



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



LUCIA HELENA MALTA DA SILVA SOUSA

**A MULTIMODALIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA PRÁTICA DO
PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA LEITURA E
ESCRITA**

**ILHÉUS – BAHIA
2020**

LUCIA HELENA MALTA DA SILVA SOUSA

**A MULTIMODALIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA PRÁTICA DO
PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA LEITURA E
ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientador(a): Profa. Dra. Ana Cristina Santos Peixoto.

**ILHÉUS – BAHIA
2020**

S725

Sousa, Lucia Helena Malta da Silva.

A multimodalidade como estratégia pedagógica para prática do professor no processo de ensino-aprendizagem na leitura e escrita / Lucia Helena Malta da Silva Sousa. – Ilhéus, BA: UESC, 2020. 92f. : il.

Orientadora: Ana Cristina Santos Peixoto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.
Inclui referências e apêndice.

1. Letramento. 2. Letramento digital. 3. Letramento informacional. 4. Professores – Formação. 5. Prática de ensino. I. Título.

CDD 372.4

LUCIA HELENA MALTA DA SILVA SOUSA

**A MULTIMODALIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A PRÁTICA
DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA LEITURA E
ESCRITA**

Ilhéus, 31 de março de 2020.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ana Cristina Peixoto.
UFSB / UESC
Orientadora

Profa. Dra. Fernanda Luzia Lunkes
UFSB / UESC

Profa. Dra. Keila Mara Souza de Araújo Maciel
UFSB

À minha mãe, Sonia Mariza Malta da Silva
(em memória)

AGRADECIMENTOS

A Deus, soberano, fiel;

Aos meus familiares, pela compreensão, em especial, a Vitor, meu filho.

À Profa. Dra. Ana Cristina Peixoto, pela paciência e orientação;

À Profa. Dra. Fernanda Lunkes e à Profa. Dra. Keila Mara Maciel, por terem aceitado o convite de compor a banca, bem como pelas contribuições que advêm desse momento;

À Coordenação e professores do Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC;

Aos colegas do Profletras, pelo carinho e preocupação;

Ao Colégio Polivalente de Camacã e ao Grupo Escolar Clériston Andrade;

A todos e a todas que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização e conclusão dessa etapa acadêmica, sinceramente agradeço.

A MULTIMODALIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA PRÁTICA DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA

RESUMO

Este estudo tem como tema a multimodalidade como estratégia de ensino de Língua Portuguesa, visando os anos finais do Ensino Fundamental II, direcionado à prática docente. Para tanto, discute o processo de ensino-aprendizagem e a formação docente, bem como mobiliza um ferramental teórico que envolve conceitos referentes a letramentos, letramento digital, multiletramentos e textos multimodais, relacionados ao campo do ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, por meio de um estudo de revisão bibliográfica, pautado na análise de documentos oficiais e na revisão de conceitos basilares para a temática aqui estudada, objetivamos, de modo geral, buscar subsídios sobre o ensino da língua através de multimodalidades e multiletramentos para o professor de língua portuguesa. Isso implica também em analisar como tem se dado a formação inicial docente, o que nos levou a analisar o Projeto Acadêmico-Curricular do curso de Letras, da UESC, a fim de mapear essa formação docente de professores de língua portuguesa na região do Sul da Bahia. Nossos estudos direcionam à observação que, de modo geral, a formação inicial docente na UESC traz algumas lacunas quanto à multimodalidade, letramentos e multiletramentos, o que nos leva à compreensão de que essa pode ser uma realidade nacional, dadas as informações observadas em pesquisas de âmbito nacional realizadas anteriormente. Como umas das formas de sanar essas possíveis lacunas, apresentamos uma Sequência Didática – SD, direcionada à multimodalidade como ferramenta pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, a fim de contribuir para melhorias no ensino de língua materna na educação básica, em defesa de um ensino multimodal, em cujo processo de ensino-aprendizagem sejam basilares as práticas sociodiscursivas que atendam às demandas da nossa sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Letramentos. Letramentos digitais. Multiletramentos. Formação docente. Prática docente.

MULTIMODALIDAD COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA PRÁCTICA DEL PROFESOR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LECTURA Y ESCRITURA

RESUMEN

Este estudio tiene como tema la multimodalidad como estrategia de enseñanza de la lengua portuguesa, con vistas a los últimos años de la Enseñanza Fundamental II, dirigido a la práctica docente. Con este fin, analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación de docentes, y moviliza una discusión de conceptos relacionados con el letramiento, el letramiento digital, el letramiento múltiple y los textos multimodales, relacionados con el campo de la enseñanza de la lengua portuguesa. En este sentido, a través de un estudio de revisión bibliográfica, basado en el análisis de documentos oficiales y la revisión de conceptos básicos para el tema estudiado aquí, nuestro objetivo, en general, es buscar subsidios en la enseñanza de la lengua portuguesa a través de multimodalidades y herramientas múltiples para el profesor de lengua portuguesa. Esto también implica analizar cómo se ha llevado a cabo la formación inicial del profesorado, lo que nos llevó a analizar el Proyecto Académico-Curricular del curso de Letras en la UESC, a fin de mapear esta formación del profesorado de lengua portuguesa en la región sur de Bahia. Nuestros estudios conducen a la observación de que, en general, la formación inicial del profesorado en la UESC presenta algunas lagunas con respecto a la multimodalidad, los letramientos y el letramiento múltiple, lo que nos lleva a comprender que esto puede ser una realidad nacional, dada la información observada en la investigación a nivel nacional realizado previamente. Como una de las formas de remediar estas posibles brechas, presentamos una Secuencia Didáctica - SD, dirigida a la multimodalidad como herramienta pedagógica en la enseñanza del portugués, para contribuir a mejorar la enseñanza de la lengua materna en la educación básica, en defensa de una enseñanza multimodal, en cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje son fundamentales las prácticas sociodiscursivas que satisfacen las demandas de nuestra sociedad contemporánea.

Palabras clave: Letramientos. Letramientos digitales. Multiletramientos. Formación docente. Práctica docente.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	– Estrutura do curso de Letras / UESC.....	46
Quadro 02	– Uso dos termos no PAC de forma integral.....	49
Quadro 03	– Uso dos termos no PAC e no Ementário.....	49
Quadro 04	– Detalhamento dos usos dos termos no PAC e Ementário.....	51
Quadro 05	– Referências indicadas.....	53

LISTA DE SIGLAS

PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
PAC	Projeto Acadêmico Curricular
LP	Língua Portuguesa
SD	Sequência Didática
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
FESPI	Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna
DLA	Departamento em Letras e Artes
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	EDUCAÇÃO PARA A MULTIMODALIDADE.....	14
2.1	Ensino e (multi)letramento: As práticas escolares da leitura e da escrita na perspectiva multimodal.....	16
2.2	Gêneros textuais e o ensino multimodal.....	24
2.2.1	Letramento digital, Multiletramentos e Multimodalidade.....	26
3	METODOLOGIA.....	3
4	FORMAÇÃO DOCENTE E MULTIMODALIDADE.....	32
4.1	A formação docente do professor de linguagens.....	32
4.2	Formação docente no curso de letras da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.....	41
4.2.1	Histórico do curso de letras na UESC.....	42
4.2.2	PAC de Letras e formação inicial na UESC.....	46
4.3	Prática docente no contexto multimodal.....	53
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
	REFERÊNCIAS.....	60
	APÊNDICE.....	64
	Apêndice A – Produto Educativo.....	65

1 INTRODUÇÃO

Com o surgimento de novas tecnologias o texto vem ganhando cada vez mais configurações que transcendem as palavras, as frases e, acima de tudo, a modalidade escrita na linguagem tem instigado novas análises de discurso, novas composições textuais, sendo estas constituídas por elementos advindos das múltiplas formas de linguagem oral, escrita e visual. Tais condições exigem do leitor uma compreensão crítica maior e mais significativa. Se há uma nova dinâmica na produção e multiplicação do conhecimento, então a escola precisa ser pensada nesse contexto. Assim, socialmente espera-se que a escola possibilite que seus alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita no cotidiano de maneira ética, crítica e democrática.

Os desafios apresentados à escola e aos professores de língua portuguesa não são poucos, mas um fato importante a destacar é que se torna preciso estimular o aluno a uma prática de leitura e escrita dentro e fora do ambiente escolar, como atividade escolar e como prática comunicativa necessária à vida social, que possa ter significado para os estudantes e que os estimule a um posicionamento crítico. Nesse sentido, o papel do professor se torna crucial nesse cenário porque através do trabalho dele, das estratégias de ensino que ele utilizar, o aluno será conduzido a uma prática de vivência integrada, ou, do contrário, o ambiente escolar se transformará em algo distante e desinteressante por não conseguir estabelecer uma relação com as necessidades e a realidade dos discentes.

A par desse contexto, o presente estudo tematiza a multimodalidade como estratégia de ensino de língua portuguesa, visando o contexto dos anos finais do Ensino Fundamental II. Para tanto, requer uma discussão a par de um ferramental teórico que mobiliza conceitos referentes a letramentos, letramento digital, multiletramentos e textos multimodais, relacionados ao campo do ensino de Língua Portuguesa. Entendemos, entretanto, que defender um ensino multimodal, em cujo processo de ensino-aprendizagem sejam basilares as práticas sociodiscursivas, exige também a discussão acerca do preparo docente para este tipo de atividade na educação básica.

Nesse cenário, surge um questionamento: Será que o professor está preparado pra lidar com tanta informação e diversidade de textos existentes? Aperfeiçoar a

prática pedagógica deve ser percebida de forma criteriosa e exige a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura provenientes da diversidade de textos multimodais, a fim de garantir a autonomia na produção do conhecimento. Pensar em textos multimodais como novas formas de letramentos e multiletramentos implica em reconhecer que não existe apenas o texto escrito como exercício social de leitura mas também a imagem, as cores, o som e toda a multiplicidade de linguagens que existe, resultando em uma estrutura verbivocovisual que pode e deve ser explorada também em sala de aula.

Assim, definimos que o objetivo desta pesquisa é buscar subsídios sobre o ensino da língua através de multimodalidades e multiletramentos para o professor de língua portuguesa. Isso implica também em discutir como tem se dado a formação inicial docente, o que nos levou a analisar o Projeto Acadêmico-Curricular do curso de Letras, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, a fim de mapear essa formação docente de professores de língua portuguesa na região do Sul da Bahia. Temos ainda, como objetivos, relacionar teoria e prática no desenvolvimento de atividades com textos multimodais; e, por fim, Investigar metodologias com multimodalidades textuais para o professor utilizar nos processos de leitura e escrita de seus alunos. Com base em nossa análise e visando sanar a necessidade de preencher possíveis lacunas deixadas por uma formação deficitária quanto à multimodalidade, propomos uma sequência didática como sugestão para a prática do professor.

Para tanto, nossa pesquisa está baseada em teóricos da linguística e do ensino de língua materna, amparados em conceitos de leitura e escrita, letramento, multiletramentos, gêneros discursivos, multimodalidades e formação de professor. No que concerne à metodologia utilizada, desenvolvemos uma revisão bibliográfica dos conceitos fundamentais relacionados ao tema deste estudo e, para a análise acerca da formação docente na região sul da Bahia, realizamos uma investigação no Projeto Acadêmico Curricular – PAC do curso de letras da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

Estruturalmente, este estudo está dividido em cinco macro seções, acrescido de um Caderno do Professor. Na “Introdução”, apresentamos as diretrizes gerais deste estudo, indicando temática, objetivos, problematizações e metodologia adotada na pesquisa. No primeiro capítulo, “Educação para a multimodalidade”, discutimos conceitos basilares para o desenvolvimento de nossa pesquisa, tais como

letramentos, multiletramentos, letramentos digitais, multimodalidade e gêneros discursivos. Delineamos, assim, a importância de um ensino de língua portuguesa que esteja direcionado à multimodalidade a partir do trabalho com os letramentos e multiletramentos. Nesse sentido, destacamos os letramentos digitais como possibilidade de atender às demandas educacionais apresentadas pela sociedade contemporânea, os quais também permitem ampla exploração do trabalho com textos multimodais em sala de aula e justificam a pertinência de apresentarmos, ao fim da dissertação, uma Sequência Didática voltada a atividades multimodais.

No que concerne ao segundo capítulo – “Metodologia” –, apresentamos de modo mais específico a metodologia adotada neste estudo, bem como o processo de elaboração da Sequência Didática que consta no Apêndice A. Por sua vez, o terceiro capítulo, “Formação docente e multimodalidade”, discutimos a formação docente dos professores de linguagens, fazendo também um histórico quanto à formação de professores no Brasil. Neste capítulo, apresentamos como um estudo de caso uma análise acerca da formação inicial de professores de letras, a partir da análise do Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras da UESC, quanto à instrumentalização dos discentes para uma práxis pedagógica direcionada ao uso da multimodalidade como estratégia de ensino de língua portuguesa. Observamos, nesse sentido, pela análise dos documentos do referido curso, uma formação com algumas lacunas quanto à temática da multimodalidade e dos multiletramentos, o que reitera, para nós, a necessidade de reformulações no curso, novos estudos e também possibilita que apresentemos a nossa Sequência Didática como instrumento auxiliar aos professores que buscam se aprimorar no trabalho com textos multimodais.

Em razão disso, nas “Considerações finais”, destacamos a necessidade de que mais cursos de formação inicial e continuada contemplem a multimodalidade, os letramentos e multiletramentos, bem como apontamos que, na UESC, há uma lacuna quanto a essas abordagens direcionadas à prática pedagógica dos discentes em formação. Por fim, enquanto produto educativo resultante da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, apresentamos em apêndice um Caderno do Professor, no qual sugerimos algumas atividades a serem desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental II, no âmbito das aulas de Língua Portuguesa, visando aos multiletramentos multimodais.

2 EDUCAÇÃO PARA A MULTIMODALIDADE

A escola, em seu mais amplo contexto de desenvolvimento humano e social, de experiências e de criação de um pensar diário, é um lugar de permanentes trocas em que professores e alunos constroem e desconstróem conceitos, formulações e métodos. Nesse ambiente, os atores podem buscar, por um lado, construir saberes e, por outro, experimentar os conhecimentos estudados e adquiridos ao longo da sua vida. Trazer, entretanto, novos conceitos para a sala de aula tem sido uma longa e constante busca no âmbito educacional. Traduzir os anseios e as demandas sociais mais recentes em abordagens e recursos metodológicos que estimulem os alunos à aprendizagem de forma que se distanciem de uma prática analítica, classificatória, descontextualizada, mecânica e fundamentalmente informativa é um dos desafios da educação contemporânea, especialmente no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de práticas sociodiscursivas de leitura e escrita.

De acordo com Dominique Maingueneau (1998), a prática discursiva diz respeito à noção de uma dupla produção que ocorre simultaneamente: a produção textual e a produção de uma comunidade discursiva, ambas faces de uma mesma moeda. Sendo assim, nos apropriamos da noção de prática discursiva para referenciar as práticas de linguagem que se constituem nas sociedades e, assim, nos permitem falar em práticas sociodiscursivas de leitura e escrita, dado que remetem a ações e funcionalidades cotidianas que têm como base a linguagem em suas múltiplas modalidades de expressão.

As discussões em torno da contemporaneidade apregoam que hoje vivemos uma nova época histórica, uma nova sociedade caracterizada pela emergência de novos movimentos sociais, pela afirmação de novas identidades culturais (SILVA, 1995) e, em conformidade com Stuart Hall (1997), uma sociedade fruto de uma revolução cultural. Esta tem, em seu centro, a comunicação como elo e, a partir desse contexto, com base no desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, vimos o advento da internet (especialmente pela difusão da *Web*)¹ e

¹Segundo Abreu (2018, p. 23), “[...] A *World Wide Web*, ou simplesmente *Web* (teia de alcance mundial), foi criada em 1991, na Suíça, por Tim Berners Lee. Originariamente servia para conectar computadores das instituições de pesquisa com o propósito de dinamizar e facilitar o acesso. Atualmente é a rede de maior destaque na Internet, devido, principalmente, à possibilidade de criar *homepages*, que se utiliza do protocolo próprio da *Web*: o <http>; seguido de dois pontos e duas barras; a sigla *www* (para indicar

a criação de novas tecnologias, o que ocasionou uma grande transformação nos modos culturais, comportamentais e socioeconômicos.

De acordo com Abreu (2018), a *Web 1.0* estava, inicialmente, voltada de modo mais restrito para o mundo empresarial, relacionada ao funcionamento e à estrutura das empresas; Com o advento da *Web 2.0*, houve um deslocamento nesse foco inicial e o centro passou a ser a interação social, tendo por base a comunicação entre as pessoas; Por sua vez, a *Web 3.0* tem alinhado a socialização interpessoal às questões mercadológicas, modificando não apenas as relações de consumo e tecnologia, mas principalmente o uso do controle de dados com diversas finalidades, inclusive de legitimação do poder e de grupos hegemônicos.

Em meio a esse contexto delineado, o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, sobretudo direcionado às práticas de leitura e escrita, também não ficou imune às transformações sociais contemporâneas. Entretanto, mesmo que a realidade extraescolar nos direcione, a todo o tempo, a leituras e escritas semióticas, baseadas na multimodalidade, ainda assim, a escola tem se distanciado desse contexto multimodal e, por vezes, insiste em práticas mais antigas. Por multimodalidade entendemos a interação e uso de recursos gráficos, imagéticos, sonoros e verbivocovisuais enquanto constituintes de textos e vinculados a gêneros discursivos, tais como defendem Roxane Rojo (2013) e Ana Elisa Ribeiro (2016).

Igualmente, falta, por vezes, aos professores, a formação e o conhecimento necessários para trabalhar com os discentes na perspectiva de um ensino multimodal, o que requer afinidade com os multiletramentos, que serão posteriormente definidos, e a compreensão de que somos seres históricos, constituídos no e pelo discurso, em práticas cotidianas sociodiscursivas. Ao considerarmos que a aprendizagem da língua portuguesa (LP) não está dissociada das mudanças que fazem da contemporaneidade um lugar de novas transformações, mas que, no entanto, o “novo” parece ainda não ter ocupado, satisfatoriamente, os espaços de aula, especialmente no que se refere ao uso das novas tecnologias como uma importante via de multiletramentos, entendemos ser necessário discutir a multimodalidade como estratégia pedagógica, como instrumento auxiliar para o professor em sala de aula.

