenção deles para as expressões faciais do personagem, usando uma das educandas para exemplificar seu raciocínio.

Professora: – Se a Maria gostasse de maçã, ao comê-la, suas expressões seriam diferentes das que ela faria caso experimentasse limões.

Dessa forma, deixa nítida a relevância de atentar-se para todos os detalhes da obra.

Salienta-se ainda as considerações que a docente fez em relação à questão 3, quando solicitou a um discente que fizesse a descrição das imagens, como observado no diálogo a seguir.

Professora: – Fale sobre tudo que você vê... imagine que a turma não teve acesso as imagens e você vai fazer com que eles mentalizem.

Aluno: – Eu vejo as meninas chegando no parque.

Professora: – O que você vê no parque na primeira imagem?

Aluno: – Nada.

Professora: – Você as vê chegando com uma cesta em mãos.

Aluno: – Isso.

Professora: – Na segunda imagem, os movimentos que elas estão fazendo demonstra que estão arrumando as coisas para o piquenique.

Aluno: – E na outra imagem elas estão comendo, e na última elas fugiram.

Professora: – Por quê?

Aluno: – Medo.

Professora: – Dá para ver elas fugindo?

Aluno: – Não.

Professora: – Então isso é interpretação: você inferiu significados.

Em vista disso, ficou notório que ela demonstrou para a turma que é possível realizar a leitura de um texto, mesmo que ele não seja constituído pela linguagem verbal, através da interpretação dos elementos presentes na obra.

Ademais, em relação à questão 4, a professora fez observações referentes a importância de usar entonações adequadas ao realizar a leitura, conforme demonstrado abaixo.

Professora: – Leia como se estivesse com raiva... quando estamos bravos, não falamos para intimar?

(o aluno realiza a leitura)

Professora: – Você está de parabéns por estar disponível, mas leu com um pouco de timidez. Quando fazemos pela segunda vez, fazemos melhor.

Assim, solicitou que o aluno repetisse o processo, parabenizando-o posteriormente. Em vista disso, demonstrou que a “encenação” do leitor quanto aos sentimentos dos personagens tornam a experiência mais agradável para quem está ouvindo a leitura, ensinando-os a atentar-se para isso também.

Mediante o exposto, o material usado não foi insuficiente para atender as necessidades da aula por conta da metodologia da professora, que levou em conta a viabilização de debates

e reflexões coletivas sobre os textos, não limitando os discentes ao ato de realizar a leitura com o único objetivo de procurar as respostas de uma atividade.

Ressalta-se ainda que, em oposição as aulas anteriores, que tiveram foco exclusivo a exposição de conteúdos através de métodos tradicionais nos quais os alunos desempenharam um papel passivo diante do que era compartilhado, ao trabalhar textos multimodais, a professora optou por inovar as estratégias de ensino, e isso foi suficiente para torná-los mais participativos, demonstrando, conseqüentemente, um maior interesse.

Assim, de acordo com Kleiman (2005, p. 51-52),

Para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem de ser um gestor de recursos e de saberes — tanto dos dele (que talvez até nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos de seus alunos.

Dessa forma, conclui-se que a metodologia do docente é uma etapa importante, pois é ela que direciona as experiências (positivas ou não) quanto ao ensino aprendizagem (nesse caso, referentes a leitura), e eficientes ou não quanto a interpretação, sendo elas que contribuem com a formação de leitores. É a metodologia, inclusive, que fará com que o professor selecione os textos que serão trabalhados, e é sabido que a escolha da obra também é importante quando se trata da formação de um leitor.

Ademais, diante das observações, constatou-se que o uso dos multiletramentos serviram para despertar o interesse da turma quanto a realização da leitura. Além disso, contribuíram com a facilidade no processo de interpretação dos alunos na aula observada, possivelmente pelo fato detectado anteriormente (por meio da análise do questionário direcionado a turma), sendo ele a constatação de que as imagens possibilitam ao leitor construir sentidos iniciais sobre o que está sendo lido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que, a partir do desenvolvimento das tecnologias, o sujeito passa a atuar em sociedade de uma forma diferente do passado, uma vez que através do uso da internet e recursos tecnológicos, os indivíduos podem interagir com pessoas de qualquer parte do mundo, ter acesso a um maior número de informações, tal como conhecer outras culturas. Além disso, as tecnologias trazem a possibilidade de resolver determinadas situações, sem precisar sair de casa, como fazer pagamentos, por exemplo.

