

METODOLOGIAS ATIVAS E MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LINGUAGENS



**ELAINE TEIXEIRA
BÁRBARA AMARAL DA SILVA**

(Organizadoras)

 **Pedro & João**
editores

Elaine Teixeira
Bárbara Amaral da Silva
(Organizadoras)

Metodologias Ativas e Multiletramentos no Ensino de Linguagens

METODOLOGIAS ATIVAS E MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LINGUAGENS



ELAINE TEIXEIRA
BÁRBARA AMARAL DA SILVA

(Organizadoras)

Copyright © das autoras e dos autores

Esta obra é licenciada por uma Licença *Creative Commons* Atribuição Compartilhável 4.0 Internacional *CC BY-SA*. Os termos dessa licença estão disponíveis em: <https://br.creativecommons.net/licencas/>. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade das autoras e dos autores.

Elaine Teixeira; Bárbara Amaral da Silva [orgs.]

Metodologias Ativas e Multiletramentos no Ensino de Linguagens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 210 p. 16 x 23 cm

ISBN: 978-65-265-0070-5 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526500705

1. Linguagens. 2. Tecnologia Digital. 3. Metodologias Ativas. 4. Multiletramentos. 5. Semiótica Social. Pedagogia de Projetos I. Título.

CDD – 370

Capa: Elaine Teixeira

Edição: Elaine Teixeira

Revisão: Bárbara Amaral

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2022

Sumário

Apresentação..... 06

Daniervelin Renata Marques Pereira

Prefácio10

Francis Arthuso Paiva

CAPÍTULO 1 - A paisagem semiótica do gênero digital *meme* à luz da Gramática do *Design Visual*: resultado de uma metodologia ativa e dos multiletramentos18

Elaine Teixeira da Silva
Jéssica Oliveira de Carvalho
Reinildes Dias

CAPÍTULO 2 - *Podcasts* para a divulgação científica no ensino superior: uma proposta a partir da pedagogia de projetos..... 42

Bárbara Amaral da Silva

CAPÍTULO 3 - *Tecnonarrativas* como Metodologia ativa: um novo olhar sobre o gênero *fanfiction* no universo acadêmico.....63

Raquel Abreu-Aoki

CAPÍTULO 4 - Percepção Docente sobre o uso de Metodologias Ativas e Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Literatura nas Escolas Estaduais de Ensino médio no município de Santo Antônio de Pádua/RJ.....84

Lohaine Miguez Martins
André Fernando Uebe Mansur

CAPÍTULO 5 - Música popular, linguagens e sociedade: um projeto integrador para o Ensino Médio.....101

Maurilio Rocha



CAPÍTULO 6 - Lendo obras literárias adaptadas para HQs: ampliação de significados por meio da interpretação da multimodalidade.....125

Larissa Cavalcante
Larissa Dantas

CAPÍTULO 7 - Variação Linguística e memes: proposição didática embasada na Pedagogia de Projetos.....155

Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco
Marcelo de Castro
Shirlene Ferreira Coelho

CAPÍTULO 8 - Projeto de Vida: elaboração de material digital de ensino a partir do modelo SAMR.br.....177

Valdiene Aparecida Gomes

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES200

NOSSA CONVIDADA E NOSSO CONVIDADO206

AS ORGANIZADORAS208





APRESENTAÇÃO

Apresentação

Daniervelin Pereira (UFMG)

Metodologias ativas e multiletramentos são ingredientes de uma poderosa receita para um ensino crítico e criativo de linguagens. É o que mostra a atual obra que o leitor tem em mãos, ao nos mostrar a cada capítulo diferentes modos de misturar saberes e sabores em busca do ensino-aprendizagem efetivo.

Fortemente embasada teoricamente em cada capítulo, a obra propõe diálogos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando discussões para melhor se compreender conceitos que lá não são bem explicados, como multimodalidade e multiletramentos, além de sugestões práticas para a sala de aula.

Uma outra contribuição desta obra é aplicar conceitos de teorias voltadas ao estudo das linguagens, demonstrando sua relevância tanto para pesquisadores (especialmente iniciantes interessados em aprender os fundamentos teóricos) como para profissionais que podem tanto se beneficiar do processo de análise quanto dos resultados apresentados, passíveis de auxiliar sua prática.

O leitor terá oportunidade de conhecer e ver aplicadas diferentes metodologias ativas, que, ao contrário do que ditam as metodologias tradicionais, colocam o estudante no centro das ações, aliando teoria e prática: *WebQuest*, pedagogia de projetos ou aprendizagem baseada em projetos, *fanfics*, modelo SAMR.br, entre outras.

Elaine Teixeira da Silva, Jéssica Carvalho de Oliveira e Reinildes Dias, no capítulo “A paisagem semiótica do gênero digital meme à luz da Gramática do *Design Visual*”, relatam uma experiência didática no ensino fundamental 2 com o gênero *meme* usando a *WebQuest* como parte da metodologia ativa. Em seguida, é feita análise semiótica das produções dos estudantes, com base na Gramática do *Design Visual*.

Bárbara Amaral da Silva, em “Podcasts para a divulgação científica no ensino superior”, discute o letramento acadêmico propondo atividades práti-

cas para disciplinas *online* voltadas à produção textual de *podcasts*, entre outros gêneros relacionados. Uma sequência com sugestões para sete semanas de atividades propõe auxiliar na familiarização com os letramentos acadêmicos e digitais dos estudantes do ensino superior.

Raquel Abreu-Aoki, em “Tecnonarrativas como metodologia ativa”, dá foco ao espaço de escrita criativa e livre na universidade, mostrando um caminho complementar ao letramento acadêmico. A autora levanta uma importante discussão sobre a relação das práticas universitárias com o perfil do estudante pós-moderno, imerso às tecnologias digitais. Para isso, apresenta uma proposta de metodologia ativa com *fanfics* no ensino superior a partir da obra *Dom Casmurro*, comprovando sua eficácia pelos produtos gerados a partir da posição protagonista dos estudantes envolvidos.

Lohaine Miguez Martins e André Fernando Uebe Mansur, em “Percepção docente sobre o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de literatura”, buscaram mapear a situação do ensino de literatura em escolas públicas da cidade de Santo Antônio de Pádua no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais e metodologias ativas pelos docentes. O resultado da pesquisa mostra dificuldades dos professores em usarem efetivamente as tecnologias digitais e as metodologias ativas nas aulas de literatura. Os próprios docentes investigados percebem que a formação continuada ajudaria na apropriação e aplicação de tecnologias digitais e metodologias ativas.

Maurilio Rocha, em “Música popular, linguagens e sociedade: um projeto integrado para o Ensino Médio”, contribui com um projeto que parte da questão: “Como abordar questões sociais significativas por meio das canções em sala de aula?”. Como resposta, o autor propõe um projeto de ensino para implementar a leitura, a interpretação e a produção em arte, especificamente a música popular, em integração com a língua portuguesa por meio da aprendizagem baseada em projeto.

Larissa Cavalcante e Larissa Dantas, em “Lendo obras literárias adaptadas para HQs: ampliação de significados por meio da interpretação da multimodalidade”, trazem uma atividade de leitura de Histórias em Quadrinhos que explora os modos semióticos do texto, voltada a estudantes do ensino médio. Na atividade, escolhem um texto de literatura clássica (*Me-*



deia, de Eurípedes) que foi adaptado ao gênero HQ. As autoras tomam como base teórica a Semiótica Social para guiar a proposta.

Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco, Marcelo de Castro e Shirlene Ferreira Coelho, em “Variação linguística e *memes*: proposição didática na Pedagogia de Projetos”, buscam contribuir explorando o tópico variação linguística no ensino de língua portuguesa. Para isso, escolhem o gênero *me-me* e a Pedagogia de Projetos para desenvolver um protótipo didático. Tal protótipo é organizado em problematização, desenvolvimento, aplicação e avaliação.

Valdiene Aparecida Gomes, em “Projeto de vida: elaboração de material digital de ensino a partir do modelo SAMR.br”, se inspira na BNCC para responder à questão colocada: “como viabilizar um maior envolvimento nas reflexões e na elaboração do Projeto de Vida?”. A autora cria, então, atividades digitais para estudantes do ensino médio, usando um modelo que divide os recursos tecnológicos empregados em uma atividade pedagógica em categorias: substituição, ampliação, modificação e redefinição (SAMR.br).

O leitor encontrará no conjunto de textos aqui publicados uma discussão rica e atual que tanto questiona métodos tradicionais de ensino-aprendizagem como apresenta outras opções que oferecem novas balizas teóricas e metodológicas para estudo das linguagens, culturas e tecnologias.





PREFÁCIO

A pedagogia brasileira do jeito

Francis Arthuso Paiva (UFMG)

“Somos condenados a buscar incessantemente nosso equilíbrio. É preciso achar o jeito”.

José Ângelo Gaiarsa

A pedagogia dos multiletramentos e as metodologias ativas são duas propostas de trabalho pedagógico que demandam atenção dos professores e professoras brasileiras.

A pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009), também conhecida como Aprendizagem por design (KALANTZIS; COPE, 2016), consiste em quatro ideias chaves. i. Na diversidade de pessoas, de culturas e de aprendizado; ii. em um repertório variado de atividades; iii. na multiplicidade de linguagens, na multimodalidade e iv. no envolvimento de comunidades de conhecimento, em que se publicam e discutem-se os conhecimentos produzidos.

Por sua vez, as metodologias ativas são um modelo educativo que objetivam a participação efetiva dos estudantes na elaboração do seu processo de aprendizagem, por meio de pesquisas, projetos, produções; com variações tais como aprendizado individualizado, colaborativo ou até mesmo híbrido, seja para se familiarizar com um assunto, seja para aprofundar nele (MORAN, 2018). São estratégias de ensino e aprendizagem pensadas pelos professores, com a participação dos estudantes, e executadas por todos os envolvidos.

Com essa conceituação sucinta de duas formas de pensar o ensino e a aprendizagem, parece que elas se aproximam bastante em seu modo de propor o trabalho docente, não é mesmo? Vejamos.

Se as metodologias ativas pretendem posicionar os estudantes no centro do seu aprendizado, a pedagogia dos multiletramentos ressalta que esses estudantes são multiculturais, por isso o acolhimento da sua



diversidade de hábitos e práticas de letramentos precisa ser garantido pelas escolas.

Ambos os modelos pedagógicos frisam que não se ensina e não se aprende com um único meio. É preciso variação, repertório, busca de métodos diversos: dos personalizados aos colaborativos; dos equilibrados aos híbridos (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). Assim como as diferentes linguagens, os seus modos semióticos de representação, os gêneros textuais, as práticas de letramento e os sentidos humanos tornam-se objetos de conhecimento (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Envolver o estudante no seu aprendizado demanda também o compartilhamento do conhecimento produzido. Nesse tocante, Kress (2018) propõe que a aprendizagem por design precisa ser um processo de comunicação, em que a generosidade e o compartilhamento sejam práticas livres e incentivadas.

É com toda essa motivação múltipla que Elaine Teixeira e Bárbara Amaral, organizadoras deste livro, juntamente com os demais autores e autoras, professoras e professores da educação básica e superior, se propõem a tecer modos de ensino de linguagens que amalgamam metodologias, estratégias, procedimentos, análises e avaliações da pedagogia dos multiletramentos e das metodologias ativas. E o fizeram com maestria, ao nosso jeito brasileiro diverso e misturado de educar e de viver: “os homens se educam entre si” e não sozinhos disse Paulo Freire.

Nos oito artigos deste livro, as metodologias ativas são postas em prática: *WebQuest*, aprendizagem baseada em projetos, tecnonarrativas, grupo focal, projeto integrador, pesquisa investigativa e modelo SAMR. Bem como os gêneros de textos estão definidos: *memes*, *podcasts* de divulgação científica, *fanfics*, músicas populares, HQs e páginas *web*. Entretanto, não são conceitos, classificações, tampouco exercícios teóricos; são antes de tudo modos de fazer discutidos, analisados e muitos deles experimentados na prática com estudantes.

Como se espera de propostas com metodologias ativas, o trabalho colaborativo é planejado, incentivado e posto em prática. Há orientação para que os grupos colaborativos se comuniquem para negociar consenso, fazer betagem e propor discussões. No que se refere ao compartilhamento do



conhecimento produzido, além das publicações inicialmente previstas, há iniciativas dos próprios estudantes em expandir o que havia sido combinado. Por exemplo, a produção de *podcasts* pelos estudantes sobre os *memes* criados nas aulas de Espanhol e a produção de um e-book com as *fanfics*, que inicialmente seriam publicadas apenas on-line.

No que tange à área de linguagens, os quatro grandes eixos de ensino (BNCC, 2018) são contemplados com vários destaques. Primeiro a multiplicidade de recursos e modos semióticos utilizados, aproximando-se da forma como os textos são criados fora da escola: o remix de *memes*, as etapas de produção dos *podcasts* de divulgação científica e os áudios integrados às *fanfics*. Merecem destaque também as precisas análises sociosemióticas na leitura de HQs e *memes*, com base em Kress e van Leeuwen (2006[1996]).

O eixo da oralidade é contemplado nos já citados *podcasts*, mas também com a variação linguística em *memes* e na produção de canções nas aulas de Artes. As práticas de letramento digital desenvolvidas com as Tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC – são destaques em todas as propostas, sobretudo nas produções musicais com aplicativos e softwares de edição e compartilhamento. E no projeto de vida, cuja metodologia SAMR propõe justamente a escalada pelo estudante, indo do uso contido das TDIC, ao seu uso expandido e qualificado.

O modo de avaliar acompanha o mesmo caráter formativo das propostas e dos projetos de ensino. É um modo negociado e apresentado aos estudantes desde o início. Alguns projetos propõem o uso de rubricas, que pode ser um método capaz de fazer o estudante acompanhar seu aprendizado, questionando-se continuamente. Outros projetos consideram as potencialidades dos estudantes, suas análises críticas e por pares. De qualquer forma, todas as avaliações se preocupam com o desenvolvimento pessoal do estudante, por isso são delicadas no trato avaliativo. Por exemplo, é de um frescor para nossa prática de avaliar ler a expressão *feedback sanduíche* citada por Bárbara Amaral, que “consiste em apontar erros, inconsistências, ausências e/ou problemas entre duas mensagens mais favoráveis e elogiosas”. Reconfortante!



Esses projetos de ensino de linguagens partem do desejo dos estudantes e daquilo que faz parte de suas vidas e anseios. Seja do ponto de vista cultural, como a cultura do remix, de que fazem parte ou compartilham. Seja do ponto de vista profissionalizante, com os projetos de vida de adolescentes ou com o ingresso na graduação de jovens pesquisadores e de professores em formação propondo atividades de leitura de HQs para alunos da educação básica. Os professores em formação continuada também são ouvidos e colocados no centro da discussão. Em grupo focal, expõem sua percepção, suas dúvidas e seus anseios sobre o ensino de Literatura por meio de TDIC e metodologias ativas.

Sempre é legítimo consultar os professores sobre o seu trabalho docente diante de mudanças curriculares, com perguntas como o quanto da sua prática é preciso mudar? O que ele já faz que não precisa ser alterado? Ele está disposto a mudar? Por que mudar? Que parte da mudança depende da sua rede de ensino e que parte depende dele próprio?

No entanto, a mudança de posição do estudante do polo para o centro; de ouvinte passivo para agente, parece ser um consenso, um chamado alvissareiro para uma nova escola. Quero crer, baseando-me na psicanálise do corpo (por que não, na filosofia) de Gaiarsa (2021[1976]), que as metodologias ativas e os multiletramentos sejam modos de reposicionar o lugar do estudante na escola.

Para Gaiarsa, o nosso medo de cair e todo o esforço muscular para manter nosso equilíbrio moldam nosso inconsciente desde os primeiros passos, de modo que expressões como cair em desonra, desequilibrado emocionalmente, pontos de vista, posicionamento crítico, entre outras expressões de localização e equilíbrio, são de fato mais denotativas do que metafóricas. No nosso dia a dia, nos esforçamos inconscientemente para manter o equilíbrio físico e não cair e sofremos todas as consequências desse esforço de modo consciente: ansiedade, mal trato com os outros, falta de jeito, desinteligência para viver socialmente, deseducação...

Pensando assim, podemos depreender do objetivo das metodologias ativas em buscar posicionar o estudante no centro de seu aprendizado que o que se busca mesmo é um novo e reposicionado centro de equilíbrio (de gravidade) para esse estudante. Um centro que seja mais efetivo do que a



segurança de uma carteira escolar, de onde não se cai, tampouco se move substancialmente. Do mesmo modo, compreender as pessoas e suas linguagens como múltiplas é compreendê-las como corpos, que se movem e se relacionam com outros corpos: “os homens se educam entre si”, múltiplos.

O projetar de projetos de ensino poderia ser pensado como projetar mentes corporificadas. São metodologias que sustentam o estudante para ele não ficar sem chão, perdido, desequilibrado, enfim, com medo de cair quando ele deixa a segurança da carteira escolar, a segurança do canto e passa a se posicionar no centro, chamando a atenção para o seu corpo, tornando-se múlti.

Portanto, precisamos de metodologias e projetos desenvolvidos (*designed*) pelos professores, considerando todo o ambiente, os recursos, os objetos, as linguagens e os corpos com suas mentes que transitam e se tornam referência uns para os outros, enfim, procurando o jeito de nos relacionar.

Precisamos achar o jeito de ensinar. Quer palavra mais corporificada do que jeito? O jeito sempre foi o jeito de posicionar, acomodar, relacionar o corpo com o mundo, depois é que expandimos o significado de jeito para modo de agir, incluindo o seu sentido abstrato.

Antes mesmo de existirem a pedagogia dos multiletramentos, as metodologias ativas e de Damásio (2012 [1994]) apontar o erro de Descartes ao desassociar a mente do corpo, nossos gênios brasileiros Paulo Freire e José Ângelo Gaiarsa compreenderam que é tudo uma questão de jeito de se posicionar na escola e no mundo. “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”, disse o educador (FREIRE, 2017[1984]). E “existe outra expressão a não ser a corporal?”, questionou o psicanalista (GAIARSA, 2021[1976]).

Os projetos de ensino presentes neste livro põem em movimento, de modo louvável, a pedagogia do jeito, que é um modo bem brasileiro de pensar o ensino e a aprendizagem: procurando o melhor jeito de posicionar o estudante para que ele se mova e se transforme sem medo da queda.

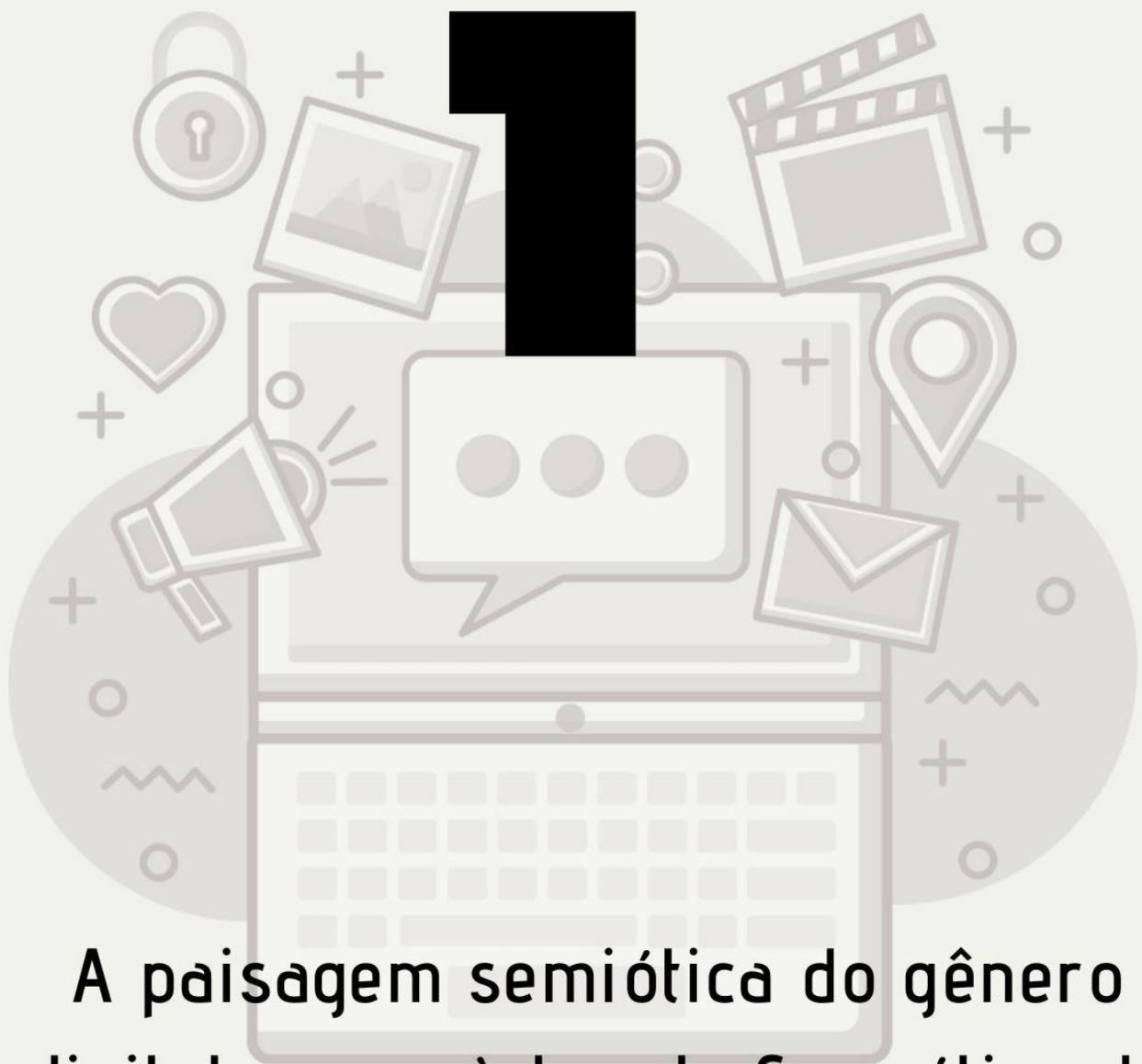


Referências

- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi e TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: New Literacies, New Learning. Pedagogies**: an international journal, v. 4, p.164-195, 2009. Disponível em: http://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.
- DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Cia das Letras. 2012. Original de 1994.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2017. e-PUB. Original de 1984.
- GAIARSA, J. A. **A estátua e a bailarina**. Ed. 3. Cariacica-ES, Ágora, 2021. Original de 1976.
- KALANTZIS, Mary, COPE. **Learning by design**. 2 ed. Melbourne: Common Ground. 2016. 295 p.
- KALANTZIS, M., COPE, B., PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.
- KRESS, G. Pedagogy as *design*: a social semiotic approach to learning as communication. In: **Revista de Ciències de L'Educació**. Tarragona, n. 2, p. 23-27. 2018.
- KRESS, G.; van Leeuwen, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London; New York: Routledge. 2006. Original de 1996.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In.: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.







**A paisagem semiótica do gênero
digital *meme* à luz da Gramática do**

Design Visual:

resultado de uma metodologia ativa e
dos multiletramentos

Elaine Teixeira da Silva
Jéssica Oliveira de Carvalho
Reinildes Dias

Introdução

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), como já sabemos, fazem parte da era contemporânea, estão em todos os lugares, inclusive nas palmas das mãos com os *smartphones* cada vez mais modernos. No contexto escolar, também devemos acompanhar essa transformação, ao inserir em nossas práticas pedagógicas os recursos tecnológicos como suportes no processo de aprendizagem, de modo que os/as estudantes assumam protagonismo em suas ações de aprender. As tecnologias digitais podem ser utilizadas por meio de ferramentas para edição e produção de textos que incluam a escrita, imagens, sons, vídeos, tanto de forma colaborativa em grupos, como individualmente.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador da educação básica brasileira, de 2018, encontramos orientações sobre a integração das tecnologias digitais ao ensino e aprendizagem em todas as etapas educacionais para que os/as estudantes possam interagir com elas

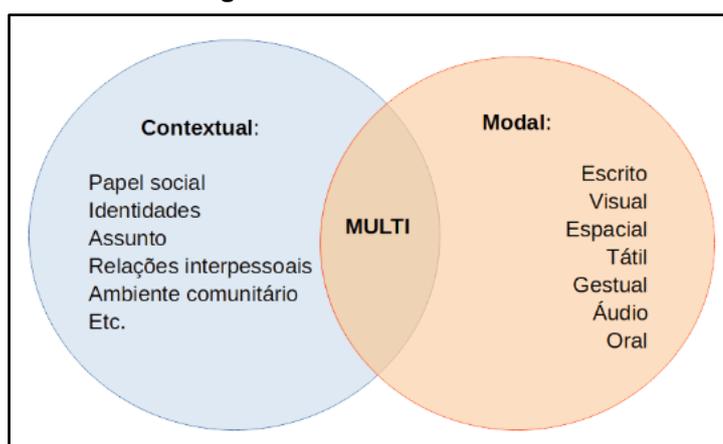
de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Partindo dessas considerações, apoiamo-nos nos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, tendo em vista os dois “multis”: diversidade social (múltiplas culturas) e a multimodalidade, evidenciados pelo advento das tecnologias digitais que resulta na ubiquidade das comunicações em rede.

O primeiro multi, por exemplo, evidencia os aspectos da diversidade pelas diferenças culturais e linguísticas, refletindo-se em textos construídos em contextos diferentes que salientam diferenças relacionadas às “experiências[s] de vida, assunto[s], domínio[s] disciplinar[es], ramos de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 19). A multimodalidade, por outro lado, é compreendida pela orquestração de múltiplas linguagens, modos e recursos semióticos com os quais os textos de vários gêneros textuais são hoje produzidos, no meio impresso e em ambientes digitais como as redes

sociais, por exemplo. Assim, os textos atuais são culturalmente diversos e altamente multimodais ao serem produzidos em contextos variados e constituídos por diferentes modos de significação: o escrito, o visual, o oral, o gestual, o espacial, o sonoro e o tátil nos processos de representação e de comunicação, Figura 1.

Figura 1: Os multiletramentos



Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020.

Dessa forma, a teoria dos multiletramentos direciona-nos para uma prática pedagógica multifacetada voltada para

aulas menos tradicionais, menos centradas em conteúdo e mais centradas no aluno, no desenvolvimento [de competências no seu uso da linguagem], em sua capacidade para compreender [situações problema] e encontrar soluções (COSCARELLI; CORRÊA, 2021, p. 29).

Assim, promove-se uma aprendizagem relevante, ubíqua e em colaboração com os colegas que incentiva seu protagonismo na criação de textos que possam incluir "... múltiplos padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias" e que revelem a "integração de modos de construção de significado, em que o textual [esteja] integrado ao visual, ao áudio, ao espacial" (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20).

Trata-se, então, de um movimento do campo do letramento primordialmente centrado no modo verbal da comunicação alfabética para os letramentos, que considera os dois "multis" como essenciais em uma pedagogia que precisa ser plural para incluir os dois aspectos principais, a multicultural-

lidade e a multimodalidade, na construção de significado (Figura 1). Em suma, busca-se formar estudantes que

possam navegar pela mudança e pela diversidade, aprender a se comunicar de forma eficaz em uma ampla gama de configurações, ser flexíveis, capazes de ver as coisas de múltiplas perspectivas e, por meio de um vasto repertório comunicativo, construir significados e deles participar, em uma ampla variedade de configurações culturais (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 24).

Considerando a perspectiva dos multiletramentos, este trabalho discute uma proposta pedagógica (NASCIMENTO *et al.*, 2011; KALANTZIS *et al.*, 2020, DIAS, 2015) voltada para a produção textual de *memes* às suas ações educativas para o desenvolvimento da produção desse gênero em espanhol por alunos do Ensino Fundamental. Os ciclos de aprendizagem ativa incluem o aprender sobre as características básicas e funções do gênero *meme* para, então, produzi-lo, tendo em vista um assunto e um público-alvo especificados para a sua produção.

Associada a aprendizagem ativa, utilizou-se a metodologia ativa *WebQuest* para a apresentação do gênero, do tema *Expresiones coloquiales* e para a produção textual dos *memes*.

Em seguida, dois pares dos *memes* criados são analisados à luz da Gramática do *Design Visual*, doravante GDV, de Kress e van Leeuwen (2006), e, para finalizar, é apresentado o resultado de um questionário que foi aplicado ao término das produções, para entender como foi para os/as aprendizes no papel de produtores/*designers* realizar a atividade com o *meme*. O questionário foi composto por 09 questões, buscou-se considerar para a análise duas questões relacionadas ao processo de escolhas dos produtores do gênero.

1. Multiletramentos na prática docente

A pedagogia dos multiletramentos enfatiza um ensino voltado para os letramentos, no plural, considerando as novas formas de comunicação e de representação dos textos que são produzidos e que circulam em novos ambientes de escrita. A exemplo disso temos as redes sociais, que possuem

variados recursos para a produção de textos falados/escritos: *gifs*, *memes*, *emojis*, entre outros.

O ensino tradicional, que considerava o uso correto da língua ou os aspectos de gramática e ortografia para determinar o que é “certo”, agora, com base na pedagogia dos multiletramentos, considera o contexto social – as experiências vivenciadas entre familiares e amigos, as questões relacionadas à identidade de gênero etc. - para adequação de uso e de produção, compreendendo que todo(a) produtor(a) de texto é influenciado pelo meio em que está inserido(a) e essa diversidade social-cultural deve ser considerada.

As TDIC são as grandes propulsoras das mudanças da era atual, impactando a linguagem e a comunicação que se tornaram totalmente multimodais. São partes ubíquas do nosso cotidiano e fazemos uso de suas *affordances* (possibilidades) pelos recursos digitais que nos oferecem. Dessa forma, as metodologias contemporâneas precisam incorporá-las às suas ações educativas, principalmente no que diz respeito à compreensão e produção de textos multimodais de gêneros variados. Como afirmam Kress e van Leeuwen (2006, p. 34), “as escolas precisam preparar os estudantes adequadamente para a nova ordem semiótica”¹ (Tradução nossa), visto que todo texto é multimodal, composto por múltiplas linguagens, produzidos e socializados em variados suportes e contextos socioculturais, levando em conta os públicos e os propósitos diferentes.

A metodologia ativa na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, à qual nos alinhamos nesta proposta com o uso da *WebQuest*, estimula a autonomia dos agentes envolvidos, favorece o trabalho colaborativo e promove a autoria direcionando para uma aprendizagem ubíqua. Assim, afirmam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 27),

[o]s aprendizes atuais efetivamente trabalham em pares ou grupos em projetos de conhecimento colaborativo, cuja autoria se constrói conjuntamente e é partilhada entre todos. Eles continuam a aprender em ambientes que vão além da sala de aula, usando mídias sociais para expandir sua leitura e sua escrita para qualquer lugar e em qualquer tempo.

¹ Do original: If schools are to equip students adequately for the new semiotic order.

Os textos hoje produzidos assumem, então, uma nova identidade, pois sua tessitura não inclui apenas o modo verbal, mas combina vários outros para expressar sentidos. Essa nova configuração está relacionada à multimodalidade, o segundo “multi” dos multiletramentos que, segundo Dias (2015, p. 307), “implica no uso de vários modos de representação para expressar sentidos em textos de variados gêneros na modalidade oral e na escrita por meio das “*affordances*” (possibilidades) das tecnologias digitais.”

Mesmo os textos de gêneros acadêmicos que exigem um padrão mais rígido de configuração, como, por exemplo, as teses e dissertações, os artigos e relatórios de pesquisa, os ensaios, entre outros, incorporam aspectos de multimodalidade pelo *layout* exigido, pelo uso de títulos, subtítulos, tabelas e gráficos dos resultados, por exemplo. Podemos, então, afirmar, reverberando os princípios da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988) que todo texto é multimodal.

Como os/as estudantes da era atual são altamente familiarizados com as tecnologias digitais e fazem uso de várias redes sociais como, por exemplo, as redes do grupo *Meta* (*Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*) e os Jogos on-line, uma pedagogia orientada para os multiletramentos precisa incentivá-los a incorporá-las em seus hábitos de estudo, em suas pesquisas e ações para aprender mais e melhor. Sendo assim, destacamos a importância de levar para o ambiente escolar, os variados gêneros textuais, tanto para análises de sua tessitura multimodal como para sua produção.

2. Abordagem multimodal

Práticas pedagógicas voltadas para a abordagem multimodal permitem que os/as estudantes compreendam como os produtores de *memes* utilizam os modos semióticos para representar os seus interesses e compô-las adequadamente em paisagens semióticas, além de estabelecerem relações interpessoais com os leitores e as leitoras, como asseveram Nascimento, Bezerra e Herbele (2011, p. 531):

Isso implica dizer que as imagens, assim como a linguagem verbal, devem ser entendidas enquanto um sistema semiótico, ou

seja, um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros.

Ao considerarmos incluir o *meme* na prática pedagógica voltada para uma abordagem multimodal, destacamos as *affordances* do gênero no processo de ensino e de aprendizagem, que podem ser empreendidas por meio de alguns critérios que servirão de suporte para o/a produtor(a) ao produzir os seus textos, como os apontados por Gualberto e Pimenta (2021, p. 389):

a) partir do social, das observações cotidianas; b) considerar a multiplicidade de modos envolvidos nos textos selecionados; c) estabelecer conexões com outras áreas do conhecimento de que o objeto estudado faz parte; d) tecer reflexões sociais a partir das análises, considerando questões como poder, identidade, controle etc.

Esses critérios podem ser entendidos e aplicados à proposta pedagógica da seguinte forma:

a) **Partindo do social observando as ações cotidianas** – nossas práticas realizadas, tanto sozinhos(as) como em conjunto com outros indivíduos, podem ser usadas como forma de representação memética de textos escritos/falados, influenciando os(as) produtores na confecção dessas representações, visto, por exemplo, a massiva circulação de *memes* que reproduzem as práticas sociais, tanto as que se relacionam a ações pessoais – expressões com frases usadas no dia a dia, como as expressões/ações motivadas por acontecimentos de maior amplitude, que envolvem os campos da política, do financeiro, do social/interpessoal etc..

b) **Considerando a multiplicidade dos modos semióticos dos textos selecionados** – sabemos que todo texto é multimodal, ou seja, os textos não são compostos somente por um único modo, mesmo que ele possua apenas a escrita, há de se considerar a escolha dos(as) produtores(as) para o tipo da fonte, o tamanho e a cor da fonte, a margem, a cor do fundo. No caso dos *memes* com imagens, a escolha da *persona* ou representação animal ou de ser animado, como é o caso dos personagens

de desenhos animados.

c) **Estabelecendo conexões com outras áreas do conhecimento e o gênero *meme*** – o gênero pode ser trabalho de forma interdisciplinar entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Espanhola e Inglesa, bem como outras áreas do conhecimento em que possam ser analisados os contextos sócio-políticos e culturais, ampliando o aprendizado dos(das) estudantes.

d) **Poder, agência, controle etc.** – ao inserir o gênero *meme* na prática pedagógica é preciso considerar as *affordances* dele no processo de ensino e aprendizagem. Ao se colocarem no papel de *designers*, os(as) alunos(as) assumem autonomia e liberdade para produzirem os seus textos, escolhendo a imagem e o texto para a composição, se querem uma representação com imagem estática ou em movimento, se o texto é mais pessoal, com frases do seu cotidiano ou com teor crítico a algum acontecimento de conhecimento do seu grupo de convívio ou de forma mais ampla.

Portanto, a multimodalidade configura-se como um fator importante no processo de ensino e de aprendizagem ao enfatizar que as escolhas dos modos semióticos e os efeitos de sentido são moldados pelos contextos sociais, culturais e históricos em que os(as) produtores(as) estão inseridos.

Além do mais,

[...] nós, professores e professoras, deveríamos saber sobre a leitura multimodal, isto é, a leitura dos textos em que diversos modos de expressão estão orquestrados e compõe um objeto a ser lido (RIBEIRO, 2021, p. 50).

Partindo dessa compreensão para que o ensino de línguas/linguagens possa não apenas pautar-se em contextos gramaticais, mas também ampliar as possibilidades de aprendizagem com os variados modos e recursos semióticos.

3. O gênero multimodal *meme*



Nessa perspectiva, podemos trabalhar com um gênero textual emergente da cultura digital, o *meme*. Este gênero, além de ser carregado de ironia, incorpora uma dinâmica cômica, social, política e crítica. Por conseguinte, sua natureza multimodal “compõe-se de camadas de sentido possibilitadas pelas linguagens diversas com que é construído” (RIBEIRO, 2021, p. 140), circulando pelos espaços digitais em que os/as estudantes participam - curtindo, compartilhando, ou mesmo produzindo *memes*.

O gênero digital *meme*, devido à sua ampla circulação em ambientes digitais, em que os/as estudantes frequentam, e por permitirem a integração de vários modos semióticos em sua tessitura, pode ser utilizado em uma abordagem multimodal de compreensão e produção nas práticas pedagógicas de línguas como postulamos nesta proposta didática.

Em sua gênese, o termo *meme* traz “[...] a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação” (DAWKINS, s.d, n.p), e vemos essas duas características expressadas nas produções do gênero em diferentes espaços sociais digitais representando as intenções e os interesses de seus produtores e de seus leitores, seja de forma cômica ou de forma crítica.

Cabe-nos ainda ressaltar que inserir essa aprendizagem ativa, além de contribuir para a formação crítica também permite “estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos [...]” (MORAN, 2018, p. 3).

4. A Gramática do *Design Visual*

A GDV foi produzida por Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006) como um recurso para auxiliar na análise de textos multimodais, por meio de categorias específicas para a compreensão das possíveis mensagens que as imagens transmitem, e para isso, os autores buscam nas características das metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional suporte para a análise visual dos textos multimodais.

As metafunções da GDV estão divididas em **Função de representação** – subdividida em Representações narrativas, Processos de ação, Processos de reação, Processos mentais e verbais, Processos classificatórios, Processos analíticos e Processos simbólicos -, **Função de interação** – subdividida em Contato, Distância social, Atitude e Poder – e **Função de composição** – subdividida em Valor de informação, Enquadramento e Saliência.

A análise de imagens, com base na GDV, pode ser aplicada pelos(as) docentes ao induzirem os/as estudantes a mencionarem as características que as imagens, estáticas ou em movimento representam, por exemplo: se são pessoas, animais ou objetos, onde estão, em que situação estão envolvidos, para onde o olhar deles está direcionado etc., conforme mencionam Nascimento, Bezerra e Herbele (2011, p. 533):

Tanto a linguagem verbal como a visual permitem construir representações de mundo (função de representação), atribuir papéis aos participantes representados – pessoas, objetos, instituições – e estabelecer diferentes relações entre os participantes no texto, bem como entre esses e o leitor (função de interação), e ainda organizar esses sentidos na forma de um todo que entendemos por texto (função de composição).

Como afirmam Kress e van Leeuwen (2006, p. 113):

É claro que as crianças experimentam ativamente a representação e os recursos da palavra e imagem, e com as maneiras pelas quais elas podem ser combinados. Seus desenhos não são apenas ilustrações de um texto verbal, não apenas “embelezamento criativo”; eles fazem parte de um texto concebido “multimodalmente”, um jogo semiótico em que a cada modo, o verbal e o visual, é dado um papel definido e igual a desempenhar.² (Tradução nossa).

Ressaltamos a importância de se incluir no ensino e na aprendizagem a leitura de imagens considerando as suas *affordances* para transmitir a mensagem que os produtores delas desejam transmitir aos leitores e às leitoras.

Para esta proposta didática, utilizamos nas análises das imagens, as

² Do original: It is clear that children actively experiment with the representational resources of word and image, and with the ways in which they can be combined. Their drawings are not just illustrations of a verbal text, not just ‘creative embellishment’; they are part of a ‘multimodally’ conceived text, a semiotic interplay in which each mode, the verbal and the visual, is given a defined and equal role to play.

metafunções de **Representação** - aplicada na análise dos dois *memes* com um personagem de desenho animado, e de **Interação** - aplicada na análise dos dois *memes* com um jogador de futebol. Essas metafunções e suas categorias serão compreendidas na análise das paisagens semióticas.

5. Metodologia *WebQuest*

A pesquisa apresentada é de cunho bibliográfico e resultou de uma experiência em sala de aula com um conjunto de atividades para o desenvolvimento da construção do conhecimento dos/das estudantes sobre o uso das expressões coloquiais na língua espanhola. O gênero *meme* foi a paisagem semiótica usada para a aprendizagem ativa na representação das produções de texto e a *WebQuest* foi a metodologia ativa usada para o ensino e a aprendizagem.

A atividade de produção textual foi realizada com estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual no município de Campos dos Goytacazes/RJ, no ano de 2021.

O componente curricular foi a disciplina de Língua Espanhola, ofertada naquele ano como obrigatória e tendo duração de duas aulas semanais de 50 minutos a hora/aula. Durante o bimestre, algumas expressões coloquiais na língua foram estudadas, atentando para a importância de incluir no ensino e na aprendizagem, além dos aspectos linguísticos, os aspectos multiculturais, como um dos multís dos multiletramentos. Para a representação textual, optou-se pelo gênero digital *meme*, já que é um gênero que circula em ambientes usualmente acessados pelos estudantes, como as redes sociais, além do fato de ele possuir possibilidades de representações imagéticas e multimodais que permitem ao produtor expressar a mensagem para além das palavras.

A atividade iniciou-se em sala de aula com a apresentação do tema selecionado para abordar a linguagem em uso da língua coloquial em espanhol, *Expresiones coloquiales*, com exemplos em diferentes modos – vídeos, *memes* e oral, para motivar os/as estudantes na busca de outros exemplos do convívio linguístico em que estão inseridos, como um dos

memes usado na apresentação do tema em que traz a cantora brasileira Joelma, que tem sua imagem convertida no gênero e nomeada de *Joelma triste e feliz*, como vemos na Figura 2:

Figura 2: Meme Joelma triste e feliz



Fonte: Joelma Vira *meme*.