Web); o nome da *homepage*; seguida da explicitação da natureza que pode ser *.com* – comercial, *.org* – organização não-lucrativa, *.mil* – militar, *.net* – rede, e *.gov* – governamental; por fim há menção ao país com abreviação como ‘br’ para endereços brasileiros e ‘pt’ para os portugueses”.

Nesse sentido, não apenas o letramento digital, em suas variadas vertentes, é uma importante estratégia de multiletramentos no contexto das aulas de LP em razão dos plurais e necessários tipos de letramento digital que existem, mas também o trabalho com os textos multimodais, a partir da linguagem do cinema, dos livros, da música, do twitter, dentre outras modalidades, são pertinentes em sala frente aos desafios que a sociedade contemporânea apresenta ao ensino e à necessidade de inter-relacionar educação e tecnologia. Defendemos, em consonância, que, ao desenvolvermos, nas aulas, a partir da perspectiva dos estudos bakhtinianos, as práticas sociais do multiletramento, possibilitamos aos discentes múltiplas práticas sociodiscursivas de leitura e escrita.

2. 1 Ensino e (multi)letramento: As práticas escolares da leitura e da escrita na perspectiva multimodal

Neste estudo, a leitura é vista como um processo interativo e, por isso, consideramos a linguagem um espaço de inter-ação social, adotando, assim, a concepção interacional de língua. De acordo com Koch (2002, p.17), nessa concepção,

Os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

A partir da noção de texto como lugar de interação, o leitor é visto como agente interativo que, dentre outros aspectos, requer um contexto sociocognitivo para entrar no jogo enunciativo da compreensão textual. De acordo com Solé (2009, p.18), “na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios”. Daí decorre a noção de que as práticas sociais de leitura e escrita formam um processo de interação entre o leitor e o texto, em que é fundamental a utilização do conhecimento de mundo de cada leitor.

Kleiman (2000) diz que leitura é instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens, é um ato mecânico de decodificação de palavras, mas não é

só isso. A leitura deve ir além de um simples ato de decodificar, deve ressignificar a língua na prática do dia-a-dia explorando as leituras não só do livro como também de mundo, se descobrindo e descobrindo o mundo. Kleiman apresenta três concepções que a escola tem de leitura: 1. A leitura como decodificação, na qual as atividades se restringem ao reconhecimento de palavras idênticas no texto, nas perguntas ou comentários; 2. A leitura como avaliação, em que essa deve ser feita em voz alta para verificar se a pontuação e a pronúncia estão corretas ou por meio de resumos, relatórios, preenchimento de fichas; 3. A interação numa concepção autoritária de leitura, que pressupõe existir somente um meio de abordar o texto, e uma interpretação a ser dada.

Ainda segundo Kleiman (2000), esta prática tem desmotivado o interesse do aluno pela leitura, pois os deixa inibidos, principalmente se for feita em voz alta, avaliando também o domínio da língua padrão, com isso o aluno fica ressentido e acaba perdendo o gosto pelo ato de ler. Portanto, ele compreende que a leitura é uma atividade, pela qual serão avaliados mediante este aspecto e não como um exercício que deveria proporcionar prazer, conhecimento e proporcionar a construção de um pensamento crítico.

Outro aspecto que a autora destaca relaciona-se à dificuldade de compreensão e de interpretação das palavras. Isso deve-se ao método de aplicação dos textos, o qual limita-se unicamente à retirada de informações superficiais, não permitindo a interação do leitor com o texto, favorecendo a participação em diálogos, debates, opiniões, possibilitando a construção de novos conhecimentos. Concordamos com essa afirmativa e, por isso, no desenvolvimento de nosso produto educativo (Apêndice A), buscamos apresentar uma Sequência Didática – SD pautada no diálogo, na expressão dos alunos acerca do seu entendimento sobre os textos e, especialmente, na troca entre discentes e docentes como forma de construção do conhecimento.

Conforme analisa Araújo (2013), uma SD busca apresentar uma sequência de atividades direcionadas a um tema, visando o desenvolvimento da oralidade e da escrita – o que, em nosso ver, possibilita o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, direcionado para as práticas de leitura e escrita. De acordo com Solé (2009), a escola ensina a ler e não propõe tarefas para que os alunos pratiquem a interpretação textual de forma crítica, o que significa não ficar apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar

nosso próprio conhecimento. Pode-se ler de forma superficial, mas também pode-se interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e leve a pensar de outro modo.

Atualmente a escola ainda não acredita completamente na ideia de que isso deve ser feito num processo contínuo, para que os discentes deem conta dos textos imprescindíveis para realizar as novas exigências que vão surgindo ao longo do tempo. O fundamental é que os alunos se sintam envolvidos em um projeto de construção de conhecimento ou de busca e elaboração de informações através da leitura, tendo o gosto pela leitura, e ao mesmo tempo se tornando leitores competentes: esse é um dos grandes desafios enfrentados.

Solé (2009) afirma que para tornar-se um leitor proficiente, os objetivos de leitura devem ser claros, buscando autonomia para construir os sentidos dos textos e capacidade de dialogar criticamente com esses sentidos, não é um percurso simples, automático e natural mas requer entre outros de um processo de ensino-aprendizagem específico e sistemático com estratégias antes, durante e depois da leitura. Conjuntamente à leitura, de forma geral, a prática da escrita também se dá de modo mecânico, sem o estímulo à criatividade e à formação crítica.

Nesse processo de ensino e aprendizagem, é fundamental o trabalho com textos multimodais, como estratégia pedagógica para estimular os discentes. Conforme Vasconcelos e Dionísio (2013, p. 21),

[...] o termo texto multimodal tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais) gestos, movimentos, expressões faciais, etc, os quais podem ser predominantemente encontrados no contexto da internet.

Ao analisarmos, entretanto, as experiências no âmbito da internet, a concepção de leitura e a de escrita se ampliam, levando-nos a tratar, em conformidade com Rojo (2013), dos lautores. Na perspectiva da autora, lator é aquele que, ao mesmo tempo, exerce a função de leitor e de autor no mundo digital, visto que o internauta, a todo tempo, tanto lê quanto produz conhecimento para ser publicado, compartilhado, lido pelo seu público. Pelas interações que ocorrem nesse contexto, entendemos que o lator precisa interferir na construção dos sentidos, preenchendo as lacunas textuais de acordo com sua experiência de leitura e vida. Nessa vertente, ele atua como um agente que tece,

coopera e atualiza os sentidos do texto no ato da leitura. É o que podemos atestar em consonância com a seguinte afirmação de Bakhtin:

O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido ‘não está lá’, mas é construído, considerando-se, para tanto, as sinalizações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude ‘responsiva ativa’. (BAKHTIN, 2011, p. 290).

Ao considerar o texto como espaço de interação e, conseqüentemente, de dialogicidade, o teórico russo aponta também para a noção de responsividade ética. Esta se apresenta importante em virtude das concepções de leitura e escrita que aqui defendemos, considerando o ato de ler (e de escrever) também como um ato político, cuja concretização possibilita tanto a interação quanto a interpretação do mundo que se apresenta, bem como daqueles com os quais convivemos e interagimos. Além disso, a responsividade ética de que fala Bakhtin (2011) também nos orienta sobre a nossa responsabilidade enquanto professores de LP, no sentido de oportunizar uma educação responsiva – ou seja, que nos permita perceber as diferenças que compõem esses “outros” (discentes) e promover uma educação para o respeito à diversidade, em consonância com a proposta sociopolítica dos multiletramentos.

Bakhtin chama a atenção sobre a necessidade do cuidado do olhar de um ser para o outro e, conseqüentemente, do modo como esse olhar é expresso em sociedade, visto que “[...] nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações” (BAKHTIN, 2011, p. 146). Desta forma, a partir das interações que a sala de aula e o ambiente virtual oferecem – tanto a quem escreve quanto a quem o lê – é viável o contato e o (re)conhecimento da diversidade que compõe a vivência social, sendo este também um ato político.

Diante dessa concepção, Bakhtin (2011) salienta que a alteridade, pelo ser da linguagem, confronta e relativiza posturas, ações e pensamentos que conformam a dialética do ser na interação social, destacando-se sempre a noção de resposta e responsabilidade entre os homens. Assim, consideramos, de acordo com essas contribuições do filósofo russo, que a leitura e a escrita, enquanto práticas sociais no contexto das aulas de LP, formam um processo de compreensão ativa, o qual exige

uma tomada de decisão do leitor em relação ao discurso do outro, a fim de analisar suas palavras, confirmá-las, adotá-las, contrariá-las ou criticá-las.

Ao falarmos sobre letramento digital, primeiro, iremos retomar o histórico dos estudos iniciais do letramento até chegarmos aos multiletramentos e ao letramento digital. De acordo com Magda Soares (2010), o termo letramento deriva do latim, com origem no prefixo *littera* que significa letra, escrita e o sufixo *mento*, que dá a ideia de ação ou condição. Portanto, alude à ação ou à condição de ser letrado, de se tornar letrado. Paulino e Cosson (2009), por sua vez, ao tratarem desse assunto, afirmam que a palavra letramento não possui um conceito fechado, uma definição universal, pois pertence a um campo de saber multifacetado. Sendo assim, a depender do aporte teórico que embasa a percepção deste vocábulo, outros significados poderão ser atribuídos a ele. Portanto, na percepção desses estudiosos, trata-se de um termo polissêmico.

Para comprovarem essa afirmação, Paulino e Cosson (2009) fazem uma breve incursão histórica do significado desta palavra. Primeiro, esclarecem que o termo em inglês –*literacy*– cujo correspondente em português é letramento, era usado até antes do século XIX como correlato de letrado, indicando pessoas eruditas. A partir do século XIX, porém, em face da escolarização em massa, passou a designar “a habilidade de ler e escrever, em uma noção que abarca o que chamamos de alfabetização.” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 64). Para Soares (2010), de fato, inicialmente, o letramento estava ligado à alfabetização e costuma ocorrer uma diferenciação: o alfabetizado era aquele que conseguia realizar a decodificação, mas não necessariamente sabia fazer a interpretação da leitura, compreender o que leu, dando origem à expressão analfabeto funcional. Por sua vez, o letrado tanto lia quanto interpretava os textos, de acordo com as práticas sociais.

O letramento, então, inspirado no Brasil também nos ideais de Paulo Freire, passou a ter uma funcionalidade social, ligada à educação de massas. A perspectiva social acompanhava o letramento no sentido de instrumentalizar as pessoas quanto aos usos e práticas sociais, tornando-os participativos, visando inserir socialmente aqueles que faziam parte do grande contingente de analfabetos funcionais no país, auxiliando-os a saírem dessa condição. Nesse sentido, para Silva (2011, p. 109), “[...] a perspectiva de ‘iletrado’ como o sujeito a quem foram negadas a justiça social e as

mais altas posições nas relações de poder, fez surgir o termo letramento com uma perspectiva social”.

De acordo com Soares (2000, p. 17-18), o letramento pode ser definido como “[...] o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...] e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita”. Nessa abordagem, o letramento assume a condição de ser um fator de mudança social. Entretanto, com a intensificação da escrita e da leitura nas práticas sociais, bem como com o das novas tecnologias da informação e da comunicação, esse panorama começou a se modificar e houve uma ampliação no horizonte de estudos do letramento (ROJO, 2012). Nesse sentido, passou-se a entender que o letramento promoveria uma mudança não especificamente de classe social, mas sim de lugar social, pois, ao tornar-se letrada, a pessoa modificaria o seu modo de atuação na cultura e na sociedade (SOARES, 2000).

Com base nessa nova aceção, um grupo de teóricos da pedagogia, denominado de Grupo de Nova Londres, alinhou seus estudos no sentido de promover uma mudança na prática pedagógica. Para os estudiosos, o papel da pedagogia deveria ser redimensionado na sociedade contemporânea, visando que ela fosse transformadora e, para eles, isso só ocorreria caso a pedagogia desenvolvesse uma epistemologia plural, pautada na acessibilidade e nas subjetividades que constituem as pessoas (COPE; KALANTZIS, 2006). De acordo com Rocha (2010), tal aceção busca traçar caminhos a fim de que o discente seja protagonista em sua vida, não apenas um coadjuvante teleguiado pelo sistema. Essa nova visão desenvolvida deu origem aos multiletramentos – termo que se origina de *multiliteracies*, expressão inglesa usada pelo Grupo de Nova Londres, em 1994.

Com os multiletramentos, o Grupo atentou-se, de forma particular, aos estudos de letramento e às demandas sociais que surgiram frente ao contexto da globalização, das novas tecnologias da comunicação e, também, atentaram-se mais especialmente a discutir a educação relacionada ao contexto da diversidade social e cultural. Conforme Rojo (2012, p. 13 – grifos da autora):

[...] 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.

Além disso, para Rojo (2012, p. 23), os multiletramentos também têm como características: a interatividade e a colaboração, que ocorrem em vários níveis; a quebra e transgressão das relações de poder estabelecidas; e o fato de serem “[...] híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”. As características apresentadas permitem reiterar então, que os multiletramentos se originaram a partir das “[...] mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver *on-line*” (DIAS, 2012, p. 868).

Em consonância com o pensamento bakhtiniano de que a palavra é ideológica por natureza e que nenhum significado é fixo, os multiletramentos evidenciam o “reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação” (ROCHA, 2010, p. 67). Essas relações são desconstruídas ao considerar as questões de caráter axiológico e histórico da linguagem, questionando, com isso, os processos pelos quais as relações entre linguagem, ideologia e poder estabelecem raças, classes e gêneros (entre outros) superiores versus as raças, classes e gêneros (entre outros) considerados como inferiores. Ao questionarem tais padrões, professores(as) e alunos(as) são potenciais agentes de mudanças sociais, uma vez que reconhecendo os sentidos/discursos postos, questiona-os a ponto de reconstruí-los numa perspectiva crítica e mais igualitária.

Nesse sentido, entre os pressupostos basilares do multiletramento, está o de que “língua não apenas comunica, ela também inclui, exclui, transmite ideologias, liberta, aprisiona, conscientiza, aliena” (SOUSA, 2011, p. 140), servindo, portanto, a inúmeras práticas sociais dadas por meio das diversas linguagens que circulam nos diferentes gêneros textuais e mídias. Silva (2011) aponta que essa nova pedagogia colabora com o ensino de línguas ao permitir espaço constante nas aulas para questionamentos, para desconstrução, análise e avaliação de métodos e

procedimentos, formando um aluno crítico, o qual constrói e atua sobre seu próprio conhecimento.

Por sua vez, ao tratarmos de modo mais específico sobre o letramento digital, destacamos o conceito apresentado por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), para os quais esse tipo de letramento diz respeito a “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. De acordo com Abreu (2018, p. 108), essa noção de letramento digital:

[...] tem a ver diretamente com o desenvolvimento do que se propõe como competência digital: a combinação de conhecimento técnico, de habilidades e de escolhas do enunciador constituintes do processo enunciativo, que geram textos adequados às diferentes situações comunicativas e contextos de uso que envolvem o domínio de tecnologias e a interação em ambientes discursivos digitais.

Dessa forma, muito mais do que o domínio de determinadas ferramentas, a exemplo do teclado ou do *smartphone*, o letramento digital deve direcionar-se à função sociodiscursiva de cada texto – considerando este enquanto evento semiótico diálogo, alinhado a determinado discurso, ao contexto e interlocutores. Em consonância, para Buzato (2010, p. 54):

Os novos letramentos/letramentos digitais são, portanto, ao mesmo tempo, produtores e resultados de apropriações culturais (mas também institucionais, sociais e pessoais) das tecnologias digitais. Essas apropriações põem em evidência processos e conflitos socioculturais que sempre existiram, e que não deixarão de existir, mas também abrem a possibilidade de transformações, inovações, aberturas de sentido, instabilidades estruturais etc.), que ações e/ou políticas educacionais e de inclusão social (digital) deveriam aproveitar, ou ao menos não ignorar.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), por sua vez, apresentam uma classificação para os tipos de letramento digital. E, segundo os autores, tais tipos podem ser divididos a partir de quatro focos: a linguagem, a informação, as conexões e o (re)desenho. De acordo com eles:

Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do

letramento impresso tradicional. Ensinar língua exclusivamente e através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 19).

A perspectiva do letramento digital, delineada pelos autores, encontra consonância na estratégia pedagógica multimodal, visto que sinaliza e reivindica, para a sala de aula, o trabalho pedagógico focalizado com textos de gêneros discursivos tanto do âmbito digital quanto, para além disso, numa diretriz multissemiótica, que pode inter-relacionar recursos textuais diversos, a partir de linguagens variadas. Foi justamente nessa perspectiva que buscamos desenvolver a Sequência Didática intitulada “Caderno do Professor: Um olhar multimodal para a prática docente em Língua Portuguesa” (Apêndice A), buscando por atividades que inter-relacionassem leitura e escrita, direcionando para produções que envolvessem a gravação de vídeos para o YouTube na diretriz da resenha literária dos *booktubers*, a leitura de gráficos e filmes, bem como a produção narrativa escrita, por exemplo.

No desenvolvimento da SD (A leitura e as imagens), buscamos observar, em conformidade a Kress e van Leeuwen (2001, p. 4), que “[...] os textos multimodais são vistos como produção de significados em múltiplas articulações”. Desse modo, defendemos que o trabalho direcionado a um ensino multimodal exige pensar em textos filiados a gêneros discursivos que envolvam um jogo de elementos gráficos, a exemplo de imagens, cores, formatos de escrita, diagramação, pluralidade semântica, hiperlinks, dentre outras características, de acordo com a finalidade da comunicação e o suporte textual.