Salienta-se ainda que através do mencionado desenvolvimento, as pessoas passam a se comunicar através de múltiplas linguagens (imagens, sons, dentre outras). Nesse contexto, surgem os estudos dos multiletramentos, conceito trazido pelo Grupo de Nova Londres em suas discussões referentes as mudanças acima destacadas (quanto aos novos modos de comunicação e as múltiplas linguagens).

Assim, o grupo cria o manifesto “Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais” e, a partir da perspectiva de que as coisas mudaram, aponta maneiras de trabalhar os multiletramentos na escola, partindo da ideia de que as instituições de ensino precisam levar em conta essas mudanças e atuar de maneira a contribuir com as necessidades atuais, tendo em vista que os multiletramentos são demandas da sociedade contemporânea.

Mediante o exposto, ficou notória a relevância do trabalho com textos multimodais no ambiente escolar, portanto, através do estudo em questão, buscou-se investigar os principais impactos dos multiletramentos no processo de interpretação de textos e desenvolvimento da leitura na conjuntura da turma do 6º ano “A” da Escola Municipal Padre Luiz Barbosa Leite. Nesse sentido, ressalta-se que o objetivo geral foi cumprido, uma vez que, diante da análise dos dados coletados na pesquisa, foi possível identificar as respostas para o questionamento levantado, que serão apresentadas a seguir.

Aponta-se, como um dos impactos, a descoberta de que o trabalho com textos multimodais é o ponto de partida para o desenvolvimento do interesse pela leitura, e posteriormente, para a formação do leitor, pois se trata de um texto que o aluno já está familiarizado, visto que a multimodalidade está inserida nas práticas sociais de que ele participa. Portanto, os multiletramentos têm a potencialidade de facilitar o aprendizado, tal como aproximar o aluno dos momentos destinados a leitura, por ser algo que faz parte de sua realidade.

Outro impacto seria tornar a leitura em uma atividade agradável (interessante) por conta

da variedade de elementos (visuais principalmente, e sonoros) que constituem o tipo de texto citado. Sendo assim, os discentes consideram a leitura de obras multimodais como uma atividade leve, relaxante, que muitos, inclusive, já realizam fora da escola (por livre e espontânea vontade). Em vista disso, o uso dos multiletramentos torna a leitura atrativa para os estudantes. Eles demonstraram isso na aula em que foram trabalhados textos multimodais, tal como nas respostas do questionário, mas, destaca-se que a atratividade também diz respeito ao modo que a aula é conduzida (metodologia).

Nesse sentido, não é apenas a multimodalidade que trará a mencionada visão, resolvendo assim todas as problemáticas que envolvem a formação do leitor. Melhor dizendo, não basta inserir um texto multimodal e achar que isso é o bastante para desenvolver o interesse pela leitura, pois também é necessário focar em estratégias diferenciadas das tradicionais, nas quais o único objetivo de ler é localizar as respostas de uma atividade; sem interação, diálogo, debates, reflexões ou brincadeiras. Desse modo, é necessário que a aula seja direcionada de uma forma que permita ao aluno sentir-se o mais confortável possível naquele espaço, pois o intuito é trazê-lo para “o mundo dos livros/leitura”, não o afastar. E para que ele queira fazer parte disso, é necessário que se identifique não só com o texto, mas com a interação nos momentos destinados a leitura.

Além disso, constatou-se que os elementos que compõem textos multimodais, como imagens, fazem com que os alunos construam os sentidos iniciais sobre as informações textuais, portanto, ajudam na interpretação, constituindo-se assim, como outro impacto dos multiletramentos no processo de formação leitora.

Ademais, acrescenta-se que ao serem usados, os multiletramentos têm a potencialidade de fazer com que o aluno desenvolva habilidades socioculturais, atuando de maneira mais capacitada quanto as formas de comunicação, expressão, leitura, escrita e construção de sentidos da atualidade, afinal, apesar de o discente estar inserido nessas “novas” formas de comunicação (nesse “novo” contexto), não o faz ser capaz de fazer uso disso de maneira coerente; é através da escola, do trabalho do professor, que isso ocorre, mas para isso, é necessário que ele (professor) esteja preparado, para que seu trabalho realmente seja significativo.