Em seguida, foi apresentada uma *WebQuest*, nomeada de *El lenguaje coloquial*, trazendo outros exemplos e com orientações para produção de expressões coloquiais em espanhol usando o gênero digital *meme*, e que serviria de suporte para a aprendizagem ativa dos/das estudantes.

Ressaltamos que a escolha pela metodologia ativa *WebQuest* se deu por ela contribuir para a pesquisa de forma autônoma e por incentivar a aprendizagem híbrida e colaborativa, pois, como afirma Dias (2015, p. 317):

As *WebQuests* configuram-se, [...], como ambientes multimodais de aprendizagem facilmente integrados a uma pedagogia para os letramentos, ao permitirem o trabalho entre os alunos para a criação de um produto final [...].

Além disso, a *WebQuest* possui uma interface que auxilia aos estudantes nos passos a serem percorridos para a realização da atividade, como *Página inicial- Tarea - Proceso - Recursos - Evaluación - Sobre*, bem como a inclusão de uma página com os resultados para a publicação - *Colección*, uma vez que acreditamos na importância de publicizar as produções como incentivo e valorização do trabalho realizado.

- a) Na *Página inicial* são apresentados os objetivos de estudar o tema, as definições de expressões coloquiais e de *meme* e vídeos produzidos pela professora com algumas expressões. A página *Tarea* é iniciada com um questionamento sobre o uso de expressões coloquiais com amigos, como forma de reflexão e motivação para as produções de texto. Em seguida, os/as estudantes são orientados que usem o gênero digital *meme* como paisagem semiótica, visto que o gênero é bastante usado pelos(as) aprendizes em espaços digitais, como as redes sociais. Nessa página há três passos que deverão ser seguidos para a realização da tarefa: 1) buscar exemplos de expressões coloquiais (essa busca podia ser tanto em português, como em espanhol); 2) escolher uma delas – podia ser uma gíria, uma frase feita ou mesmo criar uma expressão para representar estados de ânimo, emoções etc.; 3) reproduzir a expressão usando o *meme*. Há uma produção do gênero feita pela professora com uma paisagem semiótica de uma série coreana de sucesso no Brasil, *Round 6*, Figura 3.

Figura 3: Meme produzido pela Professora



Fonte: Arquivo da Professora.

- b) Na página *Proceso* é apresentado, detalhadamente, os três passos apresentados na página anterior, como:
- A produção individual.
 - A criação do *meme* inédito – não poderia ser *meme* já produzido.

- Após produzido, o *meme* deveria ser publicado por eles na rede social *Instagram*, eleita em sala de aula, ou enviar para a professora para que ela repostasse, ambas formas usando a *hashtag* *#jergaespañol*. Aqui destaca-se que além da publicação na rede social, as produções também seriam divulgadas na *WebQuest*.
- Por fim, apresentam-se mais dois exemplos de *memes* para motivar os/as estudantes na produção textual.

Os nomes deveriam ser inseridos no rodapé dos *memes* para dar autoria das produções – é indicado um exemplo de *meme* produzido pela professora.

- c) Na página *Recursos* há *sites* para que os/as estudantes pudessem encontrar mais informações sobre as expressões coloquiais, como também opções para gerar os *memes*. Além disso, há um outro exemplo de *meme* produzido pela professora com uma palavra (gíria) muito usada em espanhol, exemplificando a produção textual do gênero, Figura 4.

Figura 4: *Meme* produzido pela Professora



Fonte: Arquivo da Professora.

Os/As estudantes foram ainda incentivados a aprofundar os estudos com a produção de *podcasts* com o que aprenderam sobre o *meme*, como propõe Moran (2018, p. 13) quando uma metodologia ativa é aplicada ao processo de ensino e de aprendizagem: “[o] aluno pode partir de pesquisas, projetos e produções para iniciar-se em um assunto e, a seguir, aprofundar seu conhecimento e competências com atividades supervisionadas.”

Os *podcasts* foram publicados em um *stream* de áudio. Destaca-se que alguns foram produzidos com efeitos de remix e *sampling*, mesmo sem a solicitação desses efeitos; finalmente a produção desenvolvida seguida do compartilhamento dos *memes* em uma rede social escolhida por eles, o *Instagram*. Os *memes* foram produzidos individualmente, alguns construídos fora do ambiente escolar e outros durante as aulas. Todos foram compartilhados com a *#jergaespañol*.

Para concluir, os estudantes responderam um questionário, que veremos na seção **O processo de escolha dos/das designers**, sobre como realizaram as produções, com perguntas que consideravam tanto os aspectos relacionados ao gênero *meme*, como aspectos socioculturais.

6. Análise das produções

A análise das produções dos estudantes enfatiza o seu papel de *designers* por orquestrarem os modos semióticos segundo os seus interesses, visto nas imagens com personagens iguais, como afirma Kress (1993, p. 172):

Do ponto de vista do produtor, ele representa seu 'interesse' particular no objeto, um interesse que é em si um reflexo de seu lugar no mundo, fisicamente, cognitivamente, socialmente, culturalmente, conceitualmente.³ (Tradução nossa).

Dessa forma, buscou-se analisar os *memes* com foco nas funções de representação e de interação, metafunções da Gramática do Design Visual (GDV) proposta por Kress e van Leeuwen (2006), nas imagens produzidas com personagens iguais.

A análise consiste em um conjunto de quatro imagens com dois personagens diferentes e produzidas conforme os interesses dos produtores e das produtoras dos textos multimodais. Os dois primeiros *memes*, Figura 5 e Figura 6, foram analisados na **Função de representação** tendo em vista que a imagem base retrata a ação de um participante e a circunstância da ação que pode ser percebida na imagem, ele limpando/lavando o chão. Em

³ Do original: From the point of view of the producer it represents his particular 'interest' in the object, an interest which is itself a reflection of his place in the world, physically, cognitively, socially, culturally, conceptually.

seguida, os outros dois *memes*, Figura 7 e Figura 8, foram analisados na **Função de interação**, já que a imagem base estabelece uma relação de interação visual entre o participante da cena e o/a leitor(a) do *meme*.

Em termos da categoria representacional, dois *memes*, de um mesmo personagem, foram criados por dois autores diferentes e, com isso, os interesses de representação da paisagem semiótica são totalmente distintos, Figura 5 e Figura 6.

Figura 5: Meme da estudante



Fonte: Arquivo da Professora.

Figura 6: Meme do estudante



Fonte: Arquivo da Professora.

Uma análise detalhada revela que os *memes* possuem em comum as seguintes características na **Função narrativa**: a presença de um participante, no caso representado pelo personagem de desenho animado Pica-Pau; a presença de vetores indicando os movimentos de braços e pernas e o instrumento de ação representado pelo objeto de limpeza; e como pano de fundo um espaço que simula um ambiente de uma casa.

O *Processo de ação* desempenhado pelos participantes representados (PR) é o não-transacional, visto que a ação desempenhada afeta apenas eles mesmos (não há outro(s) personagem(ens) na imagem), pois os vetores representados pelos movimentos dos braços e pernas e pelo instrumento de limpeza, funcionam como um mediador da ação e não como um outro(a) participante dela. Já o *Processo de reação* da personagem caracteriza-se como transacional, sendo o vetor da linha do olhar direcionado para o chão que está sendo limpo/lavado.

As imagens se diferenciam nos *Processos mentais*, a Figura 5 possui além do texto, um balão de pensamento indicando as *affordances* da linguagem digital na construção imagética e do gênero, bem como o interesse da produtora do *meme* ao trazer uma nova informação para o leitor, justificar porque ela estava “passando pano para si mesma” (expressão usada pelos adolescentes quando se comete um erro). Observa-se ainda que no texto do balão foi escrito a palavra “*errore*” propositalmente, faltando a letra “s”, levando o leitor a inferir a partir da paisagem multimodal que “todo mundo comete erros, e eu também cometi ao deixar a palavra sem uma letra”, como afirmam Kress e van Leeuwen (2006, p. 113) “[...] as palavras e a imagem se complementam novamente. A imagem não ilustra a história, mas sim dá continuidade a ela. (Tradução nossa).⁴”

Ademais, na Figura 6, a intenção comunicativa do produtor do *meme* está explícita na legenda (“prefiro limpar o chão a expor meus ciúmes), que se associa à ação praticada pelo personagem (ele está limpando/lavando o chão).

A análise das duas paisagens semióticas mostra que seus dois produtores tinham interesses distintos, embora tenham usado o mesmo personagem. Enquanto a *designer* da Figura 5 registrou o interesse em mostrar aos leitores que a sua intenção era a de deixar claro que os estados emocional (enlouquecer) e racional (cometer erros) estavam em evidência, o *designer* da Figura 6 inferiu o interesse em demonstrar que as pessoas preferem praticar alguma ação, que no caso do texto é a de limpar o chão, ao demonstrar sentimentos (ciúmes).

As paisagens multimodais a seguir, Figuras 7 e 8, têm como personagem, um jogador de futebol que virou recurso para *memes* por ter a sua expressão facial representada para expressar que alguma coisa o surpreendeu muito e pela qual não esperava.

4 Do original: [...] the words and the picture again complement each other. The picture does not illustrate the story but continues it.

Figura 7: Meme do estudante



Fonte: Arquivo da professora.

Figura 8: Meme da estudante



Fonte: Arquivo da professora.

Levando em conta a **Função de interação**, percebe-se que o *Contato* estabelecido entre o leitor e o participante da composição multimodal é impessoal, visto que apesar de o personagem estar voltado para a frente, ele não está olhando diretamente para o leitor, exigindo “[...] que o espectador entre em algum tipo de relação imaginária” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 118, tradução nossa)⁵. A *Distância social* é representada pela captura da imagem no plano fechado, ou *close up*, da cintura para cima, estabelecendo uma relação de intimidade com o leitor, embora não se estabeleça um contato direto do olhar, mas infere a possibilidade de expressar as atitudes subjetivas do participante representado.

A intenção dos produtores na escolha da imagem para a produção desse par de *memes* se deve a dois pontos: aos fatores de estranhamento (*Contato*) e no ângulo frontal (*Atitude*). Os fatores de estranhamento são observados na expressão facial, que pode indicar espanto, susto, incredulidade etc., em relação ao modo verbal usado para registrar situações do cotidiano, como o da Figura 7 em que o espanto do personagem se dá quando ele percebe que não tem mais dinheiro, e na Figura 8, uma representação crítica de uma situação financeira que o país vivenciou no final de dezembro de 2021 com o aumento excessivo do preço da carne, e o ângulo frontal em que o participante está criando envolvendo o(a) leitor(a) no

⁵ Do original: [...] demands that the viewer enter into some kind of imaginary relation.

diálogo, como se quisesse dizer: “O que você vê aqui é parte do nosso mundo, algo que nós estamos envolvidos⁶” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 136) (Tradução nossa).

A análise das produções apresentadas comprova mostra que os/as estudantes incluíram, nos modos semióticos, as suas intenções pessoais e críticas na produção dos *memes* para expressar as relações e interações sociais representadas por meio das imagens, exigindo deles e delas um aprofundamento sobre como essas representações fariam sentido para o leitor.

Destacamos também, a importância de inserir, na prática pedagógica, propostas didáticas que motivem os/as estudantes a desenvolverem habilidades para compreenderem como os modos semióticos estão na composição dos textos escritos/falados, para analisarem de forma crítica como esses textos são produzidos e como os produtores utilizam os recursos semióticos “para construir representações motivadas por interesses específicos” (NASCIMENTO; BEZERRA; HERBELE, 2011, p. 531).

7. O processo de escolha dos/das *designers*

Segundo Kress (2008) o signo é sempre motivado e está relacionado com o interesse do(a) produtor(a) como forma de representar a sua identidade social, cultural etc., ou seja, ao transmitir a mensagem o produtor escolhe os modos, como a imagem e a escrita, mediante a sua intenção, o seu interesse, pois “o signo e os sentidos que o produtor de signo produz são uma expressão de sua disposição, *habitus*, identidade – do seu interesse” (Gunther Kress em entrevista a LINDSTRAND, 2008, p. 62) (Tradução nossa).⁷

Portanto, destaca-se, para esta proposta didática, algumas perguntas relacionadas às escolhas de produção dos *memes*, como: o que os/as estudantes levaram em consideração primeiro ao produzirem (Escolha para a produção): o texto/expressão ou a imagem; e se era importante que a

6 Do original: The frontal angle says, as it were, “What you see here is part of our world, something we are involved with.”

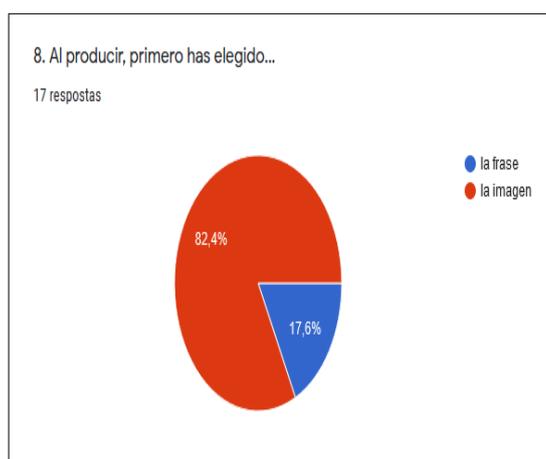
7 Do original: “The sign and the meanings that a sign-maker makes are an expression of their disposition, *habitus*, identity – of their interest” (LINDSTRAND, 2008, p. 62).

imagem e o texto estivessem em harmonia (*Design* de produção). Esses questionamentos subsidiam a proposta da aprendizagem ativa ao buscar entender as motivações dos/das estudantes/*designers*, como afirma Moran (2018, p. 6)

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre atividades e a forma de realiza-las.

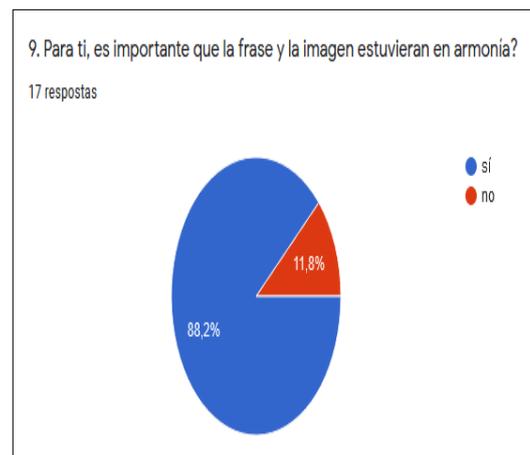
Os resultados das duas perguntas sobre a Escolha para a produção e o *Design* de produção podem ser vistos a seguir nas Figuras 9 e 10:

Figura 9: Escolha para a produção



Fonte: Questionário.

Figura 10: *Design* de produção



Fonte: Questionário.

Como observado na Figura 9, 82,4% dos/das estudantes consideram relevante a escolha da imagem em primeiro lugar, para, em seguida produzirem os textos, e na Figura 10, 88,2% consideraram importante que imagem e texto estivessem em harmonia, o que mostra que embora eles não tivessem um conhecimento aprofundado sobre o *design* visual, os/as estudantes se apropriaram do conhecimento experienciado tanto nas aulas, através dos exemplos, como nas redes sociais onde o gênero circula. Como aponta Monte Mor (2021, p. 314):

[...] uma comunicação, ao ser construída por alguém, pretende, sim, passar um sentido. E, para tal, essa pessoa contará com uma

tríade de recursos que possibilitam esse 'fixar' de sentidos: a escolha (1) de modalidade, (2) do discurso e (3) do gênero textual. Por exemplo, a escolha por uma imagem digital certamente requererá discurso e gênero textual sintonizados com a imagem.

Dessa forma, compreende-se ao analisar as produções e as respostas do questionário que a escolha é sempre motivada pela intenção de quem produz, no caso dos *memes*, os/as produtores ou *designers* buscaram inserir nas imagens textos que corresponderiam ao sentido que elas podem transmitir em diferentes contextos e paisagens, como afirmam Kress e van Leeuwen (2006, p. 13), "A representação requer que os fabricantes de signos escolham formas para a expressão do que eles têm em mente, formas que consideram mais adequadas e plausíveis no contexto dado."⁸ (Tradução nossa).

Além disso, cabe destacar que as metodologias ativas no ensino de línguas, como afirma Moran (2018, p. 4),

[...] dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor [...].

Portanto, direcionando para uma aprendizagem voltada para as práticas dos multiletramentos, com ênfase na multimodalidade, que contribua para o desenvolvimento de habilidades que estimulem a aprendizagem ubíqua e reflexiva.

Considerações finais

A inclusão dos multiletramentos na proposta didática permitiu que os estudantes aplicassem o aprendido sobre o gênero digital *meme* e as expressões coloquiais estudadas na disciplina de Língua Espanhola, visto que as produções foram realizadas considerando os aspectos multiculturais e multimodais.

Além disso, a produção do gênero, desde a escolha das imagens até a produção escrita, inseriu os/as estudantes no papel de *designer* ao

⁸ Do original: Representation requires that sign-makers choose forms for the expression of what they have in mind, forms which they see as most apt and plausible in the given context.

fazerem uso dos recursos disponíveis para produzirem conhecimento.

A análise das produções com o gênero digital *meme* mostram a importância de se incluir nas propostas didáticas os gêneros emergentes da cultura digital, considerando as suas *affordances* para o ensino e aprendizagem, e os aspectos multiculturais e multissemióticos na e para a produção de sentidos, tanto pelos produtores desses gêneros digitais, como para os leitores deles.

Esperamos que a proposta e as análises apresentadas possam inspirar outros e outras Docentes a realizar novos trabalhos com o *meme* ou outros gêneros digitais, incentivar a inserir metodologias ativas alinhadas à Pedagogia dos Multiletramentos em suas práticas e também iniciar os/as estudantes os estudos na análise de imagens a partir da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), “contribuindo, assim, para formar consumidores críticos de textos, bem como para equipar os alunos enquanto autores de textos” (NASCIMENTO; BEZERRA; HERBELE, 2011, p. 531).

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 26 maio 2022.
- COSCARELLI, C. V.; CORRÊA, H. T. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 20-32. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572>. Acesso em: 26 maio 2022.
- DAWKINS, R. **O gene egoísta**. Disponível em: https://www2.unifap.br/alexandresantiago/files/2014/05/Richard_Dawkins_O_Gene_Egoista.pdf. Acesso em: 26 maio 2022.
- DIAS, R. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. *In*: SILVA, K. A. da.; ARAÚJO, J. (orgs.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades**: novas perspectivas. v. 15, Pontes Editora, 2015, p. 305 – 325.
- GUALBERTO, C.; PIMENTA, S. Signos da pandemia: multimodalidade, semiótica social e comunicação a partir do pensamento de Gunther Kress. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 22, n. 1, 2021. DOI: 10.26512/les.v22i1.37273. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/>

[index.php/les/article/view/37273](https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/37273). Acesso em: 12 fev. 2022.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London/NY: Routledge, 2nd ed., 2006.

KRESS, G. Against arbitrariness: the social production of the sign as a foundational issue in critical discourse analysis. **Discourse & Society**, v. 4, n. 2, p. 169-191, 1993.

JOELMA VIRA MEME internacional e faz sucesso no México. **RD1**. 05 de out. de 2019. Da Redação. Disponível em: <https://rd1.com.br/joelma-vira-meme-internacional-e-faz-sucesso-no-mexico/>. Acesso em: 02 de set. 2022.

LINDSTRAND, F. Interview with Gunther Kress. **Designs for Learning**, v.1, n. 2, p. 60–71, 2008.

MONTE MOR, W. Os estudos de Kress em foco: gramática visual, construção de sentidos e design. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 300–320, 2021. DOI: 10.26512/les.v22i1.37249. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/37249>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.

NASCIMENTO, R. G. do; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

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

WEBQUEST. **El lenguaje coloquial**. Disponível em: <https://sites.google.com/view/el-lenguaje-coloquial/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 02 de set. 2022.







***Podcasts* para a divulgação científica
no ensino superior:
uma proposta a partir da Pedagogia
de Projetos**

Bárbara Amaral da Silva

Introdução

A ideia de desenvolver um *podcast* com a finalidade de divulgar a ciência surgiu a partir da percepção de que habilidades ligadas aos letramentos acadêmicos e digitais são, muitas vezes, deixadas de lado na academia. Isso porque, conforme Lea e Street (2014), ler e escrever na universidade exige dos alunos habilidades diferentes daquelas desenvolvidas nas escolas, como ler e escrever os gêneros mais presentes na universidade – resumo, artigo científico, projeto e relatório de pesquisa -, além de compreender a cultura universitária, os jogos de identidade e as relações de poder. Além disso, com Ribeiro (2009), percebemos como o letramento acadêmico e o digital estão intimamente relacionados, uma vez que o agente letrado deve ser capaz de buscar, encontrar e filtrar as informações desejadas para suas pesquisas sem se perder nas inúmeras possibilidades da internet, além de avaliar a confiabilidade das fontes consultadas etc..

A solicitação de um *podcast* como produto final do projeto também abre espaço para refletir sobre a oralidade da língua, modalidade, por vezes, negligenciada não só na educação escolar, mas também no ensino superior, em que o aluno lida com apresentação de trabalhos em eventos, defesa de dissertação e tese e seminários orais.

Em seguida, teceremos breves considerações teóricas, depois apresentaremos os objetivos de ensino e os de aprendizagem, as formas de avaliação e, por fim, as atividades para implementação do projeto e as rubricas para correção. O público alvo desta proposta são alunos do ensino superior de qualquer curso, em disciplina on-line ligada à produção textual acadêmica. Embora o projeto tenha sido pensado para a modalidade *on-line* e para ter a duração de 7 semanas, o professor pode fazer as adaptações necessárias para aulas presenciais e para um período maior ou menor de tempo.

1. Bases teóricas

A proposta que será apresentada se fundamenta em uma concepção de educação conhecida como pedagogia de projetos, que, conforme Jordão

(2014, p. 18), “destaca o local como espaço de produção simultânea de teoria e prática”. Nesse sentido, distanciando-se das práticas de ensino e de aprendizagem mais tradicionais, em que, geralmente, há um momento de transmissão do conhecimento e outro de prática, a pedagogia de projetos propõe que esses dois momentos aconteçam simultaneamente. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem processual, uma vez que ela ocorre durante toda a realização do projeto, que tem seu fim na produção de um produto.

Questão muito importante nessa metodologia é que o conhecimento é tido como uma prática sócio-discursiva e só assim ele faz/tem sentido (*meaning-making*). Assim, conforme Prado (2005), o trabalho por projetos envolve as pessoas na descoberta de respostas a problemas reais, deixando mais evidente aos alunos a importância daquele estudo em sua vida. De modo semelhante, os sujeitos participantes são “discursivamente constituídos” (JORDÃO, 2014, p. 22), assumindo diferentes identidades em diferentes práticas sociais e deixando o lugar passivo em que são colocados, frequentemente, no ensino tradicional. Em nosso projeto, de forma mais específica, os alunos assumirão a identidade de um pesquisador, uma vez que o objetivo da proposta é a divulgação científica.

Outro ponto importante na relação escola-mundo presente nessa metodologia é, ainda segundo Jordão (2014), a valorização de diferentes saberes e indivíduos, na tentativa de tirá-los de um lugar de silenciamento em que, por vezes, são colocados. Embora nosso projeto seja focado no saber científico, a ideia de divulgá-lo por meio de um *podcast* é uma forma de valorizar a opinião do outro, em vez de conceber a ciência como assunto restrito à comunidade científica. Isso porque, em primeiro lugar, a linguagem coloquial, geralmente usada em *podcasts* expositivos/informativos, é menos excludente que aquela formal, rebuscada, técnica e com jargões, muitas vezes presentes em apresentações e artigos científicos. Além disso, a divulgação científica, entendida aqui, como “o uso de processos e recursos técnicos para a comunicação da informação científica e tecnológica ao público” (BUENO, 1984 *apud* ALBAGLI, 1996, p. 397)¹, abrangendo todo o processo de construção da ciência, é uma ação de democratização. Nesse sentido, o indivíduo não só

¹ BUENO, W.C. *Jornalismo científico no Brasil: compromissos de uma prática dependente*. (Tese de doutorado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da USP). São Paulo, 1984.



tem a possibilidade de acessar informações sobre o papel social da ciência, descobertas científicas, fomentos à pesquisa, mas também é capaz de formar uma visão crítica a respeito do conhecimento científico, de sua produção e circulação.

Outro ponto importante da pedagogia de projetos, segundo Prado (2005), é a Integração, concernente tanto ao potencial interdisciplinar dos projetos, no sentido de integrar várias disciplinas, quanto à possibilidade de integração de várias mídias, de modo que o aluno expresse seu pensamento por diferentes linguagens. Com a produção de um *podcast*, trabalharemos, principalmente, com a modalidade oral da linguagem, embora, seguindo Signorini (2001) e Corrêa (2001), defendamos que a oralidade é constitutiva da escrita e que não é tão simples categorizar as práticas sociodiscursivas em diferentes modos. Reconhecer a complexidade que envolve a integração entre práticas de letramentos orais/escritas não implica, contudo, ignorar que existam gêneros predominantemente orais, como é o caso do *podcast*, mas se faz relevante para não ensinarmos aos alunos uma concepção purista da língua e gerar inúmeros preconceitos.

Assim como qualquer outro gênero, o *podcast* surgiu de necessidades e atividades ligadas à vida sociocultural das pessoas e, também, da relação delas com as tecnologias. Freire (2017) conta que o *podcast* nasceu atrelado ao *blog*, mas nenhum dos dois estava ligado ao ambiente educacional formal. Quando o *blog* surgiu, por volta de 1998, entretanto, já reunia textos e materiais que, em certo sentido, contribuíam para a disseminação de informações diversas, tendo, portanto, um potencial educacional intrínseco. Ainda conforme o autor, em 1999, foi criado o sistema RSS (*Rich Site Summary* ou *Really Simple Syndication*), fundamental para os *blogs* e, posteriormente, para os *podcasts*, uma vez que permite que os usuários assinem o conteúdo dos *sites* e sejam notificados quando de sua atualização, economizando tempo de acesso a páginas que não foram atualizadas. Uma vez que a tecnologia RSS estava atrelada apenas a textos escritos, por volta dos anos 2000, surgiram os *audioblogs*, quando conteúdos de MP3 eram disponibilizados via *blog*.

Foi apenas em 2003, quando Adam Curry, ex VJ da MTV americana, teve a ideia de incorporar áudios MP3 no RSS, que o *podcast* ganhou sua independência dos *blogs* e passou a ser armazenado e compartilhado em



agregadores, sendo o *iPodder* o primeiro deles. Um fator importante para a disseminação dos *podcasts* foi que a criação de Curry foi disponibilizada em código aberto. Assim como o *blog*, o *podcast* foi, por um tempo, um modo informal de educação, uma vez que podemos encontrar *podcasts* sobre os mais variados temas. Entretanto, devido a suas potencialidades de trabalhar com a oralidade e também por motivar práticas de letramentos digitais, ele entrou, formalmente, no ensino e nas salas de aula.

Conforme Villarta-Neder e Ferreira (2020), na atualidade, temos *podcasts* construídos por meio de textos, vídeos ou áudios, embora este formato seja o mais comum. O fato de o *podcast* ser um gênero predominantemente oral poderia levar alguns a acreditarem que se trata de um gênero primário, entretanto, seguindo o pensamento de Bakhtin (1997), por ser fruto de uma relação complexa entre a modalidade oral e a escrita da língua, é mais adequado pensar nele como gênero secundário. Além disso, assim como todos os gêneros do discurso, o *podcast* é “um enunciado relativamente estável” (BAKHTIN, 1997), de modo que podemos encontrar diferenças entre eles, mas, também, regularidades. Algumas dessas regularidades foram descritas conforme Figura 1 a seguir:

Figura 1: Taxonomia de *podcasts*

TIPO	FORMATO	DURAÇÃO (minutos)	AUTOR	ESTILO	FINALIDADE
Expositivo/ Informativo	Áudio	Curto 1'-5'	Professor	Formal	Informar
Feedback/ Comentários	Vídeo:	Moderado 6'-15'	Aluno (s)		Motivar/sensibilizar
Instruções/ Orientações	- vodcast - screencast	Longo > 15'	Outro jornalista, cientista, político, etc.	Informal	Reflectir
Materiais autênticos	-enhanced podcast				Incentivar a Questionar
					etc.

Fonte: CARVALHO, AGUIAR E MACIEL, 2009, p. 100.

O nosso projeto visa a estudar o *podcast* como gênero do discurso interessante à divulgação científica, produzido em práticas sociais por ela

determinadas, postado em um agregador, o *Spotify*, que viabiliza seu trânsito por esferas de circulação a ela relacionadas. Para atender a essa finalidade, o projeto será focado no *podcast* Expositivo/Informativo, que, conforme Carvalho, Aguiar e Maciel (2009), geralmente, tem o foco na apresentação ou síntese de determinado conteúdo. Os alunos terão que pensar, então, sobre os três elementos constitutivos de um gênero (conteúdo temático, estilo verbal, estrutura composicional), conforme Bakhtin, além de levar em consideração sua finalidade.

Por tudo que apresentamos até aqui, fica clara a estreita relação entre o letramento acadêmico e o letramento digital em nossa proposta. Nesse sentido, durante as etapas de realização do projeto, os alunos serão estimulados a pesquisar na *internet* sobre temas que envolvem a divulgação científica (os portais de periódicos, os periódicos científicos, os congressos científicos e a plataforma *Lattes*), encontrar informações *on-line* e de credibilidade, ler em múltiplas fontes etc..

2. Objetivos

2.1 Objetivos de Ensino

- Promover a participação em práticas sociodiscursivas que envolvem os letramentos acadêmicos;
- Estimular e ampliar habilidades ligadas aos letramentos acadêmicos e digitais;
- Praticar habilidades ligadas à oralidade.

2.2 Objetivos de Aprendizagem

- Debater temáticas que envolvam a divulgação científica;
- Comparar informações científicas publicadas em diferentes fontes;
- Identificar fontes de informações confiáveis na internet;
- Reconhecer elementos que constituem o gênero discursivo *podcast*;
- Manipular tecnologias digitais para produzir um *podcast* Expositivo/Informativo.



3. Formas de avaliação

Os alunos serão avaliados pelos comentários nas postagens dos colegas e também pelas atividades de cada semana a partir de rubricas, as quais devem ser apresentadas a eles antes de cada tarefa. Conforme Bender (2014, p. 133), as rubricas consistem em “[...] um procedimento, ou guia de pontuação, que lista critérios específicos para o desempenho dos alunos e descreve diferentes níveis de desempenho para esses critérios”. A nosso ver, as rubricas são uma forma de avaliação mais honesta, pois tornam o processo menos subjetivo e deixam claro aos alunos aquilo que é esperado deles antes de cada atividade. Sugerimos também que cada rubrica seja acompanhada por um *feedback* sanduíche, um tipo de feedback formativo que “[...] consiste em apontar erros, inconsistências, ausências e/ou problemas entre duas mensagens mais favoráveis e elogiosas”. (FRANCO; SILVA; CASTRO, 2020, p. 1249). Afinal, é preciso romper com a cultura do erro e daquilo que é apenas negativo no trabalho dos alunos.

4. Implementando o projeto

Nossa proposta é que os alunos escolham um tema que se relacione com divulgação e cultura científica, desenvolvam um roteiro, criem e publiquem o seu próprio *podcast*. Assim, eles perceberão, na prática, que o *podcast* também é uma forma de divulgar ciência.

INTRODUÇÃO

O professor deve gravar um vídeo próprio se apresentando para a turma e introduzindo o projeto, seus objetivos e suas etapas. Esse material deve ser disponibilizado no *Google Sala de Aula*² antes do início das aulas.

1ª semana: Nesta semana, os alunos vão conhecer os dois principais focos do projeto, a divulgação científica e o *podcast*. Para tanto, o professor deve disponibilizar materiais para introduzir as temáticas, mas os alunos também

² De agora em diante, muitos sites, programas e aplicativos serão sugeridos em cada atividade, porém o professor pode fazer suas próprias escolhas.

devem ser orientados a encontrar mais material. A fim de mediar as práticas de leitura dos alunos para o projeto, o professor deverá disponibilizar perguntas sobre as temáticas. Após responder essas perguntas, os alunos deverão comentar as respostas de seus colegas. Em seguida, devem ser orientados a buscar um *podcast* de divulgação científica e compartilhar na plataforma, comentando as postagens uns dos outros.³

1ª parte - Conhecendo os focos do projeto: Divulgação científica

Você sabe o que é divulgação científica? A quem ela é direcionada? Como pode ser feita? Qual a sua função social? Você já tinha ouvido falar nesse assunto? Já participou de práticas ligadas à divulgação científica? Quais seriam elas?

Sua **primeira tarefa** será encontrar um texto ou vídeo sobre o que é divulgação científica. Para isso, faça uma busca no [Google](#), no [Google Acadêmico](#), no [SciELO](#) ou no [Youtube](#). Em seguida, **poste o link do material** que você selecionou. Além disso, levando em conta o material selecionado, em forma de texto, **responda às perguntas acima** e nos **conte sobre sua experiência** com divulgação científica.

LEITURA COMPLEMENTAR:

ALBAGLI, Sarita. [Divulgação Científica: informação científica para a cidadania?](#) *Revista Ciência da informação*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, 1996.

Por fim, **comente ao menos duas postagens de seus colegas. Todas as suas respostas devem ser postadas na seção de comentários.**

2ª parte - Conhecendo os focos do projeto: Podcast

Você sabe o que é um *podcast*? Quais as funções dos *podcasts*? Quais tipos de *podcasts* existem?

Sua **primeira tarefa** será encontrar um *podcast* sobre *podcast*. Para isso, faça uma busca no [Soundcloud](#), no [Spotify](#), no [Deezer](#) ou no [Google Podcast](#).

³ Em todas as atividades, tanto as perguntas quanto as instruções deverão ser deixadas pelo professor no Google Sala de Aula.

Em seguida, **poste o link do material** que você selecionou. Além disso, levando em conta o material selecionado, em forma de texto, **responda às perguntas acima** e nos **conte sobre sua experiência** com *podcasts* (Você gosta de *podcasts*? Acompanha algum *podcast*? Em qual plataforma você escuta ou assiste?).

Por fim, **comente ao menos duas postagens de seus colegas**. **Todas as suas respostas devem ser postadas na seção de comentários**.

3ª parte - Amarrando as ideias

Como divulgação científica e *podcasts* se relacionam? Você considera uma boa ideia divulgar ciência por meio de *podcasts*?

Sua **primeira tarefa** será encontrar um *podcast* de divulgação científica. Para tanto, use as mesmas plataformas sugeridas na tarefa anterior. Em seguida, **responda à pergunta acima e apresente o material a seus colegas** (Sobre o que é o *podcast*? Por que ele é um *podcast* de divulgação científica? Quem é o responsável pelo canal do *podcast*?).

Por fim, **comente ao menos duas postagens de seus colegas**. **Todas as suas respostas devem ser postadas na seção de comentários**.

Acesse as rubricas avaliativas da semana 1 no seguinte QR Code:



2ª semana: Nesta semana, os alunos vão conhecer, de forma mais aprofundada, o *podcast* Expositivo/Informativo. Para tanto, o professor deve indicar, ao menos, dois *podcasts* desse tipo, para que os alunos escutem, infiram e descrevam sua função e estrutura, bem como seu tema e estilo verbal. Para auxiliar os alunos nessa tarefa, o professor deve disponibilizar algumas perguntas. Os alunos devem, então, postar suas respostas na plataforma. Além disso, eles devem comentar a postagem de pelo menos dois colegas. Por

fim, devem postar alguns materiais sobre os temas que envolvem a divulgação científica, escolher um dos temas que gostariam de pesquisar a fundo e formar grupos, sendo que cada um trabalhará com uma das seguintes temáticas que abrangem a divulgação científica: portais de periódicos; periódicos científicos; congressos científicos e plataforma *Lattes*. Haverá também a criação de um grupo no *WhatsApp* para que os integrantes do grupo se comuniquem entre si e também com o professor.

1ª parte - Conhecendo o *podcast* expositivo/informativo

Na primeira semana, vocês perceberam que existem vários tipos de *podcasts*, uns são mais longos, outros são mais curtos, uns são puramente expositivos, outros se constituem como entrevistas, conversas etc.. Em nosso projeto, vamos trabalhar com o *podcast* expositivo/informativo.

Sua primeira tarefa é escutar os seguintes *podcasts* expositivo-informativos:

- [Podcast](#) 01 - Povos indígenas: originários na América Portuguesa. Locução de: Glaucio Santos e Vitor Amaral. Culturas indígenas do Brasil. Central de comunicação publico educativa rádio UFOP 106.3fm. Universidade Federal de Ouro Preto. **Podcast.**
- [Podcast](#) 01 – Atmosfera. Locução de: Gilson Nunes. Minuto Astronômico. Setor de Astronomia do Museu de Ciência e Técnica da Universidade Federal de Ouro Preto. **Podcast.**

Sua segunda tarefa é inferir a construção desse tipo de *podcast*. Para tanto, reflita sobre sua organização, seu tema, a linguagem e a oralidade. Você pode se guiar pelas seguintes perguntas, mas pode apontar outros elementos também.

1. O início, o meio e o fim estão bem demarcados?
2. O locutor se apresenta?
3. Qual é a função desses *podcasts*?
4. Você consegue perceber qual é o tema dos *podcasts*?
5. Esse tema é anunciado em alguma parte específica?

6. Quais são os objetivos?
7. Existem efeitos sonoros? Quais? Eles aparecem em quais momentos?
8. A linguagem utilizada é coloquial ou formal?
9. Você tem a impressão de que o locutor está lendo um texto ou falando espontaneamente? Quais possíveis efeitos de sentido são decorrentes disso?
10. Quais elementos fazem parte da introdução, do desenvolvimento e da conclusão?

A terceira tarefa será postar a organização inferida na nossa plataforma.

Por fim, **comente ao menos duas postagens de seus colegas. Todas as suas respostas devem ser postadas na seção de comentários.**

2ª parte - Escolhendo um tema e formando grupos

Como explicamos no vídeo introdutório do nosso curso, vocês produzirão um *podcast* de divulgação científica sobre um dos seguintes temas: portais de periódicos; periódicos científicos; congressos científicos e plataforma *Lattes*.

A primeira tarefa agora é postar pelo menos um material (texto, vídeo, notícia, *podcast*, site etc.) sobre cada um dos temas e tecer um breve comentário sobre ele. Em seguida, **comente ao menos duas postagens de seus colegas. Todas as suas respostas devem ser postadas na seção de comentários.** Por fim, **escolha um tema** que gostaria de pesquisar mais a fundo e, juntamente com outros colegas que queiram pesquisar sobre esse mesmo assunto, **forme um grupo no WhatsApp**, adicionando também o meu número. O *WhatsApp* será o canal de comunicação entre os integrantes do grupo para a realização das tarefas futuras. Para isso, insira seus dados na planilha (Professor, você deve criar uma planilha no *Google Docs*, conforme o modelo a seguir).

Acesse o modelo de planilha do Google docs no seguinte QR Code:





Acesse as rubricas avaliativas da semana 2 no seguinte *QR Code*:



3ª semana: Os alunos devem buscar novas informações a respeito do tema escolhido pelo grupo a partir de instruções deixadas na plataforma. Após a busca por essas informações e levando em conta questionamentos levantados pelo professor, os alunos deverão ser capazes de comparar os textos e selecionar as informações mais importantes, que serão usadas na próxima semana para a construção do esboço do roteiro de *podcast*.

Buscando informações e lendo em múltiplas fontes:

Agora que vocês já escolheram o tema e formaram grupos, está na hora de pesquisar, mais a fundo, sobre o tema escolhido. **Todas as suas respostas devem ser postadas na seção de comentários. Apenas um integrante do grupo precisa postar. Usem o *WhatsApp* para se comunicarem!**

A primeira tarefa é que os integrantes do grupo acessem o material postado pelos colegas de grupo na semana passada sobre o tema que escolheram para formar um conjunto diverso! **É imprescindível que o conjunto de materiais tenha, pelo menos, um artigo científico, um vídeo e um *podcast*.** Caso contrário, busquem mais materiais nas fontes de pesquisa que vocês já conhecem.

A segunda tarefa é postar o *link* dos materiais do grupo.

A terceira tarefa é responder, em forma de texto, sobre cada material:

1. Qual é o objetivo do material?
2. Quem publicou o material?
3. Você considera esse material uma fonte segura de pesquisa?
4. O autor tem propriedade para tratar do assunto?
5. Quais são as informações mais relevantes?
6. Qual é o tipo de linguagem usada? Você acha que essa escolha tem a ver com o público alvo ou com o tipo de material?

A quarta tarefa é responder, em forma de texto, sobre o conjunto de materiais:

1. As informações e os pontos de vistas são os mesmos ou se diferem?
2. Quais informações se repetem?
3. Existem informações contraditórias?
4. Existem informações que você considera irrelevante?
5. Dos materiais escolhidos, em sua opinião, existe um material mais confiável que o outro?

Acesse as rubricas avaliativas da semana 3 no seguinte QR Code:



4ª semana: Para iniciar o preparo do *podcast*, os grupos devem retomar o que foi inferido na segunda semana e, munidos das informações coletadas sobre o tema na terceira semana, esboçar o roteiro de seu próprio *podcast*. Aqui, eles devem ser capazes de colocar em tópicos as informações que serão apresentadas e a ordem em que aparecerão. Além disso, devem conhecer o aplicativo *Anchor*, encontrar tutoriais sobre ele e apresentar algumas de suas funções ou dicas de como usá-lo.

