

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Jéniffer Streb da Silva

**POR UMA PEDAGOGIA DE (MULTI)LETRAMENTOS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL
PÚBLICO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Santa Maria, RS
2021

Jéniffer Streb da Silva

**POR UMA PEDAGOGIA DE (MULTI)LETRAMENTOS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO EM
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francieli Matzenbacher Pinton

Santa Maria, RS
2021

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Silva, Jéniffer Streb da
Por uma Pedagogia de (Multi)letramentos: desafios e possibilidades no contexto do Ensino Fundamental Público em Língua Portuguesa / Jéniffer Streb da Silva.- 2021.
148 p.; 30 cm

Orientadora: Francieli Matzenbacher Pinton
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2021

1. (Multi)letramentos I. Pinton, Francieli
Matzenbacher II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, JÉNIFFER STREB DA SILVA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Jéniffer Streb da Silva

**POR UMA PEDAGOGIA DE (MULTI)LETRAMENTOS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO EM
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

Aprovado em 31 de maio de 2021:

Francieli Matzenbacher Pinton, Dr.^a (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientadora)

Luciane Kirchhof Ticks, Dr.^a (UFSM) - Videoconferência

Maísa Helena Brum, Dr.^a (IFRS) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2021

NUP: 23081.051781/2021-86 Prioridade: Normal

Homologação de ata de banca de defesa de pós-graduação
134.332 - Bancas examinadoras: indicação e atuação

COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
2	Folha de aprovação	Folha de aprovação.pdf

Assinaturas

24/06/2021 13:31:16

FRANCIELI MATZENBACHER PINTON (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

08.38.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DLTV

24/06/2021 15:06:27

LUCIANE KIRCHHOF TICKS (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

08.37.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS E MODERNAS - DLTE

25/06/2021 16:14:49

MAÍSA HELENA BRUM (Pessoa Física)

Usuário Externo (019.***.***.**) 1960

Código Verificador: 718987

Código CRC: 35a5e2db

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu companheiro nas lutas e nas glórias, Lucas Gabriel Hoch, por todo apoio e incentivo que me deu, não só no momento do Mestrado, mas desde que decidimos dividir nossas vidas. ❤️

AGRADECIMENTOS

Sempre sinto gratidão ao Universo pelas experiências que tenho passado. Em relação ao Mestrado, sou muito grata ao Lucas por ser meu companheiro de simplesmente todas as horas. Sempre me deu asas quando precisei voar.

Sou grata também aos meus professores de Graduação da UFN, especialmente à Noara, à Manuela, à Nilsa, à Valéria e ao Adriano, os quais me incentivaram a seguir nas pesquisas.

Muita gratidão também tenho à Francieli, que incansavelmente me orientou neste estudo, sempre com muita sensibilidade e carinho.

Também agradeço de coração às professoras Luciane e Máisa por fazerem parte da banca do exame de qualificação e de defesa desta pesquisa, apontando para questões de extrema relevância.

Agradeço também aos meus colegas do NEPELIN pelos momentos em que compartilhamos conhecimentos e experiências incríveis.

À UFSM e especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Letras, muito obrigada pelo compromisso e qualidade no ensino.

Agradeço também à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil - Código de Financiamento 001), pelo financiamento dessa pesquisa, desde 2019.

Por fim, agradeço aos meus amigos e familiares, especialmente à Patrícia, à Giselle, à Daiane e à Vanessa, pelos abraços e afetos. Vocês me acolheram e me acalmaram. Sei que sempre posso compartilhar minha vida com vocês.

Eu nunca poderia pensar em educação sem amor. É por isso que eu me considero um educador: acima de tudo porque eu sinto amor.

Paulo Freire

RESUMO

POR UMA PEDAGOGIA DE (MULTI)LETRAMENTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO EM LÍNGUA PORTUGUESA

AUTORA: Jéniffer Streb da Silva
ORIENTADORA: Francieli Matzenbacher Pinton

Nesta pesquisa, buscamos analisar as práticas de (multi)letramentos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificar os usos da leitura e da produção de textos em um contexto de escola pública. Para tanto, (i) descrevemos os eventos e as práticas de (multi)letramentos dos quais os alunos participam no cotidiano e no contexto escolar, a fim de analisar a interrelação entre essas duas esferas; (ii) identificamos os discursos sobre textos e gêneros de textos nesse contexto de investigação; e (iii) propomos ações com vistas ao desenvolvimento de um projeto de (multi)letramentos para o contexto investigado. O aporte teórico-metodológico utilizado foi a Análise Crítica de Gêneros (MOTTA-ROTH, 2008) e suas teorias fundantes: a Sociorretórica (MILLER, 1984; BAZERMAN, 2006; 2009; SWALES, 1990), a Análise Crítica de Discurso (FAIRCLOUGH, 1992; 2001) e a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). Além disso, nós nos apoiamos nos estudos do letramento, especialmente na Pedagogia dos (Multi)letramentos (KALANTZIS et al., 2016; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO; 2020). O *corpus* deste estudo foi composto por dados gerados a partir de entrevistas realizadas com os alunos via Google Meet. Os resultados da nossa análise indicam que os eventos e práticas (multi)letradas do dia a dia desses alunos ocorrem de maneira multimodal e a partir de diferentes suportes, especialmente nos de natureza digital. Em relação aos eventos e práticas do ambiente escolar, percebemos que esses são mediados por textos cuja linguagem preferencialmente é a escrita. Interrelacionando esses dois contextos, constatamos que há pouco diálogo. Além disso, constatamos que as práticas de leitura e produção textual no contexto escolar sinalizam uma visão engessada desses processos, uma vez que os discursos dos estudantes revelam um entendimento de texto como linguagem escrita, complexa e de longa extensão. Por fim, entendemos que nossa investigação possibilita explorar o Processo de Conhecimento “Experientiar”, visto que sabemos o que eles leem e produzem, bem como o que gostariam de ler e produzir no âmbito da escola.

Palavras-chave: Práticas e eventos de (multi)letramentos. Pedagogia de (Multi)letramentos. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

FOR A PEDAGOGY OF (MULTI)LITERACIES: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE CONTEXT OF PUBLIC EDUCATION IN PORTUGUESE LANGUAGE

AUTHOR: Jéniffer Streb da Silva

ADVISOR: Francieli Matzenbacher Pinton

In this research, we analyzed the (multi)literacies practices of 9th grade students in order to verify the uses of reading and text production in a public-school context. For this, (i) we described the events and practices of (multi)literacies in which students participate in their daily lives and in the school context, in order to analyze the interrelation between these two spheres; (ii) we identified the discourses about texts and genres of texts in this context of investigation; and (iii) we propose actions for the development of a (multi)literacy project for the investigated context. The theoretical-methodological contribution used was Critical Genre Analysis (MOTTA-ROTH, 2008) and its founding theories: Sociorethoric (MILLER, 1984; BAZERMAN, 2006; 2009; SWALES, 1990), Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1992; 2001) and Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIessen, 2004, 2014). In addition, we rely on literacy studies, especially in the Pedagogy of (Multi)literacies (KALANTZIS et al., 2016; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO; 2020). The corpus of this study was composed of data generated from interviews with students via Google Meet. The results of our analysis indicate that the events and (multi)literacies practices of these students' daily lives occur in a multimodal manner and from different supports, especially those of a digital nature. In relation to the events and practices of the school context, we understood that these are mediated by texts whose preferential language is writing. Interrelating these two contexts, we noted that there is little dialogue between them. In addition, we noted that reading and textual production practices in the school context demonstrate a traditional perception of these processes, since the students' discourses reveal an understanding of text as long, complex, written language. Finally, we understand that our investigation makes it possible to explore the "Experiencing" Knowledge Process, since we know what they read and produce, as well as what they would like to read and produce within the school.

Keywords: Practices and events of (multi)literacies. Pedagogy of (Multi)literacies. Portuguese language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fontes da Análise Crítica de Gêneros	36
Figura 2 - Modelo tridimensional de análise	43
Figura 3 - Dimensões da ACD e suas possibilidades de análise	45
Figura 4 - Estratificação da linguagem	51
Figura 5 - Processos do Sistema de Transitividade	57
Figura 6 - Estratificação da teoria do letramento	65
Figura 7 - Implicações do termo “(multi)letramentos”	68
Figura 8 - Aspectos do conceito de <i>Design</i>	71
Figura 9 - Orientações na Pedagogia dos (Multi)letramentos	75
Figura 10 - Modos de construção de significados	117
Figura 11 - Espiral dos gêneros: dos mais familiares aos mais complexos	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diálogo teórico entre LSF e ACD	48
Quadro 2 - Processos de Conhecimento	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gêneros textuais que os alunos costumam ler	88
Gráfico 2 - Espaços nos quais os alunos praticam leitura	91
Gráfico 3 - Gêneros textuais que os alunos costumam produzir	91
Gráfico 4 - Práticas sociais das quais os alunos participam em seus momentos de lazer	92
Gráfico 5 - Redes sociais mais acessadas pelos alunos	93
Gráfico 6 - Plataformas de <i>streaming</i> mais acessadas pelos estudantes	93
Gráfico 7 - Textos que os alunos leem na escola	94
Gráfico 8 - Recursos que a escola disponibiliza	100

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro das entrevistas	130
--	-----

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	139
Anexo B - Termo de Confidencialidade	142
Anexo C - Termo de Assentimento	144
Anexo D - Autorização Institucional	147
Anexo E - Folha de Rosto para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica de Discurso
AG	Análise de Gênero
ACG	Análise Crítica de Gêneros
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARS	<i>Create a Research Space</i>
EB	Educação Básica
GSF	Gramática Sistemico Funcional
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
NEPELIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem
NLG	<i>New London Group</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDG	Projeto Didático de Gênero
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
ST	Sistema de Transitividade
UFN	Universidade Franciscana
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	29
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	35
2.1 ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO: PRINCÍPIOS DE UMA ABORDAGEM TRIÁDICA	35
2.1.1 Sociorretórica	37
2.1.2 Análise Crítica de Discurso	41
2.1.3 Linguística Sistêmico-Funcional	50
2.1.3.1 As metafunções da linguagem	54
2.1.3.2 Sistema de Transitividade e a metafunção ideacional	55
2.2 ESTUDOS DO LETRAMENTO: UM PANORAMA HISTÓRICO	60
2.2.1 A perspectiva dos (multi)letramentos	67
CAPÍTULO 3 - PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	79
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	79
3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	80
3.2.1 O universo de análise	80
3.2.2 Critérios de seleção dos participantes	81
3.2.3 Perfil dos alunos	82
3.3 GERAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	83
3.3.1 As entrevistas.....	83
3.4 PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS.....	84
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	86
4.1 EVENTOS E PRÁTICAS DE (MULTI)LETRAMENTOS DOS ESTUDANTES	86
4.1.1 Eventos e práticas de (multi)letramentos no cotidiano	87
4.1.2 Eventos e práticas de (multi)letramentos no contexto escolar	95
4.2 O QUE OS ALUNOS ENTENDEM POR TEXTO?	101
4.3 PERSPECTIVAS (MULTI)LETRADAS PARA O CONTEXTO INVESTIGADO	113
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	120

REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	130
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	139
ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	142
ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO	144
ANEXO D - AUTORIZAÇÃO INTITUCIONAL	147
ANEXO E - FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	148

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Como pesquisadora inserida na área da Linguística Aplicada (LA), focalizo minha investigação em problemas sociais, tendo em vista que a LA é um campo de estudo centrado na “resolução de um problema de um contexto de aplicação específico, ou seja, tem uma orientação para a prática social ou para a ação” (MOITA LOPES, 1998, p. 118-119 *apud* ROJO, 2006, p. 258). Diante disso, considero relevante iniciar o texto desta dissertação recuperando os fios da minha história de pesquisadora-professora.

Não consigo dizer ao certo em que momento da minha vida isto aconteceu, mas questões sociais, como a desigualdade de acesso à educação formal, tornaram-se preocupações bastante significativas para mim. Tomar consciência sobre o desequilíbrio social fez surgir em meu coração a vontade de agir em prol da sociedade. Vi em minha mãe uma inspiração para realizar tal ação, pois, também percebi nela, que é professora, certa inquietação de cunho social que a motivava a transformar a escola na qual atuava em um lugar melhor. Ouvei, também, do meu pai, o qual não conseguiu ao menos completar o Ensino Fundamental porque precisava trabalhar para ajudar no sustento da família, que a educação formal é uma ferramenta muito poderosa de transformação social e que eu deveria valorizar as oportunidades de estudos que eu teria para progredir e melhorar o mundo à minha volta.

Diante dos ensinamentos advindos das minhas maiores inspirações, compreendi que minha vida faria sentido se eu conseguisse promover mudanças que tornassem nossa sociedade um lugar menos desigual e, então, melhor para se viver. Assim, como o social passou a ser prioridade nas minhas ações, decidi ser professora, uma vez que sempre acreditei no docente enquanto poderoso agente transformador da sociedade.

No meu entendimento, um professor precisa estar engajado social e politicamente, além de refletir e ter consciência da comunidade em que atua, com a pretensão de transformar estruturas sociais opressivas. Nesse sentido, concordo com Ruiz (2003, p. 63) quando ele explica que o educador não pode mais atuar “de forma neutra nessa sociedade do conflito, não pode ser ausente apoiando-se apenas nos conteúdos, métodos e técnicas; não pode mais ser omissos”. A justificativa para essa afirmação é que

a transformação social, que muitos almejam para uma sociedade mais justa, com menos desigualdades, onde todos tenham voz e vez, só será possível a partir do momento que se evidenciem os conflitos, não tentando escondê-los ou minimizá-los, mas que os tragam à tona, para que assim a educação não contribua como mecanismo de opressão, buscando a superação e não a manutenção do *status quo* (RUIZ, 2003, p. 63).

Acerca da prática docente, levo em consideração que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, com comprometimento social (FREIRE, 1996, p. 12). Diante disso, entendo que cabe à prática educativa ser política, não neutra. Assim, não podemos “estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas” (FREIRE, 1996, p. 30). Isso porque é imprescindível ter consciência de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, o que implica “tanto a reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 1996, p. 38).

Após decidir ser professora, cursei graduação em Letras - Língua Portuguesa com bolsa de estudo em uma universidade particular de Santa Maria - RS, a Universidade Franciscana (UFN). Esse período de formação me proporcionou experiências docentes interessantes, incluindo atividades práticas que compunham as avaliações das disciplinas, estágios obrigatórios e não-obrigatórios, bem como participações em projetos de pesquisa como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse curso também me possibilitou elaborar e investigar materiais didáticos, pois a maioria das disciplinas exigia essa atividade como parte da avaliação. Manifestou-se, então, em mim o desejo de produzir e publicar materiais de uso pedagógico com viés crítico da linguagem, com o intuito de aprimorar práticas docentes. Foi, também, através dessa graduação que iniciei meus estudos acerca do letramento, possibilitando-me a publicar uma pesquisa que objetivou analisar a relação intersemiótica de texto multimodal, em uma seção de leitura de um livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano (SILVA; MARTINS, 2017).

Depois de completar minha formação inicial, decidi cursar Especialização para aprofundar meus conhecimentos acerca dos estudos sobre letramento e continuar construindo experiências na e sobre a escola pública. Sim, sempre mantive meu interesse de atuar na rede pública escolar porque acredito que esse sistema de ensino precisa de grandes investimentos e pesquisas para que se torne realmente eficaz. Então, quando eu iniciei a pós-graduação, com a Especialização, decidi atuar como monitora de Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria de Lourdes Bandeira Medina através do programa Novo Mais

Educação¹. Contudo, um choque de realidade aconteceu, pois, nas experiências anteriores, eu não havia atuado em uma instituição de ensino com uma realidade tão desafiadora. Para contribuir com contextos como esse, fui em busca de uma vaga no curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a fim de estudar e propor transformações nesses ambientes.