2.2 Gêneros textuais e o ensino multimodal

Nos apoiamos nos estudos bakhtinianos para reafirmarmos as ligações que ocorrem entre o uso da linguagem e as ações humanas, inseridas no contexto das práticas sociais. Desse modo, Bakhtin (2011) indica que o processo de enunciação deve ser analisado a partir do papel que exercem no âmbito da interação social. Destacamos que é justamente frente a esta interação que o falante opta por qual gênero discursivo ele utilizará de acordo com o que o contexto requer.

Cumpramos observarmos que o autor entende os gêneros discursivos como tipos de enunciados, os quais têm relativa estabilidade, cuja caracterização se dá por três elementos: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Abreu (2018, p. 21), ao discutir os gêneros discursivos a partir da perspectiva bakhtiniana, assim analisa:

[os gêneros discursivos] indicam práticas sociais oriundas de diversos campos de atividade, que se apresentam de modo muito heterogêneo, tanto quanto os diferentes campos da atividade humana, emergindo em função das novas tecnologias de uma sociedade. Dessa forma, é importante se considerar a dinâmica das relações e demandas entre os falantes, as novas formas discursivas e o grande número de gêneros discursivos que surgem, desaparecem e/ou reelaboram-se, de forma mais estandardizada ou emergente, ligados a suportes ou mídias como o rádio, a televisão, o jornal, a revista e, cada vez mais, à *Web*.

Destacamos, assim, que neste estudo faremos uso da terminologia gêneros discursivos digitais em referência aos gêneros que, em ambiente digital, reelaboram-se ou emergem e se estabilizam. Entretanto, há que se considerar que essa estabilidade é relativa, tal como pontua Bakhtin (2011) quando analisa os gêneros discursivos. Ainda que seja comum encontrarmos em outros textos o termo “gêneros digitais”, optamos pela terminologia anteriormente delineada, em consonância a Araújo (2016, p. 52), o qual considera que, mesmo diante da diversidade de práticas comunicacionais e interativas que se desenvolvem na internet, “[...] não existem esfera digital nem gêneros digitais, pois a *Web* não é capaz de fornecer uma instância concreta de gêneros que atendam às demandas de um suposto discurso digital [...]”.

Em razão dessa análise, Araújo (2016) sugere, pautando-se na teoria bakhtiniana, o uso da nomenclatura gêneros discursivos digitais, no intuito de referir-se aos gêneros do discurso no âmbito digital. Ao corroborar com essa abordagem, observamos que o ambiente digital, que tem como características a pluralidade e uma multiplicidade de facetas, é o espaço no qual os gêneros discursivos digitais surgem, se reelaboram e, assim, transmutam para si inúmeras instâncias da atividade humana e, conseqüentemente, seus gêneros discursivos. Interessa-nos, então, observar, frente à variedade de textos, hipertextos e hiperlinks que permeiam o universo digital, como podemos utilizar o letramento digital nas aulas de LP, na perspectiva dos multiletramentos, os quais envolvem os gêneros discursivos digitais.

Isso porque cumpre registrar, por exemplo, que se a interação se dá por meio de

uma plataforma *moodle*, num ambiente virtual de aprendizagem por meio de fórum, as estratégias e recursos utilizados serão diversos do que seria utilizado num grupo de estudos no *Facebook* ou, ainda, no aplicativo *Whatsapp*. Para que o discente saiba fazer uso desses recursos e estratégias ou, em outras palavras, para que saiba distinguir as práticas sociais de leitura e escrita que tais ambientes requerem, ele precisa ser letrado digitalmente, especialmente também porque muitos dos aplicativos ou redes sociais estão em outras línguas, que não a língua portuguesa.

Nesse sentido, entendemos que, na atualidade, ter um ensino consonante à perspectiva multimodal, possibilita instrumentalizar os discentes na perspectiva do exercício profissional, mas, sobretudo, proporciona um preparo para a vida em sociedade como um todo. Isso porque permite a formação de um autor atento às práticas sociais de leitura e escrita no ambiente digital, auxiliando-o a refletir e a desenvolver uma consciência crítica, dada a sua condição de sujeito social e, sobretudo, de jovem protagonista integrado ao mundo cibernético.

2.2.1 Letramento digital, multiletramentos e multimodalidade

Constantes transformações sociais e históricas exigem, sobretudo da educação, mais práticas de letramento, com destaque, dada a atualidade, para o letramento digital. De acordo com Ana Elisa Ribeiro (2016, p. 46-47), “Mais eventos de letramento surgem no sistema de mídias atual, fazendo com que uma sociedade inteira navegue em instruções e dispositivos ligados à cibercultura”. Em consonância, Carla Coscarelli e Dorotea Kersch (2016, p. 8) observam que a *web* convida os usuários para a produção de conteúdo na internet, mas que isso precisa ser ensinado e aprendido, daí a necessidade de os letramentos digitais serem também trabalhados nas escolas:

Além de uma linguagem adequada ao público-alvo e aos propósitos, essa escrita demanda a exploração de aspectos multimodais e hipertextuais. Em muitos casos, demanda também o trabalho com equipamentos e tecnologias outras além do teclado e do uso básico do editor de textos. Muitas vezes o sujeito precisa lidar com câmeras, gravadores, editores de conteúdos que serão postados na internet. Tudo isso precisa ser ensinado e aprendido. Lidar com as diferentes modalidades e tecnologias mais adequadas a cada gênero, parece ser

a principal característica da história contemporânea. (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 8).

Mais do que saber manusear teclado, editor de texto, câmeras, gravadores, e qualquer outra ferramenta ou comando de um computador, celular ou tablet, o letramento digital deve ser voltado também à função social da ação de cada texto – como evento semiótico dialógico, adequando-o ao gênero discurso, ao contexto de uso e aos interlocutores. E a escola tem um papel fundamental nesse processo de letramento, como também afirma Koch (2002) quando analisa que os recursos digitais só efetivamente concretizam suas funções se a pessoa sabe utilizá-las em meio digital – o que justifica seu ensino no âmbito escolar.

Para Ribeiro (2016, p. 47), “Embora as mídias e seus processos de edição tenham impacto sobre a oferta de eventos de letramento dos cidadãos, a escola continua sendo uma das mais fortes agências de letramento”. Assim, entendemos que o ensino de língua restrito ao letramento das mídias impressas não contempla a diversidade sociocomunicativa e cultura vigentes. A nova conjuntura social tende a oportunizar e exigir novos letramentos. Em razão disso, Valéria Zacharias (2016, p. 17) analisa que:

Ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos em várias mídias. As escolas precisam preparar os alunos também para o letramento digital, com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso.

Defender a necessidade da escola, enquanto maior agência de letramento, conforme diz Ribeiro (2016), contemplar o letramento digital não significa que o letramento impresso deve deixar de existir. Muito ao contrário. É preciso incorporar ao ensino textos de diferentes mídias e suportes textuais e, principalmente, ensinar o educando diversas formas de lidar com eles:

A cultura do impresso ainda é marcante nas escolas e não necessariamente precisa ser diferente. A leitura e a produção de textos impressos é importante e precisa ser estimulada. A inclusão do universo digital nas práticas educacionais não implica a exclusão do impresso, mas a articulação deles. É preciso, no entanto, que o professor reflita como fazer essa integração a fim de explorar eficiente

e inteligentemente o potencial de cada um desses universos. (ZACHARIAS, 2016, p. 26).

Teóricos como Ribeiro (2016), Coscarelli e Kersh (2016) e Rojo (2009; 2013) têm defendido que, conjuntamente ao letramento impresso, sejam utilizados os multiletramentos multimodais; e isso inclui o uso do letramento digital como uma prática de multiletrar discentes. Segundo os estudiosos que defendem a utilização dessa concepção, o uso das práticas multiletradas, conforme analisa Dias (2012, p. 8), diz respeito às “[...] as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line”. Nesse sentido, opta-se pela nomenclatura dos multiletramentos em razão de essa abordagem convidar à reflexão sobre o agir social, com uma maior dimensão ética, política e filosofia, e não somente sobre instrumentar para a prática social.

Nesse sentido, o aluno, visto como sujeito social, precisa estar apto a lidar com a multimodalidade textual, ou seja, a capacidade de ler, produzir ou assistir textos tanto orais e escritos quanto digitais ou impressos, que combinem diversos modos semióticos – linguístico, imagético, sonoro, gestual, espacial. Além disso, esse sujeito precisa agir de maneira crítica diante da diversidade presente nos mais distintos contextos sociais – o que requer a reflexão sobre o contexto em que esse indivíduo se encontra.

A multimodalidade textual torna-se elemento de análise e produção de sentidos; o texto multimodal, a partir de então, é visto como uma forma de aproximar o que é produzido e analisado na escola com a vida cotidiana do aluno. A partir disso, vemos que a pedagogia dos novos letramentos procura tornar o ensino mais significativo para o aluno, aproximando a escola à vida (ROJO, 2012; ROCHA, 2010). Assim, considerando que a internet traz uma nova concepção de produção textual, utilizando novas técnicas e estratégias para o uso da escrita, a escola também precisa discutir e se aproximar dessas modalidades de uso da linguagem.

Os vários letramentos geram, então, a adoção da nomenclatura multiletramentos, que define a diversidade de características primárias necessárias para que se compreendam os diversos discursos verbais demonstrados nos meios sociais. Em relação à diferença entre os termos letramentos múltiplos e

multiletramentos, Rojo (2012) retrata a importância deste último, pois possibilita o contato que os estudantes podem ter com diferentes culturas, e com diferentes formas de produção textual, isto é, com os discursos pelos quais as pessoas se utilizam para se comunicar em seu ambiente social.

Ao explorar a multiplicidade de características que envolvem a comunicação, o multiletramento dá oportunidade à diversidade cultural e de identidade da sociedade. Se considerarmos esse aspecto, podemos afirmar que a teoria dos multiletramentos está conectada aos diferentes gêneros do discurso, pois, conforme Ribeiro (2008, p. 135), “o leitor, cada vez mais letrado, deve ganhar a versatilidade de lidar com todos os gêneros de maneira que não tenha a sensação de completo estranhamento quando estiver em contato com novas possibilidades de texto ou de suporte”. Entra em cena, então, a necessidade de que o professor tenha uma formação docente que lhe possibilite desenvolver uma prática pedagógica direcionada aos letramentos digitais e, conseqüentemente, aos multiletramentos multimodais. Entretanto, antes de discutirmos a formação docente, especialmente a inicial, direcionada para a formação docente no curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz, é preciso apresentarmos de forma mais específica a metodologia adotada em nosso estudo.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa será bibliográfica, exploratória com apresentação de proposta pedagógica direcionada para o professor dos anos finais do Ensino Fundamental II. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. (Gil, 2008, p.27) Uma visão geral acerca do problema proporciona a busca de leituras a fim de encontrar subsídios sobre o assunto. É importante compreender que a prática de ensino pressupõe reflexão, formação e conhecimento dos mecanismos didáticos, aspectos teórico-metodológicos e a conscientização dos papéis que essa profissão exige. Ser professor não significa apenas executar o trabalho como se este estivesse pronto e acabado, significa comprometer-se com o processo de ensino e aprendizagem.

Essa pesquisa apresentará uma abordagem teórica com base na pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de fichamentos de materiais já elaborados, fontes como livros, artigos de periódicos, publicações buscando através da análise e interpretação das leituras, subsídios que façam referências acerca do conteúdo estudado. (Gil, 2008, p.72) E, portanto, possa auxiliar na prática dos multiletramentos com textos multimodais no ensino de língua portuguesa. A pesquisa também será reflexiva, pois discute os conceitos e usos de multimodalidades e multiletramentos na contemporaneidade no contexto do ensino de língua portuguesa no dia-a-dia e tenciona trazer novas leituras e questionamentos pertinentes às multimodalidades e sua prática nos estudos da linguagem de maneira crítica.

Assim, alguns procedimentos serão desenvolvidos para a realização dessa pesquisa com leituras sistemáticas dos principais autores. Em seguida, escolheremos uma escola de ensino fundamental II, 7º ano, no distrito de São João do Panelinha, Camacan-Ba. Observamos que os professores de Língua Portuguesa são formados pela Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, com isso definimos fazer um estudo de caso específico do Projeto Acadêmico-Curricular (PAC) do Curso de Letras desta instituição. Para tanto, contabilizamos o uso das palavras letramento, multiletramentos e multimodalidade no referido documento (tanto no corpo do texto quanto no ementário, incluindo as indicações bibliográficas de cada ementa), interpretando também os contextos de uso de tais termos no referido PAC.

Após análise do PAC, propomos a construção do Caderno didático como acesso destes professores às mais novas propostas de ensino-aprendizagem, principalmente por novas tecnologias. A proposta de uma sequência didática e confecção de um caderno didático busca possibilitar o desenvolvimento de leitura e escrita através de atividades com textos multimodais para uma prática social e, portanto, pode ser considerado como um instrumento facilitador do trabalho docente nas aulas de Língua Portuguesa. Para Kleiman (2006), pautar a leitura e a escrita como prática social significa não diferenciar essas atividades de outras situações fora do ambiente escolar, ou seja, deve envolver uma “atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns” (KLEIMAN, 2006, p. 35).

Portanto, para a autora, o professor que decidir elaborar suas aulas através do projeto deverá ser capaz de avaliar e analisar o conteúdo a ser ensinado conforme o potencial dos alunos quanto à mobilização de conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, etc., de uso da língua escrita em que as práticas letradas proporcionam um modelo de uso de textos. Nesse intuito, faremos sequências didáticas com atividades que atendam à realidade da turma.

As sequências didáticas estarão ligadas à proposta curricular da turma de 7º ano, fundamental II, do Grupo Escolar Clériston Andrade, distrito São João do Panelinha, município de Camacã, Bahia. A escolha do tema será de acordo com a proposta curricular e planejamento das unidades com objetivos e estratégias que atendam à realidade da turma, direcionadas para o trabalho com gêneros discursivos, a partir da leitura e da escrita, pautadas em práticas sociodiscursivas. Esperamos, nesse sentido, com a disponibilização dessa Sequência Didática, que a multimodalidade se torne uma estratégia para a prática do professor no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E MULTIMODALIDADE

É fácil, de modo geral, dizer que os professores precisam modificar suas práticas, acompanhar o desenvolvimento tecnológico da atual sociedade, realizar aulas mais atrativas e, ao mesmo tempo, envolver os alunos em práticas sociodiscursivas inerentes a contextos reais de vivências cotidianas. Dito de outra forma, significa que aos docentes não cabe mais apenas alfabetizar e ensinar a ler e a escrever, mas sim possibilitar que, nesse processo de ensino-aprendizagem, o estudante possa aprender a leitura e a escrita de modo crítico e reflexivo, tornando-se também letrado e/ou multiletrado, sabendo reconhecer e utilizar o contexto de multimodalidades em que se encontra.

Precisamos, contudo, antes de exigir tais mudanças no comportamento dos professores, observarmos se em sua formação profissional os docentes estão tendo acesso, desde a licenciatura, a teorias que permitam construir uma prática pedagógica assente na multimodalidade e no trabalho diversificado com gêneros do discurso. Igualmente, caso haja essa lacuna na formação dos professores, precisamos apontar possíveis caminhos que os auxiliem a uma prática docente pautada nos letramentos e multiletramentos, de forma multimodal. Portanto, discutiremos neste capítulo, inicialmente, a formação docente do professor de linguagens, especialmente o de Língua Portuguesa, e analisaremos, por meio do Projeto Acadêmico-Curricular – PAC e das Ementas do Curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, como tem se dado a formação docente dos alunos do referido curso.

4.1 A formação docente do professor de linguagens

No Brasil, a formação de profissionais da educação atualmente vem sendo debatida com frequência, no sentido de apontar a necessidade de uma formação qualificada e contínua especialmente para os professores e gestores da área. Destacamos, nesse sentido, conforme Liliane Machado (2011), que a formação inicial é aqui compreendida como aquela que esses profissionais recebem ao longo da graduação, visto que, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, há a necessidade,

para o exercício do magistério e dos cargos de gestão na educação, que se tenha nível superior.

Ainda de acordo com Machado (2011), a formação inicial tem, entre outras funções e objetivos, a formação científica na especialidade e o desenvolvimento de competências no exercício da prática pedagógica. Por sua vez, quanto à formação continuada, essa autora assim define:

[...] formação continuada é também compreendida como formação permanente, pessoal e profissional, pois cria espaços de discussões, e investigação das questões educacionais experimentadas, abre um canal de diálogo com as dificuldades de ser educador num contexto social em transformação (MACHADO, 2011, p. 22).

Destacamos, então, que no contexto da formação continuada, o processo de ensino-aprendizagem torna-se uma via de mão dupla, visto que o educador se torna um sujeito em constante formação, sendo também pesquisador e atuante quanto ao que reelabora de si. E, em meio a esse percurso, as suas identificações, enquanto sujeito, vão sendo recriadas a partir das vivências pelas quais é interpelado e/ou busca, nos espaços híbridos e multiculturais que frequenta. Essa experiência de mão dupla (ensino e, ao mesmo tempo, pesquisa/aprendizagem) se inicia já na licenciatura, visto que, quando passa pelo processo de estágio, o docente em formação já tem contato com os discentes e vive a experiência de uma sala de aula, geralmente em Estágio I e II.

Nesse sentido, torna-se possível compreender os percursos formativos que marcam o itinerário de vida do docente em formação e que, dessa forma, torna-se também um educador-pesquisador. Caracteriza, em especial, esse tipo de educador o fato de que, no exercício de autorreflexão realizado, ele pode identificar, por meio de sua memória e de sua história de vida, os acontecimentos, fatos, atitudes formadoras que o formam e, a partir daí, atuar de modo consciente sobre o seu processo formativo. Para Maurice Tardif (2007), nesse contexto, o professor-investigador,

É uma pessoa comprometida com e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história (TARDIF, 2007, p. 104).