Construindo o esboço de um roteiro para o *podcast*

A primeira tarefa é retomar o roteiro inferido na segunda semana e, munidos das informações coletadas sobre o tema do seu grupo na terceira semana, esboçar o roteiro de seu próprio *podcast*. Vocês devem ser capazes de colocar em tópicos as informações que serão apresentadas na introdução, no desenvolvimento e na conclusão, além da ordem em que aparecerão. **O seu *podcast* não deve ultrapassar 10 min, então, selecione bem as informações que serão apresentadas!**

A segunda tarefa é encontrar no [YouTube](#) três tutoriais sobre como usar o *Anchor*, postar o *link* e apresentar pelo menos 5 dicas ou possibilidades para o usar o programa.

A terceira tarefa é baixar o aplicativo em seu aparelho celular ou na *web*.

Todas as suas respostas devem ser postadas na seção de comentários. Apenas um integrante do grupo precisa postar. Usem o *WhatsApp* para se comunicarem!

Acesse as rubricas avaliativas da semana 4 no seguinte *QR Code*:



5ª semana: Os alunos devem criar, na íntegra, o texto que será falado no *podcast* e indicar qual integrante ficará responsável por cada parte. Além disso, devem comentar o trabalho de pelo menos dois grupos.

Construção do roteiro

Como vocês puderam perceber, no *podcast* expositivo/informativo, geralmente, o(s) locutor(es) não fala(m) espontaneamente, ele(s) lê(em) um texto preparado anteriormente. Nesta semana, vocês devem criar, na íntegra, o

texto que será falado no *podcast* e indicar qual integrante ficará responsável por cada parte. **Todas as suas respostas devem ser postadas na seção de comentários. Apenas um integrante do grupo precisa postar. Usem o *WhatsApp* para se comunicarem!** Além disso, vocês devem **comentar o trabalho de pelo menos dois grupos. Essa atividade deve ser feita individualmente!**

Acesse as rubricas avaliativas da semana 5 no seguinte QR Code:



6ª semana – Embora alguns aspectos da oralidade, potencialmente, já tenham sido discutidos na segunda semana, neste momento, eles serão pensados de forma mais aprofundada. Para desenvolver habilidades ligadas a essa modalidade, os alunos devem procurar vídeos que tratem da oralidade, como os turnos de fala, o volume da voz, o ritmo, a pronúncia e as hesitações e, depois, analisar os *podcasts* sugeridos na segunda semana conforme esses aspectos. **Atenção**, todas essas tarefas devem ser feitas individualmente.

Desenvolvendo habilidades ligadas à oralidade e gravando o *podcast*: Embora alguns aspectos da oralidade, potencialmente, já tenham sido discutidos na segunda semana, neste momento eles serão pensados de forma mais aprofundada. **Todas as suas respostas devem ser postadas na seção de comentários. As tarefas são individuais.**

Sua **primeira tarefa** será encontrar e postar o *link* de pelo menos 3 vídeos e/ou *podcasts* que abordem aspectos da oralidade, como pronúncia, entonação, ritmo, pausas, volume etc..

Em seguida, levando em conta os *podcasts* sugeridos na segunda semana, **sua segunda tarefa** será analisá-los conforme esses aspectos da oralidade.

A **terceira tarefa** será escrever um texto apresentando sua análise sobre cada um dos *podcasts* indicados na segunda semana.

Por fim, a **quarta tarefa** será comentar a análise de pelo menos dois colegas. Será que eles analisaram da mesma forma que você?

Acesse as rubricas avaliativas da semana 6 no seguinte QR Code:



7ª semana: Os alunos devem gravar, editar e enviar o produto para o professor, que ficará encarregado de criar um canal no [Spotify](#)⁴ para divulgar os trabalhos. Os alunos devem escutar os *podcasts* produzidos por, pelo menos, dois grupos e comentá-los.

1ª parte - Gravar, editar e postar:

Apenas um integrante do grupo precisa postar as seguintes tarefas. Usem o *WhatsApp* para se comunicarem!

Agora que vocês já escreveram o texto que será lido, chegou a hora de gravar, editar e postar o *podcast*.

A primeira tarefa será gravar (lembrem-se de que o *podcast* deve ter no máximo 10 minutos!) e editar o *podcast*, seguindo o texto preparado anteriormente e levando em conta os aspectos de oralidade discutidos.

⁴ Professor, neste momento, você já deve ter criado o canal no *Spotify* para inserir os *podcasts* dos alunos e já deve ter compartilhado o endereço da plataforma para que eles possam acessar e depois comentar.

A segunda tarefa será compartilhar o áudio no seu grupo do *WhatsApp* para que o professor insira o *podcast* no canal criado no *Spotify*.

A última tarefa será acessar o canal do *Spotify*, escutar o *podcast* de pelo menos dois grupos e comentá-los. **Essa tarefa deve ser feita individualmente, no Google Sala de Aula, na seção de comentários.**

2ª parte - Questionário de encerramento: a fim de ter um retorno dos alunos sobre o projeto, o professor deve preparar um questionário a ser respondido pelos alunos sobre as práticas realizadas.

Acesse as rubricas avaliativas da semana 7 no seguinte QR Code:



Acesse o questionário de encerramento no seguinte QR Code:



Considerações finais

Este projeto foi elaborado a partir da observação da demanda de alunos de graduação, que, ao ingressarem no ensino superior, estão pouco familiarizados com os letramentos acadêmicos, digitais e suas imbricações. A partir da Pedagogia de Projetos, propusemos a criação de um *podcast*

expositivo/informativo que abordasse a temática da divulgação científica. Durante as 7 semanas, os alunos são incentivados a pesquisar em fontes diversas, a fim de desenvolverem habilidades de leitura em múltiplas fontes, além de se informarem sobre os temas e se questionarem sobre fontes confiáveis de informação.

Todas as etapas do projeto foram propostas lembrando o papel ativo que o aluno deve ter para sua efetiva aprendizagem, e as ferramentas digitais utilizadas tiveram importante participação nisso, permitindo que o aluno fosse atrás do próprio conhecimento. Entre tantas ferramentas sugeridas, o *Anchor* foi indicado para gravação e edição do *podcast* e viabilizou o trabalho com a modalidade oral da língua, por vezes negligenciada nas salas de aula. Por fim, vale lembrar as formas de avaliação apresentadas. As rubricas tornam o processo de avaliação mais transparente, deixando claro ao aluno aquilo que é esperado para ele em cada tarefa, além de facilitarem o trabalho do professor, que sabe exatamente o que deve observar nas tarefas. Propusemos também um questionário avaliativo a ser respondido ao final do projeto, a partir do qual os alunos têm a oportunidade de expor suas impressões sobre toda a trajetória, auxiliando o professor na realização de projetos futuros.

Publicar um *podcast* de divulgação científica é, além de tudo, contribuir para a democratização do conhecimento, tornando-o acessível a todos.

Referências

- ALBAGLI, S. Divulgação Científica: informação científica para a cidadania? **Revista Ciência da informação**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, 1996. DOI: <https://doi.org/10.18225/ci.inf..v25i3.639>.
- Anchor – seu app para criar podcast. **Google Play**. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=fm.anchor.android&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 17 jun. 2022.
- BAKHITIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em Projetos**: Educação diferenciada para o século XXI. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C.; MACIEL, R. Taxonomia de Podcasts: da criação à utilização em contexto educativo. *In*: CARVALHO, A. A. A. (org.). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIEd, 2009, p. 96-109. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10052>. Acesso em: 17 jun. 2022.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

Deezer. Disponível em: <https://www.deezer.com/br/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FRANCO, A. P. C. L.; SILVA, B. A. da; CASTRO, M. de. Feedback sanduíche em tutoria: estratégia formativa a favor do aprendizado do aluno. *In*: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL E V NACIONAL DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO. 2020, São Luís. **Anais...** BOTTENTUIT JR., J. B. (org.). São Luís: EDUFMA, 2020, p. 1241-1255. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16FP8g1cVGFP6n9o6F7IP-Tetc5yA2R81/view>. Acesso em: 17 jun. 2022.

FREIRE, E. P. A. Podcast: Breve história de uma nova tecnologia educacional. **Educação em Revista**. v. 18, n.2, p.55-70, 2017. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n2.05.p55>.

Google. Disponível em: <https://www.google.com.br/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Google Acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Google Podcast. Disponível em: <https://podcasts.google.com/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

JORDÃO, C. M. Pedagogia de projetos e língua inglesa. *In*: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (orgs.). **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. Campinas: Pontes, 2014. p. 17-52.

LEA, M. R.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: Komesu, F. C., & Fischer, A. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez., 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>.

Podcast 01 – Atmosfera. Locução de: Gilson Nunes. Minuto Astronômico. Setor de Astronomia do Museu de Ciência e Técnica da Universidade Federal de Ouro Preto. **Podcast**. Disponível em: <http://www.radio.ufop.br/podcasts/astronomia-0>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Podcast 01 - Povos indígenas: originários na América Portuguesa. Locução de: Glaucio Santos e Vitor Amaral. Culturas indígenas do Brasil. Central de comuni-

cação pública educativa rádio UFOP 106.3fm. Universidade Federal de Ouro Preto. **Podcast**. Disponível em: <http://www.radio.ufop.br/podcasts/culturas-indigenas-do-brasil>. Acesso em: 17 jun. 2022.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações. *In*: ALMEIDA, M., E. B. de; MORAN J. M. (org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância - Ministério de Educação-MEC, 2005, p. 12-17. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/efantauzzi/integracao-das-tecnologias-na-educacao-31687007>. Acesso em: 17 jun. 2022.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SCIELO. Disponível em: <https://www.scielo.org/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.97-134.

SOUNDCLOUD. Disponível em: <https://soundcloud.com/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SPOTIFY. Disponível em: <https://www.spotify.com/br/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

VILLARTA-NEDER, M.; FERREIRA, H. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multisssemiose aquém e além da sala de aula. **Letras**, n. 1, p. 35-56, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148539579>.

YOUTUBE. Disponível em: <https://www.youtube.com/>. Acesso em: 18 jun. 2022.







***Tecnonarrativas* como Metodologia ativa:**

um novo olhar sobre o gênero *fanfiction*
no universo acadêmico

Raquel Abreu-Aoki

Introdução

Minhas pesquisas com as *fics* (apelido para *fanfictions*) tiveram seu início quando percebi o desejo dos meus alunos, universitários, pela escrita criativa e livre, que desse vazão à imaginação, visibilidade para os seus escritos, e quebrasse, de certa forma, a hegemonia dos engessados textos acadêmicos, privilegiados na formação do Ensino Superior.

Os gêneros acadêmicos são de suma importância para a formação dos discentes, para a divulgação da Ciência entre pares, para o diálogo entre pesquisadores e outras atividades. No entanto, eles representam uma pequena parcela do que, de fato, são os eventos comunicativos dos seres reais no mundo.

Uma grande parcela dos educandos escolhe fazer a Faculdade de Letras pela paixão que têm pela escrita, pelo sonho de se tornarem escritores, e de seus textos serem lidos de forma ampla, e não apenas por um professor-avaliador ou dentro do limitado espaço acadêmico.

Quando os estudantes ingressam na faculdade, aprendem uma nova forma de letramento, o acadêmico, voltada para as práticas formais de escrita nessa instância sócio-discursiva. Esse novo aprendizado deveria se somar às outras práticas não-escolarizadas, às vivências discursivas prévias, pertencentes aos alunos, no entanto, na maior parte das vezes, elas são desconsideradas.

Refletindo sobre essa questão, desejei proporcionar uma experiência de escrita colaborativa e interativa dentro da academia, por intermédio da utilização da *Tecnonarrativa*, concepção que será tratada adiante. Optei pelas *fanfictions* por causa dos relatos dos meus alunos, que já pertenciam às comunidades virtuais de *fics*, os chamados *fandons* – fato que chamou minha atenção.

Os *fandons* (*fan Kingdom/reino dos fãs*) são comunidades virtuais, hospedadas dentro de plataformas digitais¹, em que seus usuários, independente da faixa etária, localização geográfica e classe social, compartilham seus interesses por um dado assunto, e se reúnem, por causa

¹*Fanfic Net* – <https://www.fanfiction.net/> • *Nyah! Fanfiction* - <https://fanfiction.com.br/> • *Wattpad* – <https://www.wattpad.com/> • *Fanfics Brasil* – <https://fanfics.com.br/> • *Spirit Fanfics* – <https://www.spiritfanfiction.com/>

dele. Jenkins (2006) explica que nessas comunidades, os integrantes impulsionados por elementos provenientes da cultura popular recriam novos insumos e os compartilham com pessoas que nunca se viram pessoalmente – o que tem sido denominado/reconhecido como cultura do *remix*.

Para o autor supracitado (1992), a cultura participativa contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras.

Lévy (1999) esclarece que a cibercultura² inaugura o surgimento de um novo universal, que se difere das formas culturais precedentes. A nova dinâmica técnico-social da cibercultura instaura uma estrutura midiática ímpar na história da humanidade, onde foi possível, pela primeira vez, a priori, que qualquer indivíduo emitisse e recebesse informações, em tempo real, sob diversos formatos e modulações (escrita, imagética e sonora) para/de qualquer lugar do planeta. (LEMOS, 2003).

É dentro desse universo midiático que nos encontramos hoje, e o aluno não entra nos muros da universidade e abandona o seu perfil digital. Temos que considerar a nossa evolução – desenvolvermos novas metodologias que abarquem esse estudante pós-moderno. Bastos (2017) lembra que, uma vez que eles estão imersos às novas tecnologias, processam informações rapidamente, gostam de fazer várias atividades ao mesmo tempo e aprendem melhor quando estão em rede, navegando pelo ciberespaço. O aprendizado ocorre dialeticamente, pelo debate, colaboração e troca de conhecimento, e não pelo sistema cartesiano, baseado na repetição do conteúdo previamente posto e na sua memorização, ou decoreba.

Ainda sobre essa questão, precisamos considerar que toda essa atuação humana, nos ambientes virtuais, é desenvolvida pela linguagem e por meio dela, podemos perceber um sujeito multifacetado, cambiante e multimodal.

²A cibercultura pode ser compreendida como 'o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores' existente em uma nova cultural, a cultura digital (LÉVY, 1999, p. 17).



Sobre esse fato, Rojo (2013) salienta que hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita” que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade. São modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico, e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam.

Paiva (2022), ao discorrer sobre o trabalho de Street (2006), lembra-nos que, quando o estudante está em um ambiente de aprendizagem, como a escola, e se depara com situações que exigem dele um posicionamento, este aluno está fazendo muito mais do que decodificando manuscritos, produzindo ensaios ou se preocupando em escrever com uma boa letra. Na verdade, ele está assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas, apreendidas em muitas outras instâncias do seu cotidiano.

Ao identificar o fenômeno das *fanfics*, considerei e vi nele, uma oportunidade de mudança de paradigmas em parte do ensino de leitura e escrita³. Trouxe então as *fanfics* para dentro da grade curricular do Curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, em forma de Estudo Temático/Optativa. Para minha grata surpresa, a disciplina foi um sucesso, com enorme procura, adesão e fila de espera de alunos do curso de Letras e, também, oriundos de outros cursos. Essa situação gerou, e ainda gera, necessidade de reoferta dessa disciplina.

Até este ponto do artigo, citamos diversas vezes o termo *fanfic*. No próximo tópico, faremos a sua conceituação.

1. Mas o que afinal são as *fanfics*?

As *fanfics* são narrativas ficcionais, criadas e escritas por fãs, uma prática comum entre as comunidades de pessoas apaixonadas por obras

³ Sobre a adaptação de *fanfiction* para o ambiente escolar, ver também: RIBEIRO, A. E.; JESUS, L. M. de. (2019). *Produção de fanfictions e escrita colaborativa: Uma proposta de adaptação para a sala de aula. Scripta*, 23(48), 93-108. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2019v23n48p93-108>. Acesso em: jul. 2022.

literárias, cinematográficas ou mesmo por artistas, bandas, séries entre outros insumos culturais. Os escritores de *fic*s criam um universo paralelo do “ponto de partida original” e ampliam a relação dos fãs com as obras e artistas que admiram – sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática, como já alertou Vargas (2015).

Minha percepção sobre as *fic*s vai bem além da questão do gênero em si mesmo. Eu a entendo como modo plural de compreensão, que abarca novas práticas de multiletramentos⁴, estratégias de escrita colaborativa. Ela é, também, uma eficiente ferramenta pedagógica – além disso, um movimento!

Os autores (*ficwriters*) de *fanfictions* dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passa a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria (VARGAS, 2015).

Diferente dos gêneros mais comuns da literatura, a *fanfic* permite que espectadores manifestem sua autonomia em desenvolver sua própria versão de um fato ou história já existentes (preenchendo os *gaps*). A reescrita da história partindo do ponto de vista do leitor é a base para a *fanfic*, que se qualifica por explorar ao máximo as entrelinhas do texto original.

Além disso, bem mais do que textos de aspirantes a escritores, as *fic*s também cumprem um forte papel de preenchimento das lacunas existentes no âmbito representacional das figuras da sociedade múltipla em que vivemos. Neves (2012) defende que suas manifestações têm se voltado para temas esquecidos pelas “literaturas canônicas” com uma atenção significativa aos temas da miséria, da fome, das desigualdades sociais e, ultimamente, da violência urbana; tem-se percebido, nesse contexto temático, maior engajamento político e compromisso social do escritor.

Nota-se, então, que esse gênero é relevante não apenas por oportunizar a criatividade, mas, também, por difundir questões socioculturais peculiares às minorias marginalizadas, e que antes eram retratadas de

⁴ Os multiletramentos, conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL/NLG) em seu manifesto de 1996, são perspectivas de letramento que consideram a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a de culturas.

forma precária ou replicada pela literatura tradicional. Sendo assim, garante-se espaço e alcance aos *ficwrites*, conferindo-lhes maior visibilidade e representatividade.

Neste trabalho, queremos mostrar as *fanfictions*, não apenas como um gênero textual, chamamos a atenção para sua ação tipificada, pela forma como escritores e/ou leitores tornam os sentidos perceptíveis uns para os outros. Assim como a compreensão de Bazerman (2021) de que o gênero dá forma a nossas ações e intenções. É um meio de agência, e não pode ser ensinado, divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras. Murray (1998) conceitua agência, como a capacidade de ter atitudes, as quais apresentam resultados derivados das decisões e escolhas do autor de uma obra. Ser ativo em seu meio e fazer com que as suas ações tenham um impacto neste contexto são aspectos que oferecem ao indivíduo a possibilidade de atuar socialmente de uma forma ainda mais ampla.

Para propor um trabalho que considere o protagonismo e autonomia do aluno, é necessário escolher uma metodologia que contemple esse fazer.

No próximo tópico, discorreremos sobre metodologias ativas.

2. Metodologias ativas para um ensino dialógico

As metodologias ativas são consideradas como práticas pedagógicas contemporâneas. No entanto, assim como Daros (2018), é importante consideramos que suas matrizes conceituais são fruto de estudos anteriores, datados do século XX. Ao debatermos acerca de práticas pedagógicas modernas, é necessário mencionar estudiosos precursores que, já no século passado, refletiam sobre o papel da escola/professor no aprendizado dos alunos.

Nos anos 30, a título de exemplo, Jonh Dewey se dedicava à construção de metodologias inovadoras com o intuito de criar possibilidades de uma práxis pedagógica que formasse um sujeito crítico, reflexivo e humanizado. Para Dewey a educação deve ter como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem

dentro de sua vida.

Anísio Teixeira (1957, p. 21) que foi leitor, estudioso e o maior difusor dos ensinamentos de Dewey, transcreve:

[...] o processo educativo não pode ter fins elaborados fora dele próprio. Os seus objetivos se contêm dentro do processo e são eles que o fazem educativo. Não podem, portanto, ser elaborados senão pelas próprias pessoas que participam do processo. O educador, o mestre, é uma delas. A sua participação na elaboração desses objetivos não é um privilégio, mas a consequência de ser, naquele processo educativo, o participante mais experimentado, e, esperemos, mais sábio

Para esses dois educadores, Dewey (em um contexto norte-americano) e Teixeira (em um contexto brasileiro), o pensamento não pode ocorrer isolado da ação, cabendo ao professor apresentar os conteúdos na forma de questões ou problemas, e não dar de antemão respostas ou soluções prontas. A ideia é criar condições para que o aluno possa raciocinar e elaborar os conceitos que, posteriormente, irá confrontar com o conhecimento sistematizado - o aprendizado precisa partir de problemas reais, do cotidiano dos estudantes.

Para remontar esses postulados na atualidade, trazemos a contribuição dos estudos de Manuel Moran (2015). Este pesquisador esclarece que as metodologias ativas são pontos de partida para estudos mais avançados e vanguardistas, que promovem a aprendizagem escolar em um espaço de reflexão, aplicação de conhecimentos e reelaboração de novas práticas.

Podemos traduzir a essência desse modelo educativo, definindo-o como: “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p. 4).

Trata-se, portanto, de experiências pedagógicas que priorizam o protagonismo do aluno, o seu envolvimento participativo com a aprendizagem, a sua capacidade criativa e a experimentação, com a mediação do professor, em um diálogo constante.

Como nos lembrou Freire (2002, p. 96),



[...] o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. Importa que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Completando, concordamos com Bakhtin ([1979]; 2003:348), quando pronuncia:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN [1979]; 1992: 348).

Nessa perspectiva, ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade do aluno e lhe permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la, superando a ideia de que ensinar é sinônimo de transferir conhecimento (BACICH; MORAN, 2018).

Ainda nesse sentido, Moran (2015) lembra que os estudos teóricos acerca de um dado tema, se ensinados de forma tradicional, colocando o professor como o centro do conhecimento e aluno como mero receptor, são insuficientes aos estudantes. Para além disso, é necessário colocá-los em prática, para que haja o movimento de apropriação de tal conhecimento. Dessa forma, em trabalhos com metodologia ativa, há a necessidade de repensar as aulas de modo que o estudante participe ativamente. Além disso, Moran (2017, p.24) argumenta:

Aprendemos de muitas maneiras, com diversas técnicas, procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes.

Os discentes desta geração estão acostumados a navegar por entre muitos ambientes virtuais, e a terem acesso à infinitas informações. Para uma geração digital é muito desestimulante uma aprendizagem que dê



preferência a modos analógicos de ensino, baseados na repetição do conhecimento e não na sua construção coletiva. Aulas longas e expositivas, situadas no dizer do professor, com poucas oportunidades de interação, e que inserem os estudantes em uma recepção passiva, são altamente despropositais.

O acesso universal à informação, proporcionado pelo surgimento da internet e das mídias digitais, transformou radicalmente a sociedade e, com ela, a forma de se relacionar, consumir, trabalhar, aprender e, até mesmo, viver. A educação não pode permanecer a mesma, e o ensino exige uma abordagem pedagógica inovadora, capaz de atender a complexidade do processo ensino-aprendizagem que vai além da memorização excessiva do conteúdo (MORAN, 2018).

Nesse contexto, as mudanças na educação são necessárias, ou ainda, nos métodos de ensino-aprendizagem. As metodologias ativas, atualmente reinterpretadas, fornecem subsídios para uma prática mais dinâmica, centrada na criatividade, interação e autonomia do aluno. Ou seja, as metodologias ativas de aprendizagem colocam o aluno em atividades interativas com outros estudantes, em que aprendem e se desenvolvem de modo colaborativo.

Ribeiro (2005) aconselha que a aprendizagem experienciada é mais eficaz e significativa, isso é possível pela aplicabilidade de metodologias ativas. Nesse sentido, os alunos que vivenciam o conhecimento, adquirem mais confiança em suas decisões e no bom emprego dos saberes em situações práticas.

Além disso, melhoram o relacionamento com os colegas, aprendendo a se expressarem para resolver problemas e vivenciarem situações que exigem tomar decisões por conta própria, além de reforçar a autonomia no pensar e no atuar.

O uso das metodologias ativas estimula a autonomia e inscreve o aluno como protagonista de seu próprio conhecimento, fortalecendo a autonomia e proatividade. Nesse sentido, as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e buscam trazer novos elementos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do docente (FREIRE, 2006).



Posto isso, a escola precisa reconhecer o perfil do aluno contemporâneo, imerso às novas tecnologias, que acionam as informações de maneira quase instantâneas, gostam de circular no ciberespaço; copiam, colam, produzem, compartilham e aprendem em rede.

3. A *tecnonarrativa* como metodologia ativa

A minha escolha pelas *fanfictions*, como relatei, foi motivada pela interação e simbiose, entre leitores/escritores, que essa escrita proporciona. A própria natureza dialogal e dialética desse gênero é articulada a partir de um ambiente colaborativo, dinâmico e plural de circulação. O trabalho com textos, a partir da simulação do *fandom*, fazendo uso das *Tecnonarrativas*, já é por si uma metodologia ativa.

A *Tecnonarrativa* é um novo termo que criei para especificar narrativas compartilhadas em ambientes digitais, que utilizam recursos tecnológicos, são escritas em rede, de forma colaborativa, tendo um caráter altamente mutável. Elas têm os seguintes requisitos: são histórias que as pessoas elaboram a partir de suas vivências, conhecimento de mundo, auto/biografias⁵, e partilham com outros indivíduos nas redes sociais: plataformas de *fanfictions*, *Instagram*, *Snapchat*, *Tiktok*, *Whatsapp*, *Wiki* entre outras, possibilitando escritas em rede.

Ao “cair” na recepção, a narrativa pode ser alterada e se transformar. Uma das características primordiais da *Tecnonarrativa* é a colaboração em rede - sua redação pode ser re/escrita *ad aeternum*, sendo que, todas às vezes, que o receptor interfere no texto, sendo *printando*, recortando, comentando, compartilhando, algo novo surge. Nessa perspectiva, a construção textual não tem mais o foco no autor, e sim no sujeito cambiante, que pode ser o autor e o receptor; pode ser o receptor e também o autor, em um fluxo contínuo de ações.

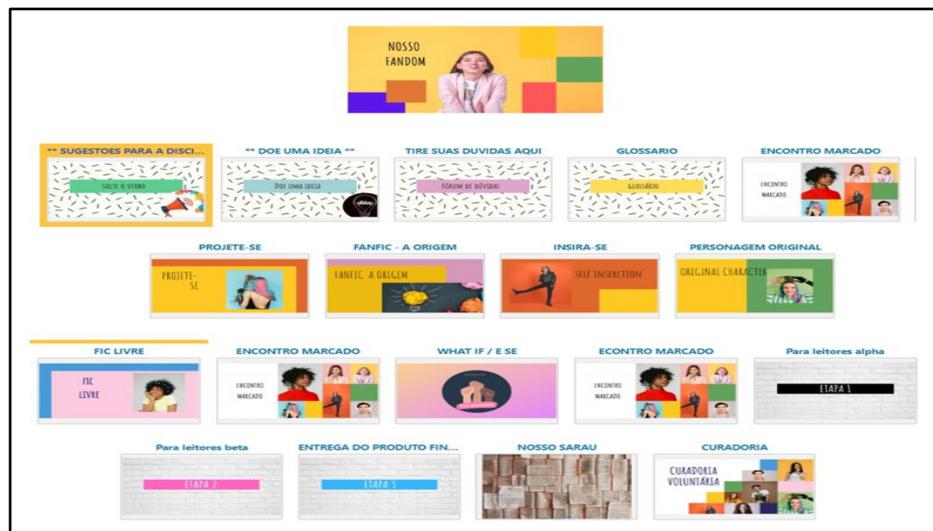
A disciplina de *fanfiction* foi ofertada para alunos da graduação da Faculdade de Letras (FaLe/UFMG), matriculados em períodos diferentes – não importando em qual estágio se encontravam. A condição *sine qua non*

⁵ Compreendemos que as histórias têm, em maior ou menor grau, traços biográficos daqueles que as escrevem. Além disso, que alguns gêneros textuais favorecem a percepção desses traços. No entanto, não há espaço suficiente neste artigo para nos aprofundarmos sobre essa questão. E fica, portanto, para outra discussão.

para os inscitos era gostar de ler, escrever e socializar seus textos, qualidade favorável para um graduando de Letras.

O nosso intuito foi o de criarmos um *fandom* particular, onde as narrativas pudessem ser escritas e lidas em coparticipação. Lembrando a exemplificação de Murray (1998), de que a narrativa é um dos modos fundamentais pelos quais construímos comunidades, desde a tribo agrupada em volta da fogueira até a comunidade global reunida diante do aparelho de televisão.

Figura 1: Interface da disciplina



Fonte: elaborado pela autora.

Os participantes do *Nosso Fandom* produziram muitos textos com desafios diversos, no entanto, neste artigo, descreverei os procedimentos adotados para o produto – principal e final – da disciplina, a saber a “*oneshot*”⁶ baseada em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

O primeiro ponto foi lembrar que, assim como em uma disciplina presencial, na virtual – mesmo que o foco seja a experiência e a criatividade – é de suma importância que as regras sejam bem definidas.

Expandimos o *fandom*, mas não podíamos perder de vista que ele estava alocado dentro de uma grade curricular, com prazos definidos pelo calendário letivo oficial da universidade.

⁶ Um único disparo: termo empregado para *fanfictions* curtas, escritas em um único capítulo, não fazendo parte de uma série.

Dessa forma, foi necessário, estipular datas fixas, para escrita, compartilhamento, entrega, leitura e *feedbacks* dos textos. Além desses aspectos, foi importante reservar um tempo, para uma conversa aberta e franca sobre políticas de boa convivência, respeito, aceitabilidade e polidez.

A primeira atividade que sempre lanço, independente da disciplina, é a *Projete-se*. Nesta tarefa, os alunos são estimulados a falarem sobre si, no entanto, podem se projetar da maneira como querem ser vistos, como uma *persona*, mesclando dados biográficos factuais com fictícios.

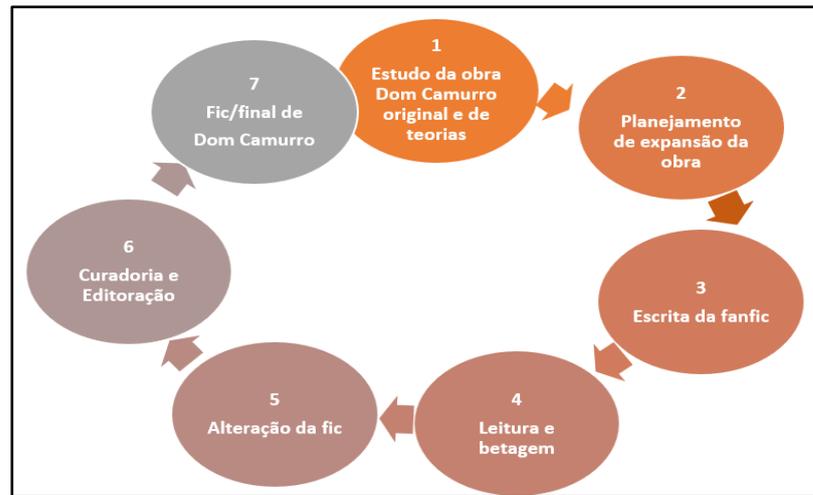
Essa etapa é de extrema importância como uma catarse de autoconhecimento, na qual, em muitos casos, pela primeira vez, de forma autônoma e segura, os alunos podem refletir sobre si mesmos, aceitando suas próprias características pessoais, e colocando-as de forma pública para o grupo, sem que exista qualquer tipo de preconceito ou restrição, de forma livre e diversa ocorre uma projeção de si mesmos. Inclusive, um número considerável de alunos manifesta questões de foro íntimo. Isso somente ocorre porque se sentem livres, à vontade e acolhidos nesse espaço criado para essa finalidade. A jornada de autoconhecimento dos alunos se reflete no texto das *fics*, pois eles marcam a sua identidade nos personagens e nas narrativas construídas colaborativamente.

Gosto de lançar alguns desafios de escrita antes de os alunos iniciarem o produto principal e final, porque assim, os estudantes podem se ambientar com o curso, com os participantes, com os textos uns dos outros. Além disso, desenvolver melhor seus escritos, amadurecendo-os, sem pressão e sem medo.

Partindo para o nosso propósito, passamos então para a dinâmica da *oneshot*. O ciclo a seguir, é uma tentativa de exemplificar o percurso adotado:



Figura 2: Percurso da disciplina



Fonte: elaborado pela autora.

Além de proporcionar um espaço de escrita criativa, eu desejei aproximar os alunos de uma literatura eleita como canônica.

1 – Estudo da obra *Dom Casmurro* original e de teorias:

Expliquei para a turma, já no início da disciplina, que gostaria de desenvolver com eles uma espécie de projeto piloto, em que todos escreveriam sua *fanfic* a partir de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Dessa maneira, ainda que tivessem a mesma obra-base como ponto de partida, nos surpreenderíamos com o resultado.

Esse procedimento nos possibilitaria, de modo pragmático, constatar como uma obra é viva, e alterada, considerando o conhecimento de mundo dos leitores, instância de recepção do discurso.

Além disso, seria possível perceber como os diversos *gaps* de uma obra, são preenchidos por cada um dos leitores dependendo do perfil de cada um.

Sobre esse aspecto incrível da *fanfic*, quero abrir um par de parênteses. Ele demonstra objetivamente, a ascensão e comando do leitor, bem longe da compreensão de um receptor puramente passivo.

Antes do acesso em larga escala à internet e aos recursos tecnológicos virtuais, era difícil notar esse evento de maneira evidente.

O leitor nunca teve uma relação passiva com o que lê - isso é

impossível, pois é no cruzamento das informações, as que já possuímos, com as que nos são apresentadas, que construímos o nosso conhecimento (em graus distintos).

Cada leitor interage e vive de modo diferente as narrativas que lê.

Rojo (2015), em entrevista, explica um termo, *Lautor*, que ela criou para nomear a experiência que o leitor/autor tem hoje, virtualmente, com os textos. Ela esclarece que, na internet, cortamos, copiamos e colamos permanentemente,

[...] tanto para escrever quanto para produzir áudio, vídeo etc. A grande capacidade da internet é a montagem criativa [...]. Em nenhum momento, diante do digital [...] é possível ser simplesmente leitor: reagimos, publicamos comentários, remixamos, reutilizamos [...].

Fecho parênteses.

2 – Planejamento de expansão da obra:

Voltando ao percurso da disciplina, ao mesmo tempo que os alunos realizavam as atividades de “aquecimento” propostas, concomitantemente liam e estudavam o livro *Dom Casmurro*, avaliando e relacionando as condições de produção (CP)⁷ da época em que a obra foi publicada e circulou, com as CP da obra na atualidade.

Feito isso, nos encontramos por duas vezes – de modo síncrono – para conversarmos sobre a obra de Machado de Assis.

Em um segundo momento, lancei o desafio 1 do projeto: elaboração do *plot/enredo*⁸ da *fanfic* a partir do universo da obra-base *Dom Casmurro*.

Nesse desafio, coloquei algumas condições: I. o foco narrativo da história tinha que ser da Capitu; II. era preciso manter o polêmico “triângulo amoroso” da obra original, entre Capitu, Bentinho e Escobar; III. a personagem Sancha deveria participar da narrativa – todos os outros aspectos da obra-base poderiam ser alterados: o perfil físico e psicológico; o gênero; a idade das personagens supracitadas; inserção de personagens

⁷Ver conceito no dicionário do Ceale, aqui.

⁸Sugestão: leia também sobre *A jornada do herói*, de Joseph Campbell.

originais; além da época e dos espaços geográficos etc.

Os *plots* foram compartilhados dentro da pastinha “E se”, criada dentro da plataforma no *Moodle*. A partir disso, todos os alunos leram os *plots* e fizeram observações sobre os pontos fortes do enredo e como alguns aspectos mereciam investimento.

Sobre o nome da pasta, “E se”, ele remete a um dos questionamentos que foram levantados pela turma acerca de Capitu, a saber: “E se, Capitu pudesse falar”; “E se, em nosso século e sociedade, ela tivesse voz”; “E se, em nossas *fics*, o foco narrativo fosse dela”.

3 – Escrita da *Fanfic*:

Munidos de seus *plots* e *feedbacks*, os alunos deram início à escrita de suas narrativas⁹, dando nova *performance* às personagens da obra-base, mesclando substratos retirados de *Dom Casmurro* com outros de autoria própria e inéditos; mostrando de forma efetiva como a escrita é imbuída de agência.

4 – Leitura e betagem:

Igualmente importante, foram os próximos passos do percurso, sendo eles: as leituras do I. leitor-*alfa* e II. leitor-*beta*. A leitura feita pelos próprios colegas, além de criar a possibilidade de compartilhamento da história, gerar uma situação divertida de leitura, muda a perspectiva da aprendizagem e avaliação¹⁰ atrelada à uma nota. A leitura avaliativa de um professor pode limitar a potencialidade de textos criativos e a ambição dos escritores.

Ainda sobre o processo de leitura/escrita, primeiramente, os alunos compartilharam seus textos dentro de um Drive, um arquivo digital em nuvem, destinado à essa finalidade.

Em seguida, sorteamos os textos, de maneira que, cada aluno ficou responsável pela leitura de 3 textos. A primeira leitura é do leitor-*alfa*, que faz as observações preliminares, focando-se no enredo. Em seguida, o autor

⁹ A turma – que tinha 40 integrantes – decidiu que cada *oneshot* deveria ter, aproximadamente, 10 páginas para viabilizar o processo de leitura, observações, avaliações e *feedbacks* dos leitores *alfa* e *beta*.

¹⁰ Nesta disciplina, os alunos foram avaliados de acordo com suas potencialidades, foram considerados os avanços na escrita dos textos, de modo individual.

da *fanfic*, que em posse de tais considerações, poderia ou não alterar o seu texto.

Na segunda rodada, os textos foram redistribuídos (um texto para cada aluno), desta vez, a contribuição viria do leitor *beta*, que é o responsável por fazer uma leitura mais criteriosa, não apenas do enredo, mas também, dos aspectos relacionados às normas gramaticais – respeitando às devidas liberdades e licenças poéticas.

5 – Alteração da *fic*:

No sexto passo, cada escritor – *ficwriter* – pode retornar aos seus escritos, observar a contribuição do leitor *beta* e fazer uma nova alteração em seu texto.

Ao finalizar suas narrativas, escolheram uma música que proporcionasse um clima para elas. Esse recurso é recorrente no universo multimodal das *fics*. As músicas foram linkadas¹¹ nos títulos correspondentes a cada história e estão disponíveis em uma *playlist* no *Spotify*¹². Assim, o leitor pode ler e vivenciar a narrativa, imerso na trilha sonora.

6 – Editoração:

O último passo do projeto da disciplina, foi copilar e compartilhar as *fics* com todos os integrantes do *Nosso Fandon*, isso foi possível com o recurso Livro, disponível no *Moodle*. Os alunos da disciplina puderam e ainda podem ler as narrativas, ser inspirados por elas e caso queiram, expandir seus universos particulares.

Considerações finais

O resultado da disciplina foi maravilhoso como esperávamos. As *Capitus* das narrativas são plurais, polifônicas, heterogêneas, refletindo a diversidade dos integrantes da nossa turma.

¹¹ Colocar links em; desenvolver hiperligações que conectam e redirecionam o usuário para outro lugar, através de um clique.

¹² Disponível em: https://open.spotify.com/playlist/7vLJ34KdmXclgvhgnToGD8?si=ERDR_ufjR82lhohOPi7wxA.

Comprovamos, também, a ascensão da figura do leitor, o comando da recepção e a geração de um novo sujeito *Lautor*, um híbrido de leitor/criador, que desliza naturalmente pelas instâncias de produção e recepção, e tem uma escrita autônoma, diversa e independente.

Mostramos como a metodologia ativa (MA) impulsiona um aluno ativo, protagonista do seu aprendizado. Escolhemos como MA, a *Tecnonarrativa*, conforme explicamos, é aquela que, depois de criada por seu autor e compartilhada na recepção, dentro de um ambiente virtual fomentador, pode ser recriada por diversas e diversas vezes pelos parceiros digitais, membros da cultura do *remix*.

Como produto final da disciplina, produzimos um livro, dentro do Moodle, com todas as *fanfictions*. Ele foi compartilhado e sempre estará disponível para os membros do *Nosso Fandom*.

Como explicamos, a *fanfic* é um gênero mutante e ilimitado, por esse motivo, uma disciplina foi pouco para abarcar todas elas. As histórias exigiram mais de nós... um grupo de meninas do *Nosso Fandom* quis selecionar algumas das histórias criadas e montar um *e-book*. Frente a isso, fui submersa em uma nova empreitada, navegamos em um novo projeto e a partir dele nasceu o *Ecos de Capitu*¹³, tema para uma outra publicação.

Além deste *e-book*, organizamos um outro, a saber, *Uma dose*¹⁴; demos entrevistas¹⁵, fizemos *Lives*¹⁶, implementação de projeto do Pibid¹⁷ entre outras ações.

O resultado da utilização de *Tecnonarrativas*, especificamente, as *fanfics*, em um ambiente universitário, se provou totalmente factível, gerando resultados objetivos, que aliou o ensino, a pesquisa e a extensão, como os pilares basilares do Ensino Superior.

Além disso, foi visível o elevado nível de envolvimento e empolgação dos discentes nos projetos que nasceram da construção da disciplina, além daqueles que progrediram e ainda progridem para projetos futuros de

¹³ Caro leitor, nosso *e-book Ecos de Capitu* está disponível na página da editora *Abelhas* (de uma das alunas do projeto) disponível em: <https://www.editoraabelhas.com/> ou na página da professora Ana Elisa Ribeiro: <https://anadigital.pro.br/category/extensao/eventos-projetos-de-extensao/aula-aberta/>

¹⁴ Disponível em: <https://labeled-letras-ufmg.com.br/wp-content/uploads/2020/12/uma-dose-PDF-interativo.pdf>.

¹⁵ Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/mesa-sobre-novos-letramentos-digitais-um-olhar-sobre-o-genero-fanfiction>.