Para dar conta dessa realidade, respaldamos² teoricamente nosso trabalho na Análise Crítica de Gêneros, já que ela tem sido utilizada para “descrever a linguagem em uso a partir da análise do texto dentro do seu contexto” (MARCUIZZO; RADÜNZ, 2019, p. 3644). Buscamos embasamento, também, na Análise Crítica de Discurso de Fairclough, uma vez que essa área de estudo investiga “a relação do elemento linguístico com o elemento social”, almejando “a mudança social a partir da mudança discursiva” (COSTA, 2012, p. 01). Elencamos, também, em nosso quadro teórico e metodológico os estudos do Letramento porque eles “se efetivam cada vez mais no campo da LA, justamente por abarcar também um escopo de cunho interdisciplinar, fortalecendo, assim, as investigações concernentes à linguagem que trazem como foco as práticas sociais” (SANTOS, PAZ, 2014, p. 3944). Além disso, apoiamo-nos na Pedagogia dos (Multi)letramentos, uma vez que para essa abordagem “o conhecimento humano é embutido em contextos sociais, culturais e materiais e seu conhecimento desenvolvido como parte de um processo de interações colaborativas com outros de diferentes habilidades, contextos e perspectivas” (SILVA, 2016, p. 12).

No que tange ao contexto desta pesquisa de mestrado, salientamos que ela foi elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras, vinculada à área dos Estudos Linguísticos e à linha de pesquisa Linguagem no Contexto Social, da UFSM. Esta pesquisa, além disso, se associa ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem (NEPELIN)³, que tem por objetivo sistematizar estudos sobre ensino de linguagem no contexto escolar, a fim de fortalecer teórica e metodologicamente a prática de leitura e escrita nas diferentes áreas disciplinares.

¹ O Programa Novo Mais Educação, de acordo com Ministério da Educação, foi desenvolvido com o intuito de melhorar a aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como da Matemática, no Ensino Fundamental. Através dessa estratégia, os alunos ampliam o tempo de permanência nas escolas.

² Até aqui, eu, a mestranda, apresentei a minha experiência docente e de pesquisa e, por isso, o uso da primeira pessoa do singular no texto. Contudo, a realização desta pesquisa de Mestrado não foi elaborada somente por mim, mas com a fundamental orientação da Prof^a. Dr^a. Francieli Matzenbacher Pinton e, por conta disso, a partir de agora, farei o uso do “nós”, haja vista o reconhecimento do grande trabalho feito pela orientadora.

³ Projeto Nº 047104, vinculado ao Centro de Artes e Letras da UFSM.

Ademais, esta dissertação faz parte do Projeto Guarda-Chuva⁴ intitulado “Práticas de letramento(s) em diferentes comunidades disciplinares: descrição, análise e recontextualização pedagógica na educação básica”, que é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Francieli Matzenbacher Pinton. Tal projeto tem como objetivo principal descrever e analisar os sistemas de atividade e conjuntos de gêneros que constituem as práticas de letramento(s) nas diferentes comunidades disciplinares da Educação Básica, com vistas à produção de material didático para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante desses apontamentos, esta pesquisa de mestrado se configura em uma investigação acerca do ponto de vista de estudantes e não de professores. Nesse sentido, ela objetivou analisar as práticas de (multi)letramentos relatadas e vivenciadas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificar os usos da leitura e da produção de textos em um contexto de escola pública. Para tanto, os objetivos específicos foram: (i) descrever os eventos e as práticas de (multi)letramentos dos quais os alunos participam no cotidiano e no contexto escolar, a fim de analisar a interrelação entre essas duas esferas; (ii) identificar os discursos dos alunos sobre textos e gêneros de textos no contexto de investigação; (iii) propor ações com vistas ao desenvolvimento de um projeto de (multi)letramentos para o contexto investigado.

Com o intuito de verificar o estado da arte das pesquisas, realizamos um mapeamento dos estudos mais atuais acessando o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵. Para isso, utilizamos os seguintes termos na barra de pesquisa: letramento, letramentos, (multi)letramentos, letramento crítico, educação básica, ensino fundamental, ensino público. Logo após, refinamos a pesquisa para os níveis de mestrado e doutorado, bem como para o período que compreende os anos de 2014 a 2018.

Como resultado, identificamos 22 estudos que focalizam o(s) (multi)letramentos. Desses, 18 abordam o letramento em contexto de ensino de língua estrangeira, principalmente a Língua Inglesa. Caetano (2014), por exemplo, investigou

⁴ Projeto Nº 049880, vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas e ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, cujos participantes, além da professora coordenadora, são alunos de Iniciação Científica e de Mestrado e Doutorado dessa instituição.

⁵ Em 2002, a CAPES disponibilizou um registro que contém resumos e referências de Teses e Dissertações defendidas em programas de pós-graduação do Brasil, a fim de descomplexificar o acesso de informações acadêmicas. Há, portanto, anualmente, atualização dos dados.

as práticas de ensino adotadas em um ambiente escolar de língua inglesa através da aplicação de três atividades elaboradas à luz das teorias advindas do letramento crítico.

No que diz respeito aos estudos cujo foco está no ensino de Língua Portuguesa, foram localizadas apenas quatro investigações, que tem como objeto de estudo os livros didáticos e os gêneros textuais. A pesquisa de Souza (2015), por exemplo, analisou como os processos de leitura e escrita são construídos em um livro didático, buscando identificar se a metodologia escolhida pelos autores condiz com o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de língua portuguesa. Além disso, percebemos que duas pesquisas levam em consideração os (multi)letramentos como embasamento teórico e metodológico. Nesse sentido, Almeida (2016) investigou as práticas de letramento escolar, a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação, buscando um diálogo com a educomunicação. Portanto, constatamos que há poucas pesquisas que abordam práticas (multi)letradas na disciplina de Língua Portuguesa com foco nos processos de ensino e de aprendizagem.

Outro fator importante considerado como justificativa à pesquisa refere-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal documento é de cunho normativo e “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Em um estudo prévio desenvolvido por Francisco (2018, p. 6), compreendeu-se que a BNCC prevê a efetivação “dos (multi)letramentos nas diversas atividades escolares como garantia de que os alunos possam desenvolver competências para trabalhar as diversas semioses no processo comunicativo”. O documento também dá um destaque especial às atuais práticas de comunicação, bem como a novas habilidades que são indispensáveis aos estudantes para que esses consigam lidar com tais práticas (FRANCISCO, 2018). Nesse sentido, a presente pesquisa dialoga com o que preconiza o documento.

Além do que já foi por nós exposto, é importante ressaltar que não pretendemos efetivar esta pesquisa e abandoná-la. Nesse sentido, não intencionamos dividir teoria e prática; do contrário, acreditamos ser essencial buscar soluções de problemas com relevância social associados ao uso da linguagem e ao discurso. Assim, dos resultados que obtivemos deste estudo, planejamos desenvolver

comunidades de discussões sobre ensino baseado na perspectiva dos (multi)letramentos.

Com o intuito de relatar a pesquisa de mestrado que realizamos, a organização desta dissertação possui quatro capítulos que vão além desta Introdução. Assim, no Capítulo 2, apresentamos a base teórica e crítica que adotamos a esta investigação, abarcando conceitos-chave da Análise Crítica de Gênero e das suas teorias fundantes. Além disso, respaldamo-nos nos principais conceitos que ancoram os estudos do letramento e a Pedagogia dos (Multi)letramentos para fundamentar metodologicamente nossa pesquisa. No Capítulo 3, na seção de metodologia, apresentamos a natureza da pesquisa, delineamos o universo de análise, esclarecemos os critérios de seleção dos participantes, o processo de geração do *corpus*, bem como os processos de análise. No Capítulo 4, apresentamos os achados da nossa pesquisa. Em um primeiro momento, buscamos evidenciar os principais eventos e práticas (multi)letrados que fazem parte da vida dos alunos-participantes em dois âmbitos: na vida cotidiana e na vida escolar. No segundo momento, exploramos os entendimentos acerca do que são de fato textos para esse grupo de estudantes. Por fim, apresentamos possibilidades de intervenção no contexto que foi investigado.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos a base teórica e metodológica desta pesquisa, a qual está associada à área da LA. Para tanto, iniciamos este momento com a seção 2.1, discutindo o aporte teórico do nosso estudo que conjuga a Análise Crítica de Gênero, a Análise Crítica de Discurso e a Gramática Sistêmico-Funcional. Na sequência, na seção 2.2, propomos uma discussão acerca dos princípios metodológicos desta investigação, apresentando um panorama sobre os estudos do Letramento, bem como da Pedagogia dos (Multi)letramentos.

2.1 ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO: PRINCÍPIOS DE UMA ABORDAGEM TRIÁDICA

A Análise Crítica de Gênero, doravante ACG, associa diferentes aportes teóricos e metodológicos para estudar a linguagem. Para Meurer (2002, p. 18), o intuito dessa abordagem é “descrever e explicar os textos, evidenciando que neles e através deles os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam a realidade social na qual vivem e dentro da qual vão construindo sua própria narrativa pessoal”. Isso se justifica pelo fato de que os textos “criam e recriam representações, formas de conhecimentos e crenças”, além de constituírem e transformarem relações entre sujeitos (MEURER, 2002, p. 24). Uma abordagem crítica para analisar e descrever gêneros textuais, nas palavras de Meurer (2002, p. 28), possibilita “entender que representar o mundo de uma determinada maneira, construir e interpretar textos evidenciando determinadas relações e identidades constituem formas de ideologia”.

Tendo em vista que gêneros textuais, segundo Motta-Roth (2008), são os usos da linguagem combinados com atividades sociodiscursivas e que essas atividades possuem certa estabilidade na forma, no estilo e no conteúdo, a ACG expande sua pesquisa para além de uma abordagem que verifica a estrutura retórica e a lexicogramática, implicando, também, o contexto social, o discurso e a ideologia que estão associados a um determinado gênero. Devido ao aspecto social da linguagem, um estudo crítico sobre os gêneros propõe uma investigação que relaciona o texto com as suas circunstâncias de produção, distribuição e consumo.

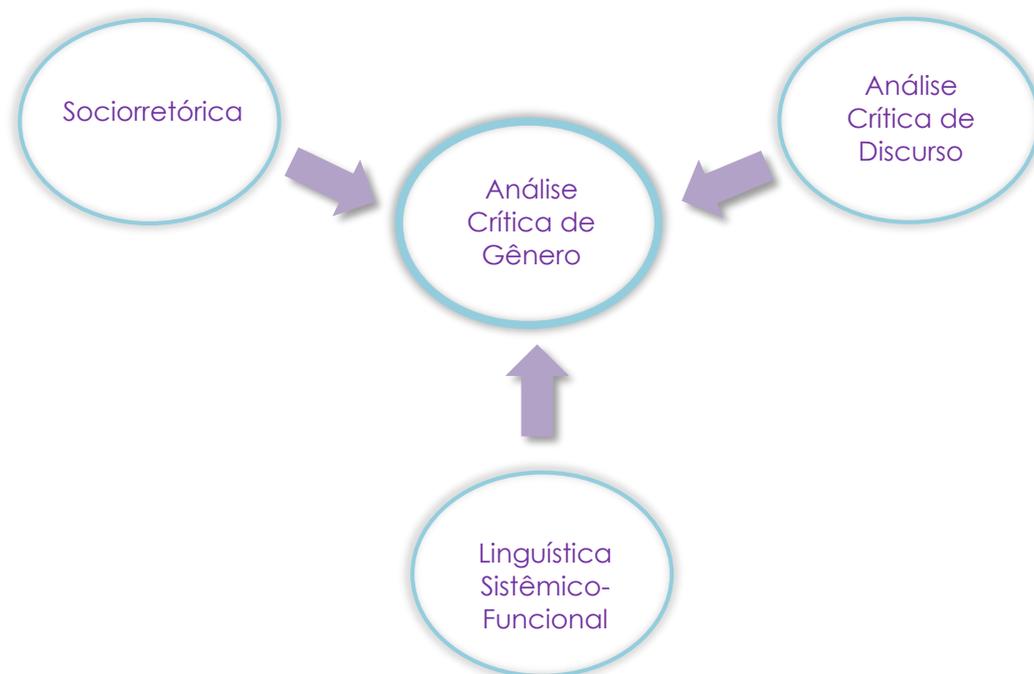
Nesse sentido, uma investigação crítica de um texto, conforme Meurer (2005), implica interpretá-lo em relação à sua natureza linguística e suas estruturas

socioculturais, e não apenas descrevê-lo. Um estudo crítico centrado nos gêneros textuais, então, não inclui somente a análise do texto em si, de acordo com o autor, mas os processos que envolvem a produção desse texto, bem como sua distribuição, leitura e interpretação.

A abordagem defendida por Meurer (2002; 2005), Bhatia (2004) e Motta-Roth (2008) tornou-se uma união teórica da Análise de Gênero (AG) com a Análise Crítica de Discurso (ACD), uma vez que a intenção é analisar tanto os elementos linguísticos e retóricos de um determinado texto quanto os elementos de cunho ideológico do contexto no qual esse texto está inserido (MOTTA-ROTH, 2008). Nesta pesquisa de mestrado, a AG está fundamentada na perspectiva da Sociorretórica.

Diante disso, defendemos que a ACG mescla três aportes teóricos e metodológicos, os quais são: a Sociorretórica, a ACD e a Linguística Sistemico-Funcional (LSF). Essa relação pode ser representada pela figura a seguir.

Figura 1 – Fontes da Análise Crítica de Gêneros



Fonte: Autoras.

A sociorretórica (MILLER, 1984; BAZERMAN, 2006; 2009; SWALES, 1990) coopera na ACG ao identificar regularidades retóricas do discurso conforme as intenções comunicativas em comunidades discursivas particulares. A ACD

(FAIRCLOUGH, 1992) estabelece na ACG a perspectiva crítica porque desvela “elementos do sistema de relações sociais presentes no discurso” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 362). Nesse sentido, há uma relação indissociável entre o texto, o discurso e o seu contexto, possibilitando uma análise das questões de identidades e relações de poder que atravessam um texto. Já a LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), por sua vez, auxilia na ACG porque é uma teoria de descrição gramatical que esclarece como e por quais motivos a língua varia, relacionando esta variação com os contextos de uso.

De acordo com Motta-Roth, ao existir um vínculo entre diferentes quadros teóricos que determinam a ACG, é possível descrever os “atos de fala” que se realizam em um gênero através de um texto. Torna-se possível, também, identificar os “expoentes linguísticos” que efetivam esses atos de fala e que fazem referência aos contextos de situação e de cultura que definem o gênero. Além do mais, desse vínculo é possível compreender os discursos que ocorrem nos textos, os quais constituem as “relações e tensões sociais em um dado evento discursivo” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 375).

O estudo da linguagem atrelado aos gêneros textuais se faz importante porque é possível compreendê-la em relação ao seu funcionamento na sociedade (MOTTA-ROTH, 2008). Nesse sentido, a ACG viabiliza uma análise dos valores sociais dos elementos de um texto, além de associá-lo em um sistema de atividades sociais. De acordo com Halliday (1991, *apud* Motta-Roth, 2008) a escola deveria oferecer condições de acesso à compreensão de como as atividades e as interações sociais se organizam, a fim de que os alunos entendam, de fato, o que está sendo dito ou escrito.

Tendo em vista que a ACG é uma abordagem triádica que nos possibilita analisar a organização de um discurso (remetendo-se à AG), bem como a sua contextualização (baseando-se na ACD) e a sua textualização (enfocando a LSF), buscamos delinear cada aporte teórico que a constitui nas três subseções a seguir.

2.1.1 Sociorretórica

Como já salientamos, a AG, nesta pesquisa, está fundamentada na Sociorretórica. De acordo com Pinton (2012, p. 23), a Sociorretórica “surge, especialmente, da confluência dos pressupostos aristotélicos e dos princípios

históricos e sociais bakhtinianos”. Os gêneros, nessa abordagem, são entendidos enquanto ações sociais. Dessa forma, eles são instáveis, uma vez que passam por mudanças decorrentes dos novos e diversos usos que a sociedade faz deles (MILLER, 1984).

Diante disso, estudos tradicionais sobre gêneros que priorizam classificações e taxonomias são entendidos como redutores, já que os gêneros “mudam, evoluem e decaem” (MILLER, 1984, p. 163)⁶. A partir disso, estudos mais recentes passaram a se preocupar em analisá-los de forma articulada às questões sociais e aos diversos usos linguísticos. Miller procurou enfatizar essa articulação entre os usos da linguagem e os aspectos sociais, esclarecendo que “se gênero representa ação, deve envolver situação e motivação, porque ações humanas, simbólicas ou de outro tipo, são interpretadas somente num contexto de situação e pela atribuição de motivações” (MILLER, 1984, p. 152)⁷.