Observamos, contudo, que, se na atualidade fala-se muito na tríade pesquisa – ação – formação, considerando que esta pode interferir positivamente na realidade socioeducacional, nem sempre foi assim. Historicamente, conforme Machado (2011), no período colonial brasileiro não havia uma preocupação com a formação de professores. Somente em 1827, a partir da Lei das escolas de primeiras letras, a qual determinava o ensino por meio do método mútuo, foi que essa questão apareceu. Dentre os ditames da lei, no artigo 4, havia a determinação de que os professores, às próprias custas, fossem às capitais para serem treinados no método mútuo, o qual consistia no uso de monitores em sala de aula.

A partir de 1834, com o Ato Adicional de 1834, a formação de professores passou a ser de responsabilidade das províncias. Dessa forma, a partir de 1835, foram criadas, com base no modelo europeu, as escolas normais no Brasil, sendo a primeira delas localizada no Rio de Janeiro. Por sua vez, os professores passaram a ser formados nessas escolas. Esse modelo vigorou no Brasil até por volta de 1930, entretanto, com as críticas que foi recebendo e, mesmo com os aprimoramentos que fez, ainda deixava muito a desejar no quesito qualificativo (MACHADO, 2011).

Em 1932 e em 1933, foram criados, respectivamente, o Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo, sendo as instituições influenciadas pelo movimento Escola Nova. Houve, então, a proposição de uma nova reforma educacional visando à formação de professores, a qual foi liderada por Anísio Teixeira e cujo modelo foram os institutos recém-criados. Estes visavam, de modo definitivo, incorporar as exigências da pedagogia, a qual firmava-se como um campo científico, conforme discute Machado (2011).

Ao analisar historicamente a formação de professores no Brasil, a pesquisadora Bernadete Gatti (2010, p. 1356) também destaca:

Fazendo uma pequena digressão histórica sobre a formação de professores no Brasil, lembramos que a formação de docentes para o ensino das 'primeiras letras' em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste. É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto

da preocupação com a formação de professores para o 'secundário' (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o 'ensino secundário' (formação que veio a denominar-se popularmente '3 + 1').

Ao termos como foco a formação inicial dos professores – nesse caso, as licenciaturas – interessa-nos observar que, desde o período citado por Gatti (2010), no final dos anos de 1930, significativas mudanças quanto às licenciaturas vieram a ocorrer somente após a redemocratização do Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996. No que concerne à LDB, a Lei 9.394/96 teve significativo papel na educação nacional, considerando a formação de professores, pois orientava, no art. 61, do título IV – dos profissionais da educação –, recomendações para processo formativo. De acordo com a LDB:

A formação profissional da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitações em serviços. II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, p. 38).

Como ponto relevante desse dispositivo legal, destacamos a associação entre teoria e prática, porque é considerada como um dos avanços da LDB, que vai refletir nas ações didáticas dos professores no dia a dia das salas de aula. Segundo Vera Maria Candau (1999), a visão de unidade entre teoria e prática vincula-se à união entre ambas, assegurada pela relação simultânea e recíproca de autonomia e interdependência de uma em relação à outra. Nesse aspecto, os cursos de formação de professores na graduação começaram a organizar seus projetos pedagógicos, nos quais os currículos estruturam-se numa perspectiva em que os saberes teóricos e práticos estejam numa relação não dicotômica, distribuídos nos diversos componentes curriculares, com cargas horárias destinadas às teorias e às práticas.

Destacamos ainda, que, nesse processo, além das orientações apresentadas na LDB, outros documentos também influenciaram para a remodelação dos Currículos

e Projetos Pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores. Destes, Gatti (2010) chama a atenção para o documento denominado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, lançado em 2002, no qual foram promulgadas diretrizes gerais e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura começaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Em se tratando, mais especificamente, da formação de professores de linguagens, com foco direcionado para a língua portuguesa, Bernadete Gatti e Marina Nunes lançaram, em 2009, um estudo sobre os cursos de letras no Brasil, no qual fizeram um mapeamento sobre a formação docente no campo de Letras.

Em seu estudo, o qual compreendia dados tabulados de 2001 a 2008, as autoras apontaram numericamente:

Um total de 971 cursos de graduação presencial na área de formação de professores de Letras – Língua Portuguesa, com cerca de 173.000 alunos matriculados; A grande maioria (90,6%) são cursos denominados 'formação de professores de Letras' e apenas 9% designados como 'Letras'; As instituições privadas eram responsáveis por 61,5% do total dos cursos na área (35,2% particulares e 26,3% comunitárias, confessionais ou filantrópicas); O setor público de ensino congregava 38,5% do total geral de cursos de Letras, concentrando-se maior percentual em instituições estaduais (25%), seguidas das federais (10,3%); Apenas 3,2% deles eram oferecidos por instituições municipais de educação superior; A predominância do setor privado em relação ao setor público é verificada também na análise das matrículas, uma vez que atendiam a 58,4% do total de alunos; Embora o percentual de cursos em instituições federais fosse inferior em 15% ao total das estaduais, nota-se certa equiparação no número relativo de alunos matriculados nesses dois tipos de instituições (17,4% e 20,1%, respectivamente). (GATTI; NUNES, 2009, p. 59).

Em sua pesquisa, Gatti e Nunes (2009) também analisaram que há uma predominância de cursistas do gênero feminino no campo de Letras, há um equilíbrio de distribuição de cursos entre o sudeste e o nordeste, porém, um decréscimo em se tratando da região norte; bem como, em todas as regiões, destacou-se o predomínio de cursos em instituições privadas. Já no que concerne à análise do currículo formativo desses cursos, as autoras analisaram um total de 1397 disciplinas listadas, com exclusão dos estágios, sendo, destas, 1.207 obrigatórias e 190 optativas. As pesquisadoras destacaram:

A análise dos dados relativos às grades curriculares dos cursos de licenciatura em Letras pesquisados mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos 'Conhecimentos específicos da área', correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias de análise propostas, 15,4% dizem respeito a 'Outros saberes', 10,5%, são 'Conhecimentos específicos para a docência', 8,5%, a 'Fundamentos teóricos' e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre 'Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais', 'Pesquisa e TCC' e 'Atividades complementares'. Somente 1,2% das disciplinas é destinado a 'Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas'. (GATTI; NUNES, 2009, p. 64).

Gatti e Nunes, a partir desse mapeamento acerca das grades curriculares, se propuseram a analisar as disciplinas oferecidas considerando o Projeto Pedagógico dos cursos, em consonância com as políticas públicas de formação de professores de linguagens. Em 17% dos cursos analisados, as autoras encontraram um resultado que apresentava coerência entre o Projeto Pedagógico, o Currículo e as Políticas Públicas. Nesses cursos, elas observaram:

[...] foco bem delineado, especificando o perfil de professor a formar e as opções curriculares; nota-se vínculo e coerência entre o projeto, matriz curricular e programas. Há privilégio para a linguística e literatura, com preocupação com relação ao padrão culto da língua, explicitada como objetivo, e com relação aos estudos clássicos, o que comprova a coerência com as diretrizes oficiais; verifica-se explícita intenção de oferecer curso de orientação didático-pedagógica coerente com as diretrizes oficiais. As ementas, com o apoio bibliográfico consistente e coerente, revelam que a perspectiva orientadora dos estudos linguísticos está fundamentada em teorias linguísticas contemporâneas e contempla, entre outros pontos, o estudo dos gêneros discursivos, de questões relacionadas à oralidade, à estilística, bem como o estudo de questões referentes à diversidade linguística. (GATTI; NUNES, 2009, p. 72).

Pontuamos como positivo o destaque dado ao estudo dos gêneros discursivos, pois contempla parcialmente a sinalização de que há um trabalho direcionado à multimodalidade. Contudo, é uma porcentagem insuficiente se observarmos que, nesse padrão, não se insere nem a metade dos cursos que foram avaliados. No restante dos cursos (73%), “[...] a análise qualitativa detectou foco impreciso, às vezes contraditório, com problemas em nomes de disciplinas e suas respectivas ementas, e, ementas e respectivas bibliografias”, bem como, ausências de especificidades em disciplinas de metodologia e prática docente, o que, em conjunto, “[...] podem fazer supor que as diretrizes estão mais presentes no plano da retórica do que no da ação pedagógica” (GATTI; NUNES, 2009, p. 74).

Entendemos como pertinente destacarmos também os seguintes pontos de análise das ementas e projetos pedagógicos estudados pelas autoras:

Saberes relacionados a tecnologia estão frequentemente ausentes; às vezes são citados, mas não são referidas suas especificidades; Temas transversais não são definidos, nem são claras as ementas que a eles se relacionam; constam às vezes indicações genéricas como : seminários, projetos integradores; Um grupo considerável de cursos apresenta redundâncias de conteúdos em disciplinas distintas; Proliferam disciplinas optativas e eletivas nos cursos oferecidos por universidades públicas; A questão da diversidade é, de modo geral, incorporada aos cursos exclusivamente em disciplinas como Sociolinguística; Não há um núcleo compartilhado de disciplinas da área de formação para a docência, e é heterogênea a gama de conteúdos com que se trabalha nas disciplinas que mais frequentemente aparecem (didática, metodologia e práticas de ensino). (GATTI; NUNES, 2009, p. 78).

Entendemos que, no momento de nossa análise, passaram-se onze anos do estudo realizado por Gatti e Nunes (2009), o qual serviu como diretriz para que o Ministério da Educação – MEC aprimorasse políticas públicas de formação inicial. Contudo, ainda assim, acreditamos que é importante discutir esses dados, visto que os professores em sala de aula hoje, de modo geral, receberam uma formação docente contemplada pelos dados assinalados na pesquisa dessas autoras. Quando elas indicam que a tecnologia está ausente da sala de formação, vemos como reflexo a ausência do letramento digital nas salas da educação básica, bem como, na maioria das vezes, os temas transversais estão ausentes ou pouco explorados.

O estudo sinaliza que há uma dissonância entre teoria e prática, sobretudo quando se observa que há certa heterogeneidade nas disciplinas que conduzem à possibilidade de refletir acerca da prática docente em formação. Do mesmo modo, em outro momento do estudo de Gatti e Nunes (2009), ao analisarem os concursos para professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental II, no que se refere à bibliografia da área exigida para os concursos, não encontramos nenhum livro direcionado especificamente à multimodalidade, aos letramentos e/ou aos multiletramentos, apenas uma referência a gêneros textuais e, por sua vez, a indicação de sete gramáticas.

Nesse sentido, não nos posicionamos contrários, obviamente, ao ensino da gramática e da norma padrão, mas defendemos sim a possibilidade de que isso seja feito em consonância ao ensino dos gêneros do discurso, numa perspectiva de

práticas sociodiscursivas, multiletradas e de forma multimodal. Nos parece pertinente que tais possibilidades de ensino sejam indicadas desde a formação inicial dos docentes, ficando a cargo da formação continuada o aprimoramento desses saberes. De acordo com Maria Oliveira, Glícia Tinoco e Ivoneide Santos (2014, p. 87),

A rica complexidade do ato de ensinar e aprender, vinculada às demandas educacionais de uma nova era, exige que o professor de língua materna se repositone em outro quadro epistemológico, existencial e procedimental. Em outros termos, diríamos que ao professor competiria construir novos conhecimentos, promovendo autonomia e capacidade de autoaprendizagem (saber saber), tomar consciência de novas subjetividades e formas de vida social – atitudes, hábitos e comportamentos (saber ser) e lidar com novas formas de agir – conhecimentos de natureza prática (saber fazer).

Concordamos com as autoras sobre as novas funcionalidades e papéis que são demandados dos professores de língua portuguesa na atualidade, contudo, acreditamos que é preciso uma consonância entre tais demandas e o preparo fornecido aos educadores em sua formação inicial. Coracini (2007), em *Identidade e o monolingüismo do outro*, possibilita pensar um pouco mais acerca da língua e do sujeito, entendendo-os não como estanques e distantes, o que a faz afirmar que: “[...] todo uso de língua transforma o sujeito e transforma a língua [...]”. (CORACINI, 2007, p. 49 – 50). A partir dessa declaração, podemos entender a língua enquanto algo que constrói quem a usa e, ao mesmo tempo, é construída durante o uso pelo sujeito, o que nos possibilita pensar em novas reflexões em torno da identidade do professor de linguagens e sua incidência na prática pedagógica. A formação nos cursos de licenciatura, desse modo, evidencia uma construção identitária que se dá em torno de uma língua, pensando, mais especificamente, na língua portuguesa.

Segundo Bakhtin (1996), é a partir da linguagem que ocorre a produção cultural, pois o homem constrói sua existência dentro de condições socioeconômicas e somente como membro de um grupo social e de uma classe social é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e produtividade social. Desse modo, os atores sociais estão constantemente criando e recriando o mundo à sua volta, que por sua vez, vai estabelecer as relações dialógicas constituinte das mais diversas formações discursivas. Segundo o autor, “[...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se

sobre meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1996, 113).

Ainda de acordo com Bakhtin (1996), o sujeito na sua interação com o outro não absorve uma voz, mas várias, o sujeito é, portanto, dialógico e esse fato no ensino de língua portuguesa vai justamente corroborar no quanto é imprescindível ater-se a estas vozes, oportunizar a prática discursiva na sala de aula, sobretudo em consonância à multimodalidade. Dentro desta perspectiva dialógica, o professor e o aluno, na condição de parceiros sociais, vão reconstruindo os seus valores, suas crenças, identidades, a partir de outros que já foram herdados, adquiridos, assimilados, toda essa situação de instabilidades e de incertezas vão se encontrar na sala de aula – tal qual acontece também na formação inicial daqueles que serão futuros professores.

Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 91), os professores, especialmente os que ainda estão em formação inicial, encontram-se num espaço de tensão, no qual tanto podem se encontrar com possibilidades de fazer diferente, de ter uma atuação diferenciada em sua prática docente, quanto enfrentam as “[...] pressões advindas do que o tempo moldou e fossilizou”. Daí as autoras defenderem que os cursos de letras trabalhem com os letramentos, a fim de indicar aos universitários caminhos que eles possam utilizar em sua prática pedagógica, como forma de inovar e dar outra perspectiva ao ensino de língua portuguesa na educação básica. Para as autoras:

No campo da linguagem, um projeto de letramento desenvolvido por um professor que age orientado por esses valores [liberdade, democracia e respeito] encontra cada vez mais possibilidades de realização exitosa, especialmente quando conta com o suporte da informática e da multimídia, os quais oferecem inúmeros recursos informacionais para a potencialização de conhecimentos. (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 95).

Observamos, assim, que há um conjunto de pesquisadores, a exemplo de Magda Soares (2010) Ângela Kleiman (2006), Roxane Rojo (2013; 2012), Oliveira, Tinoco e Santos (2014), Gatti (2010), Gatti e Nunes (2009), dentre outros, indicando a necessidade de que o professor realize em sala um trabalho direcionado aos letramentos e aos multiletramentos; bem como, que isso seja compreendido desde a formação inicial do docente de linguagens, compreendido a partir das políticas de letramento do professor. Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 96), tais políticas:

[...] se desenvolvem em cursos de formação inicial e/ou continuada, no sentido de oferecerem um corpo de conhecimentos necessários ao ato de ensinar e aprender linguagem dentro de uma orientação sociocultural, visto que muitos cursos ainda têm como foco exclusivo teorias gramaticais e linguísticas e metodologias que não favorecem a preparação do professor para o ensino de linguagem num mundo globalizado.

Reafirmamos, por óbvio, nosso entendimento acerca da necessidade de que os cursos de letras ofereçam um conhecimento sobre a natureza da linguagem em geral e, em particular, da sua estrutura interna, bem como a adoção de um saber fazer informado pela teoria. Isto, sem dúvida, é primordial na formação inicial do professor de língua portuguesa. Defendemos, de modo complementar, que tão importante quanto essa visão é a necessidade de, também, contextualizar esse conhecimento linguístico e metodológico, ensinando linguagem a partir de uma visão política, ou seja, assente nas práticas socioculturais e discursivas, em consonância à realidade social. Defendemos, portanto, que é preciso inter-relacionar tais perspectivas e, assim, contribuir com uma formação que se fundamente numa abordagem crítico-reflexiva, a qual alinhe teoria e prática na formação do professor-pesquisador.

4.2 Formação docente no curso de letras da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

As discussões levantadas no presente estudo têm como origem a pesquisa que ora desenvolvemos no curso do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Em virtude disso, vimos como pertinente realizar uma investigação acerca da multimodalidade, letramentos e multiletramentos no curso de letras da referida instituição, visando observar como tem se dado a formação inicial de profissionais de letras na UESC.

Para tanto, realizamos uma investigação metodológica de cunho qualitativo, assente na análise de documentos oficiais do curso de letras, disponíveis à consulta pública. Desse modo, tivemos acesso ao Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras da UESC, doravante sinalizado como PAC, o qual se encontra disponível no site da instituição, para livre consulta. No PAC, também estão disponibilizadas as ementas das disciplinas obrigatórias e optativas do curso, as quais também

consideramos em nossa avaliação. Entendemos, contudo, que é preciso, antes, apresentar um histórico do curso de letras na UESC, a fim de contextualizarmos as mudanças que deram origem ao PAC que está em vigor desde o ano de 2013.

4.2.1 Histórico do curso de letras na UESC

A Universidade Estadual de Santa Cruz é a única universidade pública de âmbito estadual situada na região Sul do estado da Bahia, resultante da junção de escolas de nível superior que eram privadas e foram reunidas, sendo, posteriormente, tornadas uma única instituição e pública. De acordo com informações disponibilizadas pela universidade, a UESC:

[...] teve sua origem nas escolas isoladas criadas no eixo Ilhéus/Itabuna, na década de 60. Em 1972, resultante da iniciativa das lideranças regionais e da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), as escolas isoladas (Faculdade de Direito de Ilhéus, Faculdade de Filosofia de Itabuna, e Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna) congregaram-se, formando a Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna - FESPI. Reunidas em Campus, na Rodovia Ilhéus/Itabuna, no município de Ilhéus, pelo Parecer CFE 163/74, os estabelecimentos de ensino foram ganhando maturidade e competência, criando as condições para pleitear o 'status' de Universidade. Mantida, entretanto, por uma fundação de natureza privada, o acesso a seus cursos tornava-se particularmente difícil, considerada à realidade regional. Assim, a Federação reorientou-se no sentido de tornar-se uma fundação pública. (UESC, 2019, *on-line*).