¹⁶ Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CcOcpH2pv0w/?utm_source=ig_web_copy_link.
https://www.instagram.com/tv/CQj8JuCBt_7/?igshid=YmMyMTA2M2Y=.

¹⁷ Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/18137>.

monografias de final de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

A inovação nos métodos de ensino, através da metodologia ativa instaura um novo paradigma para o letramento e a construção do discurso nas disciplinas do curso de Letras, dialogando com outras áreas de forma interdisciplinar, como a literatura, a edição, a semiótica, a análise do discurso, em um sistema colaborativo e em formato de rede, pautado nas novas tecnologias da informação.

Todo esse retorno evidencia o campo fértil que é o trabalho com metodologia ativa. Espero que este trabalho incentive a todas e todos.

Referências

- ABREU-AOKI, R. (Org.). **Ecos de Capitu**. Belo Horizonte: Editora Abelhas, 2022.
- ASSIS, M. de. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro, Pariz: H. Garnier Livreiro- Editor, 1899.
- BACICH, L.; MORAN, J.M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAKHTIN, M. (1979). **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes. 1992.
- BASTOS, G. Cenas da vida digital dentro/fora da Escola. *In: Seminário Internacional de redes educativas e tecnologias, 2017, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, 2017, p. 27 – 39.
- BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. DIONÍSIO, A. D. (org.), CHAMBLISS HOFFNAGEL, J. (org. e trad.) – 2. ed. – Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFCEG, 2021.
- DAROS, T. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. *In: CAMARGO, F.; DAROS, T. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB, p. 34 – 40.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 27ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.

JENKINS, H. **Textual Poachers**: television, fans, and participatory culture. New York: Routledge, 1992.

JENKINS, Henry. **Convergency culture**: where old and new media collide. New York: New York University Press, 2006.

JOHN D. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970.

LE MOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. *In*: LEMOS, A.; CUNHA, P. (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulinas, 2003, p. 11 – 23.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015, p. 15 – 33.

MORAN, J. M. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, Solange e outros (orgs). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L; MORAN, J.M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 35 – 41.

MURRAY, J. **Hamlet on the Holodeck**: the future of narrative in cyberspace. Cambridge: MIT Press, 1998.

NEVES, A. J. A literatura marginal na internet: o fenômeno *fanfiction* como instrumento de disseminação e divulgação das/nas margens. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural**, Brasília, v. 1, n. 1, jan./jun. 2011.

PAIVA, F. T. **Fanfiction**: a influência das experiências multimodais nas práticas de leitura e escrita de adolescentes. 2022. 86f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022.

RIBEIRO, A. E.; JESUS, L. M. de. Produção de *fanfictions* e escrita colaborativa: Uma proposta de adaptação para a sala de aula. **Scripta**, v. 23, nº 48, outubro de 2019, p. 93 – 108. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/19761>. Acesso em: 26 set. 2022.

RIBEIRO, L.R.C. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL)**: uma implementação na educação em engenharia. 2005. 236 p. Tese (Programa de



Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos / SP, 2005.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

ROJO, R. Entrevista com Roxane Rojo. Entrevista concedida a Luiza Vicentini; Juliene Kely Zanardi. **Palimpsesto**, UERJ, n. 21, Ano 14, p. 329-339, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35118>. Acesso em: 26 set. 2022.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 8, 2006, p. 465 – 488. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em 26 set. 2022.

TEIXEIRA, A. Ciência e arte de educar. **Educação e Ciências Sociais**, v. 2, n. 5, p. 5-22, 1957. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ciencia.html>. Acesso em: 26 set. 2022.

VARGAS, M.L.B. **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.







Percepção Docente sobre o uso de Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino de Literatura

Lohaine Miguez Martins
André Fernando Uebe Mansur

Galvão e Silva (2017) analisam alguns problemas no ensino da Literatura, dentre eles, é importante ressaltar o fato de os professores não serem leitores (restringindo-se ao conteúdo do livro didático), a má formação do docente por parte dos cursos de formação de professores, a falta de atualização da prática pedagógica (metodologia) e a não valorização das leituras que despertam interesse nos alunos, já que, geralmente, apenas conteúdos impostos são trabalhados.

Tem-se, então, a problemática de que a abordagem pedagógica tradicional acaba engessando as possibilidades didáticas, uma vez que o docente se prende a métodos repetitivos, muitas vezes, não aderindo a inovações. Esses métodos tradicionais, que não promovem a autonomia do aluno e não criam uma conexão significativa com a leitura, acabam desencadeando uma visão enfadonha da prática da leitura, condicionando-a a uma obrigatoriedade como disciplina e distanciando-a dos interesses pessoais dos discentes, por exemplo.

Considera-se que essa falta de interesse também aconteça por conta da exclusão das tecnologias digitais nas salas de aula, uma vez que os alunos, nascidos em um mundo já digitalizado, passam horas estudando apenas com ferramentas tradicionais (a exemplo do livro didático, usado de modo convencional) em contraponto ao pouco, ou extinto, contato com meios eletrônicos com finalidades de aprendizagem.

Mediante a necessidade de levar o ensino contemporâneo da Literatura ao encontro das necessidades dos alunos do século XXI, globalizados e nativos digitais (que necessitam de maior contato com a tecnologia), surgiram as seguintes questões direcionadoras: A) O ensino de Literatura acontece por meio de alguma metodologia ativa?; B) Os professores usam a internet na disciplina de Literatura?; C) É possível utilizar as tecnologias computacionais para promover uma abordagem pedagógica ativa na área de Literatura?; D) Houve uma reconfiguração na postura do docente de Literatura em tempos de cibercultura?; E) Os professores estão preparados para trabalhar as tecnologias?; F) A formação continuada melhoraria o conhecimento sobre novas ferramentas para serem trabalhadas na sala de aula?; G) Será possível, com esta abordagem, os alunos terem a percepção de aprendizagem?.



Este trabalho se justifica pela necessidade de se mapear a situação do ensino atual em turmas do ensino médio de escolas da Rede Pública Estadual da cidade de Santo Antônio de Pádua, a fim de saber se a utilização de tecnologia digital, como propiciadora de metodologias ativas de ensino, tem sido praticada pelos professores.

De um lado se tem a necessidade de inclusão de tecnologia no dia a dia escolar dos alunos “nativos digitais” e, de outro, a necessidade de se propiciar um ensino pautado em metodologias ativas de ensino, que se distanciem dos modelos tradicionais e engessados de ensino/aprendizagem.

Ressalta-se que os dois temas - uso de tecnologias e uso de metodologias ativas - são independentes, podendo ser, perfeitamente, trabalhados de forma separada. No entanto, a urgência de estudá-los de forma interligada surgiu em meio a um *Focus Group* realizado com professores de Língua Portuguesa, em São Fidélis-RJ, em que os professores participantes expuseram suas dificuldades e mostraram a necessidade de os temas serem trabalhados de modo conjunto, o que está mais detalhado na seção relacionada aos resultados da pesquisa.

Como objetivo geral, buscou-se averiguar a existência ou não do uso de metodologias ativas em aulas de Literatura, assim como o uso de tecnologias digitais voltadas para aprendizagem e se ambas podem propiciar, aos alunos, uma percepção de aprendizagem.

Especificamente, objetivou-se mapear a real situação das escolas do Ensino Médio de Santo Antônio de Pádua no que tange ao uso da cibercultura nas salas de aula, buscando averiguar a utilização de tecnologias digitais, de metodologias ativas e investigar se o uso de ambas propiciam uma percepção de aprendizagem aos discentes. Buscou-se analisar, por meio de questionário, se os professores consideram possível utilizar as tecnologias computacionais para promover metodologias pedagógicas ativas na área de Literatura. Pretendeu-se, também, averiguar se eles se sentem preparados para trabalhar os temas e se apontam como importante a formação continuada para maior contato docente com novas ferramentas para se trabalhar.

Para isso, foi realizada pesquisa de campo nas Escolas Estaduais do território pertencente ao município de Santo Antônio de Pádua. Tem-se,



ainda, o levantamento do estado das atuais pesquisas relacionadas às metodologias ativas, uso de tecnologias por professores e ensino continuado de Literatura.

Este capítulo de livro traz o resultado parcial de uma pesquisa feita junto a discentes e docentes. Faz-se necessário explicar que os dados colhidos dos discentes já foram publicados (MIGUEZ-MARTINS; UEBE-MANSUR, 2019) e aqui apresenta-se os dados específicos dos docentes. Por isso, o objetivo relacionado à percepção de aprendizagem será desconsiderado neste recorte, uma vez que ele trata da percepção de alunos e, portanto, foi considerado no artigo já publicado.

As próximas seções trazem um referencial teórico sobre os temas metodologias ativas, o uso das TDIC pelos professores e a formação continuada do docente de literatura. Em seguida, tem-se o desenvolvimento metodológico da pesquisa, seguido da análise dos resultados obtidos dos formulários respondidos pelos professores e, por fim, as considerações finais.

1. Metodologias ativas

As chamadas “metodologias ativas” são métodos utilizados no ensino, que buscam desenvolver a proatividade e o pensamento crítico-reflexivo, colocando o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, como responsável pelo seu próprio aprendizado (BERBEL, 2017). Esse modelo distancia-se daqueles mais tradicionais em que o professor ocupava o papel de maior prestígio na sala de aula e era o único detentor dos conhecimentos (UEBE MANSUR, 2011).

No contexto do pensamento crítico-reflexivo, inerente às metodologias ativas, o estudante é confrontado com situações-problema de menor ou maior complexidade, devendo, durante o processo de aprendizagem, não só trabalhar as competências técnicas (usualmente exploradas pelas metodologias tradicionais), como também as habilidades pessoais, a exemplo do trabalho em equipe e da gestão de conflitos (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

2. Uso das TDIC pelos professores

Segundo Moran (2015), a tecnologia integra os espaços e tempos, fazendo do processo ensino-aprendizagem uma relação simbiótica entre o mundo físico e o mundo digital. Tais mundos são analisados pelo autor sob uma perspectiva híbrida, considerando que ambos não são mais caracterizados de forma separada, mas, sim, expandida, como uma mescla, ou, como define Moran (2015), *blended*.

Considerando que a educação não acontece mais somente na sala de aula, “mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais” (MORAN, 2015, p. 16) tornando a sala de aula um ambiente ampliado, o professor precisa de se comunicar face a face com os alunos, mas também deve equilibrar a interação por meio das tecnologias móveis.

Prensky (2001), em texto que aborda assunto acerca de nativos e imigrantes digitais, analisa os professores como pertencentes à segunda categoria, e discorre sobre a importância de se lecionar na linguagem dos nativos digitais, os alunos, que pertencem à primeira categoria.

Sendo o professor imigrante, obviamente, ele deverá fazer um esforço maior para aprender e ensinar à luz da nova linguagem, no entanto, se isso não ocorre, pode ser que o resultado do processo ensino-aprendizagem seja, por exemplo, estudos massantes e desinteressantes para os principais integrantes do processo: os alunos.

Portanto, atualmente, o ensino necessita de um afastamento do tradicional modelo “cuspe e giz” para dar lugar à modernidade tecnológica que, cada vez mais, faz parte da cultura dos alunos. Baseando-se em Moran (2015, p. 16), pode-se dizer que a escola deve “trazer o mundo para ela”, em outras palavras, deve se atualizar conforme a cultura local e global se reformula.

3. A formação continuada do docente de literatura

Entende-se que o uso das metodologias ativas está interligado à prática docente, sobretudo, pela formação continuada, uma vez que essa funciona como manutenção e constante atualização do exercício do



professor. Sousa e Silva (2018) analisam a má formação do docente como fator influenciador na demora da melhoria do ensino, já que esses agentes, geralmente, usam métodos tradicionais e ultrapassados, que geram desinteresse nos alunos.

É por meio da formação continuada que o profissional docente pode atualizar seus métodos, ter contato com estudos recentes, além de ter a possibilidade de conhecer e pôr em prática um maior número de metodologias, alternando e adequando a mais eficiente à realidade de cada turma. A formação continuada nada mais é do que uma constante busca pelo conhecimento por parte do professor, considerando que sempre se tem algo a aprender para melhor ensinar.

Sendo assim, o processo de formação continuada deve incluir novas formas de tornar o professor leitor e de atualizá-lo das novas metodologias e tecnologias, indo ao encontro das necessidades dos alunos nativos digitais, pois as escolas e profissionais da educação precisam se sintonizar com as demandas do século XXI, especialmente no que tange ao desenvolvimento de competências digitais para uma participação responsável e, sobretudo, cidadã neste tempo marcado pela fluidez [...] (SILVA *et al.*, 2020).

4. Desenvolvimento metodológico

Apresenta-se, aqui, o desenvolvimento metodológico desta pesquisa que foi aplicada e descritiva quanto aos objetivos, com abordagem quantitativa e participante do ponto de vista de procedimento. A abordagem do estudo foi horizontal, uma vez que compara resultados entre turmas do mesmo ano em diferentes escolas públicas.

Enfatiza-se que tal metodologia é desdobramento de um trabalho mais amplo, em que os sujeitos de estudo foram professores e alunos. Dados referentes aos discentes já foram publicados por Miguez-Martins e Uebe-Mansur (2019) e, como já explicado na introdução, aqui conterà os resultados obtidos apenas com o formulário aplicado junto aos professores.

Apesar de os elementos pré-textuais (como problemáticas, questões direcionadoras, justificativa e objetivos) coexistirem em ambos trabalhos (neste e no publicado anteriormente), cada um deles detalha, no referencial



teórico e na análise de resultados, apenas questões voltadas para o questionário que objetiva (neste, apenas sobre professores).

A questão direcionadora G (“Será possível, com esta abordagem, os alunos terem a percepção de aprendizagem?”) será desconsiderada neste capítulo de livro, tendo em vista percepção de aprendizagem ser algo específico de alunos. Por isso, foi, exclusivamente, analisada por Miguez-Martins e Uebe-Mansur (2019) em trabalho à parte.

As seis escolas públicas, onde os formulários de pesquisa foram aplicados, ficam na territorialidade do município de Santo Antônio de Pádua, sendo três delas em distritos: Colégio Estadual Temístocles de Almeida: em Monte Alegre; Colégio Estadual João Maurício Brum: no distrito de Boa Nova; Colégio Estadual Pedro Baptista de Souza: no bairro Santa Luzia, que fica afastado cerca de 24 km do centro da cidade. As escolas localizadas dentro dos limites urbanos foram: Colégio Estadual Almirante Barão de Teffé; CE Rui Guimarães De Almeida; CE Doutor Leonel Homem da Costa.

A pesquisa foi aplicada, estritamente, a professores de Língua Portuguesa que lecionam Literatura (uma subdisciplina contida dentro de uma disciplina maior, chamada Língua Portuguesa, que se divide além de em Língua Portuguesa e Literatura, também em Redação). Responderam a este formulário, professores do segundo ano do ensino médio (por considerar que este ano, por estar entre o primeiro e o último ano do ciclo, possibilitaria à pesquisa uma visão do anterior e uma prospecção do ano seguinte, dando uma melhor visão de todo o ensino médio).

O *focus group*, evento que os pesquisadores participaram, foi realizado junto aos professores da rede municipal de ensino de São Fidélis - RJ, em fevereiro de 2019. Essa foi uma etapa prévia à pesquisa e que serviu como justificativa para delimitação dos principais temas.

Além disso, a pesquisa contou com questionário, que foi dividido em três blocos de perguntas fechadas e abertas. Para o desenvolvimento da pesquisa junto aos colégios, as seguintes etapas foram aplicadas:

1. Levantamento de Hipóteses e Questões Direcionadoras (por meio de *Focus Group*);
2. Definição do instrumento de coleta de dados



3. Pré-teste do instrumento de coleta de dados.

4. Contato prévio com administração das escolas para apresentação do projeto de pesquisa e agendamento das entrevistas de acordo com os horários das aulas;

5. Coleta de dados junto aos docentes;

6. Coleta de dados junto aos discentes;

7. Análise dos Resultados.

5. Análise de resultados

Nesta seção, busca-se apresentar os resultados obtidos referentes às etapas 1 e 7 detalhadas na seção anterior. Ressalta-se que os resultados obtidos com a etapa 6 foram apresentados em trabalho de Miguez-Martins e Uebe-Mansur (2019) voltado para análise dos apenas dos dados dos discentes.

5.1 Focus Group

O resultado gerado nesta etapa, que aconteceu na cidade de São Fidélis com professores de Língua Portuguesa, justificou a razão da pesquisa abordar os temas “tecnologias digitais” e “metodologias ativas” concomitantemente. Portanto, esse evento teve como resultado a justificativa do trabalho e delimitação das questões direcionadoras.

Ambos os temas, inicialmente, poderiam ser trabalhados de forma independente; no entanto, enquanto acontecia o *focus group*, professores expuseram suas vivências e percepções de que não adiantaria a adoção de tecnologia digital na sala de aula, se esse uso não tivesse fins educativos e fosse implementado por meio de métodos pedagógicos diferenciados dos tradicionais, com a finalidade de permitir uma prática docente inovadora e incentivadora de autonomia, pesquisa e maior estímulo dos alunos.

5.2 Dados docentes

Os resultados obtidos da pesquisa com docentes derivam-se da análise de cinco formulários dos seis enviados para as escolas. Apenas uma



escola, mesmo após várias tentativas, não respondeu ao questionário de professores (o que não se aplica aos formulários de alunos da mesma escola, pois estes foram respondidos). Os professores das cinco escolas respondentes têm idade média de 45 anos e lecionam há 20, em média.

Os formulários foram entregues de forma impressa uma vez que as escolas, em unanimidade, não eram informatizadas o suficiente para respondê-los em equipamentos eletrônicos, sendo que 60% dos docentes disseram não poder contar com laboratórios de informática ou disponibilização de aparelhos digitais para ensino.

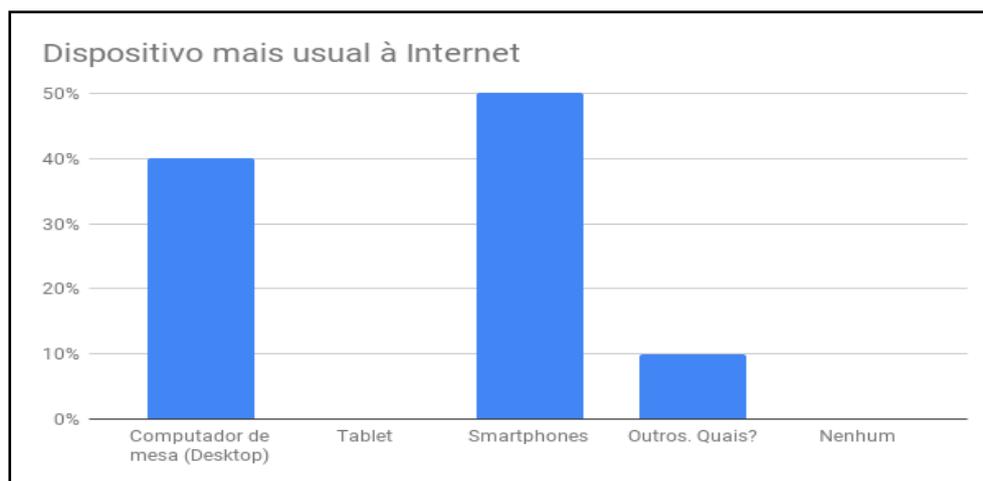
Figura 1: Laboratórios de informática nas escolas



Fonte: pesquisa própria.

Noventa por cento dos professores passam de uma a três horas usando a internet diariamente, 50% em *smartphones*, 40% em computadores e 10% em outros aparelhos. 45% diz usar tecnologia digital para preparar as aulas e quando perguntados se utilizam tecnologia digital em sala de aula, apenas uma minoria de 20% diz não usá-la (embora durante a pesquisa não foi visto nenhum professor utilizando).

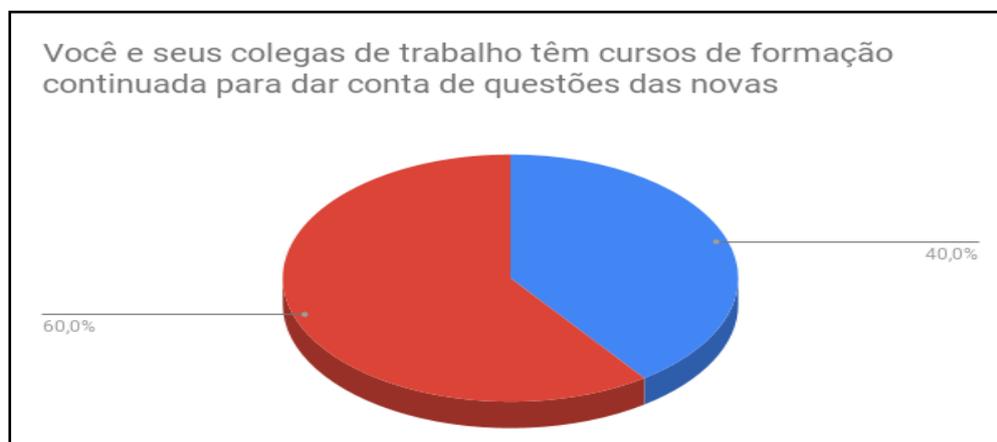
Figura 2: Dispositivos mais usuais



Fonte: pesquisa própria.

Apesar de 40% se sentirem seguros para usar tecnologia digital em aula com a formação acadêmica que receberam, a mesma quantidade diz não possuir cursos de formação continuada para dar conta de questões das inovações tecnológicas.

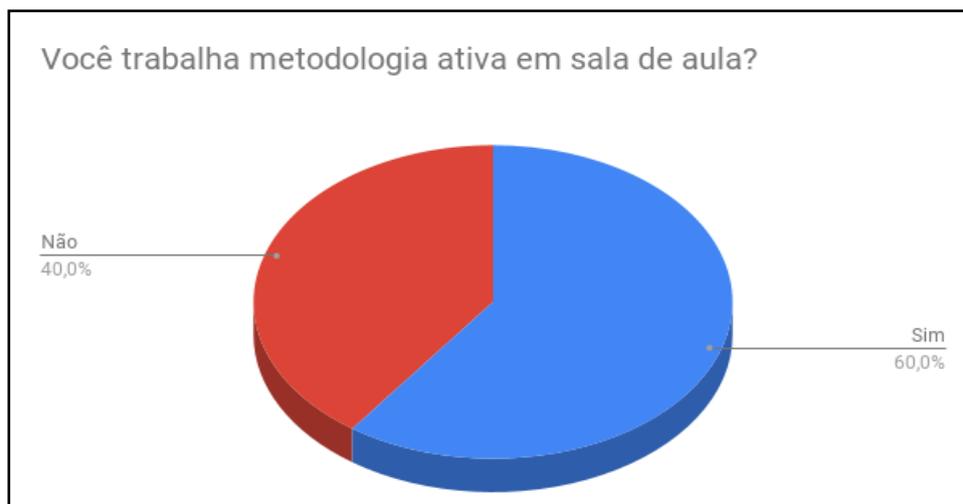
Figura 3: Cursos de formação continuada



Fonte: pesquisa própria.

Quanto ao uso de metodologias ativas, os resultados foram os seguintes: Apenas 40% dos professores se sentem capacitados para utilizar metodologias ativas. 60% disseram usar métodos ativos de ensino em sala de aula, embora, na hora de responder o questionário, a maioria teve dúvidas quanto o que significava o termo, solicitando explicações sobre o assunto.

Figura 4: uso de metodologia ativa



Fonte: pesquisa própria.

Indo de encontro à premissa freiriana no que diz respeito ao incentivo à autonomia do aluno, boa parte, representada por 40% das respostas, afirmam não trabalhá-la no processo ensino/aprendizagem.

Figura 5: Incentivo à autonomia



Fonte: pesquisa própria.

A problematização de conteúdos, conforme afirma Mitre (2008), é um importante fundamento do uso de metodologias ativas, assim como trabalhar a criticidade do aluno. Quando questionados se trabalham ambos os assuntos, 80% afirmam que sim. E quando perguntado como, sobre problematização, surgem respostas como: “Trazendo para realidade do

aluno” (PROFESSOR 02) e “Tento trazer os problemas abordados nos temas literários para nossa vida atual” (PROFESSOR 01).

Figura 6: problematização de conteúdos



Fonte: pesquisa própria.

No entanto, apareceram, também, as respostas que limitam a problematização apenas como algo a ser resolvido por exercícios didáticos, eliminando seu caráter contextual: “Em debates e produção textual” (PROFESSOR 04) e “Através de pesquisas em livros digitalizados”. Problematicamos as questões da obra, e os alunos buscam as respostas por meio da leitura da obra” (PROFESSOR 05). Já o professor 03, disse que não trabalha a problematização devido à dificuldade imposta pela falta de interesse dos alunos, ressaltando que em seu trabalho em uma escola federal isso não é um problema recorrente, e que lá tem sucesso em sua aplicação, diferentemente da rede estadual.

Em relação ao questionamento de como implementam a questão da criticidade, no geral, responderam que buscam formas de criar conexões entre o conteúdo e obras estudadas com a realidade social atual. O professor 03 disse não trabalhar a criticidade devido ao fato de não conseguir, sequer, trabalhar Literatura, e o 04 respondeu que busca implementar a criticidade “através da interdisciplinaridade com outras disciplinas”, não deixando claro o motivo da interdisciplinaridade ser um motivador para que um aluno se torne crítico.

Corroborando a premissa de Dewey (*apud* DIESEL *et al.*, 2017), todos os docentes disseram buscar integrar o conhecimento de literatura à vida do discente, trazendo o conteúdo para vida do aluno, ajudando-o no processo

de assimilação, ou mostrando que os estudos literários são atemporais e podem ser ressignificados a qualquer momento.

Os professores, apesar de demonstrarem pouco conhecimento sobre métodos de ensino, necessitando de explicações, disseram trabalhar tanto com metodologias ativas quanto com métodos inovadores nas aulas, mesclando-os. Um deles, o professor 03, mais uma vez, esclareceu a dificuldade de trabalhar diferentes metodologias na rede estadual alegando que nela só consegue usar “giz e quadro” e enfatizando que tal problema não é recorrente em sua outra realidade de trabalho, no Instituto Federal Fluminense. O professor 04 considerou trabalhar as metodologias ativas com seminários, estudo de questões para o Enem e vestibulares e com uso da tecnologia digital, por meio de *Powerpoint*, filmes, sala de informática. Já o professor 03 disse que usa o método tradicional aliado ao uso de recursos como filmes, *sites* e vídeos.



Considerações finais

Quanto à conclusão da análise dos dados, pode-se perceber que muitos dos professores que disseram usar metodologias ativas de ensino não compreendiam o que, de fato, significa “metodologias ativas” e precisaram de algumas explicações para responder às perguntas sobre a temática. Este fato responde, negativamente, a um dos objetivos específicos deste trabalho, que buscava saber se os professores se sentem preparados para trabalhar metodologias ativas.

Apesar de, ainda assim, a maioria ter dito que trabalha com metodologia ativa em sala de aula, durante a aplicação dos questionários (que durou cerca de um tempo de aula) e conversa com os professores, não se pôde constatar uma sala de aula em que metodologias ativas de ensino estivessem sendo aplicadas. Em todas as visitas, as aulas corriam apoiadas no tripé quadro, giz e livro didático.

Uma das questões direcionadoras deste estudo foi buscar saber se professores utilizam tecnologia digital e metodologias ativas de ensino em aulas de Literatura e, quanto a isso, o resultado mostrou que esta prática

não é efetiva, ainda que todos tenham considerado possível utilizar as tecnologias computacionais para promover abordagem pedagógica ativa na área.

Durante a aplicação da pesquisa, não se pôde ver alunos estudando Literatura pelos próprios livros literários, em plataformas digitais ou por metodologias inovadoras (em que eles fossem o centro da busca do conhecimento). Foi constatado (durante o tempo em sala de aula e conversa com docentes) apenas aulas expositivas, correções de atividades e quadros com anotações, o que responde, negativamente, aos objetivos que também buscaram verificar se as aulas de Literatura contavam com uso de tecnologia digital, metodologias ativas e cibercultura.

Quanto às tecnologias digitais, especificamente, apesar de a maioria dos professores ter dito usá-las em aula e se sentirem seguros para isso, também não se pôde comprovar tal fato durante a pesquisa. Teve-se a percepção de algumas incoerências de respostas a perguntas bem parecidas e a impressão de que alguns docentes tentaram, de certo modo, camuflar suas respostas, por provável receio de não atenderem às possíveis expectativas de uso de tecnologia digital e de metodologias ativas.

Vale enfatizar que alguns professores consideraram o uso *data-shows* e televisores para passar filmes como implementação de tecnologia digital na prática pedagógica. No entanto, nota-se que a tecnologia digital usada pelos professores ainda é inconsistente com a usada, por longos tempos, pelos alunos fora do contexto escolar (a exemplo de aparelhos como celulares, *tablets*, vídeo-games, além de sistemas de jogos, aplicativos e redes sociais digitais).

Além disso, os suportes eletrônicos usados pelos professores (televisor e *data-show*) não se caracterizam como tecnologias digitais facilitadoras de metodologias ativas, diferentes de aparelhos eletrônicos que podem permitir acesso às plataformas colaborativas, por exemplo.

Quanto à intenção de saber se houve uma reconfiguração do docente de Literatura em tempos de cibercultura, apesar de todos os professores afirmarem que sim, constatou-se que esse ainda não é um processo acabado, pelo contrário, está em construção. Nesse sentido, percebeu-se que professores ainda precisam de mais formas (como cursos



capacitatórios) de se adaptarem ao mundo atual tecnológico, sobretudo porque as inovações, que surgem a todo momento com a modernidade, fazem com que a necessidade de reconfiguração da postura docente seja um processo contínuo e sempre inacabado.

A conclusão no que tange aos objetivos específicos a respeito da formação continuada, foi a seguinte: a maior parte dos docentes, 60%, não têm cursos de formação continuada sobre ambos os temas, metodologias de ensino e tecnologia digital, mas todos perceberam que se pudessem contar com a formação continuada, melhorariam seus conhecimentos sobre novas ferramentas e métodos de ensino para serem trabalhados na sala de aula.

Após o diagnóstico aqui levantado, sugere-se a realização de novas pesquisas e que sejam implementados cursos de formação continuada sobre metodologias ativas e tecnologias digitais a esses professores da rede pública, para analisar se, após a capacitação, eles colocariam em prática o uso de tecnologias digitais e de diferentes métodos inovadores de ensino.

A conclusão sobre a questão direcionadora “É possível utilizar tecnologias computacionais para promover uma abordagem ativa na área de Literatura?”, foi de que é possível, sim, conforme resposta de 100% dos professores, no entanto, sugere-se um estudo que vá além desta constatação e implemente o uso das diferentes tecnologias digitais por meio de diferentes metodologias ativas, mostrando as diferentes possibilidades para uso real e prático de ambos temas.

Referências

- BERBEL, N. A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina Ciênc Soc Hum**. v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em 23 de out. de 2020.
- GALVÃO, A. L. M.; SILVA, A. C. da. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. **Letras&Letras**, Uberlândia, v. 33, n. 2, jul./dez, 2017, p. 209-228. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38630>. Acesso em 10 de jul. de 2022.
- MIGUEZ-MARTINS, L.; UÉBE-MANSUR, A. F. O Uso de Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais na Era da Cibercultura: uma análise da perspectiva de

discentes do Ensino Médio de uma rede Estadual. **Revista LinkScience Place**. v.6, n.4, p.93-117, 2019. Disponível em:<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/759>. Acesso em 15 de set. de 2022.

MORAN, J. Mudando a Educação com Metodologias Ativas *In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. On the Horizon, NCB University Press, v. 9, n. 5, outubro 2001. Tradução do artigo "Digital natives, digital immigrants", cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza: professora, tradutora e mestrandia em educação pela UCG.

SILVA, I. M. M. Ensino de literatura: interfaces com a cultura digital. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 5, p. 62-82, jul/dez 2014. Disponível em: <https://www.e-ublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/16550> Acesso em 20 de ago. de 2022.

SILVA, N. M.; RAMOS, M. A. S.; FEITOSA, M. M. M. Aprendizagem móvel: uma proposta de letramento literário com auxílio de recursos digitais. **Renote**, Porto Alegre, v.18, n.1, julho, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/105972>. Acesso em: 10 de ago. de 2022.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev Esc Enferm**. USP v. 46, n.1, p. 208-218, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/KfMTxTNdQt7fjTZznwWFCcv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de ago. de 2022.

SOUSA, N. S. de. SILVA, T. B. A. da. Língua e Literatura: dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. *In: COMBRALE*, 2018, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Editora Realize, v.1, 2018, ISSN 2594-5017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conbrale/2018/TRABALHO_EV109_M D1_SA3_ID410_24052018014049.pdf. Acesso em: 15 de set. de 2022.

UEBE-MANSUR, André Fernando. **Percursos Metodológicos à Complexidade em Ambientes de Aprendizagem Em Rede**: Uma proposta pela Rede de Saberes Coletivos (ReSa) em curso de Administração. Tese (Doutorado) Informática na Educação) – UFRGS, UFRGS, Porto Alegre, 2011.







Música popular, linguagens e sociedade:

um projeto integrador para o Ensino Médio

Maurilio Rocha

Introdução

Este projeto de ensino nasceu da questão orientadora “Como abordar questões sociais significativas por meio de canções em sala de aula?”.

De maneira geral, estudantes do Ensino Médio são grandes consumidores e, muitas vezes, produtores de música em diversos contextos: sozinhos com fones de ouvido, em festas, bailes, shows ao vivo, igrejas, entre outros. Por sua vez, diferentes vertentes de canções brasileiras costumam abordar questões sociais em suas letras. Como exemplos contemporâneos podemos citar a relação entre o funk e a sexualidade, a crítica do rap à desigualdade social nas músicas dos Racionais e o tráfico de drogas no *Real Trap*. Como exemplos históricos podemos citar a relação com a pobreza na produção de Noel Rosa e a oposição à ditadura militar no Brasil na música de Chico Buarque e Ivan Lins, dentre outros.

Esta proposta de ensino formulada com base na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) pretende aliar o grande interesse que os jovens do Ensino Médio apresentam pela música popular à possibilidade de debater questões sensíveis a essa faixa etária que possam ser abordadas em músicas de seu consumo diário. Proponho, assim, a pesquisa e escuta crítica de músicas brasileiras que abordem em suas letras questões sociais significativas para os estudantes, de acordo com o gosto pessoal e a percepção social de cada grupo de trabalho, finalizando com a produção e divulgação de canções a serem compostas pelos grupos cujas letras abordarão temáticas sociais escolhidas por seus integrantes.

Neste projeto, entendemos a música como forma de expressão de modos de existência, sem preconceitos e hierarquizações, e incentivaremos a fruição e a produção musical e poética que a acompanha, de maneira crítica e contextualizada. Os processos de pesquisa, análise e produção serão divulgados pelos estudantes por meio de redes sociais e outras plataformas digitais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que trata do Ensino Médio organiza os componentes curriculares em quatro grandes áreas:

I – Linguagens e suas tecnologias;

II – Matemática e suas tecnologias;

III – Ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – Ciências humanas e sociais aplicadas.

Estas quatro áreas, somadas a uma proposta de formação técnica e profissional, compõem os cinco itinerários formativos apresentados para este segmento da educação básica (BRASIL, 2018). A área de Linguagens e suas Tecnologias é formada por quatro componentes: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Arte. Como consequência, as diferentes Artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) foram nomeadas como linguagens artísticas e passaram a fazer parte dos estudos e práticas da área.

A Reforma do Ensino Médio, promulgada por meio da Lei nº 13.415/2017, e a última versão da BNCC, já afetada pela Reforma, trouxeram grandes prejuízos conceituais ao ensino/aprendizagem de Arte na escola básica e à construção histórica no país da Arte como área de conhecimento. Uma das consequências negativas mais evidentes foi a exclusão dos livros específicos de Arte no edital do Plano Nacional do Livro Didático 2021 (PNLD 2021) voltado para o Ensino Médio. Outros impactos de mesma importância foram sentidos, indo na contramão das conquistas obtidas à custa de árduo trabalho de profissionais da área na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE).

Apesar de todos esses impactos negativos, nossa opção foi a de realizar o que Cruvinel (2021) denomina por “uma leitura progressista da BNCC”, buscando debater e evidenciar seus problemas e, ao mesmo tempo, participar dos aspectos que consideramos positivos, como a proposição de Projetos Integradores elaborados de forma a integrar os componentes de cada grande área do conhecimento. Acredito que a Arte poderá melhor enfrentar o desafio de reafirmar sua importância no Ensino Médio ao integrar-se de maneira significativa aos outros componentes da área de Linguagens, desde que seja satisfeita a necessidade da presença de professores licenciados em Arte nas equipes docentes.

Assim, este projeto de ensino foi elaborado nesta perspectiva de integração dos componentes Língua Portuguesa e Arte por meio da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos, demandando para seu desenvolvimento a atuação integrada de professores de Língua Portuguesa e de Música.

1. A aprendizagem baseada em projetos

O desenvolvimento deste projeto de ensino ocorrerá dentro das premissas da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), expressão originada do inglês *Project-Based Learning*. Essa abordagem propõe que o processo de ensino-aprendizagem ocorra por meio da resolução problemas da vida cotidiana, em que os estudantes busquem em conjunto soluções factíveis, de forma ativa e colaborativa. Assim, o conhecimento é compreendido como algo que se constrói em rede, conectando áreas em resposta a uma questão relacionada às realidades dos estudantes.

Segundo Bender,

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções. (BENDER, 2014, p. 9).

A ABP se diferencia de atividades que simplesmente envolvem projetos pelo fato de o foco da aprendizagem estar no processo, no planejamento das ações de maneira colaborativa e na avaliação contínua, e não somente no produto. Durante o desenvolvimento do projeto, os estudantes são incentivados a fazer escolhas que determinarão os subprodutos e produtos gerados ao final. A ideia da ABP é confrontar os estudantes com situações reais e que possam gerar soluções significativas para si e para suas comunidades. Por isso é importante que os resultados de um projeto sejam compartilhados com a comunidade, extrapolando os muros da escola e ampliando o potencial das discussões geradas. (BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2008).

O papel do professor na ABP é principalmente o de mediador do processo, incentivando a autonomia dos estudantes, mediando discussões e debates e deixando que os alunos também participem das avaliações. Assim, espera-se que os estudantes possam desenvolver seu espírito investigativo, a crítica e a reflexão.

As abordagens dentro da ABP podem apresentar variações, mas alguns pontos essenciais que a caracterizam são:

- os estudantes devem desenvolver uma tarefa desafiadora e relacionada com as realidades que os envolvem;
- o desenvolvimento das tarefas exige que os estudantes trabalhem de forma coletiva, em cooperação;
- o desenvolvimento pleno dos projetos demanda tempo e pode levar a diferentes soluções;
- os resultados dos projetos devem ser divulgados para a turma, a escola e a comunidade por diferentes formas de comunicação.

A resposta à questão orientadora deve ser encontrada pelo grupo de estudantes em um processo que envolve inteligências múltiplas e a capacidade de trabalhar em grupo.

A ABP será adotada como referência neste projeto de ensino por permitir a integração de diferentes componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias, desenvolvendo competências específicas da área e competências gerais da Educação Básica. Acredito que a questão motivadora deste projeto toca também em alguns dos 15 Temas Contemporâneos Transversais abordados na BNCC (BRASIL, 2018) por atravessar diferentes áreas de conhecimento que deverão ser mobilizadas para responder a complexidade do projeto. Em diferentes momentos ao longo do projeto, os estudantes serão levados a compartilhar o processo e os resultados de suas atividades, possibilitando a integração com os diversos agentes escolares e com o entorno da escola.

2. Letramento digital



O desenvolvimento deste projeto irá mobilizar diferentes aspectos relacionados ao letramento digital dos estudantes. Para melhor compreender o conceito de Letramento Digital, é preciso começar pelo conceito de Alfabetização e passar também pelo conceito de Letramento.

O conceito de Alfabetização trata da “aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso: a aprendizagem do ler e do escrever” (ALFABETIZAÇÃO..., 2014.). Já o conceito de Letramento acrescenta à ideia de Alfabetização a necessidade do

desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (LETRAMENTO DIGITAL..., 2014).

Note-se que se adicionam os adjetivos *adequada* e *eficiente* para qualificar as habilidades de ler e escrever desejadas no Letramento, além da capacidade de utilizá-las em diferentes situações, suportes, interações, funções e gêneros de escrita.

Por sua vez, Letramento Digital é um dos conceitos em que se vê a interseção entre Linguagem e Tecnologia (BUZATO, 2010), pois transporta as possibilidades de interação com a escrita e com a leitura para o ambiente digital. O conceito

diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras (LETRAMENTO DIGITAL..., 2014).

O letramento digital demanda que os usuários saibam buscar por textos na rede, estejam atentos à autoria e à noção de plágio, saibam verificar se as fontes de informação são confiáveis e desenvolvam o senso crítico sobre o que leem.

3. Leitura em múltiplas fontes



No desenvolvimento deste projeto, os estudantes serão também estimulados a realizar leituras multimodais em múltiplas fontes. Bons leitores de múltiplas fontes devem entender a tarefa de leitura como uma atividade de investigação, engajando-se em uma aprendizagem ativa e autônoma.

A leitura em múltiplas fontes apresenta maiores exigências ao leitor do que a leitura de uma fonte só. Em um texto único, as relações entre as partes que o compõem são sinalizadas pelo próprio autor. Já a leitura em múltiplas fontes exige que o leitor faça as inferências e conexões entre diferentes textos, escritos por diferentes autores em diferentes tempos e sem a intenção de comporem um todo coerente entre si.