Portanto, é importante levar em conta a capacitação docente, para que o educador desenvolva habilidades que o possibilitem fazer uso das ferramentas disponíveis para trabalhar a leitura, os multiletramentos e as tecnologias; tal como ser capaz de desenvolver estratégias

que permitam ao aluno construir significados nas diversas linguagens que compõem o texto, inserindo, dessa forma, o discente nas práticas sociais multiletradas.

Em conclusão, salienta-se que este estudo trouxe contribuições referentes a compreensão dos principais impactos dos multiletramentos no processo de interpretação de textos e desenvolvimento da leitura na turma investigada. Entretanto, considerando que através de um único trabalho não é possível trazer todos os conhecimentos sobre um assunto, recomendam-se novos estudos sobre a temática para que sejam levantadas outras informações referentes ao tema.

Assim, tendo em vista a constatação de que a geração atual interage frequentemente com os multiletramentos por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, tal como as descobertas referentes a uma ferramenta que possibilita trabalhar textos através da multimodalidade, (sendo ela o aplicativo Gacha Life, citado por um dos estudantes que participou da pesquisa em questão), sugere-se que outros estudiosos busquem se aprofundar sobre o uso de recursos tecnológicos (como jogos, por exemplo) no trabalho com textos multimodais, com o intuito de descobrir as vantagens e desvantagens da mencionada utilização, observando de que modo tais ferramentas influenciam o desenvolvimento do interesse pela leitura (formação de leitores).

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Americo Nobre. **Aspectos Históricos da Alfabetização Brasileira e seu Impacto no Desenvolvimento dos Estudantes**. Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia, v. 1, 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Sociedade conectada: tecnologia, cidadania e infoinclusão**. Tecnologia, sociedade e educação na era digital, p. 17-40, 2016.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo et al. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental** – Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 144 p. Disponível em: [file:///C:/Users/janec/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/TCC%20I/Praticas de leitura anexo-2.pdf](file:///C:/Users/janec/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/TCC%20I/Praticas%20de%20leitura%20anexo-2.pdf). Acesso em 2 de setembro de 2020
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **O letramento como atividade de apropriação de gêneros textuais**. Raído, v. 5, n. 9, p. 127-145, 2011.
- BATISTA, Geisa Mara; OLIVEIRA, Mônica Luiza Lages de. **Breve história da leitura escolar no Brasil: a formação de leitores**. Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS| ISSN 2448-1165, v. 22, n. 44, p. 64-85, 2018.
- BESSA, Dante Diniz. **Homem, pensamento e cultura: abordagem filosófica e antropológica**. 4.ed. 2012.
- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. **Perspectiva histórica das práticas escolares de leitura no Brasil: entre rupturas e continuidades**. Educar em Revista, v. 35, p. 283-303, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologada. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 11 de abril de 2022.
- BUCKINGHAM, David. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização**. Educação & Realidade, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.
- CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 19, p. 85-106, 2010.
- COSTA, Ana Maria Moraes; ALBUQUERQUE, Antônia Janikele Queiroz. **O protagonismo dos Movimentos Sociais na conquista da Educação como Direito Social no Brasil**. Revista Cronos, v. 17, n. 2, p. 06-19, 2016.
- COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Sezinando Luiz. **A educação no Brasil colonial (1549-1759)**. Fundamentos históricos da educação no Brasil, v. 2, p. 31-44, 2009.
- CUNHA, Maria Inez da Silva da; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **Alfabetização e Letramento à luz da perspectiva histórico cultural**. 2014.
- DIAS, Reinildes. **WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de**

inglês para a era do ciberespaço. Revista brasileira de linguística aplicada, v. 12, n. 4, p. 861-882, 2012.

FONTES, Ana Cláudia Silva. **Os multiletramentos na formação do leitor: o hipertexto numa releitura crítica de textos da literatura sergipana.** 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6422/1/ANA_CL%c3%81UDIA_SILVA_FONTES.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2020

FRANCISCO, Cicero Nestor Pinheiro. **A difusão de novas competências pela BNCC: os multiletramentos e o ensino da linguagem na era das novas tecnologias.** In: congresso internacional de tecnologia na educação Brasil. Brasil| Recife| Setembro de. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam: Volume 22.** Cortez editora, 2017.

GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. **Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa.** Revista Linguagem & Ensino, v. 18, n. 1, p. 151-174, 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de administração de empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06 de agosto de 2021

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06 de agosto de 2021

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento. Não basta ensinar a ler e a escrever,** v. 1, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** Editora Unesp, 2020.