Somente em 1991, por meio da Lei 6.344, de 06 de dezembro de 1991, a FESPI, que era particular, foi incorporada ao quadro das escolas públicas de 3º grau da Bahia. Em 1995, a instituição passou a ser uma autarquia, implementada pela Lei nº 6.898, de 18 de agosto de 1995. Assim, passava a integrar o quadro das Instituições de Ensino Superior mantidas pelo Governo da Bahia – o que facilitou, em larga medida, tanto o acesso ao ensino superior na região quanto o desenvolvimento econômico e sociocultural do eixo Ilhéus-Itabuna e cidades circunvizinhas.

De acordo com o PAC de Letras,

A área geoeeducacional da UESC compreende uma das regiões de planejamento do Estado da Bahia – o *Litoral Sul*, que integra o vasto espaço

do território desse Estado, agregando as sub-regiões conhecidas como *Baixo-Sul* (11 municípios), *Sul* (42 municípios) e *Extremo-Sul* (21 municípios). Essa região da Bahia tem como principais pólos urbanos: Ilhéus e Itabuna, ao Centro; Gandu e Valença, ao Norte; e Eunápolis, Itamaraju e Teixeira de Freitas, ao Sul. Ao todo, são 74 municípios, em uma área de 55.838 km², correspondendo a 9% da área do Estado da Bahia e a cerca de 16% de sua população. A região Litoral Sul praticamente coincide com a Mesorregião Sul da Bahia (dados do IBGE), que compreende as Microrregiões Ilhéus-Itabuna, Valença e Porto Seguro. (UESC/DLA, 2012, p. 12).

Inserido no contexto da UESC, o curso de letras, visto sob a ótica da área geoeeducacional, possibilita a formação de professores de língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola, além da formação em literaturas, prontos para atuarem nas escolas públicas, particulares, institutos federais de educação, bem como das faculdades (privadas) e universidades públicas (uma estadual e uma federal) que a região agora comporta. Presente na história da UESC desde a sua formação original, o curso de letras já integrava o quadro da FESPI e, atualmente, o Departamento em Letras e Artes – DLA também comporta o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e o Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações – PPGL/UESC, com curso de mestrado e doutorado acadêmico.

Conforme elucida o PAC de Letras:

O Curso de Letras da UESC é um curso de licenciatura plena desde os idos de setembro de 1961, quando da então Faculdade de Filosofia de Itabuna, autorizado pelo Parecer CFE nº. 562/68 e reconhecido em 06 de outubro de 1970, através do Parecer CFE nº. 745/70. Iniciou com duas habilitações básicas, denominadas Letras neolatinas e Letras Anglo-Germânicas.

No início de 1963, a reforma Universitária extinguiu esses cursos, transformando-os em cursos de Letras com habilitações em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e uma Língua Estrangeira Moderna, à escolha do aluno. A então Faculdade de Filosofia optou pelas línguas Espanhola, Francesa e Inglesa. A partir de 2010 apenas as línguas Espanhola e Inglesa encontram-se em oferta. (UESC/DLA, 2012, p. 31).

Desde o seu funcionamento, em 1961, o curso de Letras buscou acompanhar, dentro do que era possível, as transformações vivenciadas pela região, do auge da lavoura cacaueteira ao seu declínio e consequentes transformações econômicas e sociais. Sendo assim, com o objetivo de atender às demandas apresentadas pela sociedade e, também, à reformulação pela qual passava a instituição quando da transição de FESPI para instituição pública, foi proposta em 1992 a primeira alteração

do Projeto Curricular do curso, já adquirindo o necessário caráter social que a condição de faculdade pública exigia:

As exigências e o dinamismo do mercado de trabalho indicaram a necessidade de uma nova proposta de curso. Para tanto, em 1992 foi feita uma alteração curricular, cuja aprovação se deu pelo Parecer CEE-108/94, exarado no Processo CEE-060/94 e publicado no Diário Oficial de 10 de novembro de 1996.

A referida proposta objetivava [...] um maior alargamento do horizonte de expectativa do aluno, fornecendo-lhe recursos para um curso superior de caráter mais humanista e menos tecnicista, uma vez que entende o processo educacional, em qualquer grau que seja, não apenas em sua especificidade técnico-profissional, mas numa abrangência plena, que vislumbre um homem mais profundo e de visão mais aguçada (Projeto de Alteração Curricular do Curso de Letras, 1994). (UESC/DLA, 2012, p. 33).

As alterações então propostas trouxeram significativas mudanças, especialmente pela inclusão das disciplinas Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e da Língua Estrangeira. Estas, de caráter instrumental, passaram a integrar as disciplinas pedagógicas do curso, as quais “[...] não conseguiam atender à demanda tanto dos discentes quanto dos docentes, no que diz respeito, principalmente, aos aspectos epistemológicos” (UESC/DLA, 2012, p. 33). Após essa alteração, em 2011, foi inserida a disciplina Língua Brasileira de Sinais, como forma de atender à demanda pela inclusão educacional na Educação Básica e no Ensino Superior.

Como as demandas não cessavam e tanto professores quanto alunos identificavam a necessidade de novas alterações no Projeto Pedagógico-Curricular do Curso, foram organizadas uma série de reuniões ao longo do ano de 2012 e, por fim, chegou-se à redação final do PAC de Letras ora vigente, o qual está em vigor desde o ano de 2013. Nesse sentido, passaram-se 20 anos, desde a reforma curricular de 1992, para que houvesse uma efetiva e significativa mudança no curso, o qual passou a integralizar a estruturação apresentada no quadro a seguir:

Quadro 01 – Estrutura do curso de Letras / UESC

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO CURSO DE LETRAS NA UESC	
Grau	Licenciatura Plena
Vagas Anuais	80 (oitenta), com entrada única anual, distribuídas da seguinte forma:
	Turno Matutino – 50 vagas
	Turno Noturno – 30 vagas
Regime	Regime – O regime do Curso de Letras é semestral. A matrícula é realizada por disciplina, obedecendo aos pré-requisitos estabelecidos na matriz curricular
Duração	mínima: 4,5 anos
	máxima: 7 anos
Horário de Funcionamento do Curso	Turno matutino: segunda a sábado – 7:30 às 12:30
	Turno noturno: segunda a sexta – 18:40 às 22:00; sábados – 7:30 às 12:30
Total de Créditos	218, sendo 180 de Formação Geral, 22 de Prática de Ensino e 16 de Estágio
Carga Horária	<p>a Resolução nº. 2, de 18/02/2002, do CNE/CP, determina que a carga horária das licenciaturas deve ter, no mínimo, 2.800 horas, distribuídas como a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1800 horas de aulas para os Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural; <input type="checkbox"/> 400 horas de Prática de Ensino como componente curricular; <input type="checkbox"/> 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório; <input type="checkbox"/> 200 horas para as outras formas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC. <p>Uma vez que nosso curso é de dupla habilitação, somam-se à carga horária exposta acima mais 800 horas, perfazendo um total de 3.600 horas, distribuídas da seguinte maneira:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 2.050h / 2.460h.a (Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural, que incluem 550h / 660h.a de prática de ensino como componente curricular); <input type="checkbox"/> 750h / 900h.a (Formação Pedagógica); <input type="checkbox"/> 600h / 720h.a (Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório); e <input type="checkbox"/> 200 horas (Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC).
Mínimo de Optativas	04 disciplinas, equivalentes a 200h (240h.a) e 16 créditos
TCC – Trabalho de Conclusão do Curso	duas disciplinas, em um total de 180h.a e 08 créditos.
Diploma e Habilitações	<p>o aluno que integralizar o curso fará jus ao diploma de LICENCIADO EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua Inglesa e suas Literaturas; ou <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua Espanhola e suas Literaturas.

Fonte: Adaptado de UESC/DLA (2012, p. 34-35).

Apresentadas as características gerais do curso de Letras da UESC, interessamos, então, de modo mais específico, analisar o PAC e as ementas do referido curso quanto à presença de indicadores acerca da formação inicial dos professores de linguagens. Nesse sentido, buscamos averiguar se há indícios de uma formação que contemple e estimule o trabalho docente na perspectiva dos letramentos, multiletramentos e, especialmente, no tocante à multimodalidade. Reafirmamos, assim, nosso entendimento de que o trabalho com essas diretrizes na formação inicial pode contribuir de modo significativo para a formação de professores que utilizem dessas abordagens em sala de aula, no contexto da educação básica e, assim, conduzam seus alunos a um uso crítico, reflexivo e consciente da linguagem.

4.2.2 PAC de Letras e formação inicial na UESC

De acordo com o PAC de Letras da UESC (UESC/DLA, 2012), o curso tem uma relevância social que se relaciona tanto à histórica importância da linguagem como forma de interação social quanto à necessidade de uma educação linguística e ao fato de que é preciso atender aos dispositivos legais da educação nacional. Nesse sentido, como o curso oferece dupla habilitação (Português/Inglês ou Português/Espanhol), está em consonância ao que dispõe a LDB quanto ao fato de que “[...] as disciplinas Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna constam como obrigatórias no currículo do Ensino Básico de todas as escolas da rede pública e privada” (UESC/DLA, 2012, p. 35).

Lembramos que, nessa perspectiva, no atual momento histórico-social do país, o curso de Letras da UESC e demais cursos de Letras com habilitação em língua espanhola enfrentam um momento de crise. Isso porque com as alterações que ocorreram na LDB em 2017, o país voltou a adotar como política linguística o ensino de inglês como língua estrangeira obrigatória, sendo o espanhol facultativo. Em 2005, houve a promulgação da Lei 11.611, a qual dispunha como obrigatória a oferta do ensino de língua espanhola nas escolas, sendo facultativa aos discentes a matrícula. Contudo, em 2016, a Medida Provisória – MP nº 746 revogou a Lei 11.611 e, em 2017, a Lei 13.415 colocou a oferta do ensino de espanhol não mais como obrigatória. Assim, os cursos de língua espanhola enfrentam nesse momento um contexto de

reorganização e resistência visando a um novo processo de fortalecimento da língua no Brasil – e, nesse sentido, como o PAC de letras passou a ser vigente em 2013, neste ponto está desatualizado.

No que concerne ao ensino de língua portuguesa, mais especificamente, o texto destaca:

[...] É por intermédio da linguagem, principal objeto de estudo do curso de Letras, que os alunos adquirem os saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa, os professores de língua, especialmente, têm essa grande responsabilidade que [...] é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (UESC/DLA, 2012, p. 35).

Por essa citação, é possível entendermos que o PAC defende uma formação inicial direcionada aos letramentos e multiletramentos, visto que se apoia nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa – PCNs para defender um ensino pautado em diferentes textos que circulam na sociedade. E que o aluno possa tanto ler/interpretar quanto produzir tais textos frente aos contextos sociais nos quais está inserido.

Igualmente, em outro momento, ao destacar os objetivos do curso, o documento aponta, dentre outros objetivos:

- Contemplar as perspectivas teóricas que sustentam o objeto de estudo do curso – a linguagem e o homem sujeito de linguagem -, em paralelo a uma formação pedagógica, científica e cultural crítica, reflexiva e consistente;
- Habilitar o(a) educador(a) a realizar atividades de pesquisa e extensão em línguas materna e estrangeira (Inglês e Espanhol) e suas literaturas, além de exercer com capacidade o desenvolvimento de metodologias e recursos pedagógicos adequados ao processo ensino-aprendizagem das disciplinas sob sua responsabilidade, em uma postura de educador(a)/pesquisador(a) consciente da necessária continuidade de sua formação; e
- Preparar o profissional dessa área para o exercício da prática do trabalho, da cidadania e da vida cultural. (UESC/DLA, 2012, p. 37).

Observamos, pelos objetivos citados, que o PAC do curso destaca uma proposta que visa alinhar teoria e prática, bem como preparar os futuros professores para um exercício profissional que envolva o uso de metodologias e recursos adequados às disciplinas ensinadas. Sendo assim, entendemos que, ao pensarmos no ensino de língua portuguesa hoje, torna-se imprescindível que o docente da educação básica tenha domínio sobre os letramentos, multiletramentos e multimodalidade textual. Para tanto, é preciso que entre em contato com tais abordagens teórico-práticas desde a sua formação inicial.

A fim de observarmos se e como estavam sendo trabalhados no curso de letras da UESC as noções referentes a letramentos, multiletramentos e multimodalidades, fizemos um levantamento no PAC e no Ementário do curso quanto a estes termos. Nesse sentido, buscamos contabilizar se foram citados os termos em algum momento e, em caso positivo, quantas vezes foram citados. Desse modo, obtivemos os resultados expressos nos quadros a seguir:

Quadro 02 – Uso dos termos no PAC de forma integral

Termos	Utilizado	Não utilizado
Letramento	X	
Multiletramento		X
Multimodalidade (ou texto multimodal)	X	

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 03 – Uso dos termos no PAC e no Ementário

Termos	PAC	Ementário
Letramento	X	X
Multiletramento	-	-
Multimodalidade (ou texto multimodal)		X

Fonte: Elaboração própria.

Conforme indicam os Quadros 02 e 03, foi possível observar que o termo Multiletramento não foi citado nem no PAC nem no ementário, diferentemente de Multimodalidade – citado em uma ementa – e de letramento, que foi citado tanto no corpo do texto do PAC quanto no ementário. Em relação ao termo multimodalidade, cumpre destacar que, mesmo tendo sido citado numa ementa, esta concerne à LTA 610 - Literatura e outras Linguagens, que é optativa aos discentes:

Ementa: Estudo das relações entre a literatura e outras linguagens próprias da contemporaneidade. Os gêneros literários na cibercultura. Literatura, hipertexto e **multimodalidades**. Literatura e linguagens híbridas em ambientes hipermediáticos. Literatura, semiótica e hipertextualidade. Literatura em diálogo com outras artes. (UESC/DLA, 2012, p. 102, grifo nosso).

O fato de a disciplina ser optativa implica em duas questões básicas: que ela seja ofertada para os discentes e que haja aceitação da turma para que a disciplina ocorra. Essas duas questões podem interferir diretamente no acesso dos discentes à disciplina, o que pode levar a uma formação sem que haja a possibilidade de o aluno cursá-la durante sua formação inicial. Observamos, ainda, que é uma disciplina do campo da literatura e não do ensino de língua portuguesa, o que indica uma lacuna no campo linguístico quanto à abordagem dessa temática.

Por sua vez, apresentamos no Quadro 04 um detalhamento do uso dos termos multimodalidade, letramento e multiletramentos no texto do PAC, nas ementas e nas referências bibliográficas indicadas. Em relação às referências que constam nas ementas, há a distinção entre referência obrigatória e referência complementar. Entendemos, então, que seria pertinente inserir também essa diferenciação em nossa análise, observando quando e em que momento os termos analisados iriam compor o contexto das indicações teóricas obrigatórias para o entendimento da disciplina ou que constariam como indicação complementar, com textos de apoio e mais a cargo do discente em buscar e conhecer tais referências.

Realizamos, portanto, o seguinte detalhamento no Quadro 04, apresentado a seguir:

Quadro 04 – Detalhamento dos usos dos termos no PAC e Ementário

Termos	PAC	Ementas	Bibliografia obrigatória das disciplinas	Bibliografia complementar das disciplinas
Letramento	02 vezes no corpo do texto.	LTA 612 - Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II – 60h / OB / 4 créditos	LTA 595 - Ensino/Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira – OP	LTA582 - Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I
		LTA 629 - Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Espanhola II – OB/60 horas/03 créditos		LTA 604 - Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II
				CIE 219 - Currículo – OP
				LTA 662 - Educação, Tecnologias e Linguagem – OP
				LTA 599 - Linguística Aplicada – OP
Multimodalidade (ou texto multimodal)		Disciplina LTA 610 - Literatura e outras Linguagens – OP / 60 horas / 04 créditos		
Multiletramento	Não foi citado	Não foi citado	Não foi citado	Não foi citado

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 04 reafirma o uso do termo multimodalidade, usado apenas em uma disciplina optativa, do campo da literatura. Pontuamos que, nesse sentido, vemos como muito pertinente a exploração dos textos multimodais em representações literárias e outras linguagens, entretanto, também gostaríamos de ver tal termo associado à linguística, direcionado para as disciplinas do ensino de línguas. Já em

relação a multiletramentos, vemos que não foi utilizado nem no campo da literatura nem da linguística.

Por sua vez, o termo que mais foi utilizado foi letramento, computado dez vezes, em todas as categorias: corpo do texto do PAC, ementas, bibliografia básica e bibliografia complementar. Entretanto, lamentamos que o principal uso tenha se dado nas referências complementares, num total de cinco vezes, o que corresponde a metade dos usos.

No que concerne ao aparecimento nas ementas de disciplinas, são duas obrigatórias, no campo das línguas estrangeiras: LTA 612 - Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Inglesa II – “O desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita segundo as teorias sobre letramento (proposta das OCEM [Orientações Curriculares do Ensino Médio])” (UESC/DLA, 2012, p. 115); e LTA 629 - Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Espanhola II – “O desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita segundo as teorias sobre letramento (proposta das OCEM)” (UESC/DLA, 2012, p. 120).

Em relação às referências bibliográficas, aparece apenas uma vez como uma referência básica, na disciplina LTA 595 - Ensino/Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. Contudo, é uma disciplina optativa, que remonta às questões que anteriormente discutimos sobre disciplinas optativas e, ao mesmo tempo, traz uma abordagem direcionada à língua portuguesa como língua estrangeira. Quanto à indicação como referência complementar, aparece nas seguintes disciplinas obrigatórias: LTA582 - Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e LTA 604 - Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II; e também nas disciplinas optativas CIE 219 - Currículo; LTA 662 - Educação, Tecnologias e Linguagem; LTA 599 - Linguística Aplicada. Nenhuma das optativas, contudo, refere-se explicitamente ao ensino de língua portuguesa.

Quanto às referências indicadas, foram quatro os livros indicados, conforme ilustra o Quadro 05, a seguir.