A retórica, nessa abordagem, serve como um critério pragmático essencial para definir os gêneros, uma vez que eles são ações retóricas tipificadas que se fundamentam em situações recorrentes (MILLER, 1984). A motivação também é um conceito que Miller coloca em evidência. Para a autora, a motivação pode se tornar “um propósito social convencionalizado, ou exigência, dentro da situação recorrente”, porque “ao construir discursos, lidamos com propósitos de diferentes níveis, não apenas um. Aprendemos a adotar motivações sociais como modo de satisfazer intenções particulares através de ação retórica” (MILLER, 1984, p. 162)⁸. Além disso, é relevante ressaltar que a autora demonstra interesse na associação entre gêneros e ensino, já que ela afirma que “para os alunos, gêneros servem como chaves para compreender como participar das ações em comunidade” (MILLER, 1984, p. 165)⁹.

Bazerman (2006, p. 23), que também é um pesquisador importante aos estudos do gênero na abordagem sociorretórica, explica que eles não são somente formas, mas “*frames* para ação social”. Assim, o autor aponta que, nos gêneros, os sentidos são construídos. Além disso, ele explica que os gêneros “são lugares para

⁶ No original: “... change, evolve, and decay”.

⁷ No original: “... if genre represents action, it must involve situation and motive, because human action, whether symbolic or otherwise, is interpretable only against a context of situation and through the attributing of motives”.

⁸ No original: “... a conventionalized social purpose, or exigence, within the recurrent situation”. “In constructing discourses, we deal with purposes at several levels, not just one. We learn to adopt social motives as ways of satisfying private intentions through rhetorical action”.

⁹ No original: “For the student, genres serve as keys to understanding how to participate in the actions of a community”.

onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros” (BAZERMAN, 2006, p. 23).

Assim como Miller, Bazerman (2006, p. 24) se preocupa em relacionar o estudo dos gêneros à educação. Dessa forma, o pesquisador salienta que os textos se diferem em relação aos seus objetivos e às suas formas e características, e que, por isso, os professores não podem ser displicentes nas escolhas dos gêneros que serão trabalhados em sala de aula. O que é preciso ser feito, segundo o autor, é considerar textos que os alunos se interessam, sejam eles os já experienciados por eles ou aqueles que precisam ser explorados, com vistas a novas situações discursivas. Acerca dessa temática, Pinton (2013, p. 59) afirma que o ensino demanda do professor uma “atitude responsiva” diante da produção textual, isto é, cabe ao professor estar situado contextualmente ao propor a produção textual, por exemplo, buscando embasamento nos gêneros que são relevantes à sua turma.

Outro apontamento importante que Bazerman faz acerca dos estudos do gênero é que abordá-lo em uma perspectiva social o situa “dentro de teorias socioestruturais e sociopsicológicas, observando o seu surgimento quanto às relações sociais regularizadas, às instituições comunicativas e às práticas psicológicas socialmente definidas” (BAZERMAN, 2006, p. 28). Diante disso, entende-se que se compreendermos por que o gênero é o que é, teremos noção dos diversos fatores de ordens sociais e psicológicas que envolvem os enunciados. Dessa forma, ao compreendermos “a dinâmica e os fatores, podemos ter acesso a uma gama de escolhas, incluindo as escolhas que estão longe de ser tradicionais em sua aparência, mas que, todavia, satisfazem às circunstâncias” (BAZERMAN, 2006, p. 29).

Em uma publicação mais recente, Bazerman (2009) aborda o conceito de fato social. Para o autor, um texto cria para os leitores um fato social, ou seja, significativas ações sociais que se realizam através da linguagem. Tais fatos, então, existem a partir de “ações retóricas padronizadas, típicas, ou seja, por meio de gêneros, que ocorrem em circunstâncias relacionadas” (PINTON, 2012, p. 29). A partir disso, o pesquisador argumenta que os diversos gêneros “se acomodam em *conjuntos de gêneros* dentro de *sistemas de gêneros*, os quais fazem parte dos *sistemas de atividades humanas*” (BAZERMAN, 2009, p. 22, grifos do autor). Por conjunto de gêneros, o autor entende que é o agrupamento de gêneros que um indivíduo produz de acordo com o seu papel social. Enquanto isso, sistema de gêneros se refere aos vários conjuntos de gêneros que são utilizados por indivíduos que, de maneira organizada, trabalham juntos, bem

como as relações padronizadas que são estipuladas de acordo com a produção, circulação e consumo desses gêneros (BAZERMAN, 2009, p. 32).

A ACG, para dar conta da organização retórica dos textos, leva em consideração os estudos de Swales. Nesse sentido, o pesquisador propôs analisar a organização da informação no texto, focalizando os movimentos retóricos e a maneira como eles aparecem linguisticamente, enfatizando que era possível “demonstrar o modo como certos aspectos do processo social de produzir conhecimento são linguisticamente realizados em textos identificados com e constitutivos desse processo”, o que os configura exemplares de um gênero (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009, p. 239).

Ao trabalhar com a etnografia da escrita, Swales argumentou:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem a justificativa para o gênero. Essas lógicas moldam a estrutura esquemática do discurso e restringem a escolha de conteúdo e estilo (SWALES, 1990, p. 58)¹⁰.

Para realizar uma análise acerca da organização retórica de um gênero, Swales esclarece que isso é possível a partir de um exame dos movimentos e passos. Acerca desses conceitos, Pinton (2012, p. 30 *apud* SWALES, 2004, p. 228) explica que “o movimento é uma unidade discursiva ou retórica que desempenha função comunicativa”, enquanto os passos são unidades menores e “constitutivos que se combinam para formar a informação que constitui o movimento”.

A partir desse entendimento, Swales (1990) propôs o modelo CARS (*Create a Research Space*), a fim de descrever a seção de introdução de artigos científicos. Essa proposta evidenciou que os movimentos retóricos surgem nos textos para dar determinados significados que variam de acordo com o propósito comunicativo. Analisar a organização retórica, nesse sentido, coloca em evidência os movimentos e os passos que constituem os gêneros.

Após sistematizarmos a AG, fundamentando-nos na abordagem Sociorretórica, cabe ressaltar que realizar um exame da forma e do conteúdo de um

¹⁰ No original: “A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic of the discourse and constrains choice of content and style”.

gênero, mesmo que de maneira sistemática, não é suficiente para refletirmos acerca da comunidade discursiva que o utiliza na vida social. Por isso, a ACG insere na sua composição teórica a ACD. Diante disso, na próxima seção nos detemos em apresentar os conceitos fundamentais dessa teoria, uma vez que ela intensifica o estudo crítico baseado em gêneros.

2.1.2 Análise Crítica de Discurso

Uma investigação crítica que busca entender os motivos pelos quais as pessoas agem de certas maneiras nos diversos contextos existentes em nossa sociedade precisa levar em consideração o papel da linguagem nas práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001). Nesse sentido, os apontamentos realizados por Fairclough, principalmente em *Discurso e Mudança Social*¹¹, são inovadores, uma vez que o autor afirma a necessidade de se explorar os usos da linguagem atrelados aos seus contextos de produção, distribuição e consumo.

Para justificar sua perspectiva teórico-metodológica, Fairclough propõe uma revisão de outras abordagens de análise discursiva, partindo de Sinclair e Coulthard, os quais “tiveram o propósito de elaborar um sistema descritivo geral para a análise do discurso”, focalizando a sala de aula, “cuja prática discursiva é passível de ser governada por regras claras” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 32). Depois, o pesquisador discute os trabalhos elaborados acerca da Análise da Conversação, das pressuposições da Linguística Crítica e, por fim, da investigação discursiva elaborada por Michel Foucault. Os apontamentos que Fairclough fez às outras abordagens são fundamentados pelo fato de que

o que se busca é uma análise de discurso que focalize a variabilidade, a mudança e a luta: variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas como reflexo sincrônico de processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais (FAIRCLOUGH, 2001, p. 58).

Em consequência das limitações que identificou nas outras concepções de análise discursivas, o estudioso propõe uma teoria social do discurso, a qual tem a intenção de “reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem” (FAIRCLOUGH, 2001, p.

¹¹ O livro foi lançado em 1992, contudo, para esta investigação, utilizamos a publicação de 2001, a qual foi organizada pela Editora UnB e traduzida por Izabel Magalhães.

89). Nessa perspectiva, a noção de discurso é assimilada como a utilização da linguagem enquanto prática social, e não como algo individual ou como resultado de influências situacionais. Assim, implica ser o discurso uma forma de ação, através da qual as pessoas podem agir no e sobre o mundo. Nas palavras de Vieira e Resende (2016, p. 18), discurso “é o momento integrante e irreduzível das práticas sociais que envolve a semiose/linguagem em articulação com os demais momentos das práticas: fenômeno mental, relações sociais e mundo material”. Fairclough (2003, p. 26, tradução nossa)¹², em um outro momento, afirma que o discurso se configura em um “modo particular de representar parte do mundo”.

Na teoria social do discurso, um olhar crítico é lançado à estrutura social para que possamos compreender como ela se organiza e, conseqüentemente, compreender por que motivos determinados discursos estão naturalizados, isto é, socialmente estabelecidos. Diante disso, ao investigarmos instituições sociais, é possível desvelar ideologias que fundamentam estruturas sociais e que influenciam comportamentos sociais e discursivos dos sujeitos (FAIRCLOUGH, 2001).

Wodak (2004, p. 225), ao esclarecer o percurso histórico e teórico que estabeleceu a ACD¹³ como uma abordagem teórico-metodológica de análise discursiva que reúne um grupo internacional e heterogêneo de estudiosos, afirma que a finalidade da ACD é “analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, poder e controle manifestas na linguagem”. Isso quer dizer que essa abordagem possibilita analisar de forma crítica como a desigualdade social está “expressa, sinalizada, constituída, legitimada e assim por diante, através do uso da linguagem” (WODAK, 2004, p. 225). Além disso, o autor salienta que “a ACD é útil para revelar a natureza discursiva de muitas das mudanças sociais e culturais contemporâneas” (WODAK, 2004, p. 230).

Resende e Ramalho (2016, p. 11) também buscam deixar clara a importância da ACD ao afirmarem que essa abordagem “se baseia na percepção da linguagem como parte irreduzível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais”. Contudo, o conceito de discurso é algo bastante discutido, como salientam as autoras, as quais também apresentam significativas diferenças entre as abordagens formalista e funcionalista da investigação linguística para, então,

¹² No original: “... particular ways of representing part of the world”.

¹³ O termo *Análise Crítica de Discurso* foi cunhado pelo linguista britânico Norman Fairclough em uma publicação de 1985 (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 20).

afirmarem que para os analistas de discurso apenas o conceito funcionalista de discurso é aplicável. Isso acontece porque na perspectiva linguística formalista “as funções externas da linguagem não influenciam a sua organização interna”, enquanto na perspectiva linguística funcionalista “a linguagem tem funções externas ao sistema, que são a parte central dos estudos linguístico-discursivos, e essas funções externas são responsáveis pela organização interna do sistema linguístico” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 12). Em vista disso, uma gramática de natureza funcional é indispensável para entendermos como os sujeitos agem no mundo por meio das estruturas linguísticas.

Como já afirmamos, a ACD não é apenas uma abordagem teórica, mas é também metodológica. Para tanto, Fairclough (2001, p. 27) estabelece quatro condições mínimas para a análise de discurso crítica: 1) um método para análise multidimensional; 2) um método de análise multifuncional; 3) um método de análise histórica; 4) um método crítico. Diante disso, buscamos detalhar cada uma dessas condições no decorrer deste capítulo.

A primeira condição apontada por Fairclough, a necessidade de um método de análise multidimensional, possui relação com o modelo tridimensional do discurso, o qual é concebido pelo estudioso como “a dimensão da análise linguística, da análise do processo interacional e da análise de circunstâncias organizacionais e institucionais da sociedade” (MELO, 2009, p. 13). O modelo tridimensional está representado na figura a seguir.

Figura 2 – Modelo tridimensional de análise



Fonte: Autoras, com base em Fairclough (2001, p. 101).

Conforme a figura apresentada, há três dimensões passíveis de serem analisadas: a prática discursiva, o texto e a prática social. Diante disso, cabe aqui ressaltar que textos, para a ACD, constituem-se de “materialidades discursivas dos eventos, decorrentes das práticas sociais, o que inclui a fala, a escrita, a imagem” (MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017, p. 23). Nesse sentido, o entendimento do que é texto, na teoria de Fairclough, deriva da LSF de Halliday, a qual relaciona o estudo do texto à noção de contexto.

Meurer (2005) explica que a ACD elaborada por Fairclough sugere uma investigação de um evento discursivo como um texto, como uma prática discursiva e como uma prática social. Assim, para analisar um evento discursivo enquanto texto, se faz necessária a descrição dos elementos linguísticos (léxico, gramática, coesão e estrutura textual). Essa análise descritiva, entretanto, nos exige interpretação e, por conta disso, a dimensão de análise como prática discursiva busca interpretar o texto, com vistas a compreender como ocorre a sua produção, a sua distribuição e o seu consumo. Essa interpretação tende a “discutir a coerência que a ele possam atribuir os leitores, bem como as intenções (ou força ilocucionária) do texto, sua intertextualidade e interdiscursividade, i. é, a presença de outros textos ou discursos” no texto que está sendo analisado (MEURER, 2005, p. 95). Nesse sentido, “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos” e os consumos desses se dão de diferentes maneiras, dados os contextos sociais diversos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 107). Além do mais, existem várias maneiras de se realizar a distribuição dos produtos textuais.

Em relação à análise da prática social, Fairclough sugere que a compreensão dos significados pode ser identificada no discurso através de um olhar acerca de ideologia e da hegemonia. Ideologia, nesse caso, se refere às “significações/construções da realidade [...] que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117). Já a noção de hegemonia, nessa perspectiva, retrata “o poder sobre a sociedade como um todo” por parte “de uma das classes economicamente definidas como fundamentais para a aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122). Posto isso, a ACD é, então, descritiva, interpretativa e explicativa. Meurer

(2005), com o intuito de didatizar essa teoria, propôs a Figura 3, a qual apresenta o que compreende cada dimensão do modelo idealizado por Fairclough.

Figura 3 – Dimensões da ACD e suas possibilidades de análise



Fonte: Autoras, com base em Meurer (2005, p. 95).

A intenção de Fairclough ao propor essa análise de discurso crítica é investigar as mudanças de cunho social e cultural que ocorrem na sociedade. Por essa razão, o uso da linguagem, para essa teoria, é orientado pelo social, e não pelo individual. A ACD, portanto, busca relacionar o componente linguístico com o

componente social, com vistas a revelar os aspectos não tão evidentes dos discursos, no que concerne às desigualdades sociais.

Diante desses esclarecimentos, nota-se que é imprescindível ter consciência das mudanças sociais. Isso quer dizer que precisamos refletir “sobre mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 36). Nesse sentido, as diferentes relações de poder, as assimetrias nas distribuições de recursos em sociedade, a naturalização de alguns discursos que são particulares, mas que se tornaram universais, podem ser percebidos através da ACD, uma vez que essa teoria tem natureza crítica (RESENDE; RAMALHO, 2016).

Com a ACD, conseguimos investigar “situações sociais específicas, nas quais o discurso desempenha papel preponderante na produção, reprodução ou superação de desigualdades ou de relações de dominação” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 52). Os textos que analisamos, a partir dessa abordagem, dão pistas que nos fazem refletir acerca das práticas sociais nas quais eles estão inseridos. Esses textos são produzidos, distribuídos e consumidos de maneiras diferentes, o que nos conduz a pensar que produtos textuais carregam questões ideológicas. A ACD, nesse sentido,

preocupa-se com efeitos ideológicos que (sentidos de) textos possam ter sobre relações sociais, crenças, atitudes, valores, identidades. Isto é, sentidos a serviço de projetos particulares de dominação e exploração, que sustentam a distribuição desigual de poder (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 25).