Segundo Coscarelli (2017), para que os estudantes sejam bons leitores de múltiplas fontes é preciso:

- Saber localizar os textos e tomar decisões estratégicas para decidir, de acordo com os objetivos da leitura, quais ler e em que sequência;
- Saber julgar quando aceitar ou rejeitar um *link*, julgando sua utilidade para os objetivos da leitura;
- Saber modificar os planos originais caso o avanço da leitura aponte nesse sentido, utilizando-se de habilidades de improvisação;
- Descobrir relações entre diferentes textos; encontrar ideias recorrentes, sintetizar e integrar informações;
- Refletir sobre as informações.

Será importante que os estudantes entendam a leitura em múltiplas fontes como uma atividade de investigação, que envolve a formulação de perguntas e a busca por respostas, pensando como um pesquisador. Por meio de uma navegação consciente e de uma seleção de informações pertinentes e confiáveis para o cumprimento de seus objetivos, o processo de leitura dos estudantes deverá envolver estratégias de associação das fontes consultadas para articular, comparar, relacionar e contrastar as informações obtidas (COSCARELLI; RIBEIRO, 2017).

Para auxiliar os alunos no processo de se tornarem bons leitores de múltiplas fontes os professores devem fornecer orientações explícitas sobre

o propósito da leitura, sobre a tarefa a ser realizada e sobre a necessidade de monitorar as estratégias de leitura, tendo em mente todos os aspectos apontados anteriormente. É importante que os estudantes entendam que a leitura em múltiplas fontes deve ser uma atividade que envolve a formulação de perguntas e a investigação para a construção de saberes.

4. Multiletramentos digitais

A ideia de multiletramentos digitais é central no desenvolvimento deste projeto, por sua ênfase em buscar aproximar o processo de ensino/aprendizagem da Linguagem à vida real dos estudantes. Se a ideia de Letramento estaria originalmente ligada aos estudos sobre a escrita, seus usos, funções e efeitos (TERRA, 2013) e à habilidade de ler e escrever, a ideia de multiletramentos parece melhor se adequar ao funcionamento da vida social contemporânea e a um pensamento que incorpore, no dia a dia da escola, as várias mídias, especialmente as digitais, as várias linguagens e as várias culturas em que os estudantes estão inseridos. Ou, como aponta Dionisio (2008, p. 131), a uma prática pedagógica que incorpore os “diferentes tipos de representação do conhecimento” encontrados na vida contemporânea da maioria dos estudantes.

Terra (2013) defende que as novas visões sobre o letramento que culminaram na ideia de multiletramentos vieram da perspectiva de “situar a leitura e a escrita em seus contextos sociais”. Assim, as formas de letramento não escolar, como as apreendidas no convívio familiar, com amigos, no trabalho ou na igreja, por exemplo, também devem ser consideradas como formadoras do sujeito.

Rojo (2013) ressalta a importância de se valorizar e considerar nas aulas o repertório ou o “mundo de vida do aluno” de forma a se contemplar as diferenças culturais, ou as multiculturas, nas ações de multiletramentos.

5. Cultura digital e redes sociais

A internet, principalmente após o surgimento da web 2.0, possibilita ao usuário várias ações, como leitura, seleção, produção e divulgação de



textos em diversas modalidades (escrita, oral, visual, sonora etc.). Muitos desses textos são multimodais e hipertextuais e demandam um tipo de leitura que considere essas características.

Morduchowicz (2018) denomina por *cultura mosaico* essa forma de acessar informações pela internet, através de textos multimodais e hipertextuais, em que não há obrigatoriedade de uma leitura linear ou sequencial. Ainda segundo a autora, essa cultura-mosaico, característica dos adolescentes usuários da internet, está em dissintonia com a cultura escolar contemporânea, marcada pela linearidade, pela sequencialidade, pelo verbal, pelo abstrato, pelo analítico e pelo racional. Nesse contexto, parece indispensável repensar o lugar da escola na relação com a cultura juvenil do século XXI (MORDUCHOWICZ, 2018).

Apesar de terem nascido em um mundo marcado pela profusão de informações acessíveis através da internet, parece ingênuo acreditar que os adolescentes tenham, a princípio, domínio consciente de seu uso. Expressões como *Geração Internet* ou *Nativos Digitais* são abundantes na literatura e parecem promover uma visão romantizada dos jovens usuários de internet. Vejamos, por exemplo, o trabalho de Grossi *et al.* (2014, p. 5) que aborda a chamada Geração Internet (GI):

Diferentemente das gerações anteriores, os jovens da GI não se contentam em ficar apenas recebendo passivamente as informações; querem participar de tudo o que está acontecendo a sua volta. Na área da educação, estão contribuindo para uma mudança nas práticas pedagógicas baseadas na colaboração entre professores e alunos. São inquietos, ávidos pela informação e pela comprovação das teorias estudadas.

O trecho acima não parece representar a maioria dos jovens que utilizam a internet no Brasil. Tendo mais a concordar com Morduchowicz (n.p., 2018) quando diz que

Se um adolescente não sabe distinguir fontes confiáveis daquelas que não o são, ou se ele "copia e cola" informações sem analisá-las, ele não pode ser chamado de "nativo digital" (...) que só pode ser definido como tal quando ele é capaz de usar todo o potencial da Internet de uma maneira criativa e reflexiva.

Assim, parece claro que as expressões *nativos digitais* e *geração internet* fazem parte de discursos generalizantes e suscetíveis de críticas e questionamentos (RIBEIRO, 2018). Acredito que estratégias que busquem aproximar as culturas juvenis contemporâneas e a escola devem ser voltadas para auxiliar os jovens a processar, selecionar, avaliar e utilizar de maneira consciente o grande fluxo de informações que se encontram na internet. Isso se torna ainda mais urgente nos tempos atuais em que robôs são utilizados para disseminar informações falsas e que a busca pelo capital social individual e o descompromisso com o bem comum parecem ter dominado as redes sociais, quando analisadas sob a ótica das *fake news* (RECUERO, 2009).

Muito antes de prover os estudantes de *tablets*, *notebooks* ou *PCs* que poderão ficar guardados ou subutilizados até atingirem a obsolescência, é preciso trabalhar nos estudantes a *alfabetização midiática e informacional*, preconizada pela UNESCO com o objetivo de fortalecer nos jovens sua capacidade para avaliar a relevância e a confiabilidade das informações que lhes chegam através da *web* (WILSON, 2013). No entanto, essa *alfabetização midiática e informacional* dos estudantes passa antes pela mobilização dos próprios docentes, que deveremos, nós próprios, nos converter em usuários ativos e conscientes dos recursos midiáticos disponíveis nas redes.

Ribeiro (2018, p 107) propõe seis movimentos, relacionados ao professor, que poderiam “levar um docente à adaptação ou à reedição de suas aulas, incluindo algum elemento das tecnologias digitais, com pertinência e relevância”:

- ter vontade de aprender os usos e as práticas que as tecnologias digitais envolvem;
- tornar-se um usuário dessas tecnologias;
- relacionar os objetivos das aulas a algum modo de ensinar empregando tecnologias digitais;
- ter tempo para experimentar possibilidades;
- avaliar cada experiência para poder ajustá-la;

- gerir o tempo de trabalho para que o uso das tecnologias digitais não acarrete sobrecarga de trabalho.

São muitos os desafios apresentados por Ribeiro (2018), especialmente quando pensamos no contexto da maioria dos docentes das escolas públicas brasileiras, sobrecarregados com grande número de aulas e pouco tempo para preparação e atualização. No entanto, estes parecem ser desafios incontornáveis para se ampliar o diálogo com as realidades cotidianas dos estudantes contemporâneos.

6. A abordagem triangular

O referencial teórico sobre ensino/aprendizagem de Arte deste projeto de ensino será a Abordagem Triangular, sistematizada pela professora e pesquisadora pernambucana Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1988).

A Abordagem Triangular foi sistematizada há cerca de 40 anos e vem sendo, desde então, enriquecida e ampliada pela própria autora e por professores e artistas que se dedicam ao seu estudo e prática em sala de aula (BARBOSA, 2019). A elegância da proposição vem de sua simplicidade e da precisão das três ações básicas que formam o triângulo pedagógico para o ensino/aprendizagem em/sobre Arte: a criação (fazer artístico), a leitura da obra de arte e a contextualização (BARBOSA, 1988).

O *fazer artístico* ou *criação* em sala de aula dominava o contexto do ensino de Arte no ambiente escolar brasileiro na década de 1980, que centrava-se na produção artística do estudante, valorizando a expressão de sua subjetividade e o espontaneísmo. Nesse ambiente, Ana Mae adicionou os componentes *leitura da obra de arte* e *contextualização*, apresentando-os como fundamentais para o processo de ensino/aprendizagem em Arte, formulando, assim, a tríade baseada em ações: fazer-ler-contextualizar. (BARBOSA, 2019).

Com o objetivo de evitar interpretações dúbias, Ana Mae posteriormente preferiu a expressão *leitura* da obra de arte ao invés das palavras *apreciação* ou *fruição*. Dessa forma, a pesquisadora afirma o caráter objetivo desta ação, em contraposição à simples ideia de emoção



diante de uma obra. Para a pesquisadora, a leitura da obra de arte é “questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam.” (BARBOSA, 1988, p. 40).

Por sua vez, o objetivo de se trabalhar a *contextualização* das obras em sala de aula é o de apresentá-las de maneira a propiciar a produção de sentido pelos estudantes. A contextualização de uma obra

pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não. (BARBOSA, 1988. p. 37).

Em publicações recentes, Ana Mae chega a usar a metáfora do zigzague para descrever as relações entre as três ações da Abordagem, apontando a *contextualização* como o ponto fundamental de movimento dentro da proposta, uma vez que tanto o fazer arte quanto a leitura de uma obra exigem contextualização para que ocorram de maneira efetiva (BARBOSA, 2019). Assim, deve-se entender as três ações básicas que compõem a Abordagem Triangular de maneira entrelaçada e relacionadas aos modos como se aprende/ensina Arte, e não como um modelo para o que se aprende ou se ensina.

Neste projeto de ensino, o estudante é chamado a ler, interpretar e produzir em Arte em integração à Língua Portuguesa, por meio da ABP. Essas ações se realizam no diálogo entre professores e estudante, mediado pela materialidade da música popular juvenil que demanda ser compreendida nas condições históricas, sociais, econômicas, estéticas e culturais dos estudantes.

7. O projeto de ensino

7.1 Público-alvo

Este projeto de ensino, ainda inédito, foi elaborado para ser realizado com estudantes do Ensino Médio. Esta escolha se justifica pelo maior amadurecimento intelectual e emocional dos estudantes neste segmento da



escola básica e por seu grande contato com a música popular nesta fase da vida, tanto como consumidores quanto como produtores de música.

Para o pleno desenvolvimento da proposta é necessário que a escola tenha um laboratório de informática disponível para os estudantes e acesso à internet.

7.2 Objetivos de ensino

Este projeto foi pensado no intuito de:

- propiciar aos estudantes o contato com a música popular em uma análise socialmente contextualizada;
- apresentar a música popular como expressão de modos de existência;
- favorecer a análise crítica dos estudantes e o debate sobre vertentes da produção musical brasileira em relação com seus próprios contextos de vida;
- proporcionar experiências de criação de uma canção que aborde uma questão social relevante para cada grupo de trabalho;
- proporcionar experiências de registro dessas criações com o uso de *softwares* livres de gravação e edição sonora;
- proporcionar experiências de criação de *podcasts*;
- incentivar o compartilhamento dos resultados das etapas do projeto por meio de redes sociais e plataformas digitais.

7.3. Metodologia de trabalho

Para o desenvolvimento do projeto, os estudantes irão utilizar *sites* de buscas na internet, a plataforma de compartilhamento de áudio *Soundcloud*, os *softwares Audacity, Anchor* ou similares e redes sociais utilizadas pelos estudantes (*WhatsApp, Instagram, YouTube*, dentre outras). Estas escolhas se justificam pelas interfaces amigáveis que apresentam e pela disponibilidade de versão gratuitas que permitem utilizações necessárias para o projeto. Será necessário, também, a disponibilidade de aparelhos para gravação de som, podendo ser um aparelho de telefone móvel que apresente um aplicativo de gravação de som.

Matias (2020) utilizou o *Audacity* como ferramenta para a gravação e edição de *podcast* em uma proposta de formação continuada para professores da Educação Básica, destacando a facilidade de acesso e manuseio do *software*. Neste projeto o *Audacity* será utilizado no processo de gravação e edição das canções compostas pelos estudantes. O *Audacity* é o mais indicado para essa tarefa por apresentar a possibilidade de gravação em múltiplas pistas de áudio. Assim, vozes e instrumentos musicais poderão ser adicionados progressivamente pelos estudantes até que a canção atinja os objetivos musicais desejados por eles.

A *SoundCloud* tem sido utilizada como plataforma hospedeira de áudio em diversas ações pedagógicas relacionadas ao ensino de língua portuguesa e estrangeira, destacando-se os trabalhos de Carvalho (2017) e Paiva (2018). No âmbito da música, Campos (2016) buscou compreender as relações de afeto que podem ser criadas pela interação entre músicos e públicos por meio da *SoundCloud*, e Kischinhevsky (2015) utilizou-se da expressão *Rádio Expandida* para analisar o papel da *SoundCloud* e de outras plataformas como novos intermediários entre criadores de música e o público. Neste projeto, a *SoundCloud* será utilizada como hospedeira para as canções criadas e gravadas pelos estudantes, além de intermediar o compartilhamento das músicas em suas redes sociais.

Benedetti (2018) pesquisou as potencialidades do uso de *podcasts* no ensino de Língua Portuguesa estudando diversas plataformas, dentre elas o *Anchor*. A pesquisadora destaca as funcionalidades do recurso digital principalmente por possibilitar a gravação coletiva de episódios, permitindo a interação e o compartilhamento de informações entre os colegas de grupos de trabalho, mesmo a distância.

Segundo a pesquisadora, a

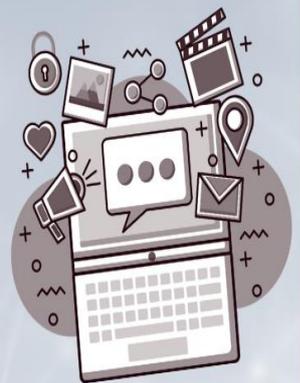
(...) produção de áudio na escola contribui para uma educação mais crítica, criativa e cidadã, já que permite a livre expressão, a interação com outras pessoas e outras culturas, o desenvolvimento da modalidade oral da língua e oferece ao estudante um ponto de encontro dentro e fora da sala de aula, diminuindo assim as barreiras entre escola e mundo (BENEDETTI, 2018, p.39).

Neste projeto, o *Anchor* será utilizado na gravação e distribuição de *podcasts* para divulgação dos resultados produzidos pelos grupos de trabalho durante as etapas de pesquisa, análise e criação de músicas brasileiras. O *Anchor* permite somente a utilização de uma única pista de áudio. Sua simplicidade de operação o torna mais indicado para essa tarefa.

7.4 As etapas da proposta

A proposta de trabalho apresenta as seguintes etapas:

- Os estudantes são apresentados pelo professor ao texto âncora e mobilizam seus conhecimentos prévios. Para tanto, serão distribuídos textos impressos para leitura dos estudantes.
- Os estudantes se dividem em grupos e escolhem as temáticas para seus trabalhos. Os estudantes realizam a busca por diferentes textos relacionados ao tema escolhido em fontes digitais de informação, sejam elas *sites*, *podcasts*, plataformas de *streaming* e agregadoras de vídeos etc.. Os estudantes farão as pesquisas no laboratório de informática da escola utilizando ferramentas de busca como *Google*, *Bing*, *Yahoo*, dentre outras.
- Os estudantes participam de um debate (gênero oral) apresentando os resultados de suas pesquisas e justificando suas escolhas, trabalhando a argumentação.
- Os estudantes criam as canções dentro do gênero musical e temática social escolhida, podendo utilizar de recursos como paródia, *playbacks* disponíveis na internet ou ser uma produção totalmente autoral, dependendo das habilidades musicais dos integrantes de cada grupo. Ocasionalmente, alguns grupos precisarão de acesso à internet nesta etapa para baixar *playbacks* e ouvir músicas disponíveis *online*.
- Os estudantes gravam as canções por eles criadas utilizando *softwares* gratuitos de gravação e edição de áudio como o *Audacity* e o *WaveEditor*, dentre outros.
- Cada grupo de estudantes elabora o roteiro de um episódio de *podcast* em que apresentam as discussões surgidas na pesquisa e a



canção criada.

- Os estudantes gravam e editam os episódios do *podcast* na plataforma *Anchor*.
- Uma vez editados os episódios do *podcast* os estudantes irão divulgar os trabalhos nas redes sociais que utilizam (*WhatsApp, Instagram, YouTube*, dentre outras), na plataforma de compartilhamento de áudios *SoundCloud* e nos diferentes agregadores de *podcasts*.
- A consolidação da proposta se efetivará a partir dos comentários do professor sobre os trabalhos produzidos pelos grupos e dos processos de avaliação.

7.5 Avaliação

7.5.1 Avaliação na Aprendizagem Baseada em Projetos

Uma vez que a ABP procura estimular o protagonismo do estudante nos processos de ensino/aprendizagem, a avaliação dentro desta metodologia de ensino deve também buscar levar os estudantes a um processo de reflexão crítica e contínua sobre o próprio desenvolvimento.

O processo de avaliação é um dos pontos mais importantes na ABP, pois, ao invés de avaliar o que *não foi* aprendido, como é usual nas provas e avaliações tradicionais (NOGUEIRA, 2007), busca contemplar aspectos de cooperação, resolução de problemas e comunicação interpessoal, fundamentais no desenvolvimento de projetos em grupo. Engajamento e autonomia são outros aspectos a serem considerados, possibilitando, assim, a um número maior de estudantes, a chance de êxito no processo.

Segundo Bender (2014, p. 129), as formas de avaliação mais coerentes com a ABP são as que levam os estudantes a vivenciarem processos mais amplos e reflexivos de análise. Tais avaliações podem incluir a “autorreflexão, a avaliação de portfólio, a avaliação autêntica e a avaliação de colegas, além das avaliações de professores”, ainda que provas e testes tradicionais possam, também, ser utilizados eventualmente.

A avaliação na ABP deve favorecer a observação da evolução dos estudantes no decorrer de cada etapa do projeto, avaliando, inclusive, aspectos atitudinais como engajamento e colaboração. As avaliações

devem, também, estar conectadas aos resultados dos projetos para que, desse modo, o processo avaliativo possa

[...] gerar uma excelente oportunidade de estimular os alunos a trabalhar suas competências pessoais, já que em alguns casos a crítica age como feedback, oportunizando ainda a verificação, análise e aceitação de possíveis “erros”, que pela forma como se apresenta, terá realmente o devido valor construtivo. (NOGUEIRA, 2007, p. 92).

Outro aspecto importante que caracteriza as avaliações em ABP é a participação ativa dos estudantes no processo. Os estudantes devem conhecer, previamente, os critérios e os valores atribuídos a cada fase do projeto e é importante que possam se manifestar sobre a avaliação, com vistas a torná-la mais dialógica, aperfeiçoando-a ou mesmo substituindo-a por outra modalidade avaliativa. Segundo Behrens e José (2001, p. 10):

O aluno precisa sentir-se seguro de que será avaliado com transparência [...]. Não se trata de favorecer a ociosidade e nem ser benevolente com a falta de compromisso por parte do aluno ou de algum grupo. Para isso, durante o processo, o professor deverá dialogar e discutir com os alunos seu envolvimento, desenvolvimento e qualidade nas atividades propostas. Este processo se estende na avaliação contínua do projeto. As manifestações dos alunos são extremamente relevantes para a reestruturação ou manutenção do projeto proposto.

No caso da presente proposta, é importante também que ambos os professores, de Arte e de Língua Portuguesa, envolvidos no projeto participem da avaliação, pois terão diferentes pontos de vista sobre o desempenho e os processos de aprendizagem dos estudantes.

As avaliações na ABP se caracterizam por serem mais complexas do que as avaliações tradicionais, uma vez que se utilizam de variados instrumentos. Muitas vezes, na ABP, “os professores têm que considerar a síntese das notas dos vários artefatos criados, tanto individualmente como em grupos” (BENDER, 2014, p. 130). Um exemplo dessa complexidade é a utilização de notas individuais e coletivas para cada uma das etapas de um projeto. Tais notas devem ser sintetizadas em uma nota final que represente a avaliação de todo o processo. Segundo o *Buck Institute for Education* (2008, p. 59):

Uma vez que visam medir práticas autênticas, como cooperação, comunicação, resolução de problemas e trabalho em equipe, as avaliações baseadas em desempenho são mais diversificadas do que as avaliações tradicionais. Essas práticas são dinâmicas, experienciais e não padronizadas e exigem avaliações que possam capturar o processo de aprendizagem, assim como o resultado final.

7.5.2 A Avaliação neste projeto de ensino

O processo avaliação neste projeto de ensino se dará por meio da avaliação coletiva e autoavaliação e irá considerar aspectos como a resolução de problemas, o trabalho em cooperação e a comunicação interpessoal, fundamentais no desenvolvimento de projetos em grupo. Ao realizar a autoavaliação e considerar as avaliações vindas de professores e colegas na avaliação coletiva, os estudantes terão a possibilidade de avaliar suas habilidades e desempenho, percebendo como suas características individuais favorecem ou limitam sua capacidade de realizar determinadas tarefas e de enfrentar os desafios encontrados na vida escolar.

Assim, pretende-se estimular a autorreflexão dos estudantes a respeito de sua participação no projeto, considerando tanto aspectos atitudinais como questões relacionadas à mobilização de habilidades e competências.

Para a avaliação coletiva e autoavaliação, o professor deverá apresentar aos estudantes uma série de perguntas para orientar a avaliação coletiva de cada grupo e a autoavaliação de cada estudante. As perguntas coletivas poderão ser usadas para promover rodas de conversa sobre cada uma das etapas. Ao final do projeto, também deverá haver perguntas avaliativas sobre seu desenvolvimento como um todo. O conjunto de avaliações irá considerar o processo de aprendizagem, sistematizado nas perguntas avaliativas de cada etapa e nas perguntas apresentadas ao final do processo.

As perguntas desenvolvidas pelo professor deverão considerar dois aspectos:



- 1) atitudinal: refere-se às atitudes dos estudantes nas atividades realizadas tanto individual como coletivamente durante cada etapa, ouvindo as opiniões de todos os integrantes do grupo.
- 2) o cumprimento dos objetivos: refere-se ao cumprimento dos objetivos de cada atividade, do subproduto elaborado nas etapas e do produto final, estando conectada aos resultados do projeto.

Para avaliar esses aspectos, sugerimos a utilização de diferentes gradações, como insuficiente, suficiente ou plenamente, por exemplo. Caso seja necessária a atribuição de uma nota numérica, associe-as aos três graus sugeridos ou crie graus intermediários entre os aqui propostos (insuficiente, regular, suficiente, muito bom e plenamente, por exemplo).

Recomendamos, assim, que os estudantes sejam incentivados a fazer o registro de informações de pesquisa e de procedimentos em um caderno individual de anotações. Esse procedimento será útil para as atividades de autoavaliação, pois permite que eles percebam a própria evolução dentro do projeto, a aquisição de novos conhecimentos e o surgimento e a reformulação de hipóteses para resolução dos problemas apresentados.

Os docentes deverão reservar um tempo ao final de cada etapa deste projeto para a avaliação coletiva e a autoavaliação dos estudantes, com o objetivo de proporcionar a eles um processo contínuo de reflexão sobre o próprio desenvolvimento do processo de aprendizagem. Recomendamos que os professores também façam suas anotações sobre o desempenho de cada estudante ou de cada grupo e revisitem essas anotações no momento de avaliação coletiva e da autoavaliação das etapas. Esse procedimento poderá auxiliar cada estudante a perceber a própria evolução dentro do projeto, a aquisição de novos conhecimentos e sua contribuição para o surgimento e a reformulação de hipóteses para resolver a questão apresentada no projeto.

Apesar de não fazer parte de nossa proposta, os professores também poderão, eles mesmos, avaliar os alunos, levando em consideração suas observações em sala de aula, as avaliações coletivas, os registros e as autoavaliações feitas pelos estudantes. Nesse caso, é fundamental que os estudantes saibam de antemão que as avaliações dos professores irão

compor a totalidade do processo avaliativo. De todo o modo, os docentes deverão produzir suas próprias anotações, avaliando o projeto em si e sua execução de forma a poderem aprimorá-lo para as próximas vezes que o realizarem com outras turmas.

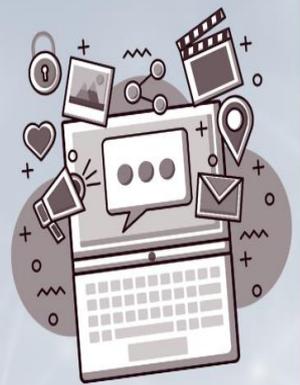
Finalmente, é importante ressaltar que o processo de aprendizagem da turma se estabelece em rede e que o caráter dinâmico do processo será mais abrangente se for considerada a heterogeneidade de perfis em sala de aula.

Considerações finais

Este projeto pretende mobilizar diversos aspectos da vida dos estudantes em torno das práticas de ouvir, compartilhar e criar música, aproximando o processo de aprendizagem da realidade deles ao apresentar um problema que lhes seja significativo e que leve a soluções possíveis. Além disso, pretende desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas por meio da criatividade e da imaginação e favorecer a comunicação entre os colegas e os professores, incentivando o trabalho em equipe e a capacidade de se adaptar a diferentes situações.

Pensado para estudantes do Ensino Médio, este projeto integrador está inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias, contemplando de forma interdisciplinar os componentes curriculares Arte e Língua Portuguesa. Por meio dele, os estudantes poderão desenvolver competências gerais da Educação Básica, bem como competências e habilidades específicas dessa área. Para que o processo de ensino- aprendizagem seja mais significativo, recomendamos que os professores dos componentes curriculares abordados no projeto trabalhem em colaboração, sem desconsiderar suas especificidades, em prol de um projeto coletivo.

Voltado para estudantes e professores do Ensino Médio, este projeto busca integrar os componentes curriculares Língua Portuguesa e Arte em um projeto que aborda questões sociais significativas por meio de canções em sala de aula. Por meio da Aprendizagem Baseada em projetos e com ênfase no uso de tecnologias digitais, este projeto foi elaborado com base em uma questão orientadora que estimula a participação constante dos



estudantes, mobilizando seus conhecimentos prévios e engajando-os na busca de respostas para a questão apresentada. Espera-se que os estudantes sejam levados a desenvolver leituras em múltiplas fontes e o multiletramento digital, favorecendo a análise crítica, o debate e a criação sobre vertentes da produção musical brasileira, em estreita relação com seus próprios contextos de vida.

Referências

- ALFABETIZAÇÃO. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Edição do Kindle).
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed C/Arte, 1988.
- BEHRENS, M. A.; JOSÉ, E. M. A. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 77-96, jan./jun. 2001.
- BENDER, W.N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BENEDETTI, J. L. **As potencialidades do uso de Podcast no ensino de Língua Portuguesa**. 2018. 44 fl. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) - Especialização em Mídias na Educação. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. Contexto histórico e pressupostos teóricos. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.
- BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos**: Guia para professores de ensino fundamental e médio. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais**. [Entrevista concedida à] TV Sala, nov. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0-Fc0i0x7oA>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- CAMPOS, L. B. **Comunicação em plataformas de streaming**: Interações entre músicos e fãs em serviços de rádio social. 133 f. Dissertação (Mestrado em

Comunicação) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2016.

CARVALHO, L. **Aprendizagem colaborativa na formação docente**: contribuições das TICs no ensino da língua portuguesa. 2017. 114 fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) - UFPB. 2017.

COSCARELLI, C. V. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. **Ensino e Tecnologia em Revista**. UTFPR, Paraná. v. 1, n.1, p. 67-79, 2017.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital**: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CRUVINEL, Tiago. **Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio?** Urdimento, Florianópolis, v. 1, n. 40, mar./abr. 2021.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p.119-132.

GROSSI, M. G. R. et al. A utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação nas redes sociais pelos universitários brasileiros. **Texto Digital**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 4-23, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2014v10n1p4>. Acesso em: 20 set. 2022.

KISCHINHEVSKY, Marcelo. Rádio social: novos intermediários da indústria da música. **Revista Novos Olhares** - v.4, n.1, p. 205-220, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/86410>. Acesso em: 20 set. 2022.

LETRAMENTO. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). 2014. Disponível em

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 22 jun. 2022.

LETRAMENTO DIGITAL. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em 22 jun. 2022.

MATIAS, J. Cultura digital e formação de professores: conhecendo o *podcast* e seu potencial para o ensino. **Saberes em Foco**. v.3, n.1, p. 299-311, 2020. Disponível em: https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2020/Artigo%2024%20-%20Cultura%20digital%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20conhecendo%20o%20podcast%20e%20seu%20potencial%20para%20o%20ensino.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

MORDUCHOWICZ, R. **Ruidos en la web**: Cómo se informan los adolescentes en la era digital. Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial. Edição Kindle, 2018.

NOGUEIRA, N.R. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências. São Paulo: Érica, 2007.

PAIVA, V. L. M. de O. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **DELTA**, São Paulo, v.34, n. 4, p. 1319-1351, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/gngLnVgsBtL94HP9tNkKNDj/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

RECUERO, R. Redes Sociais na Internet, Difusão de Informação e Jornalismo: Elementos para discussão. *In*: SOSTER, D. de A.; FIRMINO, F. (orgs.). **Metamorfoses jornalísticas 2**: a reconfiguração da forma. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009.

RIBEIRO, A. E. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, R. R. Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. [Entrevista concedida ao] GRIM - Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia, **Universidade Federal do Ceará**. 2013. Disponível em: <http://goo.gl/H0fC9R>. Acesso em: 22 jun. 2022.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA** [online]. 2013, v.29, n.1, p. 29-58. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-502013000100002. Acesso em: 22 jun. 2022.

WILSON, Carolyn *et al.* **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.







Lendo obras literárias adaptadas para HQs:

ampliação de significados por meio da
interpretação da multimodalidade

Larissa Cavalcante
Larissa Dantas

Introdução

É sabido que o ser humano pré-histórico utilizava-se de recursos visuais, como a imagem, para se comunicar. Segundo Vergueiro (2014), mesmo com o aparecimento fonético do alfabeto e conseqüentemente da escrita, a imagem continuou sendo utilizada na comunicação, seja para o ensino religioso, como é o caso da Bíblia ilustrada de Doré, seja para a publicação de folhetins em jornais.

Atualmente, a imagem ainda é utilizada para comunicação, quer por vídeos, filmes, desenhos, publicações em redes sociais, revistas e histórias em quadrinhos. Todos esses gêneros apresentam, além da linguagem visual, a linguagem verbal ou oral. Sendo assim, é imprescindível o estudo das relações das linguagens presentes nos gêneros e/ou textos que circulam socialmente.

Fiorin (1995) afirma que, ao considerar o texto como um objeto dotado de significado, importa considerá-lo um instrumento significativo, que é especificamente organizado. Isso significa que é preciso examinar os modos e recursos que o estruturam, tendo em vista que estes ajudam-no na sua construção de sentido. Um texto, como um tecido, não é um aglutinado de frases. Ele tem uma estrutura que assegura que o seu sentido seja compreendido em sua totalidade.

Para compreender o texto, portanto, é necessário que o leitor consiga observar e analisar os modos e recursos que formam o texto. Sendo assim, todo texto nasce acompanhado das marcas do processo que ajudam a compô-lo, ou seja, todo texto é um texto multimodal desde a sua concepção. Reiteramos: um texto é sempre multimodal. Partindo desta premissa, é importante perceber os diferentes elementos semióticos que ajudam em sua construção de sentido. Isto é, ao ler um texto é necessário considerar seus múltiplos aspectos semióticos, sejam eles visuais, sonoros, gestuais ou linguísticos. Consonante ao que afirma Kress¹ (2001, *apud* RIBEIRO, 2021, 26), “todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um objeto/fenômenos/texto multimodal contribuem para o seu significado”.

¹KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

Assim, a exemplo do que defende Kress e Van Leeuwen² (2006 *apud* SCHERRER, 2020), ao expressar que os textos multimodais apresentam mais de um modo semiótico, a Gramática do *Design Visual* (GDV) defende a necessidade de interpretação e leitura de textos, levando em consideração os processos ou os modos operados nos textos que colaboram para a interpretação do seu significado. É preciso, portanto, que o leitor os considere para que atinja uma boa compreensão textual.

Além disso, dependendo da mídia em que é divulgado, um texto sofre alterações em seu processo de produção. Ao se difundir por múltiplos suportes, a escrita obriga o leitor a adquirir diferentes modos de leitura. Conforme Ribeiro (2021), as variações que ocorrem no texto, além de provocarem mudanças no processo de produção, alteram inevitavelmente a sua leitura. Esta, por sua vez, indica a necessidade de olhar para o processo de produção. Assim, o processo de leitura de textos passa por constantes transformações.

Embasando-se nos estudos sobre a multimodalidade, pelo prisma da semiótica social, considerando os significados imbricados nos textos por meios dos seus modos semióticos e tendo em vista que todo texto é multimodal, buscamos propor uma atividade de leitura com estudantes do Ensino Médio de modo que eles possam compreender a produção de sentidos operados a partir dos modos semióticos presentes em textos. Para tanto, foi escolhido o gênero textual História em Quadrinhos como objeto de leitura e interpretação. Associada à escolha deste gênero, propusemos a seleção de um texto da literatura clássica, adaptado para HQ. Desta forma, aos estudantes foi proposta a leitura do texto *Medeia*, de Eurípedes, adaptado por Tori McKenna, e que está presente na obra *Cânone Gráfico: Clássicos da Literatura Universal em Quadrinhos (Volume I)*, organizado por Russ Kick e publicado no Brasil pela editora *Boitempo*.

Entendemos as Histórias em Quadrinhos como uma narrativa verbo-visual e, portanto, multimodal. Esse gênero, em sua multiplicidade de modos semióticos, aparece na sala de aula como possibilidade de desenvolver a competência leitora dos estudantes a respeito de gêneros dessa natureza.

² KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 5th. London and New York: Routledge, 2006.

E, para tanto, buscamos as contribuições da Semiótica Social para os estudos da multimodalidade, inclusive para o desenvolvimento da Gramática do *Design Visual* - a GDV, como ferramenta para a leitura e interpretação da HQ *Medeia*.

Este capítulo é parte de pesquisa de TCC³ desenvolvida no Instituto Federal de Brasília - campus São Sebastião, no âmbito da Licenciatura em Letras Português. Os estudantes de licenciatura da instituição são estimulados a desenvolver pesquisa e ações pedagógicas entre os cursos de Ensino Médio Integrado, no caso, em turma do primeiro ano do curso de Administração, cuja regente era também orientadora da pesquisa em questão.

1. Por que o gênero histórias em quadrinhos? E por que *Medeia*?

É inegável que a leitura de quadrinhos faz parte da infância de muitas crianças e jovens, sendo, inclusive, o seu primeiro objeto de leitura, especialmente pelo fato de trabalhar com recursos visuais coloridos que chamam a atenção do leitor. Muito do estigma colocado sobre a HQ se pautava na falta de conhecimento e nos preconceitos atribuídos ao gênero. Porém, com o crescimento das ciências da comunicação e dos estudos culturais, as HQs começaram a receber mais atenção das elites intelectuais, passando a serem aceitas inclusive no ambiente escolar (VERGUEIRO, 2014). Ler histórias em quadrinhos e explorar todas as suas camadas de significação, é uma prática multiletrada e, por isso, com a chegada das HQs na escola, a sala de aula abre espaço para um gênero de histórias em quadrinhos, as adaptações literárias. De acordo com Ramos (2009), as histórias em quadrinhos são um hipergênero que abrange vários gêneros, dentre eles as adaptações literárias (ou literatura em quadrinhos). Ao ser adaptada para os quadrinhos, uma obra literária assume os códigos da linguagem em quadrinhos e passa a relacionar recursos verbo-visuais

³CAVALCANTE, L. LEITURA E COMPREENSÃO DE OBRA LITERÁRIA ADAPTADA PARA OS QUADRINHOS: como a multimodalidade é percebida por estudantes do Ensino Médio. Trabalho de conclusão de curso de Graduação do Instituto Federal de Brasília, 2022.

(HARVEY⁴, 1994, *apud* GARCÍA, 2012).

Segundo Vergueiro (2014), as histórias em quadrinhos são excelentes recursos para trabalhar em sala de aula. Dentre os motivos que o autor ressalta, temos: o interesse dos estudantes pela leitura, pois as HQs fazem parte do seu cotidiano, não havendo, portanto, rejeição, mas estímulo; e a interligação entre palavra e imagem, que amplia a compreensão de conceitos e códigos. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) ressalta a importância de que os jovens investiguem as múltiplas linguagens, refletindo sobre exercícios de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de proposições nas diferentes semioses, como a visual e a verbal. Ademais, como habilidade, a BNCC (BRASIL, 2018) considera a ampliação do repertório que envolva produções e expressões diversas, como as HQs.

Nesse sentido, ler a adaptação para a HQ de *Medeia* permite que a tragédia escrita pelo poeta grego Eurípedes, datada de 431 a. C., chegue no público-leitor de adolescentes do Ensino Médio. Em *Medeia*, Eurípedes retrata a personagem que dá nome à peça como uma mulher bárbara, que, para insultar o marido que a abandona, afronta as leis humanas e divinas. Após ter cometido vários crimes, inclusive contra o pai e o irmão, em nome do amor de Jasão, Medeia foge juntamente com Jasão para Corinto, cidade Grega onde ficaram exilados. Jasão, insatisfeito com a sua condição de estrangeiro, pois não podia participar da vida política da cidade, abandona Medeia e casa-se com Creúsa (também chamada de Glauce), filha do Rei Creonte. Depois de ter perdido o marido e estar prestes a ser expulsa do Reino, Medeia planeja fazer algo contra os filhos a fim de se vingar de Jasão. O Rei Creonte, preocupado com a ira de Medeia, decide expulsá-la de Corinto. Antes, porém, Medeia vingava-se de Creúsa e Creonte, matando-os com uma veste envenenada que consumiu os dois com chamas de fogo, incendiando, assim, o palácio. Antes de fugir, Medeia, mesmo receosa sobre os sentimentos que a morte dos filhos iria lhe causar, assassina-os.

Ao retratar Medeia como uma mulher bárbara, Eurípedes rompeu com os costumes de sua época. Medeia não foi retratada como uma mulher oprimida e submissa, diferente das mulheres de seu tempo. Segundo Lopes

⁴ HARVEY, Robert C. *The Art of the Funnies. An Aesthetic History*. Jackson: University Press of Mississippi, 1994.

(2008, p.7), naquele período, as mulheres “eram oprimidas demais, submetidas a uma educação rígida, que as levava a acreditar na própria inferioridade e em seu dever de submissão”. Ao escrever *Medeia*, Eurípedes destaca os problemas de seu tempo, tais como o ser mulher representava sinônimo de fraqueza. Sua tragédia podia ser considerada um veículo pedagógico moral, mas também de reflexão e incorporação de novas experiências, inclusive nos dias atuais.

Desse modo, chega-se à obra *Cânone Gráfico: Clássicos da Literatura Universal em Quadrinhos (Volume I)*. Essa obra, que reúne alguns quadrinistas e artistas gráficos, trouxe a proposta de adaptar obras da literatura mundial para o gênero Histórias em Quadrinhos. A obra, organizada por Russ Kick, apresenta contos, poemas, peças, romances, autobiografias, discursos, cartas e obras científicas, religiosas e filosóficas. Segundo Kick (2014), a ideia de reunir adaptações em uma única obra surgiu da enorme quantidade de adaptações literárias em quadrinhos, levando-o a selecionar vários clássicos em apenas uma compilação, formando uma espécie de biblioteca.

Além da enorme variedade de clássicos, a obra contou com a participação de diversos cartunistas, como Robert Crumb, Will Eisner, Roberta Gregory e Torri McKenna - esta, ilustradora de *Medeia*, dentre outros ilustradores. De acordo com Kick (2014, p. 13), o ajuntamento de narrativas “forma um vasto caleidoscópio de arte e literatura”. A intenção do organizador ao organizar a obra foi fazer com que leitores pudessem ter acesso à leitura de obras clássicas em formato de Quadrinhos. Esta pode inclusive, segundo Kick (2014), ser utilizada como uma ferramenta pedagógica. Já que a literatura sempre forneceu importantes contribuições para as outras artes, não seria diferente agora nesse trabalho que mescla linguagem verbal e visual. E como enfatiza Kick (2015 p. 12), a intenção é “levar seu córtex visual ao seu êxtase”.

2. Para ler HQs em sala de aula: contribuições da semiótica social e da Gramática do *Design* Visual para a compreensão da multimodalidade

Em nossa proposta de trabalho com a leitura e interpretação de HQs em sala de aula, buscamos a contribuição da Semiótica Social como referencial teórico para dar suporte às análises do texto escolhido com e pelos estudantes.

De acordo com Araújo (2011, p.14), “a Semiótica Social surgiu na Austrália a partir dos trabalhos de M. A. K. Halliday”. Essa teoria estabelece que o processo de comunicação humana está envolto em significados. Sendo assim, a linguagem seria um meio pelo qual utilizamos para construir mensagens dotadas de significados em um determinado contexto social. Baseados nessa teoria, Hodge e Kress⁵ (1988, *apud* ARAÚJO, 2011, p. 14) estabelecem a semiótica como “o estudo geral da semiose, isto é, dos processos e efeitos da produção e reprodução, recepção e circulação de significado de todas as formas usadas por todos os tipos de agentes da comunicação”. Ao trazerem essa concepção para o ato de comunicação textual, os autores entendem que as diversas linguagens utilizadas na confecção de um texto cooperam para o seu significado.