Quadro 05 – Referências indicadas

Referências	Quantidade de indicações
BAGNO, M. <i>Língua Materna, letramento, variação & ensino</i> . São Paulo. Parábola, 2002.	03
CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). <i>Ensino de língua: representação e letramento</i> . Campinas: Mercado de Letras, 2006.	01
SOARES, M. <i>Letramento: um tema em três gêneros</i> . Belo Horizonte, Autêntica, 1998.	01
SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. <i>Revista Educação e Sociedade</i> . Vol. 23, n. 81, dez. 2002. p. 143-160.	01

Fonte: Elaboração própria.

O quadro 05 nos permite observar que, dentre as referências recomendadas para leitura, a mais indicada foi a de Marcos Bagno, com três indicações. Contudo, em se tratando da referência indicada como obrigatória, na disciplina LTA 595 - Ensino/Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira, a obra recomendada foi a de Corrêa e Boch. Pontuamos, ainda, que todas as obras indicadas levam a reflexões sobre o ensino e, nesse sentido, destacamos especialmente o artigo de Magda Soares, que referencia letramento na cibercultura. Entendemos que, ainda que o título não indique explicitamente, a autora trabalha com o conceito de letramento digital e, provavelmente, multimodalidade.

Destacamos, assim, ao fim da análise do PAC de letras da UESC que notamos significativas ausências no que concerne aos multiletramentos, à multimodalidade e, também, aos letramentos, numa perspectiva mais incisiva junto às discussões sobre o ensino de língua portuguesa. Nessa diretriz, entendemos que o PAC já se apresenta como defasado frente às demandas exigidas pela sociedade na atualidade. Contudo, também ressaltamos que, nos sete anos que separam o momento atual do ano de 2013, muitas discussões foram desenvolvidas e é possível que tais abordagens (multiletramentos e letramentos) e estratégias (multimodalidades) estejam sendo trabalhados de modo mais aprofundado na formação inicial dos futuros professores de língua portuguesa, porém, isso ainda não apareça no PAC do curso, ainda que já seja contemplado nas discussões em sala de aula.

4.3 Prática docente no contexto multimodal

Os textos multimodais em sala de aula parecem algo simples, mas nem sempre alunos e professores estão presentes nos contextos ali contidos. Entretanto, essa inserção é difícil e muitas vezes refutada pelo professor em discutir sobre a prática de multiletramentos no contexto escolar para o êxito no processo de ensino-aprendizagem. As práticas pedagógicas de multiletramentos se mostram como propostas mais amplas que acarretam os novos letramentos, de caráter multimodal, que possibilitam o ensino aprendizagem que envolva os sujeitos para o desenvolvimento da cidadania e formação social. Essas novas práticas com multiletramentos surgem de uma necessidade de atender a uma nova demanda da escola e apresentam-se como meios que podem superar a desistência, reprovação, fracasso escolar, inserindo os estudantes em um contexto de ensino-aprendizagem.

Segundo Guedes (2006), a formação docente é mais extensa do que a sua vida acadêmica e do que sua experiência profissional, pois não requer apenas a conclusão de um curso superior, exige a busca por oportunidades de aperfeiçoamento, envolvimento com grupos diversos, verificando-se aí a necessidade de um prolongamento da formação inicial, o que favorece, certamente, o aperfeiçoamento teórico-prático da classe, em seu contexto de trabalho e em termos de visão de mundo. O planejar da aula, as estratégias, as metas de ensino, os materiais que utilizamos, o nível da turma, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas que nem sempre condizem com o que se espera. Mas as diversas práticas permitem que o professor torne possível uma aprendizagem participativa.

Nesse contexto, os multiletramentos abarcam as mais variadas práticas de leitura e cabe ao professor o conhecimento de tal temática, já que, na sociedade atual, são exigidos dos indivíduos os mais variados conhecimentos quanto ao uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, cabendo ao mesmo preparar seus alunos para o trato com essa diversidade, ou seja, com textos multimodais. Frente a diversos saberes construídos no estudo da língua e postos à disposição do professor em publicações e documentos oficiais elaborados para fins de formação, o conhecimento pode parecer um fardo muito pesado para quem as exigências do dia-a-dia e o tempo da vida já o absorvem demais. Pensamos, entretanto, que desenvolver uma prática formada pelas

reflexões aqui apontadas não apenas fortalece o professor mas também o ajudam a construir uma práxis que pode fazer toda a diferença para a competência leitora de seus alunos e para a produção textual.

Nesse sentido, vale a pena destacar alguns saberes que o professor pode mobilizar para ressignificar a sua ação docente, sendo os pilares o “saber saber”, o ‘saber ser’ e o ‘saber fazer’ (KLEIMAN, 2006). Na perspectiva do “saber saber”, é importante considerar que desenvolver um trabalho voltado para o uso de diferentes linguagens como práticas de multiletramentos requer que o professor compreenda a leitura como uma atribuição de sentido ao texto, feita de forma contextualizada e crítica; o “saber ser” vem enfatizar a função do professor como agente de letramento e professor pesquisador. Imaginar-se como alguém cujo papel central reside na tarefa de acionar informações, habilidades e instrumentos necessários à operacionalização de práticas de leitura e escrita efetivas ao exercício da cidadania, e de refletir sobre o seu agir frente à produção do conhecimento; e, o “saber fazer”, cumpre destacar as estratégias oriundas do domínio pedagógico referente, particularmente, aos estilos de ensino-aprendizagem operacionalizados no contexto da sala de aula.

Reconhecer a formação do professor, bem como as linguagens como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social são proposições vistas com muita ênfase a permitir o entendimento das razões do uso da multimodalidade, da sua valoração, da representações camufladas, dos interesses sociais e das identidades envolvidas. Destacamos que a própria linguagem é objeto de reflexão e análise, permitindo aos alunos a compreensão e a transformação do próprio objeto de estudo. Será através do professor que o aluno vai interagir com o texto, ressignificando com sua leitura o texto lido. Para tanto, o espaço da escola se tornará mais significativo na perspectiva dos multiletramentos. É importante explorar a interlocução entre os textos multimodais ou multissemióticos e o leitor, transcendendo os limites de tempo e espaço, a fim de chegar às possíveis leituras resultantes dessa relação e interação.

Por não ser tarefa tão fácil, ensinar requer a capacidade de convencer o aluno de que ele pode ir além daquilo que seus olhos conseguem ver, é auxiliá-lo a experimentar novas metodologias de ensino e a descobrir o prazer em trilhar novos caminhos para o conhecimento, despertar a curiosidade e o senso crítico. Para isso,

o processo de letramento inclui saberes linguísticos relevantes para a atuação profissional na qual as situações sociais, os valores e as representações acerca da língua acabam destacando os aspectos socioculturais e históricos das práticas de uso em sala de aula, que pressupõe estar na formação do professor de língua portuguesa. Isso implica em considerar o que o professor tem de saber para poder desenvolver no aluno capacidades, atitudes e procedimentos de uso da linguagem no cotidiano escolar e fora dele, contextualizando o ensino.

Muitos professores, entretanto, não tiveram ou não estão tendo em sua formação inicial, ou mesmo complementar, o contato com um ferramental teórico-metodológico que direcione a práticas desses profissionais para um processo de ensino e aprendizagem pautado na multimodalidade textual e em práticas sociodiscursivas. Pensando nesse contexto, reiteramos a necessidade de que mais cursos de formação complementar sejam oferecidos, os quais se direcionem para os letramentos e multiletramentos numa perspectiva multimodal.

Igualmente, destacamos a pertinência e a necessidade de mais estudos como este, feito por professores e direcionado para professores. Foi justamente a partir de nossa prática em sala de aula, alinhado aos estudos desenvolvidos no Mestrado Profissional em Letras, que elaboramos o produto educativo apresentado no Apêndice A. Vislumbramos, nesse sentido, a carência de materiais que auxiliassem o professor a utilizar a multimodalidade como uma estratégia pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental II. Por isso, nos propusemos a construir um material pedagógico, pautado na estrutura de uma Sequência Didática, com a proposição de atividades que desenvolvessem práticas sociodiscursivas reais, tais como o uso do *whatsapp*, do *Twitter* e a leitura/análise de textos jornalísticos ou documentários.

Acreditamos que, de posse desse material (e dos demais que estejam disponíveis), o professor que não teve acesso a uma formação direcionada para o uso da multimodalidade, pode diversificar a sua prática pedagógica. Além disso, é também um meio de atender às demandas de uma sociedade cada vez mais tecnológica e imagética, a qual requer dos discentes a função de autores (ROJO, 2013), sendo, ao mesmo tempo, leitores e produtores de conteúdo na internet, bem como em demais contextos sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de muitas abordagens teóricas discorrerem sobre o ensino de línguas na perspectiva da multimodalidade nas práticas sociais comunicativas, ainda há um desconhecimento por parte dos professores de utilizar em sala de aula a pedagogia dos multiletramentos com textos multimodais. Assim, trabalhar com texto multimodais é novidade pra muitos professores e desafiante para mim, em particular, mas interessante e necessário para os alunos no processo ensino aprendizagem, nessa era tão digital e tecnológica. É um desafio sim para a escola pública que ainda não conseguiu entrar no século XXI com toda a sua modernidade, diversidade cultural e tecnológica. Multimodalidades e Multiletramentos se tornaram curiosidades para a minha profissão ao perceber que na sala de aula os alunos não davam conta de ler um texto, uma crônica, por exemplo, e fazer interpretação e análise, mas se saiam bem ao pegar um tema e explicá-lo com slides recheados de diversos gêneros textuais.

Entender as facetas dos multiletramentos através das multimodalidades impulsionaram esse estudo a experimentar mais esse assunto com leituras, investigações, fichamentos, pesquisas que suscitem uma nova proposta pedagógica de se trabalhar o processo de aprendizagem na leitura e escrita no ensino da língua confeccionando como sugestão um caderno didático com sequências didáticas. Embora os livros didáticos apresentem uma variedade de textos, a compreensão dos textos pelos alunos ocorre com mais intensidade na interação dos gêneros criados por eles. No contato com as mídias, redes sociais, televisão etc, mesmo que mínimo, o multiletramento se faz presente relacionando teoria à prática, o real ao virtual (tecnológico) e ao imaginário, porque a leitura de mundo deles faz dar sentido ao conhecimento. É na sala de aula que o encontro do real e do virtual acontece através das atividades ministradas pelo professor, atividades essas que deverão fazer sentido para os alunos tornando-os envolvidos no processo.

Ao retomarmos os nossos objetivos, delineados na Introdução, lembramos que o objetivo geral diz respeito a buscar subsídios sobre o ensino da língua através de multimodalidades e multiletramentos para o professor de língua portuguesa. Nesse sentido, entendemos que, pelo trabalho desenvolvido, conseguimos cumprir com o que propusemos, visto que ao longo dessa pesquisa angariamos recursos teóricos e

práticos que nos permitem empreender uma prática pedagógica direcionada às multimodalidades e multiletramentos, com especial foco nos letramentos digitais – para tanto, entendemos que foi imprescindível construir o produto educativo e as discussões teóricas levantadas ao longo dessa dissertação.

No que concerne aos objetivos específicos, entendemos que o objetivo de “relacionar teoria e prática no desenvolvimento de atividades com textos multimodais” foi contemplado no primeiro capítulo, no qual discutimos concepções teóricas acerca de gêneros discursivos, multimodalidades, multiletramentos, letramentos e o ensino de língua portuguesa. Buscamos, nessa perspectiva, alinhar a teoria às necessidades apresentadas pela sociedade contemporânea, discutindo como o ensino deve estar direcionado às práticas sociodiscursivas.

Quanto ao objetivo “discutir como tem se dado a formação inicial docente no contexto do Sul da Bahia”, foi contemplado no segundo capítulo, no qual abordamos a formação docente dos professores de linguagens. Este objetivo nos levou a analisar o Projeto Acadêmico-Curricular do curso de Letras, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, a fim de mapear essa formação docente de professores de língua portuguesa na região sul baiana.

Nesse sentido, a pesquisa realizada nos indicou a necessidade de desenvolvermos novos estudos quanto a essa temática. Entretanto, a partir das análises realizadas, apontamos que, com base no estudo do PAC de letras da UESC, notamos significativas ausências quanto aos multiletramentos, à multimodalidade e, também, aos letramentos, alinhados estes com as discussões acerca do ensino de língua portuguesa. Nessa diretriz, entendemos que o PAC já se apresenta como defasado frente às demandas exigidas pela sociedade na atualidade. Contudo, também ressaltamos que, no âmbito da Pós-Graduação, a exemplo do que ocorre no PROFLETRAS, já desenvolvemos estudos direcionados a tais temáticas, bem como estas são discutidas em sala.

Consideramos também que nos sete anos que nos distanciam da implantação do referido PAC, muitas discussões foram desenvolvidas e é possível que tais abordagens (multiletramentos e letramentos) e estratégias (multimodalidades) estejam sendo trabalhadas de modo mais aprofundado na formação inicial dos futuros professores de língua portuguesa, porém, isso ainda não apareça no PAC do curso, ainda que já seja contemplado nas discussões em sala de aula. Desse modo, como

proposta de estudo futuro, entendemos que a análise do PAC junto à aplicação de um questionário para discentes e docentes poderia melhor elucidar como tem se dado a formação inicial dos professores de linguagens na UESC.

Por fim, no que tange ao objetivo “investigar metodologias com multimodalidades textuais para o professor utilizar nos processos de leitura e escrita de seus alunos” entendemos que foi contemplado com a elaboração de nossa Sequência Didática (Apêndice A). Com base em nossa análise e visando sanar a necessidade de preencher possíveis lacunas deixadas por uma formação deficitária quanto à multimodalidade, propomos uma sequência didática como sugestão para a prática do professor, com vistas ao desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos, ressignificando a leitura e a escrita a partir de práticas sociais cotidianas.

Nossa experiência no Grupo Escolar Clériston Andrade ainda está em processo, muitas atividades não foram concluídas pela interrupção de uma reforma física na escola. Vale destacar que mesmo com a dificuldade de utilizar na escola os recursos tecnológicos, seja por problema na rede elétrica ou número limitado de computadores, as atividades com textos multimodais são atrativos na aprendizagem de qualquer conteúdo curricular favorecendo e estimulando a participação dos alunos. As relações intertextuais entre os textos implicaram uma resposta imediata do aluno com a atividade que leu. O impacto da multimodalidade nas atividades desenvolvidas causaram, à princípio, uma participação maior dos alunos que se sentiram motivados e atraídos pelos textos.

Observamos, tanto por nossa práxis em sala de aula quanto pela análise do PAC de Letras da UESC e demais materiais teóricos discutidos, que há, de forma geral, um distanciamento entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, entendemos que a formação docente inicial não tem preparado adequadamente os licenciandos para a realidade que eles irão encontrar em sala de aula. Por outro viés, muitas vezes os materiais didáticos também são abstratos ou não contemplam de forma efetiva a realidade dos discentes e o professor da educação básica se vê ainda mais distante da prática, preso a teorias que, nem sempre, o auxiliam no ensino de língua portuguesa de forma adequada.

Dessa forma, como um meio de ser um instrumento auxiliar tanto para professores que não tiveram uma formação adequada, a qual contemplasse a

multimodalidade e os multiletramentos, ou para aqueles que possuem o domínio teórico mas sabem alinhá-lo em sua prática pedagógica, elaboramos como produto educativo do Mestrado Profissional em Letras uma SD. Consideramos que a SD elaborada com atividades que contemplem textos multimodais como estratégias para o ensino de língua portuguesa no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental II, pautadas nos letramentos e multiletramentos, servirão como sugestão de atividades que farão a diferença e se tornarão importantes auxiliares no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, ainda que a escola muitas vezes não esteja preparada tecnologicamente para tal prática.

Baseadas em atividades que contemplem práticas sociodiscursivas da contemporaneidade, acreditamos que a aplicação deste material junto aos discentes trará novas possibilidades para o ensino da língua portuguesa, visando ao desenvolvimento de leitores e autores críticos, autônomos quanto às suas leituras. Entendemos que estes adolescentes estarão, sobretudo, preparados para enfrentar os dilemas que a nossa sociedade, cada vez mais letrada e tecnológica, lhes impõe, sendo esta também uma das formas de exclusão social. Portanto, proporcionar aos professores uma formação inicial (ou complementar) que alinhe teoria e prática quanto à multimodalidade é também incluir os estudantes das escolas públicas quanto aos letramentos e multiletramentos, dando a estes a possibilidade de reescreverem o seu futuro, em múltiplas modalidades de escrita.

REFERÊNCIAS

- ABREU, V. S. **A abordagem de gêneros discursivos em livros didáticos de português no Ensino Fundamental II: O desafio da didatização dos gêneros discursivos digitais.** 2018. 390 fl. il. Tese (Doutorado). Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- ARAÚJO, D. L. O que é e como faz sequência didática. **Revista Entre Palavras**, Fortaleza, ano 3, vol.3, nº 1, jan/jul, 2013, p. 322-334.
- ARAÚJO, J. C. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, J. C.; LEFFA, V. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** 6 ed. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BAKHTIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal.** 6 ed. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BUZATO, M. E. K. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E. (Org). **Linguagem, tecnologia e educação.** São Paulo: Peirópolis, 2010.
- CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** New York: Routledge, 2006.
- CORACINI, M. J. R. F. Nossa língua: materna ou madrasta? – Linguagem, discurso e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. pp. 135-148.
- COSCARELLI, C; KERSCH, D. (org.) **Multiletramentos e Multimodalidade: Ações pedagógicas aplicadas à linguagem.** 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Pontes: 2016.
- DIAS, R. *WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço.* **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2012, vol.12, n.4, p.861-882.
- DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: . BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 43-67.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GATTI, B. A. formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas , 2008.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**. Que língua vamos ensinar? 3ª ed. São Paulo. Parábola, 2006.

HALL, S. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. *In.*: THOMPSON, K. (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (Org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A. B. A concepção escolar da leitura. *In.*: **Oficina de leitura**. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. 4 ed. São Paulo: Cortez: 2002.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, 2001.