LEAL, Audria Albuquerque. **A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos.** 2011.

LEITE, Karoline Kussik de Almeida; BITTENCOURT, Zélia Zilda Lourenço de Camargo; SILVA, Ivani Rodrigues. **Fatores socioculturais envolvidos no processo de aquisição da linguagem escrita.** Revista CEFAC, v. 17, p. 492-501, 2015.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. **Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI.** Revista X, v. 1, n. 1. 2011.

MATTOS, Geraldo. **Dicionário Júnior da língua portuguesa.** -4. Ed. – São Paulo: FTD, 2011.

MEC/Inep. **Dicionário de Indicadores Educacionais: fórmulas de cálculo.** Brasília, 2004.

MELLENDES, Maria Fernanda; SILVA, Rovilson José da. **A formação de leitor no ensino fundamental: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o cotidiano das escolas.** Revista Eletrônica de Educação. Ano II, n. 03, 2008.

- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, p. 329-341, 2010.
- MOURA, Daniela Sueli Oliveira. **Letramento: anotações preliminares sobre um tema em estudo**. Salvador, 2010.
- NEITZEL, Adair Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller; HOCHMANN, Serenita. **Práticas de leitura no ensino médio: o Pibid de Letras**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, p. 770-794, 2013.
- NEVES, Fátima Maria. **O método pedagógico de Lancaster e a instituição do estado nacional brasileiro**. Fundamentos históricos da educação no Brasil. Maringá: UEM, p. 57-66, 2009.
- NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. **A escola nova**. 1986.
- NUNES, Maria Cléa et al. **O imaginário na literatura infantil e juvenil e a formação do leitor: um estudo do simbolismo na obra de Ana Maria Machado**. 2012. Disponível em: <<https://tede2.ufma.br/jspui/bitstream/tede/232/1/Dissertacao%20Maria%20Clea.pdf>>. Acesso em: 17 de setembro de 2020
- PINHEIRO, Petrilson Alan. **Sobre o manifesto "A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures" – 20 anos depois**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 55, p. 525-530, 2016.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.
- RODRIGUES, Gisele dos Santos. **Novas tecnologias, letramentos e gêneros textuais digitais: interatividade no ensino de línguas**. Disponível em: <http://moodle.ifal.edu.br/pluginfile.php/389862/mod_resource/content/2/2. Novas_tecnologias_letramentos_e_generos_textuais_digitais.pdf>. Acesso em: 18 de setembro de 2020
- ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando**. Coleção explorando o ensino: Língua Portuguesa: ensino fundamental. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: v. 19, p. 15-36, 2010.
- ROJO, Roxane. **Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2**. The ESPECIALIST, v. 38, n. 1, 2017.
- ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROSSI, Ednéia Regina. **O projeto de educação da modernidade e a constituição da identidade da nação brasileira na Primeira República (1889-1929)**. Fundamentos históricos da educação no Brasil, v. 2, p. 89-102, 2006.
- SANFELICI, Aline de Mello; SILVA, Fábio Luiz da. **Os adolescentes e a leitura literária por opção**. Educar em Revista, p. 191-204, 2015.
- SANTAELLA, Lúcia. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**.

Revista Famecos, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani; ALLES, Seli Blume. **A tecnologia aliada à leitura de textos literários**. Informática na educação: teoria & prática, v. 20, n. 4 dez, 2017.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. Anais do evento PG letras, v. 30, p. 514-527, 2005.

SILVA, Maria Abádia da. **Educadores e educandos: tempos históricos**. 2005.

SILVA, Patricia Vieira da. **De "um para todos" a "todos para todos": as mudanças socioculturais da cultura de massas à cultura digital**. Tecnologia, sociedade e educação na era digital, p. 41-70, 2016.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista brasileira de educação, p. 5-17, 2004.

SOUSA, Ivan Vale de. **Multiletramentos e práticas pedagógicas**. ARTEFACTUM-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia, v. 11, n. 2, 2015.

SOUZA, Eda Castro Lucas de; LUCAS, Cristina Castro; TORRES, Cláudio Vaz. **Práticas sociais, cultura e inovação: três conceitos associados**. Revista de Administração FACES Journal, v. 10, n. 2, p. 210-229, 2011.