Diante disso, é necessário focalizar, ainda mais, a concepção de ideologia conforme essa abordagem. Assim, associando, novamente, a teoria com esta pesquisa de mestrado, possibilitar aos estudantes-participantes consciência crítica das ideologias que coexistem nos discursos é um passo para que eles alcancem a autonomia frente às suas ações em sociedade.

De acordo com Vieira e Resende (2016, p. 27), ideologia, na ACD, configura-se em uma ferramenta semiótica de lutas de poder. Nesse sentido, Wodak (2004, p. 236) explica que, para a ACD, “a linguagem não é poderosa em si”, mas que ela constrói poder por conta dos usos que sujeitos poderosos fazem dela. Esses poderosos, então, conseguem aumentar a desigualdade ou possibilitar oportunidades de melhoria na vida dos outros sujeitos sociais. Nas palavras de Fairclough (2001, p. 117), “as ideologias embutidas em práticas discursivas são muito eficazes quando se

tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’”. Diante disso, cabe ressaltar que quando a sua ação não é tão perceptível, a ideologia é ainda mais efetiva (FAIRCLOUGH, 1989). Por conta disso, analisar de maneira crítica os discursos de quem está no poder é um passo para a mudança social.

Após ilustrarmos a primeira condição que o pesquisador definiu para que ocorra uma análise de discurso cuja natureza é crítica, passamos a delinear a segunda: a necessidade de um método de análise multifuncional. Tendo em vista que os discursos são analisados linguisticamente e socialmente, precisamos ressaltar que essas análises não são feitas de forma separada. Para tanto, Fairclough recontextualiza a LSF, mais precisamente as metalinguagens da linguagem com base em Halliday, pois segue um paradigma funcionalista de estudo linguístico. A LSF se alinha à ACD, pois entende que a linguagem é um sistema sociosemiótico, ou seja, ela é social porque necessita de um grupo social para sua utilização e é semiótica porque se constitui de significados.

De acordo com Fairclough (2003, p. 5, tradução nossa)¹⁴, “a LSF está profundamente preocupada com a relação entre a linguagem e outros elementos e aspectos da vida social, e sua abordagem à análise linguística de textos é sempre orientada ao caráter social dos textos”. Conforme apontam Resende e Ramalho (2016, p. 57), a LSF “trata-se de uma teoria da linguagem que se coaduna com a ACD, porque aborda a linguagem como um sistema aberto, atentando para uma visão dialética”, uma vez que vê os textos “não só estruturados no sistema, mas também potencialmente inovadores do sistema”. Assim, a linguagem é entendida como um sistema aberto a modificações de cunho social.

A análise multifuncional é um método de investigação crítico dos aspectos ideológicos que perpassam os discursos e, então, os pressupostos da Gramática Sistêmico-Funcional, doravante GSF, são tomados como ferramentas de análise que dão suporte à ACD. Em outras palavras, a ACD “orienta-se linguisticamente pela LSF de Halliday” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 56).

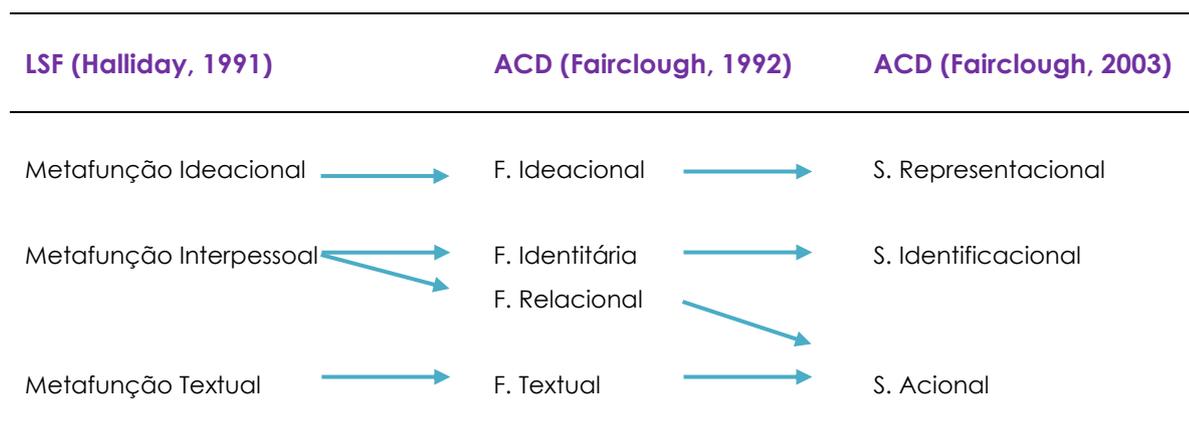
Dito isso, cabe salientarmos que, de acordo com a GSF, a linguagem tem o papel de servir às demandas da comunicação humana, isto é, que ela serve para suprir as necessidades de expressão durante a comunicação. Para tanto, Halliday e

¹⁴ No original: “... SFL is profoundly concerned with the relationship between language and other elements and aspects of social life, and its approach to the linguistic analysis of texts is always oriented to the social character of texts”.

Matthiessen (2014) propõem as metafunções da linguagem, as quais são compreendidas como componentes funcionais do sistema semântico. Nesse sentido, Fuzer e Cabral (2014) definem as metafunções como manifestações das intenções, no sistema linguístico, que se encontram implícitas aos usos da língua. Assim, é através da análise das metafunções que se torna possível “compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar a informação (textual)” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 32).

Contudo, ao recontextualizar a LSF na sua abordagem, Fairclough apresentou modificações, “alterando alguns pontos da teoria de acordo com seus propósitos comunicativos” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 58). Assim, o autor, em uma publicação de 2001, desmembrou a função interpessoal em outras duas: a identitária e a relacional. Mais adiante, na publicação de *Analysing Discourse*, Fairclough (2003) amplificou o diálogo teórico entre a ACD e a LSF ao articular as metafunções de Halliday com “os conceitos de gênero, discurso e estilo, sugerindo no lugar das funções da linguagem, três principais tipos de significado: o significado acional, o significado representacional e o significado identificacional” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 59). Diante disso, manteve-se a ideia de multifuncionalidade da linguagem da abordagem sistêmica, a qual foi representada pelo quadro a seguir.

Quadro 1 - Diálogo teórico entre LSF e ACD



Fonte: Autoras, com base em Resende e Ramalho (2016, p. 61).

Para fins de análise textual, Fairclough (2003, p. 225, tradução nossa)¹⁵ explica que o significado acional diz respeito aos “significados que um texto tem como parte da ação em eventos sociais”. Em outras palavras, o significado acional aponta para a maneira como os sujeitos agem sobre o mundo e sobre outros sujeitos. O significado representacional “ênfatisa a representação de aspectos do mundo – físico, mental, social – em textos” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 60). Nesse sentido, o significado representacional confere “significados que pertencem à representação do mundo em textos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 225, tradução nossa)¹⁶. O significado identificacional, por sua vez, relaciona-se aos “significados que pertencem à construção textual das identidades das pessoas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 225, tradução nossa)¹⁷. Em outros termos, esse significado “refere-se à construção e à negociação de identidades no discurso” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 60).

A terceira condição que Fairclough propôs para uma análise crítica de discurso é a necessidade de um método de análise histórica. Para o referido autor, “a análise de discurso deveria focalizar a estruturação ou os processos ‘articulatórios’ na construção de textos, e na constituição a longo prazo das ‘ordens de discurso’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 27-28).

Já a quarta condição apontada por Fairclough se refere à indispensabilidade de um método crítico. A partir disso, o estudioso explica que, “tipicamente, as relações entre a mudança discursiva, social e cultural não são transparentes para as pessoas envolvidas” e, por conta disso, a noção de criticidade implica revelar “conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28).

As quatro condições definidas por Fairclough (2001) para que ocorra uma análise discursiva de natureza crítica possibilitam a mudança discursiva. Esta mudança discursiva, por sua vez, segue a mudança social, a qual “pressupõe uma crítica à realidade social apresentada” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 146). Nessa perspectiva, a procura pela mudança social configura-se “de um lado, uma necessidade imperiosa e resultante de uma tomada de consciência e, de outro, um imperativo ético ou uma responsabilidade imposta pela participação política” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 147). Dito isso, utilizar conscientemente a linguagem, tanto pelos segmentos que estão em desvantagem na

¹⁵ No original: “... meanings which a text has as a part of the action in social events”.

¹⁶ No original: “... meanings which appertain to the representation of the world in texts”.

¹⁷ No original: “... meanings which appertain to the textual construction of people’s identities”.

sociedade quanto por aqueles que se solidarizam com esses grupos, tende a ser útil na luta por mudança social. Essa luta, então, torna-se fundamental aos que estão à margem do poder e aos que levam em consideração os sujeitos que se apresentam em vulnerabilidade social. Para nós, mesmo que o poder e a ideologia possam colocar limites nessa ação social, a desigualdade social, a vulnerabilidade e a opressão são realidades que podem ser transformadas.

2.1.3 Linguística Sistêmico-Funcional

A LSF (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) é reconhecida como uma teoria de caráter social por descrever a linguagem através da situação de uso. Halliday (1978, p. 1, tradução nossa)¹⁸ afirma que a linguagem é uma troca contínua de significados com outros significados, o que a torna “um produto do processo social”. Sendo assim, para a LSF, produzir linguagem é produzir e compartilhar significados. Além disso, a LSF também é caracterizada como uma teoria semiótica, visto que ela estuda a linguagem em todas as suas manifestações, isto é, em todas as suas maneiras de significar. Dessa forma, Ghio e Fernández (2008) apontam que, para essa teoria, a linguagem é um recurso utilizado tanto para construir, quanto para interpretar os significados desencadeados em variados contextos sociais.

Em relação à nomenclatura sistêmico-funcional, Halliday e Matthiessen (2014, p. 23, tradução nossa)¹⁹ explicam que essa teoria é determinada sistêmica porque “a gramática da linguagem é representada na forma de redes de sistemas” linguísticos interligados, não se preocupando unicamente com a estrutura textual. Por mais que a estrutura se faça importante para a descrição gramatical, são as escolhas sistêmicas de significado que dão forma ao texto. Dessa maneira, “uma linguagem é um recurso para fazer significado, e o significado reside em padrões sistêmicos de escolhas” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 23, tradução nossa)²⁰. Nessa perspectiva, os autores também apontam que essa teoria dá prioridade às relações paradigmáticas,

¹⁸ No original: “... a product of the social process”.

¹⁹ No original: “... the grammar of a language is represented in the form of system networks”.

²⁰ No original: “A language is a resource for making meaning, and meaning resides in systemic patterns of choice”.

pois ela interpreta a linguagem não como um conjunto de estruturas, mas como uma rede de sistemas.

A LSF também é denominada funcional porque procura compreender como a linguagem é utilizada, visto que ela está inserida em um contexto de uso. Em conformidade com Fuzer e Cabral (2014, p. 19), essa teoria é funcional porque “explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos”. Fazer o uso funcional da linguagem requer a percepção de que o contexto influencia na escolha linguística. Assim, ao organizarem a GSF, Halliday e Matthiessen (2014) deram atenção à língua no contexto social, já que eles afirmam que ela é uma entidade viva e variável, sofrendo, por isso, a influência de diversos fatores de ordem social.

Além de considerar a linguagem no seu aspecto sociosemiótico, a GSF determina que a linguagem é estratificada, isto é, que possui diferentes níveis. Nesse sentido, há três grandes níveis que organizam essa estratificação: o nível do contexto, o nível do conteúdo e o nível da expressão. Assim, “cada um dos estratos da língua é realizado num outro estrato, no sentido em que o processo de ligação de um nível de organização (um estrato) com outro é designado por realização” (GOUVEIA, 2009, p. 23). Diante disso, ressaltamos que esses estratos foram organizados do nível mais abstrato ao mais concreto, conforme representado na figura a seguir.

Figura 4 – Estratificação da linguagem



A noção de contexto, na GSF, emerge dos estudos de Malinowisky nas décadas de 1920 e 1930, bem como das pesquisas de Firth, o qual retomou os conceitos do antropólogo e aplicou em uma teoria linguística (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 32). Diante disso, Halliday e Matthiessen (2014) explicam que todo o texto se realiza dentro de dois contextos: o contexto de situação e o contexto de cultura. Esses dois contextos, no plano de estratificação, correspondem ao nível mais abstrato.

O contexto de cultura, de acordo com Gouveia (2009, p. 28), diz respeito ao modo como as coisas são feitas, quando a linguagem é usada para alcançá-las. O contexto de situação, por sua vez, está “associado a um tipo particular de situação ou contexto social” e sua estrutura semiótica pode ser representada como um complexo de três dimensões denominadas campo, relações e modo (HALLIDAY, 1978, p. 109, tradução nossa)²¹.

Essas variáveis do contexto de situação determinam escolhas linguísticas, as quais produzem diferentes significados. A variável de campo, segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 33, tradução nossa)²², está associada à natureza da atividade social, explicando “o que está acontecendo na situação”. A variável de relação diz respeito a “quem está participando da situação”, esclarecendo os papéis que desempenham os que participam da ação, bem como os valores desencadeados na interação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 33, tradução nossa)²³. Já a variável de modo explica “qual a função é desempenhada pela linguagem e outros sistemas semióticos na situação”, levando em conta o modo retórico, o turno, o meio e o canal (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 33, tradução nossa)²⁴. Para além disso, os autores explicam que “a estrutura contextual de uma situação pode ser totalmente especificada. Isso significa, entre outras coisas, que os elementos da estrutura de uma situação podem ser investigados em termos de seus distintos padrões de realização lexicogramatical” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 36, tradução nossa)²⁵. Assim, justifica-se o próximo nível da linguagem.

²¹ No original: “... which is associated with a particular type of situation or social context”.

²² No original: “... what’s going on in the situation”.

²³ No original: “... who is taking part in the situation”.

²⁴ No original: “... what role is being played by language and other semiotic systems in the situation”.

²⁵ No original: “... the contextual structure of a situation can be fully specified. This will mean, among other things, that the elements of the structure of a situation can be investigated in terms of their distinct patterns of lexicogramatical realization”.

Em relação ao nível do conteúdo, os pesquisadores supracitados explicam que é nele que os significados contextuais são desenvolvidos. É esse nível que “permite que o potencial de significado de uma língua se expanda, mais ou menos indefinidamente”, o que pode ser explicado “em termos das funções que a linguagem desempenha na vida humana” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 25, tradução nossa)²⁶.

Thompson (2004) explica que os elementos do contexto de situação estão relacionados a essas funções da linguagem, as quais são denominadas por Halliday como metafunções. Nesse sentido, o campo determina e é refletido nos significados experienciais expressados pela linguagem; a variável de relação determina e é refletida nos significados interpessoais; e o modo determina e é refletido nos significados textuais (THOMPSON, 2004, p. 40).

Na GSF, o nível do conteúdo é subdividido em outros dois: o semântico e o lexicogramatical. Tendo em vista que a função da linguagem defendida pela GSF é “entender nossa experiência e realizar nossas interações com outras pessoas”, a gramática precisa se associar com o que ocorre fora da linguagem, isto é, com “os acontecimentos e condições do mundo e com os processos sociais nos quais nos envolvemos” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 25, tradução nossa)²⁷. Entretanto, no mesmo momento, a gramática também precisa “organizar a interpretação da experiência e a promulgação dos processos sociais, para que possam ser transformadas em palavras” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 25, tradução nossa)²⁸. Dessa forma, no estrato da semântica, as experiências e as relações interpessoais são convertidas em significados. No estrato da lexicogramática, por sua vez, esses significados são transformados em palavras a partir de sistemas que organizam a linguagem em orações.

Em relação ao nível da expressão, Halliday e Matthiessen (2014) apontam que esse é o nível mais concreto, uma vez que há utilização de diferentes recursos semióticos para materializar os significados desencadeados pelos outros níveis. Assim, esse nível é constituído pela fonética, fonologia e grafologia, os quais são sistemas responsáveis pela sonoridade e pela grafia da língua.

²⁶ No original: “... terms of the functions that language serves in human lives”.