Pensando na diversidade de linguagens que compõem um texto, Kress e Van Leeuwen desenvolveram o conceito de multimodalidade (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016 *apud* CASTRO, 2021). Falar em multimodalidade é falar sobre as diferentes manifestações de linguagens que compõem um texto, sejam elas verbais, visuais, sonoras, etc.. Ao analisar um texto predominantemente verbal, é natural pensar que, em sua concepção, ele é monomodal. Porém, é possível afirmar que a multimodalidade se manifesta nesse tipo de texto, seja por meio das cores, layout, tipografia e/ou mídia (CARVALHO FILHO, 2019). Desse modo, reiteramos mais uma vez: todo texto é multimodal. Ao constatar a multimodalidade textual, relacionada, principalmente, às composições verbo-visuais, Kress e Van Leeuwen desenvolvem uma metodologia de análise de imagens, a Gramática do *Design Visual* - GDV.

A Gramática do *Design Visual* - GDV, baseada nas funções semióticas de Halliday sobre linguagem, é uma metodologia utilizada na análise de imagens e encarrega-se de estudar as relações semióticas. Para

⁵ HODGE e KRESS, G. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.

os autores ([1996] 2006⁶ *apud* CANI; COSCARELLI, 2016, p. 25), é “preciso um letramento visual que busque a integração entre todos os elementos”, visto que em um texto verbo-visual, a interação das imagens e das palavras é parte estrutural e inseparável na formação do texto. Essa metodologia utiliza-se de três categorias: a *metafunção representativa*, a *metafunção interacional* e a *metafunção composicional*.

A *metafunção representativa*, também apresentada como *função representacional* ou *ideacional*, tem o papel de analisar os participantes representados na imagem, bem como suas ações e reações dentro do plano imagético. Ela se divide, ainda, em outras duas categorias: *narrativas* e *conceituais*. As *narrativas* estão ligadas aos processos de ação, dos participantes representados, a partir de vetores ou linhas que direcionam a ação, como bem postula Kress e Van Leeuwen⁷ (2006, *apud* GUALBERTO, 2016, p. 63), “quando os participantes estão conectados por um vetor, eles estão representados como se estivessem fazendo algo um com o outro ou para o outro”.

Esses processos narrativos podem ser de diferentes categorias, como exemplificado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Processos narrativos

Categorias	Definição	Características	Classificação
Processo de reação	Ocorre quando o olhar dos participantes representados se encontra, formando um <i>Vetor</i> .	Há a presença de um <i>Reator</i> ⁸ e de um <i>Fenômeno</i> ⁹ .	Transacionais: quando é possível observar o alvo do participante.
			Não-transacionais: quando é impossível identificar para quem ou o que o participante olha.
Processo de ação	Processo em que o <i>Vetor</i> parte de um <i>Ator</i> ¹⁰ em direção a uma <i>Meta</i> ¹¹ .	Pode apresentar um <i>Ator</i> e uma <i>Meta</i>	Classificação Estrutura transaccional
		Pode apresentar <i>Ator</i>	Classificação

⁶ KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. London; New York: Routledge, 2006 [1996].

⁷ KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 2006.

⁸ O *Reator* é um dos participantes envolvidos no processo de reação.

⁹ O *Fenômeno* é um segundo participante ou proposição visual envolvido no processo de reação *transaccional* (quando se pode observar para quem o *Reator* está olhando).

¹⁰ *Ator* é o participante de onde sai o *Vetor* em direção à *Meta*. Geralmente o *Ator* é o participante representado de modo mais saliente, ou seja, que chama mais atenção.

¹¹ *Meta* é o participante a quem o *Ator* se dirige.

		sem <i>Meta</i>	Estrutura não-transacional
Processo mental	É aquele em que há uma conexão entre o <i>Experimentador</i> ¹² e um <i>Fenômeno</i> ¹³ .	Há a presença de um <i>experimentador</i> e um <i>Fenômeno</i> .	
Processo verbal	Diz respeito à conexão existente entre um <i>Participante animado</i> ¹⁴ e um <i>Fenômeno</i> ¹⁵ .	Há a presença de um <i>participante animado</i> e de um <i>Fenômeno</i> .	
Processo de conversação	Há a representação alternada dos participantes. Um participante, que era <i>Meta</i> , torna-se <i>ator</i> de outro participante.	Presença de Ator-Meta	
Processo simbólico-geométrico	A ação representada por um <i>Vetor</i> indica uma ação sem fim.	Apresenta um <i>Vetor sem</i> a presença de participantes.	
Processo de circunstância	Ocorre quando há a ausência de <i>vetores</i> , porém há uma relação de circunstância entre os participantes representados.		

Fonte: KRESS; VAN LEEUWEN, 2006.

Quando se trata das **conceituais**, estas dividem-se em três categorias: **classificacionais**, **analíticas** e **simbólicas**. As **classificacionais** são aquelas em que os participantes representados equivalem a membros de um conjunto, gerando, assim, uma relação de dependência da **parte com o todo** (CASTRO, 2021). As **analíticas** referem-se aos participantes representados como *parte* que representa as características do *todo*. E as **simbólicas**, que fazem referência à representação do participante da imagem em relação a quem ele é ou significa (GUALBERTO, 2016). Essa categoria subdivide os participantes de duas formas: **atributivos**¹⁶ e **sugestivos**¹⁷.

A **metafunção interacional** - a **função interacional** ou **interpessoal** - volta-se para a relação de interação entre os participantes representados e o leitor. Ao produzir o texto, o autor pode demandar do leitor uma participação maior com as figuras representadas. De acordo com Kress e Van Leeuwen¹⁸ (2006 *apud* CASTRO, 2021), no processo de interação são

¹² Aquele que pensa.

¹³ O que é pensado.

¹⁴ Aquele que diz; fala.

¹⁵ O que é falado.

¹⁶ Refere-se ao participante que aparece destacado na imagem, seja pela cor, forma, tamanho, ect., juntamente com elementos que representam a sua identidade.

¹⁷ Refere-se ao participante que não apresenta uma forma detalhada - são apresentados de modo ofuscado, abstraídos.

¹⁸ KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. 2ed. London: Routledge, 2006.

considerados aspectos como: *distância social*, *contato*, *perspectiva* e *modalidade*.

O primeiro aspecto, a *distância social*, que diz respeito ao enquadramento dos participantes na imagem, pode demonstrar aproximação ou distanciamento em relação ao leitor. Eles podem ser classificados em: *plano aberto*, *médio* e *fechado*.

Sobre as classificações dos planos apresentadas por Kress e Van Leeuwen¹⁹ (2006 *apud* CASTRO, 2021, p. 52), os autores ressaltam que:

a definição dos planos tem como principal referência os seres humanos, pois i) um plano fechado pode ser tanto um plano fechadíssimo (*extreme close-up*), [...] em que apenas vemos parte do rosto, ou um plano em que vemos o rosto e ombros de uma pessoa (*close-up*) ; ii) um plano médio pode englobar da cintura para cima (*medium close shot*), a partir dos joelhos (*medium shot*) ou até o corpo inteiro (*long medium shot*) desde que não haja tanto espaço “sobrando” na imagem, e, por último, temos iii) o plano aberto, no qual o corpo também aparece inteiro, mas há espaços “sobrando” que indicam que aquela pessoa está bem distante.

O segundo aspecto, o contato, interação estabelecida entre o participante e o leitor por meio do olhar, pode indicar demanda ou oferta. Na demanda, que pode indicar intimidação ou afinidade com o observador (GUALBERTO, 2016), o olhar do participante da imagem fixa-se ao do leitor de forma direta. Já quando se trata de uma oferta, o participante da imagem não olha diretamente para o leitor, fazendo do participante representado um objeto para o leitor.

O terceiro aspecto, a *perspectiva*, refere-se ao ângulo sobre o qual os participantes são apresentados. A depender do ângulo, a relação do participante representado indica ou não subjetividade. De acordo com Santos (2011), a subjetividade relaciona-se às imagens representadas com base na visão do autor sobre os participantes representados. Desse modo, imagens projetadas sem apresentar nenhum ponto de vista são chamadas de imagens objetivas.

Dessa forma, as imagens podem apresentar diferentes tipos de angulação, tais como: o *ângulo frontal*²⁰ e o *ângulo vertical*²¹. Acerca do

¹⁹KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. 2ed. London: Routledge, 2006.

ângulo vertical, pode se considerar que, “se temos uma visão de baixo para cima, o ângulo baixo [...], o participante detém o poder, sendo posto como superior, por outro lado, uma visão de cima para baixo, o ângulo alto [...], coloca o participante em uma posição inferior” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006²², apud CASTRO, 2021, p. 54).

O quarto e último aspecto, a *modalidade*, corresponde “ao grau de veracidade de determinada mensagem” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006²³ apud SANTOS, 2009, p. 42) e pode ser avaliada de acordo com alguns marcadores, como: cor, representação, profundidade, iluminação e brilho. Oliveira e Dias (2016) afirmam que a modalidade apresenta dois graus: um alto e um baixo. O alto está mais próximo da verdade e da realidade, e o baixo, conseqüentemente, está mais distante da verdade e da realidade.

Por fim, tem-se **metafunção composicional**, também chamada de *função composicional* ou *textual*, responsável por analisar a organização visual dos elementos. Para tanto, divide-se em três categorias: *valor da informação*, *saliência* e *enquadramento*. O *valor da informação* se refere ao posicionamento (esquerda²⁴, direita²⁵, superior²⁶, inferior²⁷) da imagem dentro do texto. A *saliência* analisa como os elementos das páginas são constituídos para chamar a atenção. Para tanto, é importante observar traços como tamanho dos participantes representados, plano da imagem, intensidade e contraste de cores, analisando sua ênfase ou não.

Por sua vez, o *enquadramento* ou *estruturação* faz referência a recursos utilizados para conectar ou desconectar os elementos de uma imagem, como, por exemplo, “o uso dos vetores, ausência de moldura [...] semelhanças de cores e formas visuais” (OLIVEIRA; DIAS, 2016, p. 89), utilizados para criar conexão, e “linhas e molduras e espaços em branco para separação dos elementos, descontinuidade de cores e formas e

²⁰ Possibilita a ligação ou envolvimento do leitor com o texto ou, ainda, exprime uma aproximação que indica que os produtores compartilham da perspectiva representada no texto (CASTRO, 2021).

²¹ Está relacionado ao poder, ou não, exercido pelo participante representado.

²² KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. 2ed. London: Routledge, 2006.

²³ KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. London; New

York: Routledge, 2006.

²⁴ Quando ocupa o lado esquerdo da página, a imagem representa o *dado*, ou seja, uma informação velha, já conhecida.

²⁵ Quando ocupa o lado direito da página, a imagem representa o *novo*, ou seja, uma informação nova, ainda não conhecida do leitor.

²⁶ No plano superior ou topo, temos uma imagem *ideal*, ou seja, que tem menor comprometimento com a realidade concreta (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 187 apud OLIVEIRA; DIAS, 2016, p 88).

²⁷ Já no plano inferior ou base temos uma imagem *real*.

ausências de vetores” (OLIVEIRA; DIAS, 2016, p. 89), utilizados para desconectar. Ademais, Kress e Van Leeuwen²⁸ (2006, *apud* CASTRO, 2021) definem que a conexão entre os elementos é classificada como estruturação fraca e a ausência de conexão é classificada como conexão forte.

Há ainda dois modos que ajudam a compor um texto: a cor e a tipografia. De acordo com Kress e Van Leeuwen²⁹ (2006 *apud* SANTOS, 2011), a cor e a tipografia são modos que representam as três funções definidas pela GDV - a *metafunção representacional*, a *metafunção interacional* e a *metafunção composição*. Isso ocorre pois esses modos operam com a capacidade, no caso das cores, de representar ideias e atitudes, evidenciar informações e organizar o texto de modo coeso e coerente; e no caso da tipografia, esta, pode sugerir ideias, indicar interação por meio de atitudes e demonstrar ligações entre elementos textuais. No mais, para os autores, existem duas possibilidades em relação ao uso da cor: a *associação* e a *origem*³⁰.

É importante perceber como estudantes do Ensino Médio compreendem elementos estruturantes das narrativas visuais em textos multimodais, tais como a HQ. Por isso, foi apresentada a adaptação de *Medeia* a uma turma de 1ª Série do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Administração, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB - *campus* São Sebastião.

A HQ foi disponibilizada aos estudantes da turma em sua sala de aula virtual. A turma ainda se encontrava no modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Em aula síncrona via *Google Meet*, foi feita a leitura compartilhada do texto com a turma, momento em que os estudantes foram estimulados a trazer comentários e impressões iniciais sobre a trama de *Medeia* e *Jasão*.

De maneira geral, neste primeiro contato com o texto, percebe-se que os estudantes fazem uma leitura superficial da narrativa, identificando personagens centrais e secundários, esboçando seu estranhamento quanto

²⁸ KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2ed. London: Routledge, 2006.

²⁹ KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 2006.

³⁰ Dependendo de sua origem e do contexto em que vive, um indivíduo associará à cor diversos significados (Kress e Van Leeuwen, 2002 *apud* GUALBERTO, 2016). Ou seja, a cor não representará um mesmo sentido em todas as culturas.

à moralidade e ao caráter de Medeia ao cometer o assassinato dos filhos. Poucos são os estudantes que percebem, no quadrinho, por exemplo, quem se apresenta como narrador do texto. Alguns apresentam possíveis explicações para pontos-chave da história a partir das imagens presentes nos quadros, e não somente a partir do texto verbal em balões e caixas.

Sendo assim, após a aula, foi encaminhado um questionário com quatorze perguntas, sendo treze objetivas e uma discursiva. As questões abordavam aspectos importantes para a leitura de textos multimodais, especialmente o estudo da imagem, amparado pela GDV, em relação à palavra.

Para tanto, foram analisadas as seguintes categorias:

- A comunicação pela imagem: Ex.: contato e interação através do olhar, ângulo, comportamento dos participantes representados, cores, iluminação, abstração, distância social;
- A organização dos elementos representados na imagem. Isto é, a estrutura e o formato do texto. Ex.: posição dos participantes no plano da imagem, saliência, enquadramento;
- Composições textuais que compõem e estruturam o texto, tais como recursos de fala, como o balão, vetores de ação e movimento.

O questionário foi enviado como avaliação de sondagem (ou avaliação inicial, como chamam alguns). A proposta foi pensada para analisar a compreensão leitora dos estudantes sobre as relações existentes entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal em textos multimodais, tais como as HQs, para que, em seguida, aspectos relacionados à interpretação da narrativa verbo-visual fossem elucidados a partir das ferramentas oferecidas pela GDV.

É importante lembrar que os alunos tiveram acesso ao texto integral antes da proposição do questionário. Portanto, além do questionário proposto, em que os estudantes podiam visualizar a imagem à qual a pergunta se referia, eles puderam ler o texto integralmente mais uma vez.

Com as respostas dos estudantes, a fim de entender se o leitor conseguiu observar e relacionar as linguagens do texto, alguns dados obtidos pelo questionário foram analisados. Algumas respostas

evidenciaram alto índice de compreensão. Outras um índice menor de compreensão. Assim, entende-se que em algumas questões os estudantes tiveram maior ou menor facilidade para compreender a relação entre as linguagens verbo-visuais presente na HQ.

Um traço característico encontrado na HQ *Medeia* é a questão do olhar. Para a GDV, o olhar pode demonstrar ações intentadas pelo participante representado. Em toda a adaptação, o olhar e o balão estão ligados aos processos de ação e reação dos participantes, percebendo-se sua função representacional e o impacto na categoria narrativa, como no exemplo ilustrado abaixo:

Figura 1: Categoria narrativa



Fonte: (KICK, 2014, p. 50).

A Figura 1 demonstra que a participante representada (PR1³¹) encontra-se sozinha, sem nenhum outro PR³². Ou seja, a PR1 é o *Dizente*. Na figura, o olhar do participante e o balão são o Vetor, pois indicam direção. Se focar no olhar da PR1, percebe-se que ele está direcionado a um alvo que não está presente na cena, porém o balão conecta a PR1 a um conteúdo, ou seja, ao *Fenômeno*. Entende-se, portanto, que o olhar da PR1 para um alvo não representado, juntamente com a fala do balão, fortalecem o entendimento de que a PR1 ainda pensa no abandono do marido, que a deixa em grande sofrimento, como é confirmado pelo texto verbal no balão. A lembrança desse episódio causa na PR1 uma espécie de tristeza e decepção, intensificada pela lágrima que sai de seus olhos. É importante

³¹ PR1: Representa Medeia.

³² PR: Neste trabalho, PR significa Participante Representado.

relacionar a expressão da PR1 com a linguagem verbal para entender o conteúdo (*Fenômeno*) para quem a *Dizente*, no caso Medeia, direciona a fala e o pensamento - a seu ex-marido, Jasão, que ainda lhe causa más lembranças.

Ao tratar da ação textual, na questão 1 do questionário, os estudantes tiveram oportunidade de analisar as ações executadas pelos vetores *Olhar* e *Balão* que direcionam o pensamento e a fala do personagem representado, como é possível observar na seguinte pergunta: “No 1º primeiro quadrinho, o olhar da personagem Medeia demonstra: a) () que Medeia está triste; b) () que Medeia está pensando no abandono do marido.”

A personagem apresentada está retratada com uma expressão de tristeza, indicada pela lágrima da participante. Porém, o balão, que apresenta uma expressão verbal, colabora para o entendimento de que a PR chora ao lembrar do abandono que sofreu, e verbaliza esse sentimento. É possível perceber que o abandono lhe causou demasiado sofrimento. A frase “como sofri abandonada” reitera essa afirmação. Ainda que a personagem esteja triste, tem um motivo pelo qual ela apresenta essa tristeza. Assim, é importante que o leitor considere a relação da linguagem verbal do balão e da linguagem visual (o olhar), assim como ressalta Kress³³ (2001, *apud* Ribeiro, 2021. p. 26) “todos os modos reunidos em um [...] texto multimodal contribuem para o significado”. Dos estudantes que responderam essa questão, 65% demonstraram distinguir o alinhamento e a relação das linguagens presentes no texto, em especial nesse quadrinho que lhes foi apresentado na pergunta. Os outros 35% levaram em consideração a expressão e o comportamento da personagem.

Ao analisar as respostas dos alunos à questão 4, vê-se que, em alguns aspectos, a relação do texto verbal com a imagem foi melhor interpretada por parte dos estudantes. A questão explorou os elementos tipográficos manifestados na HQ: “No 11º quadrinho, o nome de Medeia aparece em destaque no balão. Isso acontece para: a) () Evidenciar quem é o personagem principal; b) () Demonstrar que o personagem está gritando.”

³³ KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theodore. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Hodder Arnold, 2001.

Figura 2: Categoria analítica



Fonte: (KICK, 2014, p. 51).

Para entender a mensagem denotada pelo quadrinho da Figura 2, é necessário analisá-lo juntamente com outros dois quadros, o quadro representado pela Figura 3 e o quadro representado pela Figura 4.

Figura 3: Categoria conceitual



Fonte: (KICK, 2014, p. 51).

Figura 4: Quadrinho posterior



Fonte: (KICK, 2014, p. 51).

A parte representada na imagem da Figura 3 caracteriza um *todo*. A parte do corpo humano do PR3³⁴, mais precisamente sua perna, representa as características do seu *todo*. Essa *parte* sugere uma ação: de que o PR3 está se movimentando em direção a algo ou alguém.

Além disso, a *parte* representada juntamente com uma onomatopeia - a palavra em inglês *squelch*³⁵ traduzida aqui como “caminhar através da lama”, e as linhas ao redor do pé da parte representada indicam a movimentação de que o PR3 está pisando sobre uma superfície movediça. O PR3 está indo em direção à PR1. O texto confirma isso ao longo dos quadrinhos posteriores a esse, sendo representados aqui pela Figura 4 e pela Figura 2, em que o PR3 exclama o nome de PR1. O PR3 tinha motivo para se dirigir à PR1, pois ele ia comunicá-la da sua expulsão do Reino, já que ela era vista como feiticeira e perigosa, e esse fato causava medo na população de Corinto.

Nesse caso, 95% dos estudantes conseguem entender a relação do texto com a atitude e expressão do personagem. A percepção dos estudantes sobre a questão demonstra que o entendimento advém da

³⁴ PR3: representa o participante Creonte (Rei de Corinto).

³⁵ Uma definição para a palavra *squelch* no dicionário é caminhar através de material macio e molhado ou com sapatos molhados (caminhar através da lama). Outra definição para *squelch* é fazer esse barulho de sucção quando caminha sobre solo macio e molhado. *Squelch* também é traduzida como para esmagar completamente.

compreensão sobre os elementos que compõem a imagem apresentada no quadrinho, como o balão. O balão é um elemento comum em todas as HQs, e é imprescindível na sua composição. Como enfatiza Ramos (2009), em uma HQ existem diversas formas de expressar a fala, uma delas, a primeira, é o balão. Ademais, para Acevedo³⁶ (1990 *apud* RAMOS, 2009, p.32), o balão “é uma convenção própria da história em quadrinhos que serve para integrar a vinheta, o discurso ou o pensamento dos personagens”. Assim, o senso comum é que ele esteja presente, fazendo parte da história e expressando a fala do personagem. O balão da imagem apresenta letras maiúsculas que indicam que o personagem está exaltado, ao gritar. A letra maiúscula está associada a esse tipo de conduta, pois é utilizada para dar ênfase que “pode ser representada de várias formas, dependendo do modo de comunicação em que se encontra. Na fala, ela pode se dar por meio do tom de voz; na tipografia, recursos como itálico e negrito são comumente utilizados para esse fim [...]” (GUALBERTO, 2016, p. 63).”

Voltando ao assunto do olhar, aspecto apresentado pela **metafunção interacional**, ao analisar duas questões referentes a dois quadrinhos da HQ *Medeia*, como foi o caso da questão 5 e 7 do questionário, os estudantes observaram aspectos de contato entre o personagem representado no quadrinho e o leitor do texto. Nas questões, o intuito era que os estudantes compreendessem, por meio do olhar da personagem, a relação do participante representado com o leitor e como, por meio do contato, a personagem divide com o leitor uma informação importante para o desfecho da história. Em relação à questão 5, os estudantes responderam à seguinte pergunta: *Observe o quadrinho abaixo e responda a questão que se segue. Ao olhar de maneira frontal, a personagem evidencia o compartilhamento da sua ideia de vingança com o leitor? a) () Certo; b) () Errado*”.

³⁶ ACEVEDO, Juan. Como fazer histórias em quadrinhos. Tradução de Silvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.

Sumário



Figura 5: Contato



Fonte: (KICK, 2014, p. 54).

Neste quadrinho, a interação que acontece com a PR1 convida o leitor, por meio de um olhar de demanda, a participar da história, dividindo com ele uma informação relevante, uma vingança. A PR1 demanda do leitor sua participação na história. Diferentemente dos outros participantes representados, que não sabem da vingança, o leitor recebe a informação e, assim, é convidado, quase constrangido, a participar da história, pois fica evidente o convite ao leitor para dividir as intenções de vingança da PR1 com ele. Essa ideia se consolida pela representação dos participantes no quadrinho abaixo, referente à questão 7.

Figura 6: Contato



Fonte: (KICK, 2014, p. 56).

Na Figura 6, o PR2³⁷ agradece o presente dado à filha do Rei Creonte, sua então esposa, sem saber ou ter ideia da vingança da PR1. O leitor, no entanto, já sabe das intenções da PR1, pois essa informação já foi repassada a ele anteriormente. O olhar do PR2 é direcionado à PR1, fazendo dela sua *Meta*. Porém, é importante, neste quadro, destacar o olhar da PR1. Ao estabelecer um olhar de demanda, exigindo a participação do leitor, a PR1 compartilha com o leitor seu pensamento - seu segredo, numa demonstração de sua intimidade e cumplicidade com leitor.

Ao responderem à questão 7 do questionário, os estudantes deveriam analisar a Figura 6 e responder à seguinte pergunta: “Por que Medeia aparece à frente de Jasão, posicionada de maneira frontal na imagem? a) () Porque demonstra que Jasão se movimenta, deixando Medeia para trás; b) () Porque demonstra a ideia da vingança que a personagem já teria compartilhado com o leitor.”

Destaca-se, na questão 5, a importância do texto verbal e da representação da personagem no quadro. A personagem não divide a cena com nenhum outro participante. Além disso, olha diretamente para o leitor. Compreende-se, portanto, que a personagem fala diretamente com esse leitor, dividindo com ele a informação. Uma parcela considerável, também 95%, não conseguiu relacionar a interação do personagem, através do olhar, com o leitor. A composição e a retratação do personagem no quadrinho colaboram para esse entendimento, pois ao posicionar a imagem em um ângulo frontal, olhando para quem está lendo, fica nítido que o produtor de textos demanda do leitor uma participação na história. Ademais, não há na imagem nenhum outro elemento ou participante para o qual ou para quem o olhar da personagem se direciona, facilitando, assim, o entendimento de que a conversa se dá entre os elementos da imagem e o leitor.

Na questão 7, apesar do quadrinho apresentar dois participantes representados, um participante, posicionado frontalmente na imagem, olha novamente em direção ao leitor. Já o outro participante olha para a participante representada na imagem. Percebe-se que o participante representado olha para a participante representada, demonstrando que ele

³⁷ PR2: representa Jasão.

estabelece uma relação com a participante. Além disso, a fala expressada no balão demonstra essa relação: “É um belo presente. O Rei Creonte vai ficar satisfeito com o fim da sua inimizade”. Com a interpretação da questão 5, torna-se mais fácil responder à questão 7, pois a representação da personagem de forma frontal, com seu olhar fitado ao público, leva ao entendimento de que o leitor já sabia da informação apresentada anteriormente, o participante representado, não.

Figura 7: Cor e Saliência



Fonte: (KICK, 2014, p. 57).

Ao trazer a cor de forma muito pontual, já que a HQ privilegia o preto, o branco e alguns tons de cinza, a adaptação enfatiza elementos que incorporam informações cruciais à história, como é o caso das representações ilustradas na Figura 7.

Aqui, o foco central da cena é o vestido. Além de apresentar traços bem detalhados, diferentemente dos PRs no quadrinho, o vestido aparece destacado pela cor verde. A cor verde está historicamente relacionada à inveja e/ou ciúmes, como se observa na frase “o monstro de olhos verdes” (*the green-eyed monster*, em inglês) retirada da peça *Otelo*, de Shakespeare, que representa o ciúme. Outrossim, encontra-se outros casos em que a cor verde é referenciada como inveja. São os casos do anime/mangá *Fullmetal Alchemist*, em que um personagem chamado *Inveja* apresenta cabelos esverdeados, e o caso da expressão “estar verde de

inveja” (*green with envy*, em inglês). Sendo assim, a cor utilizada no vestido pelo produtor do texto evidencia os motivos da personagem PR1 para pôr fim à vida dos personagens PR4³⁸ e PR3 utilizando um elemento representado (o vestido) para executar a ação. Ao pôr o vestido, a vestimenta começa a pegar fogo no corpo da PR4.

Quando questionados sobre os aspectos de saliência e significados enfatizados pela cor nos quadrinhos da HQ, a questão 8, referente à Figura 7, buscou explorar características relativas às vestes do PR, indagando: “Na HQ, o vestido, objeto que Medeia entregou de presente à princesa, aparece em cor esverdeada, pois pode representar um elemento inanimado, diferente dos personagens que aparecem em preto e branco?”

Ao avaliar as respostas, constata-se que 85% dos estudantes não fizeram a ligação entre a cor escolhida para dar destaque ao vestido e o acontecimento ocorrido na história (o vestido que pegou fogo no corpo da princesa, filha do Rei Creonte, que a levou à morte). Os 85% dos estudantes apontaram que a cor do vestido fazia referência a sua natureza inanimada, diferentemente dos PRs, que representam seres de natureza humana. Os PRs apareciam, apesar de bem destacados, em cores preto e branco (cores neutras), e quando colocados juntamente com um objeto de cor verde (cor fria), o objeto tende a chamar mais atenção. No entanto, como foi observado, a maioria dos estudantes não relacionaram a cor do vestido ao acontecimento narrado na história, isto é, não interligaram a cor com a ideia de ciúme/inveja que a PR1 sentia da PR4. Contudo, é importante ressaltar que, por estar ligada à ideia de associação e origem, a cor destacada na Figura 7 pode representar, para o estudante, um outro significado que não o significado de ciúme e/ou inveja; pode representar um significado relacionado ao contexto social e cultural em que está inserido.

Como a GDV enfatiza que as posições ocupadas pelos PRs nos quadrinhos podem demonstrar a importância da informação, se ideal, real, nova ou velha (conhecida), na questão 10, buscou-se refletir sobre a relevância da informação transmitida pela imagem no quadrinho, conforme é exposto na seguinte pergunta: “O personagem Jasão, ex-marido de Medeia,

³⁸ PR4: Creúsa, filha do Rei Creonte.

aparece representado, no 29º quadrinho, pela primeira vez. Em relação a posição de Jasão, responda: Por que Jasão aparece posicionado à esquerda do quadrinho? () Porque, posicionado à esquerda, Jasão pode observar Medeia; b) () Porque Jasão já teria sido mencionado anteriormente, demonstrando, assim, que ele já fazia parte da história.”

Na figura 8, O PR2 aparece pela primeira vez na história, o que denotaria uma informação nova, o *novo*. Porém, a posição do PR2, à esquerda, denota que esta é uma informação conhecida do leitor, isto é, o leitor já recebeu informações sobre esse participante anteriormente. Ele não surge na história como um elemento novo, uma novidade. A informação sobre o participante já teria ocorrido na história. Esse fato se confirma, pois a PR1 começa a história falando do PR2. Além disso, o desenrolar da história se dá pelo desencadeamento da traição do PR2 representado na ilustração junto à PR1.

Figura 8: Valor da informação



Fonte: (KICK, 2014, p. 55).

Dos alunos que responderam ao questionário, 65% não conseguiram ler a informação considerando esse aspecto. Ao ser posicionado à esquerda, olhando para a personagem representada, o leitor considera apenas a relação do texto que mostra a fala do personagem em direção à personagem e a direção do olhar do personagem direcionado à outra personagem, além da sua aparição no canto da imagem, observando a personagem. Essa

percepção os leva a considerar a interação que ocorre entre os personagens retratados na imagem. Afinal, os balões nos quadrinhos são utilizados para favorecer o diálogo direto entre os personagens representados no quadrinho (PESSOA, 2016). Dessa forma, ao ler a HQ, em que há a relação da linguagem verbal e da linguagem não verbal, o leitor demonstrou que não conseguiu estabelecer a relação do posicionamento na imagem. Contudo, ressalta-se que os estudantes não deixaram de observar a ação executada pelo olhar na imagem e para quem essa relação é estabelecida.

A questão 12 apresentada pelo questionário se dividia em três perguntas referenciadas pelos números I, II, III, teve como referência a Figura 7, explorada anteriormente, e solicitava aos estudantes que analisassem questões relativas ao/à narrador/a da história, como pode-se observar neste questionamento:

“Em um texto narrativo, o narrador é aquele que conta a história. Leia o texto expresso no quadrinho abaixo (neste caso, o quadrinho faz alusão à imagem da Figura 7) e responda às seguintes perguntas:

I) A voz narrativa nesta HQ é representada pelas letras com tipografia diferente e aparecem fora dos balões de fala. De quem é a voz narrativa que conta a história? a) () De Medeia; b) () Da Princesa, filha de Creonte; c) () De Jasão;

II) Agora, qual é o foco narrativo da história (1ª ou 3ª pessoa)? Escreva quais palavras do quadro identificam a posição que o/a narrador/a ocupam na história?;

III) O/A narrador/a pode contar os fatos à medida que eles ocorrem, ou voltar ao passado para contar como os acontecimentos ocorreram ou, ainda, ir ao futuro para contar como os fatos ocorrerão. Nesse sentido, o/a narrador/a do texto acima: a) () narra os fatos de modo linear, ou seja, a narração apresenta os acontecimentos em ordem cronológica dos que estão ocorrendo ; b) () narra os fatos em retrospectiva (ou flashback). Essa forma consiste em voltar no tempo com o objetivo de contar fatos anteriores ao momento em que a história está ocorrendo.”

Destas, debruçou-se sobre os números I e II. O número I chama a atenção para a voz narrativa do texto. 80% dos estudantes conseguiram perceber que a voz narrativa na HQ se tratava da personagem Medeia.

Geralmente nas HQs, a voz narrativa é expressada dentro de um contorno - que não é um balão de fala, e aparece no canto inferior do quadrinho (RAMOS, 2009). Ou ainda, a voz narrativa pode aparecer fora de um contorno (sem linhas que a delimitam), como assegura Ramos (2009, p. 52), a legenda “pode ser usada sem contorno, tal qual ocorre com o balão sem linha, o balão zero.

É possível inferir, então, que a linguagem dos quadrinhos prevê a existência de uma legenda sem signo de contorno, que pode ser chamada de legenda-zero. Essa afirmação colabora para o entendimento de que os alunos já estão habituados a esse tipo de estrutura, por ser comum nas HQs. Além disso, o narrador não precisa estar retratado na cena. Os participantes retratados, quando em interação, utilizam recursos da fala oral, como, por exemplo, os balões, o que não acontece na cena retratada.

Somado a isso, o fato de a letra apresentar tipografia com serifa, demonstra um grau de formalidade que não é comum à linguagem oral (falada) presente nos balões. Apesar de perceber quem era o/a narrador/a, 50% dos estudantes não conseguiram apontar as palavras que identificavam o narrador, como era pedido no número II da questão. Esse fato demonstra que eles não conseguiram identificar o ângulo visual do narrador (sua posição em relação ao fato narrado), ou seja, ainda que Medeia não estivesse representada no Quadrinho, ela participou do fato ali ocorrido, pois a história era narrada em 1ª pessoa.

Para completar a atividade, o resultado do questionário e a análise dos quadros das questões foram apresentados aos estudantes, os quais foram estimulados a comentar sua diferença de percepção da história antes e depois da avaliação. Em pequenos grupos, os estudantes apontaram como as categorias “comunicação pela imagem”, “organização dos elementos representados na imagem” e “composições textuais” lhes permitiram compreender como partes da narrativa, considerada na sua multimodalidade, conectaram-se para a construção do sentido. Muitos compreenderam que o olhar, por exemplo, elemento marcante na linguagem visual, corroborou a identificação de *Medeia* como a narradora, marcada linguisticamente no texto verbal. Sendo assim, foi possível problematizar



como a personagem-narradora é aquela que conduziu o leitor pelo seu ponto de vista da história.

Considerações finais

Os gêneros multimodais e multissemióticos, que exploram a linguagem visual, configuram-se como processo de conhecimento e interpretação de mensagens na vida do indivíduo desde a tenra idade. Fomos acostumados e estimulados a perceber e relacionar o visual e o verbal, presentes nos gêneros de circulação social, por um processo quase natural, à medida que fomos expostos a eles ao longo da vida. No entanto, a relação da linguagem visual com outras linguagens, como a verbal, oral, sonora, etc., presentes em alguns gêneros, pode ser melhor lida e compreendida caso métodos pedagógicos aplicáveis sejam aprendidos.

Por tudo isso, a escola deve buscar formas de aplicabilidade de metodologias de leitura das linguagens, que não somente a verbal, para fornecer aos seus estudantes meios de analisar essas linguagens. A Gramática do *Design Visual*, metodologia utilizada na análise da HQ *Medeia*, trouxe perspectivas importantes para a compreensão da obra, tendo em vista que, para entender a mensagem (narrativa) exposta no quadrinho, era necessário que se observasse as duas linguagens - a visual e a verbal. Ao analisar as respostas contidas no formulário - que também era uma avaliação de sondagem, percebe-se que as questões que apresentavam elementos comuns às HQs, como os balões e a legenda, foram melhor compreendidas pelos estudantes; já as questões que tratavam de elementos menos comuns às HQs, como o significado da cor, a posição dos personagens representados e o olhar como vetor, não foram bem compreendidas pelos estudantes.

Desse modo, a GDV se mostrou eficaz na análise da HQ *Medeia* e na compreensão das questões do formulário, que poderiam ser melhor compreendidas caso o estudante tivesse acesso ao método de análise em um momento anterior à aplicação da avaliação de sondagem. Portanto, é de fundamental importância que a escola e as práticas pedagógicas busquem métodos de didatização de teorias, como a GDV, que auxiliem o professor

na construção do seu material pedagógico. Como afirma Schneuwly³⁹ (2009 *apud* VIEIRA-SILVA), um objeto do conhecimento que está em circulação em um outro contexto social, que não o escolar, para ser “ensinado” e “aprendido” deve passar por transformações. Assim, a didatização do material, que torna o conhecimento mais acessível ao estudante, ao trazer uma linguagem simples, que o aluno entende, propicia que os estudantes aprendam de modo fundamentado conteúdos que, outrora, aprendiam de modo mais indutivo.

Faz-se, portanto, necessário que a GDV seja estudada em cursos de formação de professores de línguas, em especial, de Língua Portuguesa, para que a compreensão dos textos multimodais e multissemióticos também alcance os docentes. Sendo assim, como formadores de leitores, de posse do cabedal teórico-metodológico da GDV, professoras e professores contribuirão para uma leitura mais completa do mundo e dos textos que nele circulam contemporaneamente.

Referências

- ARAÚJO, A. D. **Gêneros multimodais**: mapeando pesquisas no Brasil. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 3, n. 5, 2011. p. 13–24. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1846>. Acesso em: 6 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.
- CASTRO, E. C. de. **Multimodalidade nos quadrinhos**: uma análise da HQ Vidas Secas. 2021. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.
- CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. *In*: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. 2016, p. 15-48.
- CAVALCANTE, L. LEITURA E COMPREENSÃO DE OBRA LITERÁRIA ADAPTADA PARA OS QUADRINHOS: como a multimodalidade é percebida por

³⁹ SCHNEUWLY, Bernard. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, Bernard. e DOLZ, Joaquim. (éds.). Des objets enseignés en classe de français. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 17-28.

estudantes do Ensino Médio. Trabalho de conclusão de curso de Graduação do Instituto Federal de Brasília, 2022.

GARCÍA, S. **A novela gráfica**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Martins Pontes, 2012.

CARVALHO FILHO, E. D. A influência do Facebook nos discursos de estudantes de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. *In*: GUALBERTO, C.; PIMENTA, S. (orgs.). **Semiótica social, multimodalidade, análises, discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 191-212.

FIORIN, J. L. **A noção de texto na semiótica**. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23. 1995, p. 165 - 176. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29370> .Acesso em: 10 ago. 2021.

GUALBERTO, C. L. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual**. 2016. Tese (doutorado) – Curso de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (orgs.) **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. 2016, p. 79-108.

KICK, R. (org.) **Cânone Gráfico: Clássicos da Literatura Universal em Quadrinhos (Volume 2)**. Tradução: Alzira Allegro; Flávio Aguiar. São Paulo: Barricada, 2015.

KICK, R. (org.) **Cânone Gráfico: Clássicos da Literatura Universal em Quadrinhos (Volume 1)**. Tradução: Magda Lopes; Flávio Aguiar. 1ª ed. São Paulo: Barricada, 2014.

LOPES, G.dos S. Medéia, de Eurípedes: um olhar sobre tradição e ruptura, na tragédia grega. **Revista Urutágua**, Maringá, n. 14, 2008. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/014/14lopes.htm>. Acesso: 13 nov. 2021.

OLIVEIRA, T.. L. M. de; DIAS, R.. Multimodalidade ontem e hoje nas homepages do Yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. *In*: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. 2016, p. 79-108.

PESSOA, A. R. **A linguagem das histórias em quadrinhos: definições, elementos e gêneros**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

RAMOS, P. **A Leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

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

SANTOS, Z. B. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. **Gatilho**, Juiz de Fora, v.7, n. 13,

2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/issue/view/1237>. Acesso em: 02 out. 2021.

SANTOS, Z. B. **Aspectos semióticos e lexicogramaticais de peças publicitárias**: a construção de uma leitura multimodal. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SCHERRER, L. Contribuições da Gramática do *Design* Visual para o ensino da leitura: sinalizações apontadas pela análise de uma campanha educativa. **Devir Educação**, 2020, p. 202-224. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/ded.v0i0.233>. Acesso em: 06 set. 2021.

SCHERRER, L. *In*: **Educalinho**. Igoox, 2021. Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-en/squelch>. Acesso em: 30 jan. 2022.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. *In*: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

VIEIRA-SILVA, C. **Produção de material didático como espaço de mobilização de saberes docentes**. *In*: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais [...]**, 2013, p.11796 - 11808. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10476_5938.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, v. 1, n. 14, dez/2008. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso: 20 dez. 2021.







Variação Linguística e *memes*:
proposição didática embasada na
Pedagogia de Projetos

Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco
Marcelo de Castro
Shirlene Ferreira Coelho

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa (LP) na Educação Básica, na contemporaneidade, deve valorizar não só os conhecimentos linguísticos, como também as múltiplas linguagens (para além da verbal), tanto na leitura quanto na produção de textos (ROJO, 2009). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento educacional norteador do currículo das instituições de ensino públicas e privadas brasileiras – aponta que os dois focos citados acima estão no rol de competências específicas do componente curricular LP (BRASIL, 2018). Nesse sentido, por meio das aulas, o aluno deve:

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. (...)

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 87).

Constata-se, assim, que trabalhar com a língua materna na escola é formar alunos que sejam conhecedores, usuários e respeitadores das variedades linguísticas, além de leitores e produtores de textos multimodais. Sendo assim, concebe-se que os usos sociais da leitura e da escrita acontecem a partir de múltiplas linguagens, como defende a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2015).