SUAIDEN, Emir José; OLIVEIRA, Cecília Leite. **Dimensão social do conhecimento**. 2006.

TERRA, Márcia Regina. **Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita**. Delta: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada, v. 29, p. 29-58, 2013.

THAVARES, Maria Ângela José Simão; NUNES, Gisele da PAZ. **O ensino da ortografia na aquisição da escrita**. S. D.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano Freitas. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática**. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, p. 61-93, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERALDO, Ivana. **A educação brasileira na segunda metade do século XVIII (1759-1822)**. Fundamentos históricos da educação no Brasil. 2ªed. Maringá: UEM, p. 45-55, 2009.

ANEXO 1

Entrevista direcionada a professora:

1. Formação:
2. Qual o número de alunos da sua turma?
3. Que recursos você normalmente utiliza para trabalhar os multiletramentos?
4. De que forma você trabalha a interpretação de textos multimodais?
5. Quais as maiores dificuldades que os alunos têm no que se refere a interpretação de textos multimodais? O que você faz para superar essas dificuldades?
6. Quais os principais impactos dos multiletramentos para o processo de interpretação de textos e o desenvolvimento do interesse pela leitura?
7. Qual o nível de interesse dos alunos pela leitura quando os textos trabalhados são compostos apenas pela linguagem verbal? Justifique.
8. Qual o nível de interesse dos alunos pela leitura quando os textos são compostos por mais de uma linguagem? Justifique.
9. Você percebe uma maior facilidade por parte dos alunos em interpretar, quando o texto trabalhado tem mais de uma linguagem? Justifique.
10. Você utiliza ferramentas da internet para trabalhar a leitura multimodal durante o ensino remoto? (exemplos: ebooks, redes sociais etc.). Quais?
11. Na sua opinião, quais os impactos de trabalhar textos multimodais no período de ensino remoto para instigar o interesse pela leitura?
12. Você nota alguma diferença (na reação e no desenvolvimento do aluno) entre o ensino presencial e o ensino remoto ao inserir os multiletramentos no trabalho com a leitura? Quais?

ANEXO 2

Questionário direcionado aos alunos:

1. Qual o seu gênero?

- Feminino
- Masculino

2. Qual a sua idade?

3. Que região você mora?

4. O que você costuma ler através da internet?

- Contos
- Poemas
- Cordel
- Histórias em quadrinhos
- Página e perfis (Instagram, Facebook etc.)
- Não costumo ler através da internet
- Outro (o que?)

5. O que te chama a atenção nesses textos? (Caso a sua resposta tenha sido negativa na pergunta anterior, comente o motivo de você não ler através da internet).

6. Qual o seu nível de satisfação em ler textos verbais? (Ou seja: textos que não têm imagens, só as palavras).

- Pouco
- Regular
- Muito

7. Na pergunta acima você classificou seu nível de satisfação em ler textos verbais. Comente um pouco sobre os motivos da sua resposta.

8. Qual o seu nível de satisfação em ler textos multimodais? (Ou seja: textos que além das palavras, têm imagens, sons etc.).

- Pouco
- Regular
- Muito

9. Na pergunta acima você classificou seu nível de satisfação em ler textos multimodais. Comente um pouco sobre os motivos da sua resposta.

10. Destaque uma característica positiva em ler textos multimodais na escola.

11. Que tipos de texto você gosta de ler na escola? (Você pode marcar mais de uma alternativa)

- Cartum
- Charge
- Cordel
- Histórias em quadrinhos
- Poemas
- Não gosto de ler
- Outros (o que?)

12. Que tipos de texto você não gosta de ler na escola? Por quê?

13. O que você gosta de acessar na internet? (Você pode marcar mais de uma alternativa)

- Vídeos
- Memes
- Animações
- Animes
- Músicas
- Outro (o que?)

14. Destaque ao menos um motivo de você gostar de acessar as coisas que marcou acima.

15. Você citou algumas coisas que gosta de acessar na internet. Mas, além disso, você também gosta de criá-las? (Por exemplo: criar memes, criar vídeos de animações, criar poemas etc.). Se a resposta for positiva, destaque o que você gosta de criar, e os motivos pelos quais você gosta. Você também pode comentar se gostaria de aprender a criar alguma dessas coisas; nesse caso, diga o que você gostaria de aprender a criar, e o motivo de você querer aprender.