²⁷ No original: “... to make sense of our experience, and to carry out our interactions with other people”. “... the happenings and conditions of the world, and with the social processes we engage in”.

²⁸ No original: “... to organize the construal of experience, and the enactment of social processes, so that they can be transformed into wording”.

Em consonância com Silva (2010), as categorias analíticas apresentadas na GSF funcionam como instrumento de análise para a ACD. Nesse sentido, enquanto que a ACD “é uma perspectiva teórica e metodológica que examina o uso da linguagem nas instituições sociais e as relações entre a linguagem, o poder e a ideologia”, além de investigar “criticamente as desigualdades sociais expressas, sinalizadas e constituídas linguisticamente”, a GSF permite uma minuciosa descrição “das funções e estruturas dos textos e relaciona as variáveis do contexto de situação à organização gramatical e semântica da linguagem para fornecer explicações funcionais sobre a dimensão contextual dos textos” (SILVA, 2010, p. 63).

2.1.3.1 *As metafunções da linguagem*

A LSF é uma teoria linguística que adota uma perspectiva multifuncional da linguagem. Nesse sentido, ao sugerir que a linguagem tem o papel de servir às demandas da comunicação humana, isto é, que ela serve para suprir as necessidades de expressão durante a comunicação, Halliday propõe as metafunções, as quais são compreendidas como componentes funcionais do sistema semântico. Para esse autor, a linguagem deve ser analisada e descrita através das suas funções sociais. Nesse sentido, Fuzer e Cabral (2014) definem as metafunções como manifestações das intenções, no sistema linguístico, que se encontram implícitas aos usos da língua. Para a GSF, é através da análise das metafunções que se torna possível “compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar a informação (textual)” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 32).

Esses três componentes funcionais especificam a oração como uma unidade plurifuncional, sendo que cada um é efetivado por um sistema particular no estrato lexicogramatical, ou seja, “cada componente tem seu próprio sistema de escolhas” (THOMPSON, 2004, p. 31, tradução nossa)²⁹. Halliday e Matthiessen (2014) também salientam que as três metafunções são unificadas dentro de uma oração, existindo, portanto, a combinação de três distintos significados.

A metafunção ideacional, conforme aponta Gouveia (2009, p. 16), é utilizada para “codificar a nossa vivência e experiência do mundo; faculta-nos imagens da realidade (física ou mental). Ajuda-nos, portanto, a codificar significados da nossa

²⁹ No original: “... each component has its own systems choices”.

experiência, isto é, a codificar significados ideacionais”. A metafunção interpessoal, por sua vez, é utilizada para “codificar interação e mostrarmos quão defensáveis achamos as nossas posições, os nossos enunciados. Ajuda-nos, portanto, a codificar significados de atitudes, interação e relações sociais, isto é, significados interpessoais” (GOUVEIA, 2009, p. 16). Já a metafunção textual é utilizada para “organizarmos os nossos significados ideacionais e interpessoais num todo linear e coerente. Permite-nos, portanto, codificar significados de desenvolvimento textual e organização retórica, isto é, significados textuais” (GOUVEIA, 2009, p. 16).

Nesta pesquisa, utilizamos a metafunção ideacional como ferramenta de análise. Por conta disso, na seção a seguir, delineamos com mais detalhes os conceitos fundamentais de tal metafunção, bem como o seu sistema lexicogramatical.

2.1.3.2 Sistema de Transitividade e a metafunção ideacional

Enquanto a linguagem é compreendida como usufruto da comunicação, ela pode ser utilizada para falar tanto sobre o mundo externo, quanto sobre mundo interno (THOMPSON, 2004). Para Halliday e Matthiessen (2014), existem diferenças entre o que representamos do mundo material e do mundo da nossa consciência. Nesse sentido, é possível fazer diferentes escolhas para representar o mundo, mas essas escolhas dependem do propósito comunicativo.

Conforme Halliday e Matthiessen (2014), a metafunção ideacional se realiza através de dois componentes distintos: o experiencial e o lógico. A partir da subfunção experiencial, é possível identificar a construção de uma imagem mental da realidade que nos rodeia e de nossa própria realidade interior (GHIO; FERNÁNDEZ, 2008). Sua unidade de análise é a oração, diferentemente da subfunção lógica, a qual se preocupa a analisar o complexo oracional, visto que ela “é responsável pelas combinações de grupos lexicais e oracionais” (FUZER; CABRAL, p. 33). Em consonância com Gouveia (2009), se a subfunção experiencial nos permite criar, linguisticamente, “instantâneos fotográficos”, a subfunção lógica nos possibilita criar “uma espécie de filme” através de tais instantâneos. Assim, a metafunção ideacional não deixa de ter a função de representar o mundo “quer na forma de instantâneos soltos (experiencial), quer na forma de conjugação desses instantâneos (lógica)” (GOUVEIA, 2009, p. 16).

A linguagem é capaz de produzir significados ideacionais e a oração é o que os materializam. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 39) “os significados experienciais relacionam-se com o que se faz no mundo - campo”, e o recurso lexicogramatical que representa essa ação corresponde ao Sistema de Transitividade (ST). De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), esse sistema descreve a oração, através da identificação dos processos, dos participantes e das circunstâncias.

Dessa configuração, o processo é realizado gramaticalmente por grupos verbais e é reconhecido como o principal elemento, pois indica a experiência que ocorre através do tempo (FUZER; CABRAL, 2014). Os participantes são realizados gramaticalmente por grupos nominais e são identificados como entidades que se envolvem diretamente com o processo, levando a sua ocorrência ou sendo influenciadas por ele (FUZER; CABRAL, 2014). Já as circunstâncias são realizadas gramaticalmente por grupos adverbiais ou preposicionais, não estão diretamente envolvidas no processo e indicam, eventualmente, o tempo, o espaço, a causa e a maneira em que o processo ocorre (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). As circunstâncias, conforme Fuzer e Cabral (2014, p. 53), dão mais significados à oração ao descreverem o “contexto em que o processo se realiza”. Elas são informações opcionais que se ajustam de maneira periférica ao núcleo experiencial da oração, o qual é composto por processo + participantes.

Na sua gramática, Halliday e Matthiessen (2014) identificam três processos principais do ST: o Material, o Mental e o Relacional. Entre esses processos básicos, há outros que são identificados como intermediários: o Comportamental, o Verbal e o Existencial. Esses seis processos (Figura 5) visam representar, respectivamente, a experiência externa, a experiência interna, as relações, os comportamentos, os dizeres e as existências nas orações (FUZER; CABRAL, 2014). Halliday e Matthiessen (2014) também explicam que não há prioridade entre os tipos de processos e, por isso, eles os representam em forma de círculo e não em forma de linha. Tendo em vista que os autores definem o ST através da configuração processo + participantes + circunstâncias, dependendo do tipo de processo, há denominações diferentes aos participantes.

Figura 5 – Processos do Sistema de Transitividade



Fonte: (CABRAL, 2015, p. 15).

De acordo com Halliday (1994), os processos Materiais são definidos como orações que representam fazer e acontecer. Esse tipo de processo indica ações físicas ou perceptivas e “mudanças no fluxo de eventos” (FUZER; CABRAL, 2014).

Os processos Materiais são classificados em Criativos ou Transformativos. Os Criativos, conforme Thompson (2004), relacionam-se ao surgimento de um participante na representação do mundo desenvolvido pelo processo. Já os Transformativos indicam a mudança de estado de um participante já existente.

Como foi dito anteriormente, cada processo inclui determinados participantes. Nesse sentido, os participantes dos processos Materiais podem ser: Ator, Meta, Escopo, Beneficiário ou Atributo. O Ator é o participante que realiza a ação, enquanto a Meta é aquele que é afetado pelo processo. O participante denominado Escopo serve para completar o sentido de um verbo sem transitividade, isto é, ele é um complemento de um verbo que não necessita de um complemento. Fuzer e Cabral (2014, p. 50) explicam que esse participante “não é afetado pela performance do processo material”. O Beneficiário é o participante que se beneficia de um processo e pode ser distinguido entre Beneficiário Destinatário e Beneficiário Cliente. Conforme

Halliday e Matthiessen (2014), o Beneficiário representa um participante que é beneficiado pelo processo, em termos de bens e serviços. Assim, o Destinatário é aquele que recebe os bens materiais e o Cliente é quem recebe serviços realizados pelo Ator. O Atributo é, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), um participante marginal, pois ele não é identificado como uma circunstância e nem como um sujeito. Ele serve para especificar o estado em que Ator e Meta se encontram. Em consonância com Fuzer e Cabral (2014), o Atributo possui duas caracterizações: Resultativo ou Descritivo. O Resultativo constrói um estado qualitativo resultante do Ator e da Meta, enquanto que o Descritivo especifica o estado em que se encontram esses participantes.

Halliday e Matthiessen (2014) definem os processos Mentais como orações que representam nossa experiência do mundo no nível da consciência, modificando a percepção da realidade. Enquanto as orações de processos Materiais retratam o fazer e o acontecer, as que constituem os processos Mentais “indicam afeição, cognição, percepção, desejo”, servindo, então, para “construir o fluxo de consciência do falante/escritor” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 54).

Nos processos Mentais, segundo Halliday e Matthiessen (2014), há sempre um participante que é humano, denominado Experienciador, o qual é capaz de sentir, pensar, desejar ou perceber. Contudo, Fuzer e Cabral (2014, p. 54) lembram que essas funções podem ser realizadas por “entidades inanimadas ou desprovidas de consciência, desde que criadas pela mente humana”. Um outro participante é reconhecido como Fenômeno nesse tipo de processo. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), esse participante é típico das orações mentais e representam o que é percebido de alguma maneira. O Fenômeno pode ser uma oração projetada, isto é, ele pode ser realizado por uma outra oração.

As orações que desenvolvem o processo Mental podem ser classificadas em quatro tipos: Perceptivas, Cognitivas, Afetivas e Desiderativas. Segundo Fuzer e Cabral (2014), as orações Perceptivas elaboram consciência dos fenômenos do mundo em relação aos cinco sentidos (olfato, paladar, audição, tato e visão). As orações Cognitivas, conforme as autoras, remetem ao que é pensado à consciência de alguém. Oração Afetivas, por sua vez, representam níveis de sentimento. Fuzer e Cabral (2014) explicam, também, que as orações Desiderativas exprimem desejo e interesse em alguma coisa.

Os processos Relacionais têm a função de caracterizar e identificar, estabelecendo relações entre duas entidades distintas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). As orações relacionais podem se apresentar como Atributivas (caracterizadoras) ou Identificativas. As Atributivas possuem dois participantes: o Portador e o Atributo. Portador é quem recebe uma característica, enquanto o Atributo é a própria característica. Diferente dos Processos Relacionais Atributivos, os Identificativos podem ser reversíveis semanticamente. Esse tipo de oração relacional possui dois participantes: o Identificado e o Identificador. O Identificado é a entidade que recebe a identificação, enquanto o Identificador é a identidade dada ao Identificado.

Além disso, as orações cujo processo é Relacional podem ser classificadas em três tipos: Intensivas, Possessivas e Circunstanciais. As Intensivas caracterizam uma entidade e se apresentam, geralmente, através dos verbos *ser* e *estar*. As orações relacionais Circunstanciais ocorrem quando “a relação entre os dois termos é de tempo, lugar, modo, causa, acompanhamento, papel, ângulo, assunto” (FUZER; CABRAL, 2014). Já nos processos Relacionais Possessivos há uma relação de posse entre as entidades.

O quarto maior grupo de processos é o Verbal. Halliday e Matthiessen (2014) definem-no como orações do dizer e afirmam que ele “contribui para a criação da narrativa possibilitando configurar passagens dialógicas” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 302, tradução nossa)³⁰. Os participantes das orações verbais são distinguidos como: Dizente, Verbiagem, Receptor e Alvo. O Dizente é a entidade que fala, a qual pode ser uma pessoa ou uma fonte simbólica, já a Verbiagem é aquilo que foi dito. A Verbiagem, muitas vezes, pode ser realizada através de outra oração. Fuzer e Cabral (2014, p. 74) explicam que “a oração que complementa o processo Verbal poderá vir em forma de Citação ou Relato”. Citação é a projeção de uma fala, enquanto o Relato expressa vozes externas sem necessariamente apresentar as mesmas palavras. O Receptor é a entidade para a qual a mensagem foi dirigida. Já o Alvo é o participante atingido pelo processo de dizer (FUZER; CABRAL, 2014).

Os processos Comportamentais, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), são dos comportamentos fisiológico, verbal e psicológico tipicamente

³⁰ No original: “... contribute to the creation of narrative by making it possible to set up dialogic passages”.

humanos. Os autores afirmam que esse processo não tem suas características tão definidas como os demais, pois ele possui semelhanças com os processos Material e Verbal.

O participante típico dos Processos Comportamentais é denominado Comportante, o qual é um ser consciente. Todavia, algumas vezes, esse processo pode apresentar outro participante: o Comportamento. Esse último participante se assemelha ao Escopo-processo das orações materiais como, por exemplo, em “dar uma risada” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 78).

Halliday e Matthiessen (2014) identificam os processos Existenciais como orações que representam algo que existe ou que acontece. Esse tipo de processo serve, conforme salienta Thompson (2004), para anunciar a existência de uma situação. Na Língua Portuguesa, esse processo se realiza, principalmente, pelos verbos *haver* e *existir*. O participante dos processos Existenciais é chamado Existente, o qual “pode representar uma pessoa, um objeto, uma instituição ou uma abstração e também uma ação ou evento” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 79).

2.2 ESTUDOS DO LETRAMENTO: UM PANORAMA HISTÓRICO

Documentos oficiais que norteiam a prática docente na Educação Básica (EB) do Brasil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), afirmam que é através das diferentes linguagens que agimos na sociedade. Para tanto, componentes curriculares que se encarregam de aprimorar os conhecimentos acerca das linguagens precisam ser ferramentas que possibilitam ao aluno o seu reconhecimento como um sujeito social. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 63), nesse sentido, afirma que o objetivo da área de Linguagens na EB é “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas”, bem como ampliar seus conhecimentos acerca dessas linguagens.

Em relação ao componente curricular Língua Portuguesa, o qual faz parte da área de Linguagens, o documento afirma que ele tem a finalidade de “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos”, possibilitando-os participar significativa e criticamente nas mais diferentes práticas

sociais (BRASIL, 2018, p. 69). Assim, ao entendermos que a função do componente curricular de Língua Portuguesa na EB é possibilitar o conhecimento e a reflexão sobre as diferentes linguagens, levando em consideração o funcionamento dessas nos seus contextos de uso, chamamos atenção às pesquisas que têm dado ênfase ao letramento. Para compreendermos, portanto, por quais motivos estudos sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa passaram a enfatizar o letramento, bem como por que razão documentos oficiais que norteiam a EB brasileira passaram a colocá-lo em evidência, buscamos, aqui, contextualizar essa abordagem.

A ideia de letramento vai além do que compreendemos por alfabetização, uma vez que essa última perspectiva “designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24). A formulação do conceito de letramento, por sua vez, deu-se “de uma ampliação progressiva do próprio conceito de alfabetização” (SOARES, BATISTA, 2005, p. 47). Em consonância com essa definição, Rojo e Moura (2019) afirmam que o conceito de alfabetização passou a dividir espaço com o conceito de letramento entre as décadas de 1980 e 1990. Diante disso, a autora afirma que “letramento não é necessariamente o resultado de ensinar a ler e escrever”, mas configura-se no “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (ROJO; MOURA, 2019, p. 14).

Para Soares (2002, p. 144), enquanto a alfabetização “ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo”, o letramento, por sua vez, “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Assim, há diferença “entre saber ler e escrever, isto é, ser alfabetizado, e utilizar essa prática no meio social, ou seja, ser letrado” (SILVA; MARTINS, 2017, p. 10).

Kleiman (2010, p. 380), nessa perspectiva, observa que as práticas de leitura e escrita que se realizam na escola necessitam ser baseadas em atividades sociais, já que essas “recontextualizam as práticas com as quais os alunos convivem fora da escola, tornando-as mais significativas para eles”. A pergunta que o professor deveria pôr em questão, de acordo com essa autora, para planejar suas ações didáticas é: “quais são os textos significativos para o aluno e sua comunidade?”. Nesse sentido, os objetos de ensino são contextualizados, conferindo sentido à aprendizagem do estudante.