Sabendo disso, este artigo busca relacionar a temática da variação linguística com *memes*, gênero multimodal por excelência (RIBEIRO, 2016), em uma estrutura de proposição didática que pode amparar práticas de docentes de LP. Entende-se, portanto, que esses dois objetos de estudo podem ser explorados de forma integrada na aprendizagem da língua materna.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a proposição está fundamentada nas teorias sobre variação linguística no ensino de LP (MARINHO; COSTA VAL, 2006; SANTOS; MELO, 2019) e *memes* (LIMANETO, 2020; TORRES, 2016), assim como na Pedagogia de Projetos



(GANDIN; FRANKE, 2005; GUEDES et al., 2017). Esta é uma opção didático-pedagógica alternativa, na qual docentes e discentes assumem papéis diferentes dos tradicionalmente praticados no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que os primeiros são guias, orientadores, e os segundos são sujeitos ativos, protagonistas de suas próprias aprendizagens.

Além desta Introdução, em que se apresentou o desenho da proposta, o artigo está organizado em mais três partes: i) Fundamentação teórica, na qual as teorizações sobre variação linguística, *meme* e Pedagogia de Projetos são expostas; ii) Protótipo didático, em que as quatro etapas do projeto são detalhadamente descritas e discutidas; iii) Considerações finais, seção com a retomada das ideias e a síntese das contribuições alcançadas.

1. Fundamentação teórica

1.1 Variação linguística e ensino

Cerne de discussões nos últimos anos, o tema *variação linguística* tem entrado em pauta nos ambientes escolares. Isso porque, se até os anos 90, era tratada sob o rótulo de *regionalismos*, hoje já se reconhece que a língua se apresenta em diferentes dialetos, não havendo supremacia entre eles, embora, no ensino regular, ainda seja priorizado o ensino da norma padrão da LP. Nesse sentido, podemos destacar a primeira das competências estabelecidas na BNCC (BRASIL, 2018) - mencionada na Introdução -, na qual se subentende a necessidade de se repassar aos alunos o entendimento da língua não apenas como um sistema multifacetado, que carrega características específicas dadas as condições histórica-sociais-geográficas, mas também como um sistema que, frequentemente, passa por processos evolutivos, a depender do modo como os seus falantes a utilizam.

Nesse sentido, Marinho e Costa Val (2006) já discutiam a necessidade de se valorizar outros dialetos da língua. Segundo as autoras, enquanto a norma padrão era tida como o dialeto de prestígio, as demais eram consideradas “erro”, apesar de sua eficácia no repasse de



informações. Enfatizam, ainda, o papel da Linguística e da Sociolinguística na reformulação desse pensamento, ao defenderem que

Esses estudiosos mostraram também que os falantes aprendem e sabem usar a sua variedade lingüística de forma natural. Qualquer falante possui um conhecimento de sua língua desenvolvido espontânea e naturalmente na convivência social. Esse conhecimento é construído em sua experiência numa comunidade, em seu convívio com os pais, irmãos, amigos, ou seja, com o grupo a que pertence. Como, em geral, os falantes não têm consciência da extensão e da complexa riqueza desse saber lingüístico de que vão se apropriando espontaneamente na convivência social, esse saber é considerado como um conhecimento *implícito*¹ da língua (MARINHO; COSTA VAL, 2006, p. 9, itálico das autoras).

Fica evidente, na fala das autoras, a relevante diversidade presente nesse sistema lingüístico, que se adapta aos mais diferentes componentes em que o indivíduo esteja inserido. Desse modo, assim como salientado por elas, o estudante, quando chega ao espaço escolar, já dispõe de conhecimentos lingüísticos que adquiriu em suas vivências particulares e, nesse novo ambiente, apreende os conhecimentos normativos, para que tenha condições de ler e de escrever na modalidade padrão, visando aos contextos que a exigem. Há, portanto, uma ampliação dos saberes desse sujeito quanto à LP.

Outro aspecto abordado por Marinho e Costa Val (2006) é a dinamicidade da língua, isto é, tal sistema não é estanque, imutável, ele passa por diferentes modificações ao longo do tempo. Tendo em vista essa concepção, a responsabilidade da escola é preparar os discentes para que desenvolvam as habilidades necessárias para interpretar e produzirem os mais diversos textos, escritos ou orais, nas diferentes situações comunicativas com que se deparem. Nesse íterim, o ensino da norma padrão deve funcionar como um instrumento de participação cidadã do aluno e não deve ser entendido como forma de prestígio. Em resumo,

Ensinar a língua materna é, então, levar os alunos a refletir [sic.] sobre o que é a língua, sobre como funciona o sistema lingüístico – seus componentes e suas dimensões –, sobre os usos desse

¹ Por *conhecimento implícito*, Marinho e Costa Val (2006) querem dizer que o aluno já carrega conhecimentos sobre como a língua é construída, a partir da sua vivência em ambientes familiares/particulares; ele não necessita, nesse caso, de uma consciência ou instrução formal sobre esse saber lingüístico; a apreensão desse saber ocorre de maneira espontânea.

sistema nas mais diversas situações de interação, sobre as ações que os falantes exercem sobre ele nesses usos.

Na escola se vai mostrar que a língua está a serviço da interação, ou seja, que o falar e o escrever devem ser vistos como busca de interlocução e de expressão pessoal, mas que também seguem regras e convenções que regem a construção dos textos que produzimos (MARINHO; COSTA VAL, 2006, p. 22).

Haja vista o panorama supramencionado, Marinho e Costa Val (2006) explicitam a existência, basicamente, de dois tipos de variação: (i) dialetal; e (ii) de registro. A primeira refere-se aos usos que o falante faz da língua, observando aspectos como o grupo social em que está inserido, a escolaridade, o sexo e a região onde as pessoas vivem. Já a segunda é relativa ao contexto de produção das diferentes atividades verbais desse sujeito, refletindo-se, pois, em duas formas de registro: a formal, que é o extremo que se aproxima de construções típicas da norma padrão; e a informal, voltada para a comunicação cotidiana e que representa a pouca preocupação do falante com os aspectos normativos. Os subtipos que compõem a variação dialetal estão sumarizados a seguir:

Quadro 1 - Tipos de variação dialetal

Regional, geográfica ou diatópica	Como o próprio nome sugere, trata-se de um dialeto adotado por um grupo territorialmente delimitado, sendo que essa fronteira pode ser diferente da delimitação política. Exemplos disso são os dialetos mineiro, carioca, paulista, etc.. Ela se manifesta, essencialmente, no plano do léxico e da fonologia.
Social ou diastrática	Tal variação refere-se ao estrato social a que o falante pertence, como o grupo socioeconômico, por exemplo, ou à sua classe trabalhista, com expressão de jargões profissionais próprios de sua área. Tanto os jargões quanto as gírias possuem por característica a comunicação restritiva, isto é, voltada somente aos indivíduos pertencentes a essas comunidades.
Sexo	Entendida como uma variedade diastrática, pressupõe que haja diferenças linguísticas em decorrência dos sexos dos falantes. Apesar dessa possível diferenciação, as mudanças nos padrões sociais têm diminuído essas divergências.
Idade	Também considerada uma variedade diastrática, é caracterizada pelas diferenças linguísticas de cada faixa etária. Desse modo, a linguagem de crianças, de jovens, de adultos e de idosos tendem a divergir. Não só no plano lexical pode-se evidenciar isso, como também na fonologia e na morfologia, principalmente quando comparamos a linguagem das gerações mais velhas à das mais novas.

Grau de escolaridade	Inserida na variedade diastrática, as diferenças percebidas quanto ao grau de escolaridade evidenciam que, quanto mais o sujeito fica exposto à variedade padrão da língua, mais ele tende a se apropriar de mecanismos próprios a essa modalidade, passando a adotá-los em sua fala/escrita. Ela está diretamente relacionada ao tempo que o indivíduo frequenta os espaços escolares.
Histórica ou diacrônica	Relaciona-se ao processo evolutivo que passa a língua, ao longo dos anos, em decorrência dos usos/desusos dos seus falantes. As mudanças são percebidas nos diferentes planos da língua: sintático, semântico, lexical, fonológico, morfológico, ortográfico.

Fonte: Adaptado de Marinho e Costa Val (2006, p. 25-37).

A partir das explanações oferecidas por Marinho e Costa Val (2006), evidencia-se o quão importante é lidar com o tema nos espaços escolares; mais do que auxiliar os discentes na compreensão da diversidade que se apresenta a língua, fazer com que eles reflitam sobre as próprias práticas linguísticas é uma estratégia essencial no combate ao *preconceito linguístico* (isto é, da discriminação social pela forma como um sujeito se expressa) e na inclusão desse indivíduo na sociedade.

A esse respeito, Santos e Melo (2019) trazem à luz um estudo que visa a avaliar como é tratado o tema *variação linguística* dentro do que é estabelecido pela BNCC (BRASIL, 2018). Segundo os autores, a proposta do currículo versa pela “não centralidade do ensino de gramática normativa na escola” (p. 126) e pelo ensino das práticas de leitura e de escrita por meio dos multiletramentos. Desse modo, a

promoção dos letramentos é uma tentativa de fazer com que o aluno, enquanto usuário da língua, tenha competência e habilidades para refletir sobre o uso linguístico para além das regras, tornando-o, assim, um sujeito crítico e reflexivo na sociedade (SANTOS; MELO, 2019, p. 126).

Nesse viés, o ensino da gramática prescritiva deixa de ser o ponto central, para abrir espaço para as experiências vivenciadas pelo estudante; ou seja, o enfoque passa a ser o desenvolvimento de sua habilidade em refletir sobre suas próprias práticas linguísticas e sua capacidade de gerir a comunicação – escrita e oral – nos diferentes âmbitos sociais. O ponto crucial, de acordo com Santos e Melo (2019, p. 126), é que “a oralidade

ganha realce como um eixo de ensino produtivo”. O que se destaca, na defesa dos autores, é que, na BNCC (BRASIL, 2018), não se trata, especificamente, das habilidades para a compreensão ou para a produção de textos, mas sim, das condições em que eles foram produzidos. Explicam, ainda, que o currículo visa à promoção da aprendizagem dos contextos e das condições em que foram engendrados, considerando, pois, as relações entre fala e escrita. Desse modo, o trabalho com os gêneros textuais é o ponto-chave desse processo. A relação entre fala e escrita estaria, portanto, vinculada a três habilidades, conforme citam os autores: (i) estabelecimento da relação entre fala e escrita, (ii) oralização do texto escrito; e (iii) reflexão sobre as variedades linguísticas. Segundo afirmam,

Nesse entendimento, o trabalho com variação linguística, por meio da oralidade, volta-se à superação do preconceito, à neutralização dos estigmas, uma vez que o discente, a partir de atividades de retextualização (como descrita em [ii]), adequando-se às situações e aos contextos, reflete sobre os níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo (SANTOS; MELO, 2019, p. 128).

Santos e Melo (2019) acreditam, também, que, na terceira habilidade, o que se enfatiza é o entendimento da língua enquanto um sistema vivo e que se modifica conforme as necessidades do falante. Em resumo, os autores defendem que, a partir do desenvolvimento de sua habilidade oral, o aluno terá capacidade de desenvolver sua habilidade escritora.

Acerca da variação linguística em si, Santos e Melo (2019) mencionam a necessidade de se ensinar aos estudantes a se comunicarem em diferentes contextos. Para tanto, estabelecem uma conexão com o que é apresentado por Labov (2008), o qual avalia a língua como um sistema que sofre mudanças tanto no nível intralinguístico quanto no nível extralinguístico; sendo assim, fatores, como grupo social, sexo, idade e região geográfica, podem influenciar no processo evolutivo de uma língua. Pela análise de Santos e Melo (2019), o tema *variação linguística* se dá, essencialmente, pelos eixos *oralidade* e *análise linguística e semiótica*.

Segundo Santos e Melo (2019), caso seja concretizada a proposta de ensino apresentada na BNCC (BRASIL, 2018), o aluno será capaz de refletir e de compreender que há uma valoração das diferentes variedades



linguísticas e, por consequência, eles compreenderão que isso funciona como uma ferramenta de discriminação ou de promoção dentro da sociedade. A proposta, portanto, é que os discentes desenvolvam sua capacidade crítica sobre a própria língua, característica já discutida por Marinho e Costa Val (2006).

1.2 *Meme*: origem, função e aplicabilidade nos dias atuais

O termo *meme*, segundo Torres (2016), foi cunhado pelo zoólogo Richard Dawkins em sua obra *O gene egoísta*, do ano de 1976, para estabelecer uma comparação com o conceito de gene. *Meme* seria, para Dawkins (2010), uma unidade de transmissão cultural, ou de imitação, em outras palavras, aquilo que se transmite por meio da repetição, como hábitos no bojo de uma determinada cultura. Segundo Lima-Neto (2020), os *memes* possuem três características fundamentais: a longevidade, a qual se refere ao tempo em que um *meme* ficará disponível em uma cultura; a fecundidade, ou seja, a habilidade de reproduzir novas cópias; e a fidelidade da cópia, a qual consiste na capacidade do *meme* de gerar novas cópias com a maior semelhança possível.

Exemplos de memes são melodias, idéias, *slogans*, as modas do vestuário, as maneiras de fazer potes ou construir arcos. Tal como os genes se propagam no *pool* gênico saltando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, os memes também se propagam no *pool* de memes saltando de cérebro para cérebro, através de um processo que, num sentido amplo, pode ser chamado de imitação. Se um cientista ouve falar ou lê sobre uma boa ideia, transmite-a aos seus colegas e alunos. Ele a menciona nos seus artigos e nas suas palestras. Se a ideia pegar, pode-se dizer que ela propaga a si mesma, espalhando-se de cérebro para cérebro (DAWKINS, 2010, p. 339).

Adaptado para a internet, sobretudo para as redes sociais, “o conceito de *meme* passa a ser uma ‘unidade’ propagada ou transmitida através da repetição e imitação, de usuário para usuário ou de grupo para grupo.” (TORRES, 2016, p. 60). Assim, já no âmbito virtual, Knobel e Lankshear (2007², *apud* LIMA-NETO, 2020) estabelecem também três características

² KNOBEL; M.; LANKSHEAR, C. *A new literacies sampler*. London: Routledge, 2007.

que definem os *memes*: o humor, o qual varia do particular ao excêntrico, do riso contido às gargalhadas; a intertextualidade, de variados tipos, que abarcam referências cruzadas e, comumente, circulam na linguagem popular; e a justaposição anômala, recorrentemente se efetivando por meio de imagens, tais como inúmeras colagens e acoplamentos, cuja essência é, deliberadamente, provocativa.

Em síntese, segundo Silva, Castro, Coelho e Franco (2021), o *meme* é um texto interativo entre os navegantes da internet que, partindo do riso, também visa à reflexão de seus leitores. Valendo-se de figuras ou formas desconstruídas, personalidades em aparências cômicas ou incomuns, termos e expressões de inúmeras significações, os *memes* amplificam assuntos dos mais prosaicos aos mais polêmicos. Ainda, textos dessa natureza “podem ter como origem fontes diversas: discursos, falas, costumes, erros de arbitragem no futebol, furos jornalísticos, fatos engraçados, personagens políticos e até notícias de economia” (TORRES, 2016, p. 61). Logo, em razão de “sua estrutura multimodal atrativa e da facilidade com a qual é construído, o *meme* é de ampla disseminação por diferentes públicos, tornando-se um mecanismo sociocomunicacional frutífero na atualidade” (SILVA *et. al.*, 2021).

Seguindo essa lógica, conforme destaca Lara e Mendonça (2020), a BNCC (BRASIL, 2018), vigente em todo o Brasil a partir de 2018, dialoga com documentos nacionais elaborados nos últimos anos e os atualiza, incorporando, em relação à LP, modernas formas de interação e de comunicação, principalmente ligadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Assim, diversos novos gêneros textuais, como os *memes*, que surgiram e/ou ganharam espaço no ambiente virtual após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, agora são incorporados às orientações de todo o país.

Ao se observar esse cenário estabelecido no conteúdo normativo, constata-se a relevância do trabalho em sala de aula com o gênero textual em questão, tão difundido entre os jovens que interagem em ambiente virtual. Ações escolares que envolvem a LP devem, primordialmente, valer-se do cotidiano do aluno, para que metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem possam despertar seu interesse e consolidar a construção de



seu conhecimento. Pensando nisso, este trabalho visa a esse horizonte: o uso, dentro da escola, de textos altamente circulantes nos contextos sociocomunicativos dos estudantes contemporâneos, de forma a transformá-los em sujeitos agentes dos processos que envolvem a própria educação.

1.3 Pedagogia de Projetos

De acordo com Gandin e Frenke (2005), a Pedagogia de Projetos não pode ser definida como mera metodologia de ensino, mas como uma perspectiva teórica-metodológica, na qual professores e alunos trabalham em cooperação, tendo, como base, uma intenção pedagógica, o dialogismo e a aprendizagem. Sendo assim, contraria-se a ideia de educação bancária, tão criticada por Freire (1987), em que os estudantes são sujeitos passivos, que apenas recebem o conhecimento por parte dos docentes, considerados os únicos detentores e transmissores do saber.

Na realidade, a opção pedagógica denominada Pedagogia de Projetos está mais próxima da educação libertadora (FREIRE, 1987) ao conceber que – via diálogo e ação – a escola é o lugar da produção do conhecimento por parte de professores e de alunos (e não de pura reprodução ou transmissão) (GANDIN; FRANKE, 2005). Dessa forma, o ensino, por meio de projetos, pressupõe o envolvimento dos atores escolares em um projeto de pesquisa (BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2008), com objetivo bem definido, planejamento, investigação, inovação etc. (ZANON; NARDELLI, 2008); e o aprendizado está focado na promoção do senso criativo, da autonomia e da participação real dos alunos na tomada de decisões, na comunicação entre pares, na pesquisa, na construção de um espírito de liderança (PINHEIRO, 2015). Assim, o professor atua muito mais como mediador, orientador, semeador de dúvidas do processo de ensino-aprendizagem; enquanto os discentes são vistos como seres pensantes, produtivos, analíticos, questionadores e críticos (GANDIN; FRANKE, 2005; PINHEIRO, 2015).

Para Guedes *et al.* (2017), a aprendizagem possibilitada pela Pedagogia de Projetos é muito mais significativa, pois há maior contextualização dos saberes e a correlação de competências e habilidades



prototípicas do ambiente escolar (como as que envolvem um conteúdo específico de um componente curricular) com aquelas de âmbito mais social (por exemplo, quanto à comunicação e à capacidade de trabalhar em equipe em prol da realização de um projeto). Há, assim, uma abordagem mais flexível e dinâmica, que leva o indivíduo não só a integrar saberes curriculares, mas também a relacioná-los ao contexto social em que os estudantes se inserem (GUEDES *et al.*, 2017).

Na sala de aula, a adoção da Pedagogia de Projetos implica “o desenvolvimento de atividades práticas, de estratégias de pesquisa, de busca e uso de diferentes fontes de informação, de sua ordenação, análise, interpretação e representação” (GUEDES *et al.*, 2017, p. 242). Logo, é uma opção pedagógica de muita intencionalidade, ancorada em uma noção de ensino-aprendizagem alternativa e processual, já que dá novos contornos aos papéis tradicionalmente assumidos por educadores e educandos na escola (GUEDES *et al.*, 2017).

Por fim, cabe pontuar que as atividades – a serem desenvolvidas pelo trabalho por projetos – podem estar organizadas em diferentes etapas, desde que a aprendizagem seja instigada a partir de um problema que leva à pesquisa, à busca por mais informação, à construção de novas ideias, à adoção de procedimentos para se alcançar um objetivo (PINHEIRO, 2015). Optou-se, nesta proposição didática, por quatro etapas que serão resumidas a seguir e detalhadas na próxima seção:

I) **Problematização:** identificação de uma situação-problema, isto é, seleção de um foco, dentro da temática geral do projeto, com posterior reconhecimento dos conhecimentos prévios da turma.

II) **Desenvolvimento:** nesta etapa, serão definidas as estratégias para se investigar mais a temática escolhida, assim como serão buscadas respostas que gerem a promoção de saberes.

III) **Aplicação:** produção de uma forma de socialização do conhecimento construído no momento II.



IV) Avaliação: considerações construtivas do professor e dos alunos sobre o resultado, mas, especialmente, a respeito do processo, desde a apresentação do projeto até a conclusão.

2. Proposição didática

A proposição didática que será apresentada na sequência foi estruturada na lógica dos protótipos didáticos que, na concepção de Rojo (2012, p. 8), são “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos”. Isso significa que pode ser adaptada a diferentes séries dos anos finais do ensino fundamental ou do médio, porém se pensou mais neste último seguimento.

A ideia foi ancorada na Pedagogia de Projetos e dividida em quatro etapas, como dito na seção anterior: i. Problematização, ii. Desenvolvimento, iii. Aplicação, iv. Avaliação. Pretendeu-se, com isso, alcançar as duas competências da BNCC (BRASIL, 2018) (supracitadas na Introdução) relativas à variação linguística e à leitura/produção de texto multimodal prototípico da cultura digital (*meme*).

2.1 Problematização

Como o foco do trabalho sugerido neste artigo é a variação linguística, a partir de *memes*, professores e alunos, em parceria, podem encontrar diferentes vieses a respeito de tal tema, como: dialetos, variação histórica, regionalismos, registros informais, preconceito linguístico etc.. Os estudantes também podem ser divididos em grupos que terão focos distintos, a depender de seus interesses, suas concepções e suas curiosidades. Essa última ação, então, volta-se para um dos princípios da Pedagogia de Projetos, cuja metodologia de ensino objetiva a cooperação entre docentes e discentes.

Nesse momento inicial, é muito importante levantar quais são os saberes prévios e os questionamentos que instigam a realização de um projeto sobre a temática. Como dito, ainda é importante que o professor estimule e dê autonomia para que os estudantes focalizem um (ou mais)



aspecto(s) que desejam pesquisar. Assim, indica-se a formulação de perguntas-chave que guiarão os discentes no Desenvolvimento.

2.2 Desenvolvimento

A partir da escolha feita na etapa anterior, os alunos buscarão respostas às suas indagações. Dessa forma, é necessário haver momentos – individuais e/ou em grupos – de pesquisa, de vivência da situação-problema, de leituras, de debates, de reflexão, de reorientação, dentro e/ou fora do espaço escolar. A seguir, são sugeridos diferentes materiais que podem ser utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem.

O livro *O preconceito linguístico: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno, professor e linguista brasileiro, discorre acerca do juízo de valor negativo direcionado às variedades linguísticas de menor prestígio social do Brasil. Com frequência, variantes interioranas, de regiões marginalizadas dos grandes centros urbanos, sotaques das Regiões Norte e Nordeste e/ou inerentes às classes sociais menos favorecidas, por exemplo, são alvo de comentários desqualificadores e, muitas vezes, violentos, atingindo os valores cidadãos desses indivíduos. A publicação apresenta um conjunto de textos acessível aos alunos, cenário que colaborará para a esquematização das problemáticas que envolverão o tema do projeto, de forma bem fundamentada, a partir do discurso de um pesquisador considerado referência brasileira no tema.

Para ampliar as informações apontadas pela obra, educador e educandos podem verificar e analisar materiais audiovisuais que amplificam o processo de apreensão do conteúdo sobre o qual o projeto se versará. O contato com diversos recursos textuais, sobretudo os que envolvem ferramentas tecnológicas, favorecem a condução da atividade, tendo em vista que um longa-metragem, por exemplo, ao conter características multimodais, ativam diversos gatilhos de memória nos estudantes. Além disso, tal como preconiza a Pedagogia de Projetos, conhecer uma obra fílmica possibilita uma maior contextualização dos saberes e a correlação de habilidades comuns no ambiente escolar, já que envolve, por exemplo, aspectos interpretativos e intertextuais. Nessa lógica, vale destacar a série



de reportagem da Globo News “Sotaques do Brasil”³, a qual apresenta uma ampla sistematização sobre variação linguística do português brasileiro, sobretudo os sotaques de diferentes regiões.

Também seria relevante, em sala de aula, levantar situações conhecidas pelos estudantes, em que personalidades vivenciaram contextos de aversão às suas variedades linguísticas. Recentemente, a ex-participante do Big Brother Brasil 2021, Juliette, em um dos episódios do programa, teve a variante de sua região, a nordestina, inferiorizada em relação à do Sul do país pela colega de casa paranaense Karol Conká. O contexto ganhou discussão nas grandes mídias e trouxe foco a esse tipo de preconceito que é, por vezes, velado na sociedade brasileira. Assim, a partir de um exemplo apontado, os demais estudantes poderiam lembrar de outros fatos e, por meio desse processo, iriam construir a teia de possibilidades de leitura para análise dos próprios materiais.

Solicitar aos estudantes que pesquisem obras artísticas as quais abarquem a temática, como romances, poemas ou letras de música, é também um processo educativo valoroso e que permite aos alunos autonomia em seus estudos. Sugestivamente, pode-se incitar a busca desses conteúdos a partir da apresentação da canção e de sua letra *Assum preto*, de Gonzaguinha, em que se verificam elementos lexicais cuja forma difere-se da variante linguística padrão.

Outra atividade de caráter investigativo pelos discentes envolveria a pesquisa, por exemplo, de um termo dicionarizado e de uma expressão prosaica produzidos por indivíduos de diferentes idades, sexo e regiões do Brasil. O item lexical “dinheiro” e a expressão *Nossa!* (que denota espanto, surpresa, admiração etc.) suscitariam férteis conteúdos linguísticos. Em sala, o educador poderia sugerir que todos os elementos encontrados pela turma fossem elencados no quadro, de modo que os discentes pudessem notar a infinidade e a riqueza que atravessam a língua portuguesa do Brasil.

Essas ações enquadram-se, então, nas expectativas da Pedagogia de Projetos, a qual envolve, conforme destaca Guedes *et al.* (2017), o desenvolvimento de atividades práticas, de estratégias de busca e uso de

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8vPMsbBHSf4&t=5s>. Acesso: 10 ago. 2022.

diferentes fontes de informação, análise e, também, interpretação. Logo, ao consolidar esse trabalho, efetiva-se a importância dada ao aluno como agente de seu aprendizado em processos escolares que visam à proatividade, à troca e à cooperação do educando e de seus pares.

Quanto aos *memes*, o professor e os alunos podem pesquisar alguns exemplos para a sala de aula, de modo a permitir uma reflexão sobre a mensagem que o criador dessas publicações deseja passar e sobre as especificidades de produção de sentidos nesse gênero. Abaixo, ilustramos essa ideia com alguns exemplares, para melhor descrever o que almejamos com essa proposta.



Figura 1: Meme variação linguística X norma-padrão



Fonte: Paródias da revisão (<https://www.facebook.com/parodiasdarevisao/>).

Nesse primeiro *meme*, muitos questionamentos podem ser suscitados pela turma, dentre eles, qual seria a intenção do autor do texto com as imagens e as expressões, isto é, o porquê dessas escolhas. Nesse momento, já se iniciaria o ponto central da discussão, qual seja a de que, diferentemente do que a tradição tem defendido quanto à supremacia de uma gramática normativa, que opera sobre a LP, há diferentes formas de se dizer algo, que são as variantes linguísticas. Como direciona Marinho e Costa Val (2006), deve-se deixar claro que qualquer estudante já carrega noções sobre a estrutura da língua e que seu modo de falar está adequado à sua vivência. Deve-se ressaltar, também, a importância da produção textual para a lida com as diferentes situações comunicacionais, muito antes do

período em que qualquer indivíduo passou a frequentar os espaços escolares.

Abaixo, apresenta-se outro *meme*, cujas ideias fazem correspondência direta a essa ideologia:

Figura 2: Meme sobre variantes linguísticas no Brasil



Fonte: Memes Draw (<https://pt-br.facebook.com/memesdraw>).

A partir do *meme* da Figura 2, a discussão sobre as variedades linguísticas pode ser aprofundada. O que deve ser enfatizado, nesse caso, é que todas as maneiras de se dizer algo são legítimas, principalmente quando se considera o fator comunicacional. A variação dialetal (cf. MARINHO; COSTA VAL, 2006), nesse exemplo, designada como diatópica, é apenas uma das muitas maneiras de se expressar; ela carrega a identidade do grupo de sujeitos que compõe cada comunidade e não pode ser entendida como “erro”. As discussões realizadas, a partir da reflexão desse texto multimodal, podem direcionar para a análise do preconceito linguístico, ilustrado na Figura 3, a seguir:

Figura 3: Meme ilustrativo do preconceito linguístico



Fonte: Gerador *memes*⁴ ([2017?], citado por ROSA; SOUZA; SCHMIDT, 2017, p. 10).

⁴ GERADOR MEMES. [Sem título]. Página de criação de *memes* e de entretenimento. [2017?].

O *meme* ilustrado na Figura 3, apesar de aparentemente simples, carrega uma importante reflexão sobre o tema, uma vez que, imbricado em sua mensagem, transpõem-se questões sociais, tais como a discriminação de pessoas pelo seu modo de falar. O docente e os discentes podem fazer apontamentos, indicando que estão associadas, à mensagem central, a discriminação social às classes socioeconômicas minoritárias, como se o ato de falar “errado” (que nada mais é do que a variedade aceita em seu ambiente/grupo social) estivesse diretamente relacionado à pobreza. Acerca disso, é válido o embasamento de Marinho e Costa Val (2006) quanto à noção de conhecimento implícito: nesse viés, o falante, ainda que não domine a modalidade padrão da língua, é capaz de se comunicar e de ser entendido, a partir das conexões que faz, de maneira indireta, dos conhecimentos linguísticos que adquiriu fora dos muros da escola.

Esse é apenas um dos muitos caminhos que os atores escolares poderão seguir durante o projeto. O crucial é que se fomentem discussões que enfatizem a riqueza da LP, que não se estrutura apenas na norma padrão, mas que é formada por diferentes dizeres que circulam no meio social.

2.3 Aplicação

Após o amplo trabalho de investigação e discussão, passa-se à construção de uma forma – mais material – de socializar os conhecimentos produzidos na etapa anterior. Nesse caso, a sugestão é que os alunos produzam *memes* que abordem as temáticas investigadas, inclusive por esse gênero ter sido mais explorado no Desenvolvimento. Contudo, isso não impede que os próprios estudantes proponham outros formatos, como *podcast*, vídeo-documentário, esquete teatral, seminário etc..

Em primeiro lugar, é preciso considerar que o *meme* é um texto construído com base em humor, intertextualidade e/ou justaposição anômala, conforme apontam Knobel e Lankshear (2007⁵, *apud* LIMA-NETO, 2020), o que demanda o aprimoramento de diferentes habilidades envolvidas na produção de sentidos. Em segundo, essa articulação só é

⁵ KNOBEL; M.; LANKSHEAR, C. *A new literacies sampler*. London: Routledge, 2007.

possível por intermédio de linguagens, como a verbal e a imagética; fato que favorece o desenvolvimento dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2015), principalmente no que se refere à criação de textos multimodais autorais pertencentes à cultura digital, como preconizado na BNCC (BRASIL, 2018).

As produções multimodais dos estudantes (os *memes*) poderão circular nas redes sociais deles e nas da instituição de ensino, por exemplo. Assim, alcança-se um contexto real de circulação que ainda leva à propagação de um discurso que, de fato, reconhece e respeita as variedades linguísticas, combatendo, pois, o preconceito linguístico na lógica do que é esperado no componente curricular LP (BRASIL, 2018). Sites, como *Imgur* e *Livememe*, ou aplicativos, por exemplo, *Memes criador* e *Memasik*, podem ser facilmente acessados ou baixados nos *smartphones* pelos estudantes nesta fase de aplicação.

Além do mais, a partir da Pedagogia de Projetos, o ensino-aprendizagem em torno da variação linguística e dos *memes* desenvolve outras competências para além das curriculares, porque, ao longo das etapas, é preciso ter foco, pensar em soluções, repensar estratégias adotadas, comunicar, fortalecer relações intra e interpessoais etc. (GUEDES *et al.*, 2017). Nessa perspectiva, forma-se um sujeito ativo capaz de atuar, cada vez mais, na sociedade atual (GUEDES *et al.*, 2017).

2.4 Avaliação

O momento da avaliação não deve ser restrito ao olhar do professor, pois os discentes também podem fazer uma autoavaliação, assim como discutir pontos positivos e outros a serem melhorados por parte dos colegas em projetos futuros. Não se pode esquecer de que o processo avaliativo deve ser global, integral, isto é, não se limitar ao fim, ao resultado (Aplicação), mas também levar em consideração todo o processo de construção, desde a Problematização. Ademais, educador e educandos podem juntos elencar critérios de avaliação, tanto sobre os conteúdos explorados quanto sobre os aspectos mais sociais.



Considerações finais

Neste artigo, foi elaborado um protótipo didático que pode ser um guia para a concretização de práticas pedagógicas nas aulas de LP cujo objetivo seja explorar a variação linguística e os multiletramentos dentro do que se indica na BNCC (BRASIL, 2018). É indiscutível que uma educação escolar eficiente precisa envolver recursos atrativos e pertinentes às vivências dos discentes. Nessa lógica, na contemporaneidade, diversas são as possibilidades – tecnológicas e pedagógicas – que permitem a amplificação e a consolidação do conhecimento curricular e cidadão nas escolas do país.

No bojo da LP, especificamente no que se refere ao estudo da variação linguística, entende-se que a apropriação de gêneros textuais da cultura digital, como o *meme*, é fundamental para uma prática mais articulada e contextualizada, que leva em consideração a linguagem verbal (formal e coloquial), assim como outros recursos comunicativos (como as imagens), de modo que tudo isso possa ser, de forma múltipla, apreendida pelos alunos. Nesse sentido, o uso de metodologias ativas, como a Pedagogia de Projetos (GANDIN; FRANKE, 2005; GUEDES *et al.*, 2017), em associação a um específico planejamento educacional cujo intuito seja desenvolver as competências de leitura e de escrita do alunado, é pertinente quando se deseja superar a enfadonha educação bancária (FREIRE, 1987) por meio de uma prática docente que oportunize o protagonismo estudantil.

Sob tal horizonte, espera-se que esta proposição didática seja útil a educadores e entusiastas que desejem mediar ações educativas em prol dos multiletramentos e da consciência respeitosa em torno da diversidade de usos da língua, sem perder de vista a formação para a cidadania.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: guia para professores de ensino fundamental e médio. Tradução: Daniel Bueno. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.



COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. Palgrave: London, 2015, p. 1-36.

DAWKINS, R. (1976). **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Edusp, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANDIN, A. B.; FRANKE, S. S. **A organização de projetos na escola – um sonho possível**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GUEDES, J. D.; SOUZA, A. S.; SIDRIM, F. M. L.; LIMA, Q. F. O. Pedagogia de Projetos: uma ferramenta para a aprendizagem. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 33, supl. 2, p. 237-256, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/650>. Acesso em: 09 ago. 2022.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LARA, M. T de A.; MENDONÇA, C. M. O *meme* em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso. **Bakhtiniana**, Revista de Estudos do Discurso, v. 15, n. 2, apr-jun, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/rtGWGmT4QTYCmnskbbpXMsS/?format=html>. Acesso em: 05 ago. 2022.

LIMA-NETO, V. *Meme é gênero?* Questionamentos sobre o estatuto genérico do *meme*. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 3. Sep-Dec 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/XGJdRy4CyYRPMMTVQbgh38g/?lang=pt> Acesso em: 01 ago. 2022.

LIVEMEME. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://livememe.com/>. Acesso em: 09 ago. 2022.

MAKTUB. **Sotaques do Brasil Jornal Hoje desvenda as diferentes formas de falar do brasileiro**. Youtube, s/d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8vPMsbBHSf4>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MARINHO, J. H. C.; COSTA VAL, M. G. **Variação linguística e ensino: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

MEMES DRAW. **Veja nos estados brasileiros**. Publicado em: 27 jun. 2019. Página humorística no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/memesdraw/photos/pb.100044579377748.-2207520000..752337651848585/?type=3>. Acesso em: 19 set. 2022.



PARÓDIAS DA REVISÃO. [Sem título]. Publicado em: 29 ago. 2017. Comunidade no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/parodiasdarevisao/photos/863831267108596>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PINHEIRO, L. M. **Pedagogia de Projetos**: a metodologia que usa os sentidos e a arte como base para o aprendizado. Rio de Janeiro: Clube de Autores, 2015.

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

ROJO, R. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R. H.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 7-9.

ROSA, Leomar Alves; SOUZA, Antônio Carlos Santana de; SCHMIDT, Cristiane. Breves perspectivas do português brasileiro e o preconceito linguístico. In: XXIII SEMINÁRIO NACIONAL DE LITERATURA, HISTÓRIA E MEMÓRIA E IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LETRAS NO CONTEXTO LATINO AMERICANO (SLHM). set. 2017, Cascavel-PR. **Anais [...]**. Cascavel-PR: Unioeste, 2018, p. 1-13. Disponível em: <http://www.seminariolhm.com.br/2018/simposios/29/simp29art03.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

SANTOS, A. S.; DE MELO, R. M. O ensino da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 115-132, dez. 2019. ISSN 2237-6321. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1654/648>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SCHAAF. I. **Imgur**: the magic of the internet. [Ohio]: Ohio University, 2009. Disponível em: <https://imgur.com/memegen>. Acesso em: 09 ago. 2022.

SILVA, B. A. da; CASTRO, M. de; COELHO, S. F.; FRANCO, A. P. C. L. Multiletramentos e análise discursivo-argumentativa de uma polêmica pública. **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 91-105, 2021. DOI: 10.22481/el.v19i3.8787. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/8787>. Acesso em: 10 ago. 2022.

TORRES, T. O fenômeno dos memes. **Cienc. Cult.**, v. 68, n.3 São Paulo, jul-set, 2016. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252016000300018. Acesso em: 01 ago. 2022.

ZANON; S. L. M.; NARDELLI, T. Projetos na escola. In: PAROLIN, S. R. H. (org.). **Elaboração de projetos inovadores na educação profissional**. 2. ed. Curitiba: Coleção Inova, 2008, p. 43-74.







Projeto de Vida:

elaboração de material digital de ensino a partir do modelo SAMR.br

Valdiene Aparecida Gomes

Introdução

Atrelando os dois mundos que hoje permeiam a vida do jovem estudante da escola pública, o do trabalho e o escolar, nasceu esta proposta. Este projeto de ensino foi planejado para alunos do Ensino Médio e relativo ao componente curricular Projeto de Vida.

Desde o ano de 2020, as escolas estaduais de Minas Gerais, inspiradas pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018), têm desenvolvido com os alunos o chamado Projeto de Vida. Nele, destaca-se que

é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecerem como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 473).

Assim, nós, professores, devemos, juntamente com a instituição escolar, assumir o dever de dar suporte aos estudantes nessa etapa feita de reflexões e escolhas. O propósito foi propiciar um espaço de reflexão, discussão e agência que colaborasse para que os alunos pudessem, em alguma medida, se envolver na concretização dos seus Projetos de Vida e perceberem seu lugar no mundo. A BNCC (2018) traz a definição do projeto de vida como “aquilo que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s)” (BRASIL, 2018, p. 473).

Com a elaboração deste projeto de ensino, quis e quero colaborar com a escola em seu papel de auxiliar e acompanhar esse desenvolvimento, ora fazendo aflorar nos estudantes as aspirações e os sonhos ora refletindo junto com eles sobre a vida, sobre suas subjetividades e sobre seus respectivos futuros (NASCIMENTO, 2013). Essa abertura para que o professor possa interagir nesse lugar tão íntimo e pessoal do mundo do jovem também “é uma forma de dar-se a conhecer para si e para os outros por meio dos anseios, planos de vida e da ampliação de possibilidade que articulam as realizações” (NASCIMENTO, 2013, p. 89).

Portanto, partindo-se do pressuposto que o uso das metodologias ativas na sala de aula, sobretudo em Ensino Remoto Emergencial, no qual

estávamos imersos, poderia ser um facilitador desse processo e que essas metodologias investem no professor o poder para elaborar atividades nas quais promova a experiência e a aprendizagem dos estudantes, balizei a proposta do projeto de ensino a partir da seguinte pergunta: como viabilizar um maior envolvimento nas reflexões e na elaboração do Projeto de Vida?

Com essa pergunta em mente, criei atividades digitais para complementar as tarefas trazidas no Plano de Ensino Tutorado (PET), em vigor em Minas Gerais até meados do ano de 2021. O intento foi que, por meio dessas atividades, os alunos do primeiro ano do ensino médio se vissem como protagonistas em seu Projeto de Vida. Ademais, pretendi também que, ao final das sequências de atividades, eles pudessem responder às seguintes perguntas, mesmo que de modo indireto: quem sou? Onde estou? Quem são as pessoas que estão comigo nessa jornada?

Desse modo, as atividades propostas, apesar de nascerem em um contexto pandêmico, não ficam restritas a esse momento, pois têm como objetivo principal estimular as reflexões pessoais e de autoconhecimento dos alunos com o intuito de colaborar para a construção do projeto de vida. Integrado a isso, há também a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para que se possa, também nos dias atuais, aprimorar o letramento digital dos estudantes, que “diz[em] respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2021, n.p.).

De modo mais específico, as atividades foram pensadas e organizadas para que os estudantes explorassem mais as TDICs e, para tal, que produzissem conteúdos digitais multissemióticos, ou seja, textos que integrassem semioses diversas, como imagens, cores, linhas, variadas fontes, movimentos, dentre outras. Os letramentos digitais, além de serem práticas marcantes na contemporaneidade, daí a sua importância na formação dos estudantes, também acabaram se tornando indispensáveis em meio à pandemia devido à utilização de recursos digitais para os ensinamentos remoto e híbrido.

Nesse ínterim, é importante conceituar que, na educação, acontecem vários tipos de mistura, *blended* ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou



não); de metodologias, com desafios, atividades, projetos, *games*, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias híbridas, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais (MORAN, 2015, n.p.). Diante dessa realidade, a pergunta norteadora deste projeto de ensino foi: o modelo SAMR.br poderia ajudar a aplicar o uso da tecnologia digital em sala de aula, estando o ensino no modo híbrido ou presencial?