MACHADO, L. C. **Gestão dos processos formativos na educação básica**. Editora Unimontes: Montes Claros/MG, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A.. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2014.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

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

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 fl. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras. Programa de

Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público:** Plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Campinas. 2010. 243 f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

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

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, S. B. **Da técnica à crítica:** contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa. São Paulo. 2011. 243f. Tese. Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos e literários em inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, T. **Alienígenas na sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura.* 6ª edição. Porto Alegre. Artmed. 2009.

SOUSA, R. M. R. Q. **Multiletramentos em aulas de língua inglesa no ensino público:** Transposições e desafios. São Paulo, 2011. 192f. Tese. Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos e literários em inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

UESC. Universidade Estadual de Santa Cruz. DLA. Departamento de Letras e Artes. **Projeto Acadêmico - Curricular do Curso de Letras da UESC.** Departamento de Letras e Artes. Colegiado de Letras e Artes. Ilhéus – BA, 2012.

UESC. Universidade Estadual de Santa Cruz. Nossa história. **A UESC:** Estrutura organizacional. 2019. Disponível em: http://www.uesc.br/a_uesc/index.php?item=conteudo_historia.php. Acesso em: 03 fev. 2020

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A – CADERNO DO PROFESSOR

Caderno
do
Professor:

Um olhar multimodal para a prática docente
em Língua Portuguesa

Sumário

Entre colegas.....	2
Primeiro encontro.....	6
Segundo encontro.....	7
Terceiro encontro.....	10
Quarto encontro.....	10
Quinto encontro.....	12
Sexto encontro.....	15
Sétimo encontro.....	18
Oitavo encontro.....	20
Nono encontro.....	21
Décimo encontro.....	24
Referências.....	27

1 ENTRE COLEGAS

O presente *Caderno do Professor - Um olhar multimodal para a prática docente em Língua Portuguesa* surgiu como tentativa de responder às questões apresentadas ao longo de nossa dissertação, na qual discutimos sobre as possíveis aproximações entre ensino de Língua Portuguesa, formação docente inicial, multimodalidade, letramentos e multiletramentos. Como resultado de tais discussões, elaboramos o presente produto educacional – *Caderno do Professor* – ao longo do qual apresentamos uma sequência didática relacionada à leitura e à escrita, direcionada para o público estudantil dos anos finais do Ensino Fundamental II. Defendemos que o ensino pautado na multimodalidade é uma importante estratégia de multiletramentos no contexto das aulas de Língua Portuguesa em razão das plurais e necessárias práticas sociodiscursivas de leitura e de escrita que existem, frente aos desafios que a sociedade contemporânea apresenta ao ensino, à diversidade de gêneros discursivos e à necessidade de inter-relacionar educação e tecnologia.

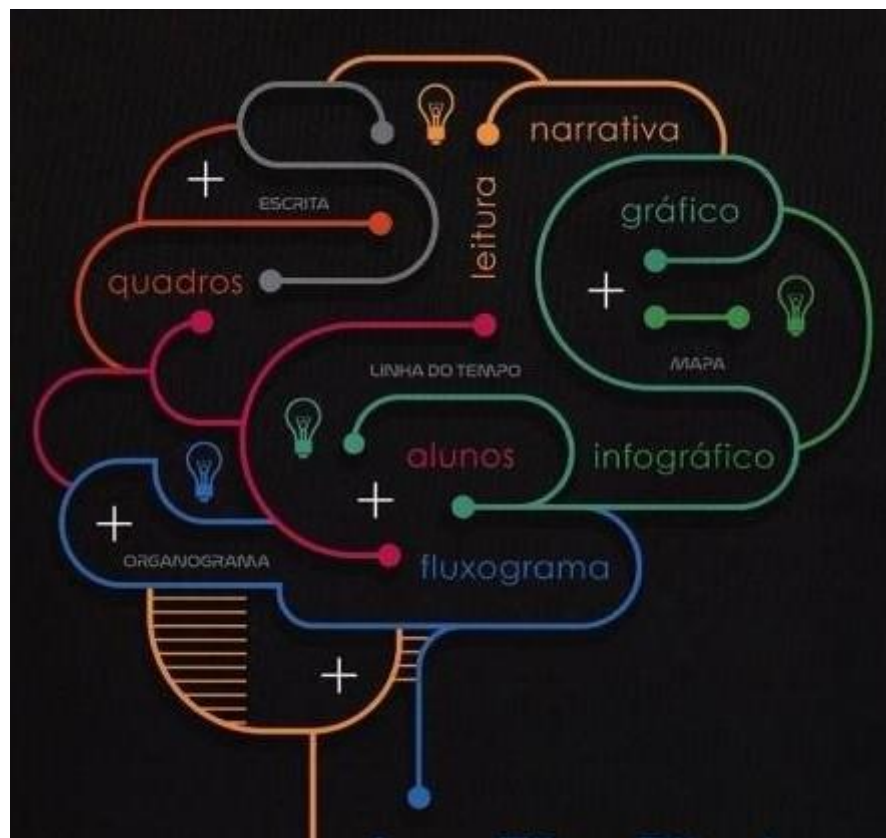
A prática docente em Língua Portuguesa envolve diversos e complexos aspectos, tanto pelas crenças pessoais de estudantes e professores, quanto pela própria dinâmica da sala de aula. Dentre as crenças dos discentes, a mais comum talvez seja a de que não é preciso estudar português, pois o aluno brasileiro já desenvolve essa língua desde a infância, em casa. Por sua vez, também é muito comum que os educandos digam que português é muito difícil de aprender, se referindo à norma culta ensinada nas escolas, questionando a “utilidade” do ensino ou, ainda, a necessidade de estudar algo que eles “supostamente” já conhecem.

Aliado a esse contexto, há, na atualidade, as demandas de ensino apresentadas pela sociedade ocidental quanto à emergência das relações entre linguagem, comunicação e tecnologia. De modo geral, o ato comunicativo está, cada vez mais, mediatizado pela tecnologia e isso interfere, também, na educação. Especialmente porque impõe novos desafios a nós que somos professores: como ensinar língua portuguesa nesse cenário? De que forma o ensino acompanha as transformações de seu tempo? Como as aulas de língua portuguesa têm respondido às demandas da sociedade? Quais novas habilidades e competências de leitura e escrita estão sendo exigidas? De que forma despertar o interesse / motivar para a leitura frente a recursos textuais tão diversos?

Igualmente, quando pensamos no preparo dos nossos discentes para o mercado de trabalho e para avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, enfrentado após a conclusão da Educação Básica, sabemos que, ao longo desses processos, os estudantes terão contato com textos de diversos gêneros do discurso. Da mesma forma, essa diversidade de gêneros inclui uma multiplicidade de modalidades textuais, as quais podem tanto engendrar a comunicação cotidiana verbivocovisual quanto requisitar estratégias de leitura e escrita que permitam compreender/interpretar as informações apresentadas, por exemplo, numa matéria jornalística ou na elaboração de um relatório de trabalho.

A imagem a seguir ilustra algumas das possibilidades de se trabalhar, em sala de aula, a multimodalidade, com elementos que fazem parte do universo multimodal:

Figura 01 – Elementos multimodais



Fonte: Ribeiro (2016).

Conforme é possível percebermos, Ana Elisa Ribeiro (2016) indica que textos no formato de quadros, gráficos, fluxogramas e narrativas, para citarmos alguns,

podem ser estratégicos no trabalho com um ensino multimodal. Assim, ao desenvolvermos, nas aulas, a partir da perspectiva dos estudos bakhtinianos, as práticas sociais de leitura e escrita, possibilitamos aos discentes o contato com a multimodalidade textual e, conseqüentemente, com os multiletramentos. Desse modo, consonante a uma educação responsiva, tal como Bakhtin (1996) propõe a ideia de responsividade, no que tange à percepção da alteridade e do cuidado para com o outro, apresentamos esta Sequência Didática de Leitura e Escrita, contemplando elementos multimodais indicados por Ribeiro (2016).

Ela será composta por um total de 10 (dez) encontros, de quatro horas-aula cada, podendo ser realizados dentro da unidade letiva ou em turno contraposto. Nestes encontros, trabalharemos temas direcionados à leitura e à escrita, de modo transversal a outros campos do conhecimento. Além do ferramental tecnológico, também utilizaremos o acesso à internet e, para tanto, faremos uso do laboratório de informática da escola – o que também visa proporcionar o acesso tecnológico e virtual àqueles estudantes que não têm essa facilidade de acesso no seu dia a dia. Além disso, serão utilizados papel, caneta, piloto, cartolina, papel metro, revistas, livros, dentre outros materiais escolares.

Em tais encontros, visamos aplicar uma Sequência Didática – SD que possibilite tanto a compreensão da multimodalidade dos gêneros discursivos, chamando a atenção dos alunos para a necessidade de compreenderem questões relacionadas aos gêneros discursivos textuais, suas estruturas e características; quanto, também, a partir do trabalho com a interação, hipertexto, imagens, áudio e aulas temáticas, haverá a abordagem de cunho sociopolítico dos multiletramentos, em práticas sociais de leitura e escrita, alinhadas à perspectiva da cidadania.

Entendemos que o uso da SD pode ser uma estratégia profícua para a instrumentalização e compreensão quanto às práticas sociodiscursivas de leitura e escrita. Isso porque a SD tem como palavra-chave a sistematização, porquanto é um trabalho realizado em torno de um tema-texto, com objetivos a serem alcançados, seguindo-se etapas pré-definidas. Realiza-se para que o aluno conheça determinado gênero, sua estrutura e situação de comunicação na qual é produzido ou circulado. De acordo com Araújo, a SD “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno da oralidade e/ou da escrita” (ARAÚJO, 2013, p. 323). Constitui em atividades “[...] que permitem aos alunos apreenderem as características

temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo, variando de acordo com o conhecimento prévio que os alunos já têm” (ARAÚJO, 2013, p. 323).

Para a SD que apresentamos, consideramos a seguinte estrutura: Sondagem, conteúdo temático, objetivo geral e específicos e estratégias (leitura, análise, verificação). Nesse sentido, entendemos que, uma SD, consonante à multimodalidade e, especialmente, ao multiletramento, possibilita instrumentalizar os discentes em práticas de leitura e escrita, além de proporcionar um preparo para a vida em sociedade como um todo. É possível contar e interpretar um texto, uma história por pessoas diferentes num tempo, modo e com intenções diferentes. Isso porque permite a formação de um leitor, ou, conforme Rojo (2013), um leitor atento às práticas sociais de leitura e escrita também no ambiente digital, auxiliando-o a refletir e a desenvolver uma consciência crítica, dada a sua condição de sujeito social e, sobretudo, de jovem protagonista.

Por fim, desejamos a você, caro colega, que o presente material seja útil em sua prática profissional, auxiliando nas discussões acerca de um ensino multimodal, direcionado à língua portuguesa como via de acesso para os usos sociodiscursivos da linguagem. Obrigada por sua companhia!

Fraternas saudações,

Lúcia Sousa

Primeiro encontro – A leitura no Brasil

Duração: 04 h/a

Público: Anos finais do Ensino fundamental II

Objetivo Geral: Apresentar estratégia a serem utilizadas visando a um ensino multimodal, o qual motive a leitura e a escrita dos discentes.

Objetivos Específicos:

- Explorar a leitura em diferentes gêneros textuais.
- Identificar a importância do ato de ler, seja, no papel impresso ou digital.

Conteúdo temático: Leitura e escrita

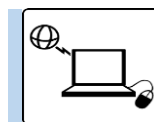
Sondagem:

Com os discentes dispostos em círculo, o professor deve lançar a seguinte pergunta: Você lê? O que é leitura para você? A partir daí, cada um que responder deve também se apresentar, falando sobre suas leituras e preferências. Após as respostas, o docente também deve responder às perguntas e conversar com os estudantes sobre o reconhecimento enquanto leitores e as concepções que aparecem em suas falas sobre o que é leitura.

Leitura:

Dispostos em grupos de 04 pessoas, os alunos devem fazer a leitura e discussão da matéria jornalística “44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura”, de autoria de Maria Fernanda Rodrigues, publicada no jornal *Folha de São Paulo*, em maio de 2016, conforme disponível no link:

<http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura>



Outra possibilidade é a impressão do texto, que deverá ser entregue aos alunos.

Análise:

Findada a leitura, o professor deve iniciar a discussão com os alunos, estimulando para que falem não apenas sobre as principais informações, sobre os dados apresentados, questionando também sobre o que os discentes acreditam que influencia para que a leitura deles aconteça. Neste momento, o professor também deve chamar a atenção para a matéria jornalística, sobre o modo como ela é apresentada e a linguagem utilizada na escrita do texto.

Verificação:

O professor deverá explicar aos alunos sobre gráficos e solicitar aos discentes que elaborem gráficos com as informações lidas no texto, para que apresentem no próximo encontro os retratos da leitura no Brasil. Se achar mais conveniente, o docente pode repartir o texto entre os grupos, visando à elaboração de dois gráficos por grupo, preferencialmente construídos no notebook ou em smartphone. Caso não seja possível, também pode ser elaborado em papel metro ou cartolina.

Segundo encontro – A leitura e as imagens

Duração: 04 h/a

Público: Anos finais do Ensino fundamental II

Objetivo Geral: Apresentar estratégias que possam ser utilizadas pelo professor na leitura de textos multimodais.

Objetivos Específicos:

- Propor situações que despertem a criatividade e habilidades de leitura e escrita.
- Produzir um texto argumentativo sobre a leitura das imagens e vídeo.

Conteúdo temático: Leitura e escrita

Sondagem:

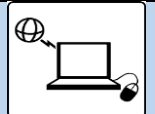
O encontro deve ser iniciado com as apresentações dos gráficos elaborados pelos alunos e, posteriormente, o professor deverá comentar sobre os gráficos, discutindo

as perspectivas de leituras apresentadas. A partir daí, deverá correlacionar leitura e educação, convidando os alunos a pensarem sobre a educação no Brasil.

Leitura:

O professor chamará a atenção para os alunos de que a leitura não ocorre apenas com textos escritos, conforme visto com o gráfico, mas também por filmes, imagens, integrando a leitura verbivocovisual. A partir daí, será exibido o curta *Vida Maria*, disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4.



Sugestão: combinar com a turma e levarem pipoca e suco para esse momento do filme.

Análise:

O professor deverá comentar o filme *Vida Maria* com os discentes, direcionando a discussão para as possíveis correlações sobre como a construção do filme (imagens, linguagens, cores, paisagens, sons) auxilia no entendimento da mensagem que se quer compartilhar.

Verificação:

Nesse momento, para ampliar a discussão sobre as possíveis correlações entre leitura, escola, educação e futuro, o professor deverá apresentar as seguintes imagens aos alunos:



Terceiro e quarto encontro –

Leitura e escrita: releituras da vida

Duração: 08 h/a

Público: Anos finais do Ensino fundamental II

Objetivo Geral: Apresentar estratégias que levem a um ensino multimodal, o qual motive a leitura e a escrita dos discentes.

Objetivos Específicos:

-Incentivar a criação de um texto compreendendo que uma mesma mensagem pode ser expressa através de imagem, som, escrita, etc.

-Propiciar a participação dos alunos através de inferências ampliando a compreensão dos textos;

Conteúdo temático: Leitura e escrita

Sondagem:

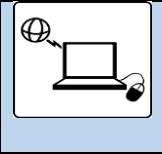
Em círculo, cada aluno deverá apresentar o seu texto à turma e, posteriormente, divididos em grupos, deverão construir um texto que represente as ideias do grupo, como uma síntese dos seus textos pessoais. Com o texto pronto, cada grupo deverá construir um fluxograma, apresentando o tema, a tese defendida e os argumentos utilizados. Sugere-se que o fluxograma seja construído no notebook, entretanto, também pode ser realizado em papel cartaz, como a turma preferir. Posteriormente, deverá acontecer a exposição e apresentação dos fluxogramas. (Elementos envolvidos, fatos ocorridos, lugar, espaço devem constar.)

É importante que o professor explique aos alunos a estrutura de um fluxograma (representação gráfica/ esquema), em seus vários formatos.

Leitura:

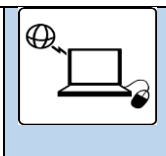
Exibição da palestra de Vinicius Lima, sobre Três histórias visíveis em uma São Paulo invisível, no TEDXSão Paulo Salon, em fevereiro de 2018, disponível no link:

https://www.youtube.com/watch?v=eDJjee_78E



Após a exibição da palestra de Vinicius, sugerimos que o professor indique aos alunos que busquem, no instagram ou no facebook, a página SP Invisível, que contém o trabalho comentado por Vinicius e sejam lidas e comentadas algumas das postagens, como por exemplo: Por que o autor chama histórias de visíveis em uma S P invisível? Posteriormente, todos devem assistir ao vídeo com a música “Eu só quero é ser feliz”, de MC Cidinho, disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=W5FO0buG_eo



É importante discutir com os alunos como a linguagem musical aborda problemas sociais que também passam pelas discussões trazidas por *Vida Maria*, pela reportagem “Retratos da leitura no Brasil” e pela palestra de Vinicius Lima. Eles devem se posicionar a respeito do que está presente nos três textos fazendo um paralelo com a vivência deles? Como poderia mudar essa realidade? Por que isso acontece?

Análise:

Inspirados pelos textos multimodais vistos até aqui, divididos em grupos, os alunos deverão escolher uma das modalidades trabalhadas para criar e apresentar uma história (verbal, não verbal, verbivocovisual) sobre o tema: Quem sou eu, quem somos nós, leitor/es e escritor/es do futuro?

Verificação:

Apresentação das histórias criadas pelos alunos, na modalidade em que eles escolherem (filme gravado com o celular, slide, narrativa, cartazes, fluxograma, narração no whatsapp com texto, sticker e áudio,...).

Quinto encontro –

A vida diária

Duração: 04 h/a

Público: Anos finais do Ensino fundamental II

Objetivo Geral: Apresentar estratégias a serem utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa visando a um ensino multimodal, o qual motive a leitura e a escrita dos discentes.