Nessa mesma linha de pensamento, Street (2014) explica que a aprendizagem, na perspectiva do letramento, é um processo e não a simples

aquisição de conteúdos. Diante disso, entendemos que a disciplina de Língua Portuguesa precisa avançar, isto é, expandir o seu foco, a fim de que os conteúdos gramaticais não sejam o seu ponto central, valorizando e compreendendo a importância das práticas de leitura e produção textual vinculadas aos contextos sociais de uso linguístico, porque é a partir das experiências vividas pelo aluno que novos conhecimentos e significados serão construídos.

Ao considerar que a natureza do letramento é social, Street (2014) afirma, portanto, que a prática letrada não é restrita à escola, ou seja, ao ensino formal. Diante disso, o pesquisador aponta para dois modelos de letramento que, em alguma medida, influenciam as práticas pedagógicas: o autônomo e o ideológico.

A concepção de modelo autônomo de letramento põe em evidência o indivíduo e não o contexto social, uma vez que o foco está nas habilidades de leitura e escrita individuais de um sujeito. Já o modelo ideológico de letramento destaca as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita de alguma forma. Diante disso, Street (2014) enfatiza o processo ideológico, já que entende que se faz necessário muito mais do que habilidades individuais para solucionar problemas e dificuldades que os alunos enfrentam ao participar de diferentes práticas letradas.

Terra (2013, p. 34), baseada em Street (2003, 2001, 1995, 1984), aponta que o modelo autônomo de letramento “é percebido como uma habilidade que é adquirida por um indivíduo, geralmente, dentro de um contexto educacional”. A autora ainda salienta que “as práticas escolares tendem a considerar as atividades de leitura e de escrita como individuais, psicológicas, neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social” (TERRA, 2013, p. 35).

Diante do exposto, Terra (2013) esclarece que como muitas atividades escolares tratam práticas de leitura e escrita de forma neutra, ou seja, não consideram que o sujeito usa a leitura e a escrita de maneira indissociável do seu contexto particular. Dessa forma, o modelo autônomo se configura em um padrão reducionista, já que as práticas letradas são concebidas como produtos completos em si, sem terem vínculos com o contexto (STREET, 2014). As habilidades priorizadas para essa concepção são, por exemplo, a codificação e a decodificação da linguagem.

Diferente dessa percepção de letramento, o modelo ideológico destaca que as práticas letradas são influenciadas por questões culturais e, também, pelas estruturas de poder existentes na sociedade. Nesse sentido, o modelo ideológico não

serve para negar o modelo autônomo, mas sim para enfatizar que práticas de letramento se vinculam a aspectos culturais e sociais, ou seja, a questões ideológicas.

Acerca do letramento ideológico, Terra (2013, p. 45) explica que esse modelo “oferece uma visão culturalmente sensível das práticas de letramento, uma vez que considera que essas práticas sociais variam de um contexto para outro e se transformam ao longo de momentos históricos determinados”. A autora ainda salienta que o modelo ideológico reconhece a natureza social do letramento, além de enfatizar o caráter múltiplo que as práticas de letramento possuem.

Em relação à concepção que Street tem de letramento, Kalantzis e Cope concordam, além de enfatizarem o papel da criticidade no seu processo. Assim “letramento não é uma forma de aquisição de habilidades de comunicação técnica”, ele se configura em “um processo de aprender a como formar significados que coloquem indivíduos no mundo, que mudem o mundo” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 179). Nesse sentido, letramento tem aspecto político, e o letramento crítico caracteriza-se como uma prática emancipatória, uma vez que vemos o mundo como um todo e não apenas uma palavra.

Barton e Lee (2011, p. 598, tradução nossa)³¹ apontam que o ponto principal da abordagem do letramento é que “vivemos em um mundo social mediado por textos, onde os textos são parte da vida social”. Esses textos, por sua vez, são o centro das interações sociais. Diante disso, os autores também afirmam que mudanças sociais podem ser realizadas através da linguagem e do letramento, uma vez que esses “estruturam o conhecimento e possibilitam a comunicação” (BARTON; LEE, 2011, p. 599, tradução nossa)³². A partir desse entendimento, Terra (2013, p. 46) explica que “para descrever a especificidade de ‘letramentos’ em contextos e tempos específicos, os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento são de extrema fertilidade”, uma vez que esses termos “permitem fundamentar, sobretudo, a distinção entre um modelo autônomo de letramento em contraposição a um modelo ideológico de letramento”.

A definição de evento de letramento foi cunhada por Heath (1982, p. 50, tradução nossa)³³ quando ela se referiu às “ocasiões em que a linguagem escrita é

³¹ No original: “... we live in a textually-mediated social world, where texts are part of the glue of social life”.

³² No original: “... structure knowledge and enable communication”.

³³ No original: “... occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies”.

parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas”. Para Street (2000), as práticas letradas são materializadas em eventos de letramento. Em outras palavras, as práticas fazem referência às diversas modalidades da escrita, ao passo que os eventos são as ocasiões nas quais a escrita permeia as interações. Nessa mesma perspectiva, de acordo com Bloome, Kalman e Seymour (2019, p. 19, tradução nossa)³⁴, práticas de letramento são abstrações, ou melhor, “um modelo de ações sociais situadas com linguagem escrita, envolvido de valores situados, atitudes, emoções e relações sociais”, o qual é promovido em eventos de letramento. Em relação à definição de eventos de letramento, Bloome, Kalman e Seymour (2019) explicam que são nesses eventos que os sujeitos realizam interações e materializam as práticas de letramento.

Barton e Hamilton (2000, p. 7-8, tradução nossa)³⁵ também se preocupam com esses conceitos. Para os autores, “práticas de letramento são os caminhos culturais comumente utilizados na linguagem escrita aproveitada nas vidas das pessoas”, enquanto que “eventos de letramento são atividades nas quais o letramento tem uma função”. Assim, práticas letradas referem-se aos reais usos da escrita, configurando-se em processos individuais.

Compreendendo, então, o letramento enquanto usos da leitura e da escrita em situados contextos, Barton e Hamilton (2000, p. 8, tradução nossa)³⁶ elaboraram a Teoria Social do Letramento, expondo seis proposições:

- i) Letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais: estas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos;
- ii) Existem diferentes letramentos, associados a diferentes domínios da vida;
- iii) As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;
- iv) As práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais;
- v) O letramento é historicamente situado;
- vi) As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido.

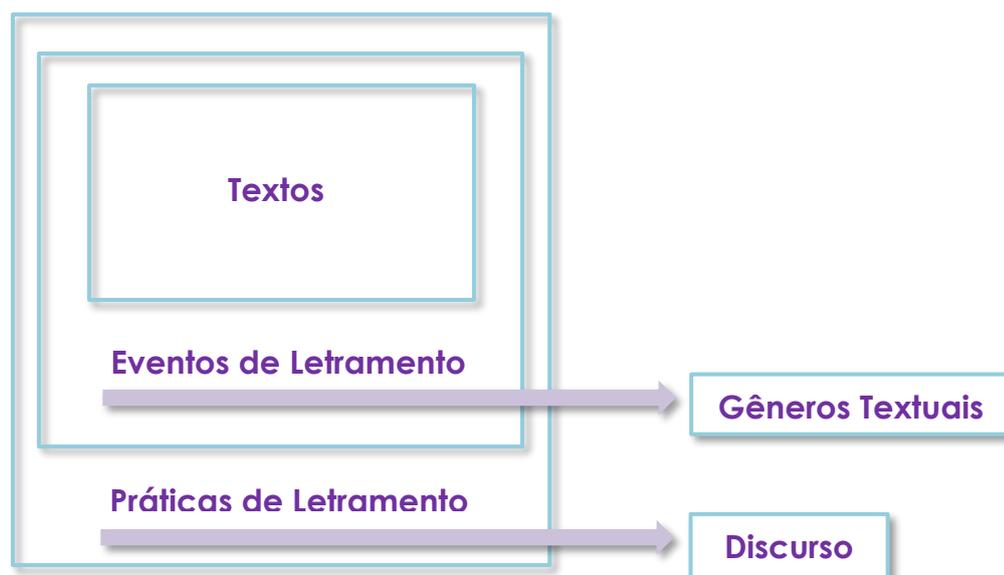
³⁴ No original: “... a model of situated social actions with written language, inclusive of situated values, attitudes, emotions, and social relationships”.

³⁵ No original: “Literacy practices are the general cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives”. “... literacy events are activities where literacy has a role”.

³⁶ No original: “Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts; There are different literacies associated with different domains of life; Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others; Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices; Literacy is historically situated; Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making”.

Diante dessas proposições, bem como a partir dos conceitos de práticas e eventos de letramento, salientamos que a teoria do letramento é baseada na seguinte estratificação: práticas de letramento, eventos de letramento e textos.

Figura 6 – Estratificação da teoria do letramento



Fonte: Autoras, com base em Barton e Hamilton (2000).

Embora seja reconhecida a existência de letramentos, bem como dos diferentes contextos que permeiam cada um deles, existem letramentos dominantes, isto é, práticas de leitura e produção textual que foram legitimadas, as quais a escola tende a ensinar. Bloome, Kalman e Seymour (2019, p. 23, tradução nossa)³⁷, nesse sentido, afirmam que “práticas de letramentos dominantes privilegiam alguns discursos (alguns leitores, escritores e falantes) e marginalizam outros”.

A manutenção de um letramento caracterizado como dominante ocorre por meio de instituições sociais que detêm alguma forma de poder. Assim, há hierarquização em termos de letramentos. Nessa perspectiva, de acordo com Barton e Hamilton (2000, p. 12, tradução nossa)³⁸, instituições que carregam poderes, “como a educação, tendem a apoiar práticas de letramento dominantes”, as quais “podem

³⁷ No original: “Dominant literacy practices privilege some discourses (some readers, writers, and speakers) and marginalize others”.

³⁸ No original: “... such as education, tend to support dominant literacy practices”. “... can be seen as part of whole discourse formations, institutionalized configurations of power and knowledge which are embodied in social relationships”.

ser vistas como parte da formação total de um discurso, configurações institucionalizadas de poder e conhecimento as quais são corporificadas nas relações sociais”. Nesse sentido, letramentos cotidianos ficam em menos evidência, pois a verdade é que instituições sociais e relações de poder moldam práticas letradas.

De acordo com Kleiman (2010, p. 388), tais práticas nem sempre são garantidas pela escola por inúmeros fatores, “constituindo-se em mais uma barreira para acesso e mobilidade social de muitos”. Em vista disso, assegurar que o aluno tenha conhecimento e interaja com os letramentos reconhecidos como dominantes, permite a eles agir e posicionar-se socialmente. Estudos acerca dos letramentos demonstram, portanto,

a necessidade de ruptura com os pressupostos do currículo tradicional a fim de promover, também na escola, experiências de acesso, circulação e dinamização das práticas de letramento para a vida social, experiências híbridas quanto aos valores locais e aqueles universais valorizados e legitimados pela escola (KLEIMAN, 2010, p. 394).

Para Rojo e Moura (2019, p. 18), a escola, ao possibilitar o letramento, precisa “criar eventos [...] que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominam”, já que os letramentos variam muito, a depender de cada sociedade e/ou de cada período histórico. Nesse sentido, “cada prática letrada, em seu contexto específico, tem seu próprio regime: seus participantes, suas funções, sua linguagem, seu contexto, sua distribuição de poderes” (ROJO; MOURA, 2019, p. 19).

Perante esse entendimento, passamos a refletir que variados meios de produção e distribuição de produtos textuais foram desenvolvidos. Dessa forma, “textos/discursos produzidos ao [...] passarem a contar com novas mídias como meio de distribuição, circulação e consumo”, passaram a “combinar múltiplas linguagens que não somente a oral e a escrita, mas também imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados” (ROJO; MOURA, 2019, p. 19). Desse percurso, passamos de uma perspectiva centrada nos letramentos à concepção de (multi)letramentos, a qual é o foco da próxima seção.

2.2.1 A perspectiva dos (multi)letramentos

Como consequência das novas formas de comunicação que surgiram na nossa sociedade, em função da expansão da digitalidade, novos olhares acerca do ensino precisaram existir. Assim, diferentes caminhos de ensino necessitam ser adotados em sala de aula, uma vez que a comunicação tem mudado a cada instante. Nessa perspectiva, surgiram teorias sobre os letramentos para responderem às demandas da sociedade e da escola atual. Para tanto, não basta apenas ser alfabetizado, é necessário ser letrado, isto é, fazer o uso da função social da escrita e da leitura dentro de contextos diversos, por meio dos mais variados recursos semióticos.

Novas propostas de letramentos começaram a ser estudadas, até que o termo “(multi)letramentos” passou a ser utilizado no sentido de considerar a multiplicidade de culturas, línguas e modernização da comunicação para o ensino escolar. Diante disso, um grupo de pesquisadores, o *New London Group*³⁹ (NLG), ao final do século 20 na cidade de Nova Londres - EUA, reuniu-se a fim de discutir as transformações pelas quais os textos estavam passando e, conseqüentemente, os letramentos. Dessa discussão, os pesquisadores ressaltaram que as mudanças nos textos estavam ocorrendo devido à pluralidade de linguagens, pois os textos passaram a não ser mais essencialmente escritos (ROJO; MOURA, 2019, p. 20).

Kalantzis et al. (2016) explicam que há dois aspectos principais que envolvem o termo (multi)letramentos. Segundo eles, o primeiro diz respeito à diversidade social, ou seja, “a variabilidade das convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico” (KALANTZIS et al., 2016, p. 1, tradução nossa)⁴⁰. Nesse sentido, compreende-se que os textos variam de acordo com os diversos contextos que encontramos na sociedade. Por essa razão os pesquisadores afirmam que

essas diferenças estão se tornando cada vez mais significativas nas maneiras como interagimos em nossa vida cotidiana, nas maneiras como criamos e participamos de significados. Por esse motivo, é importante que o ensino do letramento hoje não se concentre principalmente, como no passado, apenas

³⁹ Alguns trabalhos em língua portuguesa traduz o *New London Group* como Grupo de Nova Londres. Esse grupo trata-se de uma reunião de pesquisadores como Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, James Paul Gee e Norman Fairclough, os quais mantinham interesse nos estudos linguísticos, de acordo com Rojo e Moura (2019, p. 19).

⁴⁰ No original: “... variability of conventions of meaning in different cultural, social or domain-specific situations”.

nas regras de uma única forma padrão da língua nacional (KALANTZIS et al., 2016, p. 1, tradução nossa)⁴¹.

O outro aspecto que circunda o termo se refere à ideia de multimodalidade, uma vez que o “significado é feito de maneira cada vez mais multimodal – em que os modos de significado da linguagem escrita interagem com os padrões de significado orais, visuais, de áudio, gestuais, táteis e espaciais” (KALANTZIS et al., 2016, p. 2, tradução nossa)⁴². A utilização do termo “(multi)letramentos”, portanto, foi justificada por Kalantzis e Cope, “pela multiplicidade de canais de comunicação e a grande diversidade cultural e linguística” - letramento multimodal e letramento crítico (SILVA, 2016, p. 12).

Figura 7 – Implicações do termo “(multi)letramentos”



Fonte: Autoras, traduzida de Kalantzis et al. (2016, p. 2).

A partir disso, Rojo e Moura esclarecem que o conceito de (multi)letramentos é bifronte, ou seja,

aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagem em textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam (multi)letramentos, isto é, letramentos em múltiplas linguagens (ROJO; MOURA, 2019, p. 20).

⁴¹ No original: “These differences are becoming ever more significant to the ways in which we interact in our everyday lives, the ways in which we make and participate in meanings. For this reason, it is important that literacy teaching today should not primarily focus, as it did in the past, only on the rules of a single, standard form of the national language”.

⁴² No original: “Meaning is made in ways that are increasingly multimodal – in which written-linguistic modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, tactile and spatial patterns of meaning”.