1. Entendendo a proposta

Diante de todo o esclarecimento ora apresentado, considero que os jovens, ao se verem diante da proposta de elaboração de seus projetos de vida, devem ser estimulados a refletir, criticamente, também sobre as implicações da tecnologia em suas vidas profissional e acadêmica. Entendo, assim, que essa nova realidade, permeada pelas tecnologias digitais, vai impactar suas trajetórias, tanto ao buscarem a inserção no mercado de trabalho, quanto ao escolherem pela continuidade dos estudos.

Frente a esse panorama, compreendo que muitos conhecimentos e habilidades específicas do universo digital serão requeridas desses jovens. Por isso, urge que a escola assuma o seu papel efetivo de trabalhar com letramentos digitais, bem como de estimular a produção de gêneros próprios desses ambientes por meio de situações reais, *linkadas* de alguma maneira à vida desses alunos e atreladas às atividades do Projeto de Vida.

Todo esse movimento em direção à aprendizagem das práticas que envolvem as tecnologias digitais, tanto para o campo acadêmico, quanto para o profissional, pode ser entendido como letramento. Isso se dá porque, segundo Soares (2002), letramentos “são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade” (SOARES, 2002, p. 144).

Porém, para além da mera conceituação de letramento, é preciso considerar 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 experientes em várias mídias” (ZACHARIAS, 2016, p. 17). Zacharias (2016) ainda ressalta que “as escolas

precisam preparar os alunos também para os letramentos digitais, com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso” (ZACHARIAS, 2016, p.17).

Tendo essa realidade em conta, foi inserido neste projeto de ensino o uso de ferramentas digitais para a realização das atividades do Projeto de Vida, como o *Google Sites*, que foi a plataforma escolhida para ser o repositório para a publicação das produções textuais dos alunos, à qual me referencio como *site*. O intuito foi promover uma escrita colaborativa, não no seu sentido mais estrito, “isto é, escrever juntos, inclusive trocando ideias durante a produção” (NOVAIS; RIBEIRO; D’ANDRÉA, 2011, p. 27), mas, sim, para usarem uma mesma aba e construírem juntos um *site*, o qual foi denominado como *Wiki* biográfica.

Cada aluno deverá publicar textos escritos, como a autobiografia e os textos visuais, como a árvore genealógica e o cartão virtual, dentro de uma mesma aba, respeitando o *template* escolhido e as publicações dos demais colegas. Atividades como essas, que, de alguma forma, podem ser entendidas como colaborativas, nas quais os alunos e professores precisam estar em constante comunicação e contato, podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades importantes para a vida social, escolar e pessoal dos alunos.

Como relatado anteriormente, o PET foi o material determinado pela SEE/MG para todas as escolas estaduais e que contemplou também a proposição da elaboração do Projeto de Vida, por parte do estudante. Portanto, a proposta ora apresentada parte desse material e tem como base metodológica o emprego do modelo SAMR.br para fazer modificações e adaptações nas atividades do PET.

O SAMR.br é uma “adaptação do modelo SAMR, criado por Puentedura (2006), que originalmente classificou usos da TDICs na educação em quatro categorias: *Sustitución – Aumentación – Modificación - Redefinición*” (NICOLAU, 2017, p. 156, grifo do autor). Trata-se de um modelo que divide os recursos tecnológicos empregados em uma atividade pedagógica em categorias: substituição, ampliação, modificação e redefinição.

Por fim, a proposta poderá ainda colaborar para a



formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida (BRASIL, 2018, p. 472).

E em relação ao professor, o SAMR.br, pode ser visto como um caminho para a adaptação de seus materiais e atividades no formato impresso para os ambientes digitais usando as TIDCs. Isso porque sabemos que, enquanto profissionais da educação, também é exigido de nós que desenvolvamos novas habilidades e competências para promover o letramento digital dos estudantes na escola e fora dela.

2. Recortes teóricos

2.1 O Projeto de Vida e a Base Nacional Comum Curricular

Em um dos primeiros tópicos da BNCC (2018) do ensino médio, é possível compreender que essa etapa de vida do aluno deveria ser uma continuidade de todas as competências e habilidades que teriam sido construídas no ensino fundamental. Por consequência, é um período que deveria convergir “para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 471).

Além disso, deixa claro que seu objetivo de

consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (BRASIL, 2018, p. 471).

O ensino médio, portanto, é uma fase que deve colaborar para que o estudante possa, ao longo de três anos, ir se apropriando e elaborando, ou tornando mais claro, o que quer para sua vida acadêmica, pessoal ou profissional.

O Projeto de Vida é o suporte central sobre o qual a escola pode se apoiar e estruturar suas práticas (BRASIL, 2018). Talvez, ainda não esteja

tão consolidado, nem junto aos professores nem aos alunos, a relevância do trabalho com o projeto de vida dos estudantes, por se tratar de algo novo ou, pelo menos, pouco abordado. No modelo proposto na BNCC, as produções dos alunos pertinentes ao Projeto de Vida poderão ser registradas em um portfólio ou em outro suporte escolhido pelo estudante.

Ademais, esse será um componente curricular obrigatório ofertado em todos os turnos e nos três anos que perfazem o Ensino Médio. Porém, em relação à carga horária, no matutino serão dois módulos por aula e no noturno apenas um módulo por aula com atividades complementares, conforme a nova resolução SEE/MG Nº 4.657/2021.

2.2 O projeto de vida na rede estadual de educação de Minas Gerais

Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) elaborou o *Caderno Orientador Ensino Médio Regular Noturno e Educação de Jovens e Adultos*. Nesse *Caderno*, explica-se o papel da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) como metodologia para realização do Projeto de Vida, que deve se constituir por atividades interdisciplinares em que “a escola irá contribuir para que cada aluno conheça seus principais propósitos de vida e encontre meios para colocá-los em prática” (MINAS GERAIS, s.d., p. 3).

Além disso, o projeto de vida deve propiciar momentos de diálogos, reflexões sobre si e o outro; conhecimento de direitos e deveres; debates baseados em respeito e solidariedade; defesa de pontos de vista que respeitem o outro, a pluralidade de ideias e que promovam os Direitos Humanos; de inventar, criar, sonhar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (MINAS GERAIS, s.d., p. 3).

Aos professores, cabe auxiliar ao longo de todo o percurso, ajudando os estudantes a relacionarem os “objetivos do projeto escolhido pelos estudantes e temas como desenvolvimento pessoal, planejamento educacional, orientação para o sucesso acadêmico e planejamento da carreira” (MINAS GERAIS, s.d., p. 3). Assim, entende-se que os estudantes terão protagonismo dentro da escolha do propósito do projeto e das temáticas a serem discutidas.

Conforme Jordão (2014, p. 21), a metodologia de projetos "posiciona os sujeitos, alunos e professores, diretamente na práxis, tratando concomitantemente de teoria e prática, de pensar e fazer". Além disso, a metodologia de projetos é apresentada nesse *Caderno* como um "planejamento de trabalhos que partem de um tema ou de um problema e são desenvolvidos por meio de pesquisas, debates, trabalhos em equipe e experiências" (MINAS GERAIS, s.d., p. 4). Levando isso em conta, o intento é que os alunos participem ativamente e desenvolvam autonomia e iniciativa próprias, de modo responsável e criativo, ao "pesquisar, fazer escolhas, produzir, discutir, sistematizar e formalizar o projeto, de acordo com orientações e prazos acordados" (MINAS GERAIS, s.d., p. 4).

Já o professor deve "direcionar os trabalhos que serão desenvolvidos, conduzir os estudantes ao longo desse projeto e fazer a mediação pedagógica e da aprendizagem do aluno" (MINAS GERAIS, s.d., p. 4). O referido *Caderno* traz a descrição detalhada dos planos de curso dos anos curriculares, e o que diferencia cada um deles são os temas, porque a competência geral, os objetivos e a avaliação são os mesmos:

competência geral: Trabalho e Projeto de Vida — Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
critério de avaliação: Processual, formativa e participativa; devem ser utilizados vários recursos, instrumentos e procedimentos.
objetivo geral: Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao projeto de vida dos estudantes com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.
1º ano: identidade, valores, responsabilidade social, competências para o século XXI.
2º ano: identidade, valores, responsabilidade social, sonhar com o futuro.
3º ano: identidade, valores, sonhar com o futuro profissional (MINAS GERAIS, s.d., p. 07-14).

Todo esse processo foi pensado para as aulas presenciais, em que a participação e o envolvimento dos professores e alunos favorecessem a implantação desse modelo de aprendizagem interdisciplinar por meio de projeto. Porém, em função da pandemia do novo Coronavírus, na época em que esse projeto de ensino foi escrito, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) estava implementado nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Portanto, a SEE/MG elaborou os PETs para que os professores e alunos pudessem ter aulas em casa, com o acompanhamento dos docentes, sendo viabilizado por meio da plataforma digital disponibilizada pela SEE/MG. Com o componente curricular Projeto de Vida, não foi diferente: foram elaborados PETs de Projetos Integradores voltados para todas as séries do ensino médio, com atividades escritas divididas em semanas.

2.3 O uso das tecnologias digitais no projeto de ensino

Neste projeto, a vida pessoal do aluno será abordada pelos temas trazidos pelo Projeto de Vida, tendo em vista as discussões e atividades elencadas no PET. Tais discussões e atividades foram mediadas pelas TDICs, sobretudo porque seriam os recursos por meio dos quais seria possível, mesmo frente às dificuldades sanitárias, sociais e educacionais, realizar as atividades propostas.

Isso também se deve ao fato de que as tecnologias digitais estão cada vez mais inseridas na sociedade, sendo assim é inevitável que, progressivamente, elas se façam presentes, também, nos planejamentos didáticos dos professores, a fim de preparar os alunos para o mundo contemporâneo (ROJO; MOURA, 2012).

Desse modo, essa compreensão por parte dos educadores é fundamental para tornar os estudantes cada vez mais hábeis nos chamados letramentos digitais, que “implica[m] a formação de leitores aptos a intervir nos sites da chamada web 2.0” (D’ANDREA, 2016, p. 144). Isso porque novos tempos demandam novos e críticos letramentos (ROJO, 2009) para as situações que os estudantes estão vivendo agora ou estarão vivendo quando chegarem à faculdade ou ao mundo do trabalho, interagindo, sem dúvida alguma, em ambientes cada vez mais hipersemiotizados e interconectados.

A realidade sanitária imposta tornou ainda mais relevantes os letramentos digitais e muitas das discussões sobre modernização tecnológica que, há muito tempo, vêm ocorrendo nos segmentos educacionais do Brasil e que culminaram na realização da BNCC (2018). Esse documento traz propostas pedagógicas permeadas pelas tecnologias



digitais, entendendo que cabe à escola dar aos alunos, acesso a novos conhecimentos, competências e habilidades que essas ferramentas possibilitam. Entretanto, mais do que acesso, compreendo que seja importante promover também a “aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes” (BRASIL, 2018, p.60).

Apesar de saber que existem grandes gargalos entre o que é o real e o ideal quando se fala em uso das TDICs nas escolas brasileiras, vejo que a necessidade de refletir situadamente sobre esse tema é uma realidade posta. Dessa maneira, devemos preparar o aluno para os letramentos digitais, a fim de que ele perceba que textos feitos para serem lidos ou produzidos nesse ambiente ressaltam e encorajam a multimodalidade.

2.4 O modelo SAMR.br como base metodológica para o projeto de ensino

Ao escolher o SAMR.br para direcionar a reelaboração das atividades deste projeto, é importante esclarecer que tal modelo, como afirmado anteriormente, divide os recursos tecnológicos empregados em uma atividade pedagógica em categorias: substituição, ampliação, modificação e redefinição. Segundo Lobo e Jiménez (2017), essa estratégia metodológica pode ajudar os professores a pensar, elaborar e colocar em prática atividades de aprendizagem que usem tecnologia, uma vez que proporciona um modo de compreender como adaptar as atividades com nossos alunos.

Coube a cada um de nós nesse período que vivenciamos uma pandemia em nosso mundo, compreender que ir na direção dos Novos Letramentos é um desafio para nós, porque implica o uso das TIDCs, promovendo um novo *ethos*, ou seja, novas formas de fazer coisas e novas maneiras de ser, em vez de usar novas tecnologias para fazer coisas familiares de maneiras mais “tecnologizadas”.

Nesse sentido, a aplicação dessa metodologia pode aprimorar a experiência digital, tanto dos professores, ao fazer o movimento de pensar e criar atividades realmente para serem feitas, lidas e publicadas nos ambientes digitais, quanto para os alunos, quer estejam em aulas

remotas/híbridas ou não, principalmente porque os fatores pandêmicos não são os responsáveis exclusivos pelo uso das TDICs nas escolas. Afinal, cada prática de letramentos digitais aqui sugerida foi pensada com propósitos pedagógicos baseados nos objetivos de aprendizagem do projeto.

Dentro do modelo proposto por SAMR.br, a Substituição é uma categoria que compreende a troca de uma tecnologia por outra, “sem que mudanças significativas ocorram nos processos de ensino e aprendizagem tradicionais” (NICOLAU, 2017, p. 157). Para exemplificar, temos a leitura de textos digitais em qualquer plataforma digital, como o *Facebook*.

A Ampliação seria a integração de “informações de fontes e/ou mídias diversas e que, antes, somente podiam ser acessadas de maneira isolada” (NICOLAU, 2017, p. 157), como é o caso da busca de informações em um *blog* no qual estão integradas outras fontes de leitura ou pesquisas por meio de *hiperlinks*. Nessas duas categorias, de imediato, é possível perceber a movimentação da prática pedagógica em direção à Era Digital.

Já a categoria relativa à Modificação acontece quando “são adotados usos educativos das TDICs da categoria M, os quais enfatizam a autoria e compartilhamento do que se produz” (NICOLAU, 2017, p. 157). Nessa categoria, o aluno é colocado como produtor de conteúdo, incentivando-o a publicar o material elaborado; usando, ainda, o *blog* como exemplo, o aluno seria, então, o autor das postagens, o produtor e o curador do conteúdo, além de ser o responsável por disponibilizar o acesso na rede para os leitores.

Por fim, a Redefinição são as atividades que possuem “como principal característica a participação ativa do sujeito na criação e compartilhamento de conteúdo, em regime de colaboração mediada pelas TDICs” (NICOLAU, 2017, p. 157). Para ilustrar a definição, pode-se citar a plataforma *Wikipédia*, que é uma produção coletiva na internet, em que “as abas dão acesso às diferentes ‘camadas’ e cada artigo, revelando as possibilidades de edição e interação entre editores propiciadas pelo projeto” (D’ANDREA, 2016, p.137).

Nessas duas últimas categorias, é possível perceber maior autonomia e engajamento dos alunos, já que criariam conteúdos e os publicariam na rede. Essas ações ampliam as possibilidades de aprendizagem na medida



em que as interações em ambientes digitais motivam os estudantes a “aprenderem a aprender participando de grupos, e compartilhando suas produções em mídias que suportem comentários, contribuições, diálogo e debate” (NICOLAU, 2017, p. 157). Desse modo, eles se tornam protagonistas uma vez que aprendem a participar de outros espaços de conhecimento compartilhado.

3. Proposta pedagógica com o uso do modelo SAMR.br

Cabe ressaltar, que este projeto de ensino somente abarca as atividades finais de cada conteúdo temático abordado pelo PET da SEE/MG. Portanto, o professor tem a liberdade de elaborar uma sequência de atividades que antecedam a atividade proposta. Esse material foi organizado para ser feito em um bimestre, dividido em três temas.

Público alvo: Alunos do 1º ano do ensino médio

Duração: um bimestre com uma hora/aula por semana

Temática: Identidade

Objetivo de ensino

O objetivo é que os discentes possam construir um *site* colaborativamente a partir de reflexões pessoais e de autoconhecimento que irão contribuir para a elaboração de seus projetos de vida ao final do ensino médio.

Objetivos de aprendizagem

1. Trabalhar com as ferramentas disponíveis na plataforma do *Google Sites*;
2. Produzir um texto autobiográfico a partir de reflexões pessoais;
3. Retextualizar o texto auditivo em texto visual informativo;
4. Utilizar a plataforma *Canva* para produzir um *card* (texto visual).

Tema 1: Quem eu sou? Atividade final apresentada no PET referente ao primeiro tema:



Elabore no seu portfólio um pequeno texto dissertativo sobre quem é você, quais são os seus desejos e tudo que faz sentido para você. Essa é uma pergunta necessária e que vai dar início ao seu Projeto de Vida. Reflita bastante e responda à pergunta para você mesmo: Quem sou eu?

Para substituir e complementar a proposta trazida pelo PET, conforme o modelo SAMR.br, a última atividade será substituída, ampliada, modificada e redefinida (QUADRO 1). O professor deverá criar no *Google sites* uma página que será intitulada Wiki biográfica, local onde os alunos publicarão seus textos.

Quadro 1: Atividade modificada (tema: quem sou eu?)

Categorias			
Substituição	Ampliação	Modificação	Redefinição
1 Elaborar e digitar o texto autobiográfico na página da <i>internet</i> .	1 Localizar o espaço onde se faz a edição da página, escolher o formato (<i>template</i>) de publicação que permita texto e imagem (FIG.1).	1 Criar um <i>avatar</i> , usando qualquer aplicativo de celular (<i>Dollify</i>), abaixo dele e digitar o texto autobiográfico. 2 Selecionar uma foto em um lugar preferido ou com pessoas especiais, inserir no segundo espaço e escrever o texto explicativo conforme orientação dada.	1 Construir coletivamente a página respeitando a publicação do colega, ou seja, não deletando e sempre publicando uma debaixo da outra (isso para que tenham uma página completa com todos os alunos que quiserem participar). Importante: motivar os alunos para que possam construir essa publicação, que, a depender da turma, poderá ficar com acesso limitado ou poderá ser compartilhada nas redes e dentro dos grupos da própria escola, com o intuito de que todos os alunos dos primeiros anos do ensino médio possam se

			conhecer. 2 Comentar as publicações dos colegas, incentivando uma interação que lhes permita se conhecer um pouco mais.
--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Tema 2: de onde eu venho?

Atividade final apresentada no PET referente ao segundo tema:

Continuando o caminho do autoconhecimento, faça o registro em seu portfólio sobre o seu passado, pois isso evita que aprendizados se percam pelo caminho. Ler anotações antigas pode ser muito valioso para que você entenda o seu contexto de vida. Saber de onde vem é tão necessário quanto saber para onde vai. Assim, organize suas histórias de vida, redimensione o valor de cada uma delas e das pessoas que lhe fazem bem. A busca pelo significado de cada uma dessas coisas pode até ser difícil de definir, mas o que importa é o diálogo que você faz consigo mesmo, essa será a sua melhor tradução. Coloque os nomes das pessoas da sua família na árvore abaixo e depois escreva o que essas pessoas representam para você. Depois responda às questões abaixo:

- Na família, além do nome, o que mais é herdado?*
- Quais as capacidades que você tem vindas de sua origem?*
- Em sua opinião, qual foi o legado mais importante que sua família deixou para você?*
- O que você gostaria de deixar como legado para a sua família?*

Sugestão para a substituição da atividade proposta pelo PET conforme o modelo SAMR.br (QUADRO 2).

Quadro 2 -Atividade modificada (tema: de onde venho?)

Categorias			
Substituição	Ampliação	Modificação	Redefinição
Elaborar uma lista de perguntas para entrevistar um membro da família. Para tal, poderá ser usado um aplicativo de	Compartilhar as descobertas do aluno com a família, por meio de um compilado da conversa feita com o familiar escolhido. Esse texto deve ser	Elaborar uma árvore genealógica da família. Para isso, o aluno poderá usar o <i>Microsoft Power Point</i> , o	Publicar a árvore genealógica na Wiki biográfica, na aba intitulada Minhas memórias, minha história, usando a função de inserir

<p>gravação em celular que facilite o registro.</p>	<p>compartilhado da forma mais conveniente, como em um grupo de <i>WhatsApp</i>, por exemplo.</p> <p>Importante: Instruir o aluno a procurar saber se a entrevista trouxe alguma novidade para os outros membros da família. Caso ele não tenha acesso às ferramentas de troca de mensagens, sugira que converse pessoalmente com o máximo possível de familiares e registre as respostas.</p>	<p><i>Canva</i> ou algum outro aplicativo de mais fácil acesso. Com isso, o áudio gravado se transformará em uma espécie de infográfico que registrará a história da família do aluno.</p>	<p>apenas imagem (FIG. 2), já que não terá texto explicativo.</p>
---	--	--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Tema 3: Eu, meus amigos e o mundo

Atividade final apresentada no PET referente ao terceiro tema:

Sabendo disso, escreva uma carta de gratidão pela amizade de um (a) amigo (a), para depois entregá-la a essa pessoa. A carta, portanto, é um agradecimento por sua colaboração com sua vida até aqui.

Sugestão para a substituição da atividade proposta pelo PET conforme o modelo SAMR.br (QUADRO 3).

Quadro 3: Atividade modificada (tema: eu, amigos e o mundo)

Categorias			
Substituição	Ampliação	Modificação	Redefinição
Elaborar um cartão virtual (card) na plataforma	Selecionar uma foto sua com um amigo(a) e elaborar uma	Trabalhar com a ferramenta de produção de card no <i>Canva</i> . Os	Visualizar o material produzido, corrigir, caso necessário, depois baixar e compartilhar com o(a)

Canva.	mensagem de gratidão para esse amigo(a). Eles podem ainda pesquisar um poema ou canção para colocar um trecho nesse cartão.	alunos deverão inserir a imagem selecionada, digitar o texto, adequando os conteúdos aos <i>templates</i> disponíveis, e inserir outros elementos, caso queiram.	amigo(a) por meio do aplicativo de mensagens e/ou das redes sociais. Também publicar esse conteúdo na Wiki da turma, em aba intitulada: Quem tem um amigo tem um tesouro!
--------	---	--	---

Fonte: elaborado pela autora.

4. Avaliação

Toda prática escolar passa, inevitavelmente, pelo processo avaliativo. Avaliar é fundamental para o professor saber onde está e para onde quer ir. Afinal, ao estabelecer seu objetivo de ensino, ele precisa refletir sobre suas ações e também sobre seus instrumentos de avaliação, pois ela “é um recurso metodológico que auxilia o professor a organizar seu trabalho, para reorientar-se quanto ao processo ensino-aprendizagem” (PASSARELLI, 2012, p. 171).

Destarte, a avaliação proposta neste projeto de ensino é formativa, uma vez que visa a “orientar o aprendiz quanto ao trabalho escolar” (PASSARELLI, 2012, p. 172), na tentativa de colaborar com os estudantes nesse processo feito de acertos e erros, o que permitirá um caminho mais produtivo em sua aprendizagem. Para tal, em um primeiro momento, é de suma importância que os comandos das atividades sejam claros, com orientação completa, sobretudo no uso das tecnologias digitais, e que o aluno conheça minimamente o contexto de produção dos textos escritos e visuais a serem produzidos e publicados posteriormente nas redes.

Ainda dentro desse escopo de avaliação formativa, a opção pela autoavaliação como instrumento de aprendizagem, segundo Antunes (2006), se faz necessária porque “quem aprende não pode ausentar-se, não pode nem sequer ser apenas espectador de sua avaliação. Tem de entrar em

cena, ocupar o lugar central e assumir, como sujeito cada uma das etapas ou atividades” (ANTUNES, 2006, p. 164). Para esse processo, é preciso dispensar tempo e instrumentos para que o aluno possa refletir, revisitar suas atividades e ponderar sobre o que produziu.

Outra etapa de avaliação desse projeto envolve a inserção das rubricas, que podem ser entendidas como um conjunto de critérios específicos para o trabalho feito pelos alunos, com intuito de produzir resultados consistentes. Segundo Bender (2014, p. 133), as rubricas “fornecem excelente orientação para os projetos de alunos” e o interessante é que elas sejam construídas junto com eles ou compartilhadas previamente, para que os alunos possam saber como serão avaliados e se orientar ao longo de todo o processo. Portanto, mais adiante, serão sugeridas rubricas que poderão ser modificadas conforme a realidade de cada professor(a).

As rubricas elaboradas como sugestão para esse projeto estão direcionadas para a aprendizagem do uso das ferramentas tecnológicas digitais empregadas nas diferentes atividades. Desse modo, o(a) professor(a) poderá verificar em quais tarefas os alunos relatam maior dificuldade na elaboração, no acesso e na publicação e em quais eles demonstram maior facilidade. Assim, o professor pode conduzir seu trabalho com mais clareza, além de ajudar no entendimento do aluno sobre seu próprio progresso.

O intuito dessa etapa avaliativa é envolver ainda mais os alunos em todo o processo de produção textual, aguçando o olhar avaliador, sempre direcionando as discussões para o que está bom e o que poderia ser ainda melhor (ANTUNES, 2006). Ainda segundo a autora, todo esse processo avaliativo “estimularia a abertura à aprendizagem social que se pode fazer, em relação à crítica saudável, às observações do outro, à pluralidade de visão” (ANTUNES, 2006, p. 164).

Quadro 4: Rubrica para a atividade referente ao Tema 1: Quem sou eu?

Categoria	Sim	Não	Parcial
O texto autobiográfico contém características desse gênero textual.			
Usou avatar na apresentação.			

Selecionou a foto com alguém ou em algum lugar.			
Escreveu o texto explicativo sobre a foto.			
Conseguiu acessar o <i>site</i> compartilhado.			
Inseriu o <i>template</i> escolhido para a publicação.			
Inseriu as imagens e textos nos locais adequados.			
Não desconfigurou as publicações dos colegas.			
Apresentou dificuldade na elaboração da atividade como um todo.			
Apresentou dificuldade no manuseio das ferramentas tecnológicas.			
Observações e anotações do (a) professor (a)			

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 5: Rubrica para a atividade referente ao Tema 2: De onde eu venho?

Categoria	Sim	Não	Parcial
Elaborou as perguntas para a entrevista.			
Realizou a entrevista com parentes escolhidos.			
Gravou a entrevista usando aplicativo.			
Produziu a árvore genealógica usando o <i>Microsoft PowerPoint</i> ou outro aplicativo			
Conseguiu acessar a página <i>Minhas memórias, minha história</i> dentro do site.			
Inseriu o <i>template</i> escolhido para a publicação.			
Inseriu a imagem no local adequado.			
Não desconfigurou as publicações dos colegas.			
Apresentou dificuldade na elaboração da atividade como um todo.			
Apresentou dificuldade no manuseio das ferramentas tecnológicas.			
Observações e anotações do (a) professor (a)			

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 6: Rubrica para a atividade referente ao Tema 3: eu, meus amigos e o mundo

Categoria	Sim	Não	Parcial
Acessou a plataforma digital <i>Canva.com</i>			
Localizou os <i>templates</i> para cartão virtual.			

Elaborou o cartão visual.			
O cartão continha imagem.			
O cartão continha texto escrito.			
Conseguiu baixar e compartilhar o cartão virtual.			
Acessou a página <i>Quem tem um amigo tem um tesouro!</i> dentro do site.			
Inseriu o <i>template</i> escolhido para a publicação.			
Inseriu a imagem no local adequado.			
Não desconfigurou as publicações dos colegas.			
Apresentou dificuldade na elaboração da atividade como um todo.			
Apresentou dificuldade no manuseio das ferramentas tecnológicas.			
Observações e anotações do (a) professor (a)			

Fonte: elaborado pela autora.

A autoavaliação deverá ser feita ao final de todo o projeto de ensino e as perguntas relacionadas abaixo poderão ser feitas por meio de formulário digital, com o intuito de colaborar para a autonomia e para a formação cidadã e participativa dos estudantes. Para tanto, o (a) professor (a) deverá entregar a cada aluno a ficha de autoavaliação após uma breve explicação do que se trata e do que se espera dela. É importante frisar que esse é o momento em que ele terá a oportunidade de refletir criticamente sobre o que aprendeu durante a realização das atividades do projeto.

Quadro 7: Ficha de autoavaliação

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO			
Perguntas orientadoras	Interesse e participação		
	Sim	Não	Mais ou menos
Você já havia parado para pensar sobre os temas tratados?			
Achou isso importante?			
Você fez todas as atividades propostas?			
Achou alguma difícil de ser feita?			
Você, ao final das atividades, se conhece um pouco mais?			
Você ao longo das atividades descobriu coisas novas?			

Você aprendeu alguma coisa durante esse projeto?			
Agora você vai responder perguntas abertas			
O que você mais gostou de fazer ao longo do projeto?			
O que você menos gostou de fazer ao longo do projeto?			
Qual ferramenta tecnológica foi mais difícil de usar?			
Foi fácil falar de você ou refletir sobre você, sua família e amigos? Explique.			
Se você não fez todas as atividades propostas, explique o motivo.			
Você acha que essas atividades poderão te ajudar na construção do seu projeto de vida?			
Elas ajudaram você a pensar sobre o que quer para a sua vida no futuro?			

Fonte: elaborado pela autora.

Considerações finais

Ao final dessa sequência de atividades, a turma terá elaborado uma página colaborativa com o perfil de cada aluno, possibilitando que eles possam se conhecer um pouco mais. Acredita-se que, ao final do bimestre, os estudantes tenham avançado também no autoconhecimento e no reconhecimento das pessoas que são importantes em sua trajetória, ampliando as referências inspiradoras para a construção de seus projetos de vida.

Por fim, como dito anteriormente, o professor, a partir do modelo SAMR.br, pode avaliar o grau de aplicabilidade da tecnologia em um contexto de aprendizagem, ou ainda, direcionar sua avaliação pessoal sobre a inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação nas suas aulas e projetos, tendo em vista o desejo da inserção das metodologias ativas no seu fazer pedagógico.

Referências

- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia [orgs]. **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

COSCARRELLI, C. RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital> Acesso em: 02 mar. 2021.

D'ANDRÉA, C. Processos editoriais na Wikipédia: desafios e possibilidades de edição colaborativa. *In*: Coscarelli, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.p.135-142.

LOBO, A. G.; JIMÉNEZ, R. L. Evaluating Basic Grammar Projects, Using the SAMR Model (La evaluación de proyectos de Gramática Básica según el modelo SAMR). **Letras**, [s.l.], v. 1, n. 61, p.123-151, 13 nov. 2017. Universidad Nacional de Costa Rica. Disponível em: <http://45.162.204.56/ojs3/index.php/letras/article/view/9987> Acesso em: 20 mar. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno orientador Ensino Médio Regular Noturno e Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxhcnF1aXZvc2ltYWRRIMnxneDoxYzJmYmE2YTMxOTVINDZk&fbclid=IwAR2KyB gxUNorj7wt4aqUeOynK8buuGb0Yku5v2dz6fX-AaYxLkKbBlapQm0> Acesso em: 25 jul. 21.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

NASCIMENTO, I. P. Educação e projeto de vida de adolescentes do ensino médio. **Eccos – Revista Científica**. São Paulo, n. 31, p. 83-100, maio/ago, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71529334006.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

NICOLAU. R.M. SAMR.br: um modelo para análise de usos educativos de tecnologias da Era Digital. **Anais do XXIII Workshop de Informática na Escola (WIE 2017) V.Anais [...]**. Disponível em: [file:///C:/Users/valdi/Downloads/7233-9222-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/valdi/Downloads/7233-9222-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 16 mar. 2021.

NOVAIS, A. E.; RIBEIRO, A. E. D'ANDREA, C. Wiki: escrita colaborativa. **PRESENÇA PEDAGÓGICA**. v.17. n.101, set./out. 2011. Disponível em: <https://anadigital.pro.br/wp-content/uploads/2020/07/NOVAIS-RIBEIRO-DANDREA.pdf> NOVAIS; RIBEIRO; D'ANDREA, 2011. Acesso em: 16 mar. 2021.

PASSARELLI, L.G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

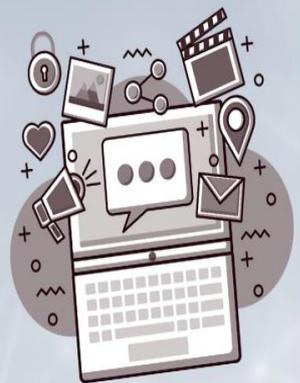
ROJO, R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jul. 21.

UNESCO. **PAINEL TIC COVID-19**. 3ª edição. 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/painel_tic_covid19_3edicao_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 15 jul. de 21.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: Coscarelli, C. V. (org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 201, p. 15-26.





SOBRE AS AUTORAS

E OS AUTORES



Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco



Graduou-se em Letras Licenciatura Dupla - Português/Francês e em Letras Bacharelado em Estudos Linguísticos: Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais. É Especialista em Análise do Discurso Midiático pela Faculdade Unyleya e mestranda em Estudos Linguísticos na linha de pesquisa Análise do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, é Professora de Redação e Língua Portuguesa nos níveis Fundamental 2 e Médio na rede particular de ensino. E-mail: ana.paula.clfranco@gmail.com.

André Uebe



Doutor em Informática na Educação pela UFRGS, mestre em Comunicação pela UFRJ, mestre em Engenharia de Produção pela UENF e graduado em Administração pela UCAM. É professor do Instituto Federal Fluminense (IFF). Coordena o Mestrado em Ensino e suas Tecnologias (MPET) e leciona em outros programas de mestrado e doutorado. Suas áreas pesquisas atuais são: Modelos de Ensino Aprendizagem, Modelos de Avaliação Discente, Complexidade, Novas Tecnologias para Educação, Administração e Sociedade, Empreendedorismo, *Software* Livre e Aprendizagem organizacional. E-mail: andreuebe@iff.edu.br.

Bárbara Amaral da Silva

Formada em Letras, licenciatura Português, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é especialista em Linguagens, Tecnologias e Educação (UFMG) e é mestre e doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Período de pós-doutoramento na University of Windsor (Canadá) (2020 - 2021), no CRRAR (Centre for Research in Reasoning, Argumentation and Rhetoric). Período de pós-doutoramento iniciado em 2022, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (UFMG), com bolsa PDJ - CNPq (Pós-doutorado Júnior). E-mail: barbara.amaral87@gmail.com.



Elaine Teixeira da Silva



Mestranda em Estudos Linguísticos, na área da Linguística Aplicada – linha Linguagem e Tecnologia, pela Universidade Federal de Minas Gerais. É especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Candido Mendes e em Estudos de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira pelo Centro Universitário São José de Itaperuna. Atua como docente na Secretaria de Educação do Estado do Rio do Janeiro. Suas áreas de interesse são: linguagem e tecnologia, REA, multiletramentos, multimodalidade e formação de professores. E-mail: elaine.ts@gmail.com.

Jéssica Oliveira de Carvalho

Mestranda em Estudos Linguísticos, na área da Linguística Aplicada – linha Ensino e aprendizagem de Língua estrangeira, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Ensino de Língua Inglesa pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá e graduada em Letras Inglês/Português pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Atualmente, atua como docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Seus principais interesses de estudo são: Inglês para fins específicos, motivação, metodologias ativas. E-mail: jessye.oc@gmail.com.



Larissa Cavalcante

Licenciada em Letras Português pelo Instituto Federal de Brasília. Atua na área de Língua Portuguesa e Linguagens e suas Tecnologias em escolas particulares de Brasília. Seus principais interesses de estudo são: multimodalidade Gramática do *Design* Visual (GDV). E-mail: larissacavalcante305@gmail.com.



Larissa Dantas

Mestre em Literatura e práticas sociais pela Universidade de Brasília. Atua na área de Língua Portuguesa e Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio Integrado e na Licenciatura em Letras Português no Instituto Federal de Brasília. Seus principais interesses de estudo são: letramento, educação e práticas de leitura literária; formação de professoras/es; e materiais e livros didáticos na perspectiva da multimedialidade e dos multiletramentos. E-mail: larissa.dantas@ifb.edu.br.



Lohaine Miguez

Possui especialização em Cultura, Patrimônio e Educação pelo Instituto Federal Fluminense (IFF), é formada em Letras (com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura) pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Atualmente, cursa graduação em Administração na Universidade Candido Mendes (UCAM). Seus interesses de pesquisa incidem em temáticas voltadas para Cultura, Literatura, Vanguardas, Metodologias de Ensino e Administração. E-mail: lohainemiguez@gmail.com.



Marcelo de Castro

Graduou-se em Letras-Português pela Universidade Federal de Minas Gerais. É mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto e doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência como professor na área de Língua Portuguesa na Educação Básica e no Ensino Superior. Seus principais interesses de pesquisa, no âmbito da Linguística Aplicada ao ensino de Português, são: Multiletramentos; Letramento acadêmico; Ortografia. E-mail: marcelocastromc@hotmail.com.





Maurilio Rocha

Professor da Escola de Belas Artes da UFMG atuando na graduação em Teatro, no Programa de Pós-graduação Artes e no Mestrado Profissional - ProfArtes. Possui diploma de Estudos Avançados em Ciências Musicais pela Universidade Nova de Lisboa e pós-doutorado no Instituto de Etnomusicologia pela mesma Universidade. É especialista em Linguagens, Tecnologias e Educação pela FALE-UFMG. E-mail: mauriliorocha13@gmail.com.



Raquel Abreu-Aoki

Doutora em Estudos Linguísticos do Texto e do Discurso pelo PosLin da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professora adjunto da Faculdade de Letras da UFMG, atuando em quatro eixos: ensino, pesquisa, extensão e gestão na área dos Estudos Linguísticos/ Língua Portuguesa. Principais interesses de estudo: leitura e produção Textual; Análise do Discurso; Retórica; Narrativas contemporâneas; Relações entre identidade, memória, história e narrativa; narrativa e experiência na contemporaneidade. E-mail: abreuaoqi.raquel@gmail.com.



Reinildes Dias

Professora Associada da UFMG atuando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (CAPES 7), na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia. Orientadora de Especialização, Mestrado e Doutorado. Supervisora de pesquisas pós-doutorais. Membro do corpo docente de três cursos ofertados pelo CENEX da Faculdade de Letras da UFMG, Aperfeiçoamento em Educação Bilíngue (AEB), Especialização em Ensino de Inglês (CEI) e Especialização em Linguagens, Tecnologias e Educação (LTE). E-mail: reinildes@gmail.com.



Shirlene Ferreira Coelho

Graduou-se em Letras-Português-Italiano pela Universidade Federal de Minas Gerais. É mestre e doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Seus principais interesses de pesquisa são: Estudos Diacrônicos (Linguística Histórica, Sociolinguística Variacionista) e Crítica Textual (edição de documentos pretéritos). E-mail: shirlenecoelho@outlook.com.



Valdiene Aparecida Gomes

Graduada em Letras/Espanhol pela UNEC, especialista em Linguagens, Tecnologias e Educação (LTE) pela UFMG, Mestre em Letras pela UFMG e doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFMG. Já atuou como tutora na disciplina Multiletramentos, multimodalidade e recursos *on-line* na Faculdade de Letras da UFMG. Atualmente é professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio da rede pública. Atua também como professora de língua portuguesa para preparação para o Enem na rede particular. E-mail: valdieneag13@gmail.com.



**NOSSA
CONVIDADA
E
NOSSO
CONVIDADO**



Daniervelin Renata Marques Pereira

Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo, com período-sanduíche na Université Paris 8, mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais e graduação em Letras-Licenciatura Português/Francês pela Faculdade de Letras/UFMG. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada e Análise do Discurso, atuando principalmente no campo de Linguagem e Tecnologias. E-mail: drenata@ufmg.br.



Francis Arthuso Paiva

Doutor e mestre em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professor de Língua Portuguesa do Colégio Técnico UFMG e do Mestrado Profissional da Faculdade de Letras da UFMG, — ProfLetras. É organizador do livro “Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem: projetos de ensino de linguagens”, e-book gratuito para *download*, e outros artigos disponíveis em www.profrancis.com.br. E-mail: francisapaiva@gmail.com. *Instagram*: @profrancis7.



AS ORGANIZADORAS



Bárbara Amaral da Silva

Formada em Letras, licenciatura Português, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é especialista em Linguagens, Tecnologias e Educação (UFMG) e é mestre e doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Período de pós-doutoramento na University of Windsor (Canadá) (2020 - 2021), no CRRAR (Centre for Research in Reasoning, Argumentation and Rhetoric). Período de pós-doutoramento iniciado em 2022, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (UFMG), com bolsa PDJ - CNPq (Pós-doutorado Júnior). Contribui em diversas atividades ligadas ao grupo de pesquisa Texto Livre (TL) (UFMG), como na organização de eventos, realização de pareceres e coordenação de mesas, além de ser editora de seção na Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2889061686518053>. E-mail: barbara.amaral87@gmail.com.



Elaine Teixeira

Membro do projeto REALPTL (UFMG) e do grupo de pesquisa Texto Livre (TL) (UFMG), atuando em várias frentes do TL, como na organização dos eventos, UEaDSL e CILTec - Online, nesse atua como Coordenadora do CILTec - Online e como Editora-Chefe dos Anais do EVIDOSOL/ CILTec- Online, e na editora Texto Livre - coleção *Texto Livre: Pensando o mundo*. Minhas pesquisas relacionam-se ao uso das TDIC para o ensino e aprendizagem de línguas, Recursos Educacionais Abertos (REA), Letramentos, Multiletramentos, Multimodalidade, Formação de professores, Cultura Livre e Gêneros digitais. Organizadora das obras: “Multiletramentos e as tecnologias digitais: propostas pedagógicas para o ensino e aprendizagem de línguas” (2019), pela Editora Bordô Grená, e “Letramento Digital e Ensino de Linguagens: coletânea didática para a prática docente” (2022), pela Editora Pedro & João Editores, ambas em formato *e-book*, com acesso livre e gratuito. Os *e-books*, assim como REAs, artigos e outros materiais, podem ser acessados no *site*: <https://elaineteixeira.pro.br/>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0509311942373517>. E-mail: elaine.ts@gmail.com.