Objetivos Específicos:

- Identificar a estrutura de um diário;
- Incentivar a participação dos alunos relatando sobre a rotina da vida deles e da família e como gostariam que fosse compartilhando suas experiências.

Conteúdo temático: Leitura e escrita

Sondagem

- Em um momento de conversa inicial com os alunos, perguntar a eles sobre o que acharam da atividade anterior (terceiro e quarto encontros), quantos falaram sobre sua vida pessoal, o que acharam de conhecer sobre a vida do colega, perguntar se conhecem diário e quantos têm o hábito de escrever sobre a sua vida pessoal.

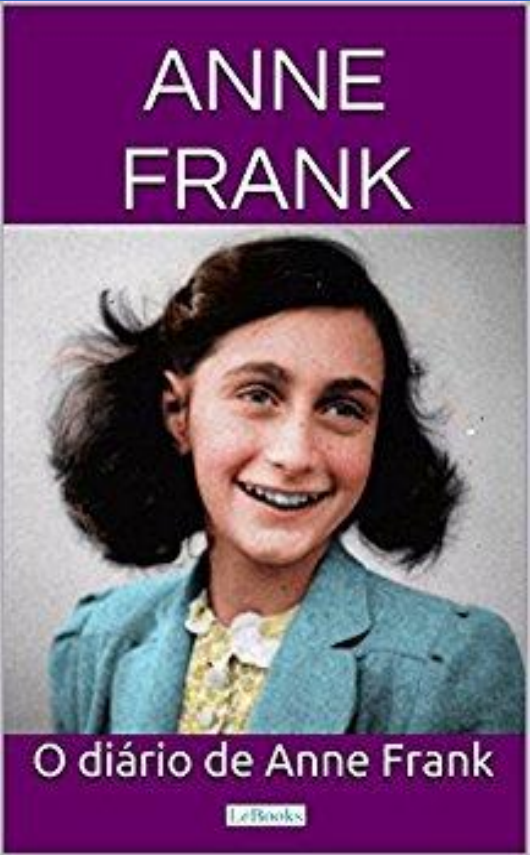
Leitura

“Domingo, 14 de junho de 1942

Vou começar a partir do momento em que ganhei você, quando o vi na mesa, no meio dos meus outros presentes de aniversário. (Eu estava junto quando você foi comprado, e com isso eu não contava.)

Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas, o que não é de espantar; afinal, era meu aniversário. Mas não me deixam levantar a essa hora; por isso, tive de controlar minha curiosidade até quinze para as sete. Quando não dava mais para esperar, fui até a sala de jantar, onde Moortje (a gata) me deu as boas-vindas, esfregando-se em minhas pernas.”

(*O Diário de Anne Frank*)

	<p>É importante que o professor converse com os alunos sobre quem foi Anne Frank, como é o livro dela e a importância histórica e literária que o diário pessoal dessa jovem ganhou mundialmente, em razão dos fatos narrados.</p>
--	--

Análise

O Gênero textual diário

Os gêneros textuais são as estruturas utilizadas na composição de textos orais ou escritos, sendo ligados à sua funcionalidade, ao seu uso. Todos os textos têm como objetivo o estabelecimento de algum tipo de comunicação e possuem algumas características que permitem a sua classificação em determinado gênero textual.

Neste artigo, conheça as características do gênero textual “diário”.

O diário e as suas características

O *diário* é um gênero textual escrito em linguagem informal, sempre registra a data e, geralmente, tem o próprio escritor como destinatário. Normalmente é utilizado para apontar os acontecimentos importantes do dia a dia, com o objetivo de guardar as lembranças e desabafar.

No gênero textual abordado há o registro de ideias e opiniões sobre a realidade que cerca o escritor, com a expressão de sentimentos.

Dentre as características deste gênero estão:

- A expressividade informal;
- Caráter subjetivo;
- Há a presença de referentes afetivos e cognitivos;
- Sinceridade do emissor;
- Pode ser escrito em longos ou curtos períodos;
- As páginas costumam ser datadas;
- Pode ser real ou fictício;
- Pode conter ou não assinatura pessoal;
- Linguagem empregada na 1ª pessoa, com verbos no pretérito perfeito;
- Pode ou não ser dirigido a alguém;
- Pode ou não se tornar público.

O diário pessoal e o diário fictício

Diário pessoal

O diário pessoal é composto por relatos íntimos que devem ser lido apenas pelo (a) próprio (a) autor (a). Apresenta uma linguagem simples, coloquial e familiar, sem preocupações literárias.

Diário de ficção

Trata-se de uma obra literária com o formato de anotações pessoais, na qual o (a) autor (a) registra as suas emoções e vivências cotidianas.

A estrutura de um diário

Vocativo

Geralmente é iniciado com “Meu querido diário”, uma vez que não é escrito para uma pessoa específica.

Data

A data é parte essencial de um diário.

Desenvolvimento

É a parte na qual as informações serão detalhadamente registradas.

Assinatura

Para finalizar, há a presença da assinatura, que serve para evidenciar o (a) autor (a) do texto.

(SILVA, Débora. O gênero textual diário. **Estudo prático**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/o-genero-textual-diario/>. Acesso em: 16 fev. 2020.)

Verificação

Após a leitura dos textos, em sala, cada aluno deverá escolher uma experiência que viveu e que possa ser narrada publicamente para ser contada. Primeiro, o discente irá escrever seguindo a estrutura do gênero diário. Posteriormente, será feita uma roda de leitura para compartilhamento dos textos escritos e uma avaliação da atividade, como foi a experiência de escrever e de partilhar seus pensamentos.

Sexto encontro –

Escrever, registrar, compartilhar

Duração: 04 h/a

Público: Anos finais do Ensino fundamental II

Objetivo Geral: Apresentar estratégias a serem utilizadas no ensino de português visando a um ensino multimodal, o qual motive a leitura e a escrita dos discentes.

Objetivos Específicos:

- Ampliar as formas de pensamento através de algum gênero digital. (Blog, twitter, whatsapp, facebook, etc.)

- Criar uma conta pública para compartilhar as experiências.

Conteúdo temático: Leitura e escrita

Sondagem

Em sala, reunir os alunos e conversar com eles sobre obras literárias, perguntando quais as preferências de leitura deles; caso a turma tenha lido alguma obra literária juntos, deve-se direcionar os comentários para as impressões dos alunos sobre o texto literário lido.

Leitura

TEXTO 1

Diário de Leitura

Livro: Amor inteiro para meio-irmão

Autora: Cristina Agostinho

Quando vi esse livro, fiquei com muita vontade de ler, pois o título parece muito comigo, porque tenho dois meio-irmãos, assim como o livro. Achei que a autora mostrou muito bem o fato de pais se separarem e terem filhos depois de separados.

No livro, a personagem Lelena tem os pais separados e o pai se casa novamente e engravida a nova mulher. Lelena, assim como eu, fica cheia de dúvidas sobre como será sua vida após a chegada do novo irmão. Uma dessas dúvidas é se há uma diferença entre o amor que ele terá com esse “meio-irmão”. Achei muito interessante o jeito com que a autora trata, nos gestos simples, que o amor, seja ele por “meio-irmão” ou “irmão-inteiro”, é sempre o mesmo. É um livro que serve para leitores de todas as idades, pois Cristina mostra como o amor entre irmãos é muito importante.

TEXTO 3

Diário de leitura

Livro: Ana e Pedro - cartas

Autores: Viviana de Assis Viana e Ronald Claver

Não peguei esse livro por causa do título, eu peguei mesmo foi porque na biblioteca chegaram livros novos e esse é um deles.

Ao ir lendo o livro, vi que ele era muito interessante, pois não era igual aos livros que estou acostumada a ler, ele era em forma de cartas. Ana começa a trocar cartas com Pedro; ela de São Paulo, ele de Belo Horizonte, e daí começa a fluir a história. Já no meio de livro, adorei o que os autores quiseram ensinar, e até associei ao que vimos em algumas aulas e Português. No decorrer da história, Ana e Pedro acabam se apaixonando. E é aí que os autores mostram que as pessoas podem se apaixonar através das palavras, o que eu particularmente acho lindo. E associei novamente às aulas de Português, pois vimos a questão da beleza. Ana e Pedro se apaixonam sem mesmo terem se visto, o que mostra que beleza não é nada fundamental quando a gente se gosta.

Acho que esse livro deveria ser lido por pessoas que acham que beleza é fundamental e não acreditam no amor verdadeiro, que pode existir sem ao menos vermos a pessoa fisicamente.

Disponíveis em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=13295>

Os alunos deverão opinar a respeito dos textos antes de partirem para a análise.

- O que acharam das leituras?
- Já se depararam com alguma dessas situações?
- Já escreveram uma carta pra alguém?

Análise

Instruções para elaboração do diário de leitura

1. Observe o título do texto e registre no seu diário: - suas impressões: gostou ou não? - tem vontade de ler? - que tipo de texto espera encontrar? Sobre o que você acha que o texto trata?
2. Antes de iniciar a leitura, observe todas as informações - (verbais ou não-verbais) - que podem ajudá-lo a melhor compreender o texto: a última capa, a orelha, as notas sobre o autor, a bibliografia (se houver), o índice, etc. Anote tudo o que você julgar importante e as ideias que você for tendo a respeito do texto a ser lido.
3. À medida que você for lendo, vá registrando (sempre com frases completas): a) as relações que você puder ir estabelecendo entre os conteúdos do texto e qualquer outro tipo de conhecimento que você já tenha (livros ou textos que já leu, aulas,

músicas, filmes, sua experiência de vida, etc.). b) as contribuições que julga que o texto está trazendo para: qualquer tipo de aprendizado, o desenvolvimento de sua prática de leitura, o desenvolvimento de produção de textos, algum trabalho que vai realizar, etc. c) sua opinião sobre o texto, sobre sua forma e seu conteúdo: vá discutindo as ideias do autor (concordando ou discordando, levantando dúvidas) d) vá registrando as dificuldades de leitura que encontrar e anotando os trechos que não compreender ou aqueles de que mais gostar. 4) Sempre justifique suas opiniões!

Verificação

A turma, junto com o professor, escolherá em qual meio serão realizados os registros dos diários de leitura. Cada aluno pode ter o seu diário particular, em formato físico, ou cada um pode acessar o site <https://www.meuqueridodiario.com.br/> e criar uma conta pública para si, na qual irá escrever sobre a leitura. É importante lembrar que essa é uma atividade que pode ser desenvolvida ao longo de uma unidade/semestre ou ano. Vale incluir tanto o registro de obras literárias quanto de documentários, filmes ou série.

Sugestão: Os diários com maior número de visualizações e compartilhamentos podem ser premiados com um livro ao final da atividade.

Sétimo encontro –

Quem conta um conto, aumenta um ponto

Duração: 04 h/a

Público: Anos finais do Ensino fundamental II

Objetivo Geral: Apresentar estratégias que possam ser utilizadas visando a um ensino multimodal, o qual motive a leitura e a escrita dos discentes.

Objetivos Específicos:

- Identificar as características de um microconto;
- Promover a inclusão digital através do twitter.

Conteúdo temático: Leitura e escrita de microcontos

Sondagem

Conversar com os alunos sobre a rede social twitter e apresentar para eles a ABI – Academia Brasileira de Letras.

Explicar a importância da Academia Brasileira de Letras no país.

Leitura

Toda terça ia ao dentista e voltava ensolarada. Contaram ao marido sem a menor anestesia. Foi achada numa quarta, sumariamente anoitecida".

Bibiana Silveira da Pieve

"Joguei. Perdi outra vez! Joguei e perdi por meses, mas posso apostar: os dados é que estavam viciados. Somente eles, não eu".

Carla Ceres Oliveira Capeleti

"Não sabia ao certo onde tecer sua teia. Escolheu um cantinho de parede da cozinha. Acertou na mosca".

Eryck Gustavo Silva de Magalhães

Os três microcontos foram os vencedores de um concurso realizado pela ABL, em 2010, no Twitter. *Twitter é uma rede social e um servidor para microblogging, ferramenta digital que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos, por meio do website do serviço, por SMS e por softwares específicos de gerenciamento.*

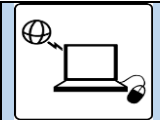
O concurso consistia em escrever um microconto com até 280 caracteres, que é o limite máximo de tuíte no Twitter.

Outros exemplos bastantes conhecidos de microconto são: “Conheceu a esposa em sua festa de despedida.” de *Eddie Matz* e “Vende-se: sapatinhos de bebê nunca usados.” de *Ernest Hemingway*

Análise

Acessar o twitter com os alunos e buscar por microcontos nessa rede. Verificar que são muitos com as mais diversas temáticas.

<https://twitter.com/atiagomiranda/status/910649928573124608>

**Verificação**

Acessar o twitter, cada aluno deve criar o seu perfil e criar o seu próprio microconto. Os que tiverem mais likes S2 ganharão um prêmio, como um livro, por exemplo.

Conversar com os alunos sobre o uso responsável do twitter e como esse site pode ser uma ferramenta de denúncias sociais, de debates e de acesso a informações. Além disso, o twitter também pode ser visto como um microdiário, em que as pessoas vão relatando sobre as suas experiências.

*Citava encontro –
Nem tudo são flores...*

Duração: 04 h/a

Público: Anos finais do Ensino fundamental II

Objetivo Geral: Apresentar estratégias que possam ser utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa visando a um ensino multimodal, o qual motive a leitura e a escrita dos discentes.

Objetivos Específicos:

- Identificar como o preconceito é apresentado nas redes sociais;
- Reconhecer a fake news como ferramenta para a prática do preconceito.

Conteúdo temático: Leitura e escrita

Sondagem

Exibição do filme *Sierra Burguer is loser* (Netflix).

Leitura

Assistir ao Programa Encontro com Fátima Bernardes, referente ao episódio sobre gordofobia.

<https://globoplay.globo.com/v/8214562/>



Análise

Acessar o Twitter de Caio Revela, que participou do programa encontro, e convidar os alunos a analisar as montagens realizadas com a imagem do Influencer, bem como os comentários realizados na postagem dele, discutindo sobre o ódio nas redes sociais e os preconceitos.

<https://twitter.com/caiorevela/status/1214335991810531332>



Verificação

Solicitar que os alunos busquem outros casos em que as redes sociais foram utilizadas para a prática de bullying virtual, expondo comentários ofensivos e/ou montagens de *fake news* nas redes e seja realizado um debate sobre o assunto.

Nono encontro –

É meme que você quer, @?

Duração: 04 h/a

Público: Anos finais do Ensino fundamental II

Objetivo Geral: Apresentar estratégias que possam ser utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa visando a um ensino multimodal, o qual motive a leitura e a escrita dos discentes.

Objetivos Específicos:

- Adquirir conhecimento sobre o gênero digital meme;
- Apresentar a leitura como forma de entretenimento.

Conteúdo temático: Leitura e escrita**Sondagem**

Solicitar aos alunos que busquem por memes e/ou releituras famosas e apresentem em sala, para debate sobre os contextos criados.

Leitura

Apresentar aos alunos as seguintes imagens:





Análise

Conjuntamente aos alunos, o professor deve discutir as imagens referente às releituras sobre a Mona Lisa, explicando também sobre essa famosa obra de arte. É importante direcionar a discussão para as implicações sociais que essas releituras dizem e discutem sobre a sociedade atual.

Verificação

Esse é o momento em que os alunos devem utilizar a criatividade e criar um meme ou releitura, contudo, é preciso ressaltar para a necessidade de observar o respeito e a ética na criação dos memes e releituras.

Décimo encontro –

De lator a *booktuber*

Duração: 04 h/a

Público: Anos finais do Ensino fundamental II

Objetivo Geral: Apresentar estratégias que possam ser utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa visando a um ensino multimodal, o qual motive a leitura e a escrita dos discentes.

Objetivos Específicos:

- Explorar a leitura em diferentes gêneros textuais;
- Produzir um vídeo.

Conteúdo temático: Leitura e escrita

Sondagem

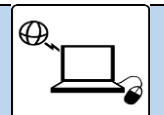
Retomar com os alunos a experiência de escrita dos diários de leitura e comentar sobre como estão ocorrendo as escritas dos textos.

Perguntar aos discentes se conhecem os *booktubers*.

Leitura

Exibir, para a turma, o vídeo “As melhores leituras de 2019”, de Geek Freak.

[. https://www.youtube.com/watch?time_continue=83&v=cRau_VgObOI](https://www.youtube.com/watch?time_continue=83&v=cRau_VgObOI)



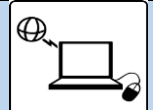
Análise

Dividir a turma em 6 grupos, a fim de que cada grupo fique com um canal de *booktubers*. O grupo deverá assistir aos vídeos, escolher o seu favorito e depois o

vídeo escolhido será exibido para todos e comentado pelos alunos.

Canal Geek Freak

<https://www.youtube.com/user/thegeekfreakTV>



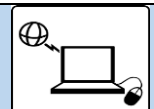
Canal Perdido nos livros

<https://www.youtube.com/user/Perdidonoslivros>



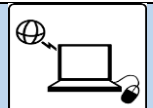
Canal Livraria em casa

<https://www.youtube.com/channel/UCJFMYGShAhvXEcNQC6vXirw>



Canal Cabine literária

<https://www.youtube.com/user/cabineliteraria>



Canal Literature-se

<https://www.youtube.com/user/croissantparisiense>



Canal Anastácias

<https://www.youtube.com/channel/UCqOO7amZn4SFV58ybXlwA7A>

**Verificação**

A proposta é que os alunos assistam a um filme ou leiam a um livro e gravem um vídeo fazendo a resenha do objeto escolhido, no formato de um vídeo de booktuber (Expressão para definir um canal do You Tube focado em livros e literatura). É importante que o professor converse sobre as características desse tipo de vídeo, a exemplo da linguagem mais informal, cenário, informações sobre o texto e autores ou atores, bem como sobre as temáticas discutidas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. L. O que é e como faz sequência didática. **Revista Entre Palavras**, Fortaleza, ano 3, vol.3, nº 1, jan/jul, 2013, p. 322-334.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

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