Pensando na transfiguração da comunicação e preocupados com a linguagem e a educação escolar, o NLG introduziu a ideia de uma Pedagogia de (Multi)letramentos. Como o mundo e o ambiente de comunicação estavam mudando, os pesquisadores que formavam tal grupo compreenderam que o ensino e a aprendizagem dos letramentos também precisavam passar por transformações (COPE; KALANTZIS, 2009).

Conforme a Pedagogia dos (Multi)letramentos, os alunos precisam aprender que “todas as formas de representação [...] devem ser consideradas processos dinâmicos de transformação e não processos de reprodução” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 75, tradução nossa)⁴³. Isso quer dizer que de receptores passivos ou agentes de reprodução, os estudantes precisam ser atores no processo de criação de significado. Assim, há uma “pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até talvez emancipatória” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175, tradução nossa)⁴⁴. Faz-se necessário, então, oportunizar um ensino que dê conta dos múltiplos modos de significação, bem como dos diversos usos que os indivíduos fazem da linguagem, dadas as diferentes questões culturais e sociais.

Kalantzis et al. (2016), buscando didatizar a teoria, explicam como é possível colocar em prática os pressupostos da Pedagogia dos (Multi)letramentos⁴⁵. Dessa forma, os autores organizam suas explicações a partir de três perguntas centrais: 1) O porquê dos (multi)letramentos? 2) O que dos (multi)letramentos? 3) O como dos (multi)letramentos?

Em relação ao “porquê”, os autores salientam que independente do polo político, a distância social está aumentando. Mesmo que a educação seja compreendida como algo de extrema importância ao progresso social, percebemos que investimentos públicos não são suficientes. Nesse sentido, busca-se, a partir da Pedagogia dos (Multi)letramentos, promover um ensino que possibilite aos alunos a construção de uma cidadania diferenciada, isto é, ativa. Assim, os alunos enxergam-

⁴³ No original: “... all forms of representation [...] should be regarded as dynamic processes of transformation rather than processes of reproduction”.

⁴⁴ No original: “... more productive, relevant, innovative, creative and even perhaps emancipatory, pedagogy”.

⁴⁵ Em um artigo publicado em 2009 na “Pedagogies: An International Journal” Cope e Kalantzis faziam o uso do termo multiletramentos (*multiliteracies*). Contudo, nos livros publicados em 2012 e 2016 (primeira e segunda edições), os autores optaram por utilizar o termo letramentos (*literacies*) para se referirem à pedagogia abordada.

se agentes dos seus processos de aprendizagem, uma vez que o ensino está centrado nas suas próprias vidas sociais. Nas palavras dos autores,

a educação fornece acesso a oportunidades na forma de emprego mais bem remunerado, maior chance de participação na vida cívica e crescimento pessoal. Também propicia um entendimento mais profundo do mundo e maneiras de estar no mundo, permitindo que as pessoas façam mais por si mesmas e contribuam para a vida dos outros. O letramento é central para esses objetivos educacionais fundamentais (KALANTZIS et al., 2016, p. 39, tradução nossa)⁴⁶.

No que diz respeito ao “o que”, os pesquisadores chamam a atenção nas formas tão diferentes que temos para conhecer o mundo e aprender sobre ele. Conforme os autores, o conceito de multimodalidade precisa ser considerado em sala de aula com urgência, uma vez que nossas representações cotidianas são de natureza multimodais. Nesse sentido, a Pedagogia dos (Multi)letramentos tem a pretensão de dar visibilidade às variadas formas de criação de significados em um mundo com tanta diversidade linguística e cultural. Kalantzis et al. (2016) salientam que a educação formal tradicional privilegia as formas escritas da linguagem. Contudo, “remodelamos continuamente e ativamente os significados. Estamos sempre dando sentido ao mundo de novas maneiras, à nossa maneira” (KALANTZIS et al., 2016, p. 219, tradução nossa)⁴⁷.

Diante disso, os pesquisadores chamam atenção ao conceito de *Design*⁴⁸ de sentidos, o qual configura-se o eixo estruturador da abordagem dos (Multi)letramentos. Nas palavras de Bevilaqua (2013, p. 106), “é por meio desse conceito que a teoria instanciará concepções de construção de sentido, interesse, agenciamento e multimodalidade, primordiais para o ensino requerido na contemporaneidade”. O conceito de *Design*, então, foi proposto para contrapor a educação tradicional, uma vez que esse termo se refere a maneira como os sujeitos utilizam diferentes recursos semióticos durante a comunicação, a depender dos seus interesses (COPE; KALANTZIS, 2000).

⁴⁶ No original: “Education provides access to opportunities in the form of better-paid employment, an improved chance to participate in civic life, and personal growth. It also promises deeper understandings of the world and ways of being in the world, enabling people to do more for themselves and make a contribution to the lives of others. Literacies are central to these fundamental educational objectives”.

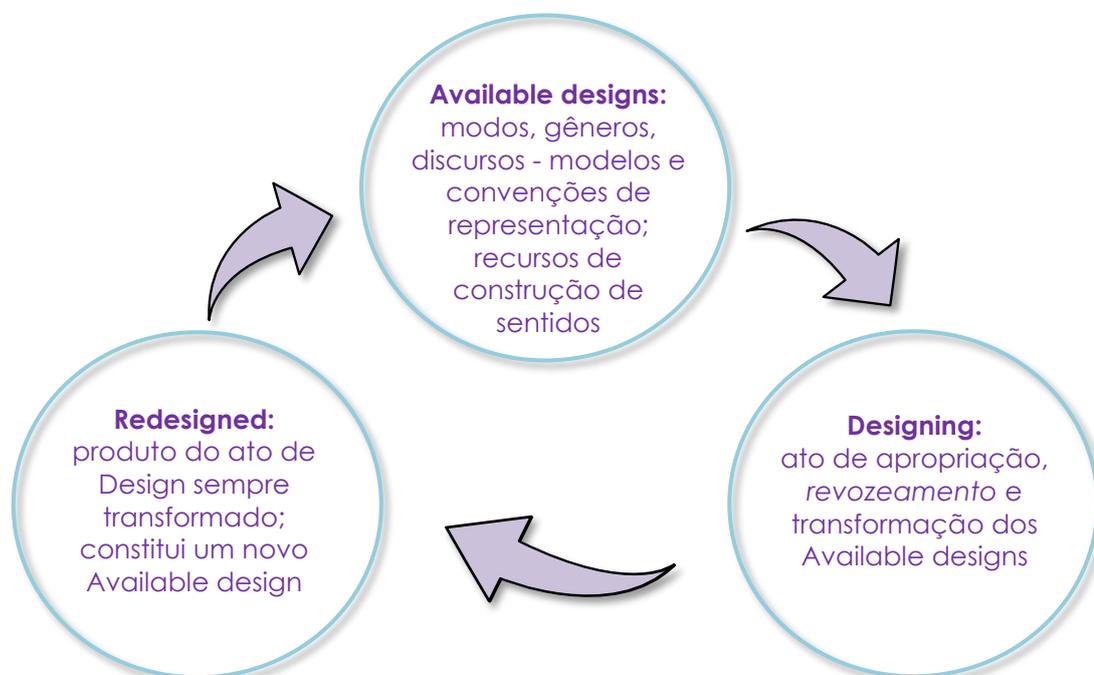
⁴⁷ No original: “... we continuously and actively reshape meanings. We are always making sense of the world in new ways, our own ways”.

⁴⁸ Como não existe um termo adequado para traduzir *Design* à língua portuguesa, decidimos, nesta pesquisa, manter a palavra em inglês.

Acerca na noção de *Design*, Brum (2019, p. 92) esclarece que esse conceito “pode ser o ponto inicial para uma prática (multi)letrada, pois baseia-se na noção de que o conhecimento e o significado são e estão histórica e socialmente localizados e produzidos”. Assim, esse conceito resulta do entendimento de que “somos tanto herdeiros de padrões e convenções de sentido quanto designers ativos” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5, tradução nossa)⁴⁹.

De acordo com Cope e Kalantzis (2009, p. 175), o *Design* possui três aspectos: i) *Available Designs*; ii) *Designing*; iii) *Redesigning*. O primeiro aspecto faz referência aos recursos de natureza cultural e contextual disponíveis à construção de significados, que podem ser de diferentes modos (escrito, gestual, visual, espacial etc.). *Designing*, por sua vez, relaciona-se à ação de construir e recontextualizar significados a partir dos *Available Designs*. Já o *Redesigning* refere-se às transformações que são deixadas no mundo social através de novos *Available Designs*, que instanciam novos significados. A figura que segue intenciona representar o conceito de *Design* a partir do que já foi delineado.

Figura 8 - Aspectos do conceito de *Design*



Fonte: Autoras, com base em Bevilaqua (2013, p. 107).

⁴⁹ No original: “... we are both inheritors of patterns and conventions of meaning and at the same time active designers of meaning”.

⁵⁰ Algumas pesquisas preferem traduzir o termo *available* em “existentes”, como na Tese de Brum (2019).

Diante da representação da Figura 8, Bevilaqua (2013, p. 108) esclarece que nesse processo “figuram como pano de fundo a criatividade, o dinamismo, a inovação, o interesse e a motivação do produtor de sentido”, os quais são categorias “eminentemente culturais e ideológicas”. Isso porque essas categorias se associam a diversificadas percepções de mundo que diferentes sujeitos têm nos inúmeros contextos existentes.

Ainda sobre o conceito de *Design*, cabe ressaltar o que Brum (2019) também evidencia. Segundo a autora, a Pedagogia dos (Multi)letramentos e “a noção de *Design*, trazem para a discussão dois aspectos importantes na construção de uma prática pedagógica socialmente situada: a variabilidade e a agência” (BRUM, 2019, p. 94 *apud* KALANTZIS; COPE, 2008). Isso quer dizer que perante esses aspectos a Pedagogia dos (Multi)letramentos considera o que os alunos já experienciaram em termos linguísticos, para que esses não apenas reproduzam o que é transmitido em sala de aula.

Já no que diz respeito ao “como”, Cope e Kalantzis (2009) renomeiam quatro orientações pedagógicas que antes eram conhecidas como prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Em um artigo publicado em 1996 (p. 25, tradução nossa)⁵¹, o NLG sistematizou essas orientações:

- i) A prática situada era atribuída à imersão na experiência e utilização dos discursos disponíveis, incluindo os do mundo da vida dos estudantes e simulações dos relacionamentos encontrados nos locais de trabalho e nos espaços públicos;
- ii) A instrução aberta dizia respeito à compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso dos (multi)letramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de *design* de diferentes modos de significado;
- iii) O enquadramento crítico significava interpretar o contexto social e cultural de determinados *designs* de significado. Isso envolve o

⁵¹ No original: “Immersion in experience and the utilization of available discourses, including those from the students' lifeworlds and simulations of the relationships to be found in workplaces and public spaces; Systematic, analytic, and conscious understanding. In the case of multiliteracies, this requires the introduction of explicit metalanguages, which describe and interpret the Design elements of different modes of meaning; Interpreting the social and cultural context of particular Designs of meaning. This involves the students' standing back from what they are studying and viewing it critically in relation to its context; Transfer in meaning-making practice, which puts the transformed meaning to work in other contexts or cultural sites”.

afastamento dos alunos do que eles estão estudando e a visualização crítica em relação ao seu contexto.

- iv) A prática transformada se referia à transferência na prática de criação de significado, que coloca o significado transformado para trabalhar em outros contextos ou culturas.

Diante disso, Cope e Kalantzis (2009) repensaram esses quatro conceitos e, então, renomearam tais orientações, propondo, portanto, os seguintes processos de conhecimento: experimentar, conceituar, analisar e aplicar. Em relação à dimensão da experimentação, os autores explicam que esse processo envolve experimentar o conhecido e experimentar o novo. Assim, refletir sobre o que é familiar demanda investigar “nossas próprias experiências, interesses, perspectivas, formas familiares de expressão e formas de representar o mundo em seu próprio entendimento”. Já refletir sobre o que é novo “implica observar ou ler a imersão desconhecida em novas situações e textos, ler novos textos ou coletar novos dados” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 184-185, tradução nossa)⁵².

No que tange à conceituação, os autores citados afirmam que esse processo envolve “conhecimentos especializados, disciplinares e profundos baseados nas distinções refinadas de conceito e teoria típicas daquelas desenvolvidas por comunidades especializadas de prática” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 185, tradução nossa)⁵³. Nesse sentido, a conceitualização requer que os alunos sejam conceituadores ativos e criadores de teorias.

Para além disso, os pesquisadores também apontam para dois tipos de conceituação: por nomeação ou por teoria. Assim, conceituar por nomeação “envolve ou desenha distinções de semelhança e diferença, categorização e nomeação. Aqui, os alunos dão nomes abstratos às coisas e desenvolvem conceitos” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 185, tradução nossa)⁵⁴. Conceituar com teoria, por sua vez, “significa fazer generalizações e reunir os termos-chave em estruturas interpretativas.

⁵² No original: “... our own experiences, interests, perspectives, familiar forms of expression and ways of representing the world in one’s own understanding”. “... observing or reading the unfamiliar, immersion in new situations and texts, reading new texts or collecting new data”.

⁵³ No original: “Specialized, disciplinary and deep knowledges based on the finely tuned distinctions of concept and theory typical of those developed by expert communities of practice”.

⁵⁴ No original: “... involves or draws distinctions of similarity and difference, categorizing and naming. Here, learners give abstract names to things and develop concepts”.

Os alunos constroem modelos mentais, estruturas abstratas e esquemas disciplinares transferíveis” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 185, tradução nossa)⁵⁵.

No que se refere à dimensão da análise, esses pesquisadores expõem que “a análise envolve dois tipos de processos de conhecimento”: análise funcional e crítica. Dessa forma, analisar funcionalmente “inclui processos de raciocínio, tirando conclusões inferenciais e dedutivas, estabelecendo relações funcionais como entre causa e efeito e analisando conexões lógicas e textuais”, enquanto analisar criticamente “envolve a avaliação das perspectivas, interesses e motivos de uma pessoa e de outras pessoas” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 185-186, tradução nossa)⁵⁶.

Em relação à aplicação, aplicar apropriadamente, para os teóricos, “envolve a aplicação de conhecimentos e entendimentos à complexa diversidade de situações do mundo real”. Aplicar criativamente, por sua vez, “envolve fazer uma intervenção no mundo que é verdadeiramente inovadora e criativa e que traz os interesses, experiências e aspirações do aprendiz” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 186, tradução nossa)⁵⁷.

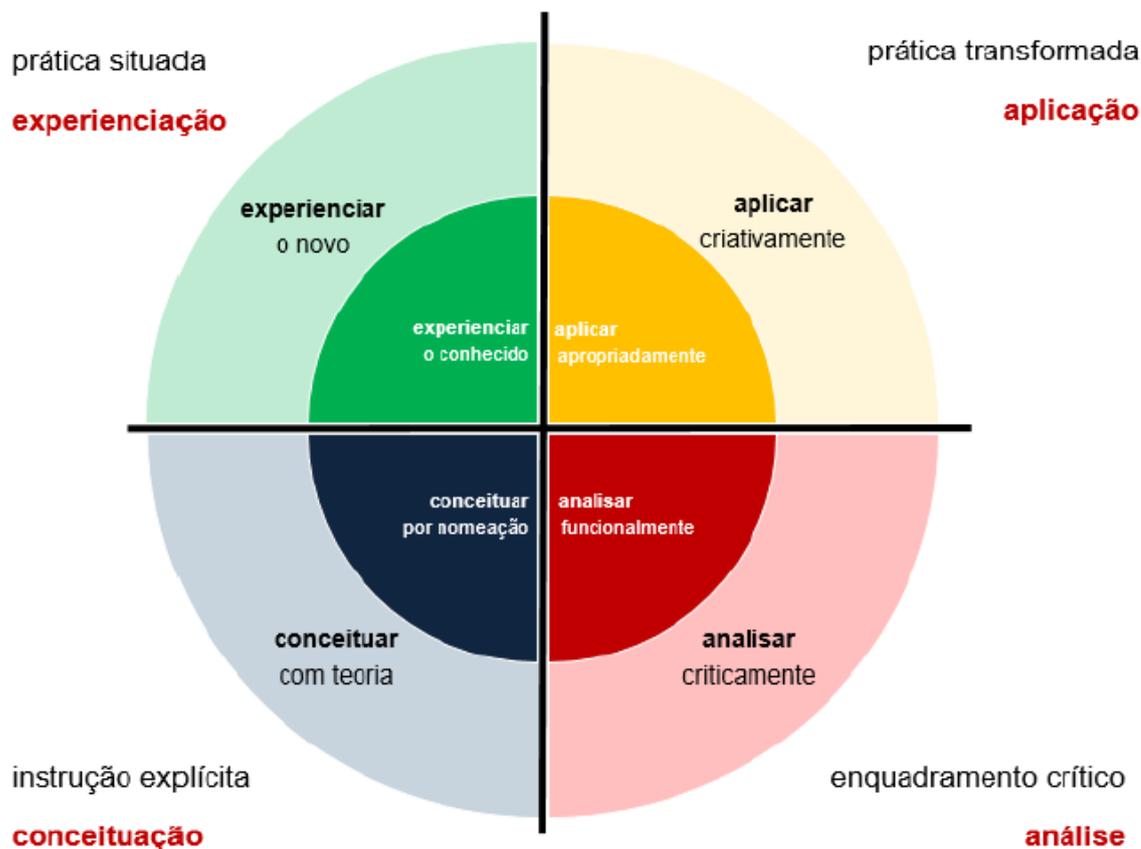
Diante disso, os pesquisadores salientam que a Pedagogia dos (Multi)letramentos apresenta maneiras alternativas de engajamento dos alunos, através das quais eles percebem que vale a pena aprender.

⁵⁵ No original: “... means making generalizations and putting the key terms together into interpretative frameworks. Learners build mental models, abstract frameworks and transferable disciplinary schemas”.

⁵⁶ No original: “Analyzing involves both of these kinds of knowledge processes”. “... includes processes of reasoning, drawing inferential and deductive conclusions, establishing functional relations such as between cause and effect and analyzing logical and textual connections”. “... involves evaluation of one’s and other people’s perspectives, interests and motives”.

⁵⁷ No original: “... entails the application of knowledge and understandings to the complex diversity of real world situations”. “... involves making an intervention in the world which is truly innovative and creative and which brings to bear the learner’s interests, experiences and aspirations”.

Figura 9 – Orientações na Pedagogia dos (Multi)letramentos



Fonte: (KUMMER, 2019, p. 62).

Nessa perspectiva, cabe ao professor entrelaçar um processo ao outro e eleger uma sequência, a fim de alcançar o objetivo da sua aula (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 360). Esses processos pedagógicos, portanto, têm o intuito de favorecer o raciocínio e a reflexão durante o uso da linguagem por parte do aluno. Além disso, os processos podem auxiliar os professores na escolha dos procedimentos pedagógicos que eles seguirão em sala de aula de maneira mais consciente e reflexiva.

A Pedagogia dos (Multi)letramentos tem a intenção de desenvolver uma instrução de ensino que funcione pragmaticamente com o contexto social. Assim, ela busca fornecer condições de compreensão crítica dos discursos, a fim de possibilitar ao aluno uma cidadania na qual ele é ativo. A abordagem (multi)letrada, então, quer viabilizar ao aluno ser agente dos seus próprios processos de conhecimento, indo ao encontro com a vida cotidiana que passamos a ter, a qual nos exige sermos “usuários,

atores, criadores e consumidores exigentes, em vez de espectadores, delegados, audiências ou consumidores quiescentes de uma modernidade anterior” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 172, tradução nossa)⁵⁸. Nessa perspectiva, há uma efetiva aprendizagem quando o estudante relaciona os conhecimentos adquiridos ao contexto social no qual ele se insere.

Faz-se necessário salientar que Kalantzis e Cope (2012) não afirmam que não é importante e necessário o ensino da gramática ou de literatura canônica. A crítica realizada pelos pesquisadores dirige-se ao velho currículo, o qual focalizava apenas na norma padrão da linguagem, sem fazer referência à diversidade cultural e social que de fato existe, bem como aos mais diversificados modos de construção, compartilhamento e consumo de significados. Dos textos escritos, a nossa sociedade passou a elaborar significados pela multimodalidade. Nas palavras de Kalantzis e Cope (2012, p. 2, tradução nossa)⁵⁹,

hoje, os modos escritos de significação podem ser complementados ou substituídos por outras formas de tempo de travessia e a distância, tais como gravações e transmissões do oral, visual, áudio, gestual e outros padrões de significado. Isto significa que precisamos ampliar o alcance da pedagogia de letramento para além da comunicação alfabética.

Rajo e Moura (2012, p. 23), na perspectiva dos (multi)letramentos, elencam três fundamentais características dos textos: i) são interativos, mais que isso, colaborativos; ii) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); iii) são híbridos, fronteirizos, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Para além do que apresentamos, Rajo e Moura (2019, p. 11) chamam a atenção às constantes mudanças que estão ocorrendo nos escritos e nos impressos para o meio digital. Conforme salienta a autora, imagens que podem ser estáticas ou em movimento, músicas, danças, textos escritos ou orais, por exemplo, são mixados em um mesmo produto, o qual reconhecemos como texto. Contudo, esse texto, agora, é considerado multissemiótico e multimodal, pois agrupamos variadas modalidades

⁵⁸ No original: “... users, players, creators and discerning consumers rather than the spectators, delegates, audiences or quiescent consumers of an earlier modernity”.

⁵⁹ No original: “Today, written modes of meaning can be complemented by, or replaced by, other ways of crossing time and distance, such as recordings and transmissions of oral, visual, audio, gestural and other patterns of meaning. This means that we need to extend the range of literacy pedagogy beyond alphabetical communication”.

da linguagem em um todo coerente de sentido. Assim, levando em consideração essas transformações, Rojo e Moura (2019) explicam que pesquisadores atuais sentiram a necessidade de cunhar um novo termo à teoria: novos (multi)letramentos.

Novos (multi)letramentos, então, é um conceito que surge das novas tecnologias digitais de comunicação, as quais apresentam novos códigos e dispositivos. Conforme a autora supracitada, “os novos letramentos maximizam relações, diálogos, rede e dispersões, são o espaço de livre informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridação” (ROJO; MOURA, 2019, p. 26). Nesse mesmo ponto de vista, Kalantzis et al. apontam que

os textos escritos agora são projetados de uma maneira altamente visual, e o significado é carregado tanto multimodalmente quanto pelas palavras e frases do letramento tradicional. Isso significa que o ensino das formas tradicionais de letramento alfabético hoje precisa ser habilmente complementado por um aprendizado rigoroso sobre o *design* multimodal de textos (KALANTZIS et al., 2016, p. 5, tradução nossa)⁶⁰.

Kalantzis e Cope (2012, p. 5, tradução nossa)⁶¹, nesse viés, fazem uma distinção entre os antigos e os novos conhecimentos básicos da linguagem, visto que “precisamos agora aprender como navegar na infinidade de usos diferentes da linguagem em diferentes contextos”. Nesse sentido, as novas tecnologias de informação são os novos espaços nos quais a representação ocorre. Assim, os novos letramentos conectam-se a novas práticas sociais, isto é, novas formas de participar como cidadãos em ambientes públicos (COPE; KALANTZIS, 2009). Diante dessas considerações, entendemos que é preciso levar à sala de aula representações multimodais, especialmente as que se manifestam nas mídias digitais. É a partir dessa ação que a Pedagogia dos (Multi)letramentos fará sentido, uma vez que haverá conexão com as formas de comunicação modernas.

A partir dos conceitos que apresentamos, compreendemos que para que a Pedagogia dos (Multi)letramentos seja eficiente no contexto escolar é extremamente relevante validar as diferentes práticas de letramento que existem. As questões expostas nesta seção demonstram que é imprescindível nossa reflexão acerca dos

⁶⁰ No original: “Written texts are now designed in a highly visual way, and meaning is carried as much multimodally as it is by the words and sentences of traditional literacy. This means that teaching the traditional forms of alphabetical literacy today needs to be skillfully supplemented by rigorous learning about the multimodal design of texts”.

⁶¹ No original: “We now have to learn how to navigate the myriad different uses of language in different contexts”.

conhecimentos linguísticos e semióticos que se fazem necessários para agirmos com e na sociedade.

CAPÍTULO 3 - PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Na primeira seção deste capítulo, buscamos explicitar a natureza desta pesquisa. Logo após, na segunda seção, delimitamos o contexto de investigação e os critérios de seleção dos participantes. Depois, apresentamos a geração do corpus e em seguida expomos os procedimentos investigativos que adotamos.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta dissertação é construída a partir de um estudo de base qualitativa. Flick (2009, p. 8), acerca das pesquisas qualitativas, explica que elas buscam “esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta”. Nesse sentido, os pesquisadores qualitativos interessam-se “em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural”, de modo a considerar “o contexto e os casos para entender uma questão em estudo” (FLICK, 2009, p. 9). Nesse sentido, “o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas”, e o seu conhecimento é “parcial e limitado” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 34). Como a pesquisa qualitativa focaliza elementos da realidade que não podem ser quantificados, busca-se “compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 34).

Este estudo, além disso, também se configura em uma pesquisa etnográfica, a qual, segundo Godoy (1995, p. 28), “abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo)”. Especialmente em relação aos estudos linguísticos, Paiva (2019) salienta que a etnografia é um dos métodos possíveis. Conforme a autora, esse método tem origem nos trabalhos da Antropologia Cultural, mas foi apropriado pela Linguística Aplicada, focalizando aspectos culturais associados à linguagem. Diante desses apontamentos, entende-se que a etnografia possibilita investigar o contexto cultural.

Além do que foi exposto, Paiva (2019, p. 80) afirma que “uma pesquisa etnográfica não tem como ponto de partida questões e hipóteses predeterminadas”. Em relação aos dados da pesquisa, a autora explica que esses são essencialmente gerados a partir de observações, entrevistas e questionários. Já a análise desses dados geralmente é discursiva e interpretativa.

Nesta investigação, temos o objetivo de analisar as práticas de (multi)letramentos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificar os usos da leitura e da produção de textos em um contexto de escola pública. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: (i) descrever os eventos e as práticas de (multi)letramentos dos quais os alunos participam no cotidiano e no contexto escolar, a fim de analisar a interrelação entre essas duas esferas; (ii) identificar os discursos dos alunos sobre textos e gêneros de textos no contexto de investigação; (iii) propor ações com vistas ao desenvolvimento de um projeto de (multi)letramentos para o contexto investigado.

3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para melhor descrever o contexto escolar que nossa pesquisa envolveu, dividimos essa seção em dois momentos. No primeiro, focalizamos o universo de análise, a fim de apresentar o contexto educacional no qual os alunos-participantes participam. Em seguida, descrevemos o perfil desses participantes, com base em algumas questões propostas no roteiro das entrevistas.

3.2.1 O universo de análise

Esta pesquisa⁶² foi realizada em uma parceria com a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Firmino Cardoso Júnior, a qual está localizada na cidade de São Pedro do Sul - RS. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) mais atual dessa instituição, há aproximadamente 375 alunos, 26 professores e 7 servidores. Em relação ao corpo discente, o documento salienta que não há problemas de evasão escolar.

No que diz respeito aos pais ou responsáveis dos alunos, no PPP é enfatizado que há “presença maciça dos pais nas reuniões realizadas ao longo do ano letivo, bem como nos eventos propostos” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 3). Além disso, o documento também aponta que a situação socioeconômica da comunidade escolar “é considerada boa, pois a grande maioria dos pais [...] tem um

⁶² O projeto desta pesquisa foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme o Certificado de Apreciação Ética - CAAE: 14663619.3.0000.5346.

emprego efetivo ou exercem profissão liberal” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 4).

O PPP também esclarece a visão e a missão da escola. Assim, o documento salienta que a instituição é “comprometida e aberta enquanto espaço social”. Além disso, busca “preparar o aluno para ser uma pessoa integrante na sociedade, resgatando valores que permitam a transformação dessa” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 5).

No que tange à relação professor/aluno, o PPP explica que a escola busca tornar o aluno “sujeito ativo da aprendizagem, tendo o professor como mediador do processo” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 6). Questões relacionadas à inclusão também são expostas no decorrer do documento.

Quando são mencionadas as metodologias de ensino que a escola busca utilizar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, é citada. Nesse sentido, a BNCC (2018) não é mencionada no decorrer do texto.

3.2.2 Critérios de seleção dos participantes

Nesta pesquisa, optamos pelo 9º ano porque essa é a etapa final do Ensino Fundamental, o que nos permite identificar os conhecimentos já construídos nesse período. Além disso, analisar esse período escolar pode nos dizer, em certa medida, acerca do que precisa ser desenvolvido para que os alunos ingressem ao Ensino Médio.

Depois que entramos em contato com a direção do Firmino e com a professora regente da disciplina de língua portuguesa, combinamos que participaríamos de uma das aulas *on-line*, as quais aconteciam pela plataforma digital Google Meet. Nessa aula, a professora regente nos apresentou aos alunos e pudemos explicar nosso estudo, além de convidá-los a participar desse momento. Diante disso, 15 de 38 alunos manifestaram interesse em colaborar com a pesquisa. Depois desse primeiro contato com os participantes, conversamos individualmente com cada um deles via WhatsApp, a fim de marcar o horário ideal para as entrevistas.

Cabe ressaltar neste momento que antes do início de cada entrevista, realizamos a leitura dos Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido aos alunos. Como todo o processo ocorreu de maneira digital, tais termos

foram compartilhados a partir da plataforma Google Formulário, o que possibilitou a todos eles assinalar de modo afirmativo o aceite de participação da pesquisa.

3.2.3 Perfil dos alunos

Mais adiante vamos apresentar o roteiro das entrevistas que realizamos com os alunos-participantes. Contudo, já podemos esclarecer que o primeiro momento dessas entrevistas teve como objetivo levantar dados relativos ao perfil desses estudantes. Assim, pudemos iniciar o trajeto de levantamento de dados de uma forma mais leve com os adolescentes, a fim de que eles se sentissem mais à vontade ao conversarem conosco.

Os participantes desta pesquisa foram alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola apresentada na seção anterior. Em relação à idade, um terço deles tem 15 anos e o restante tem 14.

Outra questão apontou em quais escolas eles já estudaram. Nesse sentido, 46% dos alunos já frequentou outras escolas e 53% afirmou que estudou somente no Firmino.

Em relação a essa frequência, identificamos também que 60% desses estudantes estudam no Firmino desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, 6% estuda lá há cinco anos, 13% há quatro anos, mais 13% estuda há três anos e 6% passou a frequentar essa escola há um ano.

No que diz respeito à aprovação e reprovação no decorrer dos anos escolares, nenhum dos estudantes precisou repetir algum ano. Já em relação a emprego, um aluno explicou que trabalha em uma lavagem de carros de maneira informal, enquanto outros três estudantes esclareceram que auxiliam seus pais de alguma forma em seus trabalhos. Além disso, um estudante também salientou que está à procura de emprego na cidade.

Nesse mesmo momento das entrevistas buscamos identificar, tomando cuidado para não sermos invasivas e focarmos em questões pessoais da família desses alunos, com quem eles residem e quais seriam suas profissões. Constatamos, então, que 93% dos estudantes residem com os pais e os irmãos. Assim, apenas um aluno relatou que reside com os avós. Em relação às profissões dos responsáveis, essas variam consideravelmente. Alguns prestam serviços que se destinam ao interior da cidade, outros à área da saúde e outros trabalham em diferentes áreas do comércio

da cidade, atuando como fotógrafos, carpinteiros, revendedores de automóveis, motoristas e administradores, por exemplo. Alguns pais também atuam como advogados e algumas mães são docentes. No relato, alguns estudantes explicaram que alguns pais se encontram desempregados.

Além dessas informações, buscamos identificar o nível de escolaridade dos integrantes do núcleo familiar desses alunos. 26% deles relatou que ao menos um dos seus responsáveis possui Ensino Superior completo. 20% esclareceu que seus irmãos mais velhos estão cursando alguma faculdade. Contudo, ficou evidente durante a entrevista que a maioria dos pais ou responsáveis ainda não completou a Educação Básica. Um fato curioso que surgiu durante esses questionamentos é que alguns dos estudantes não tinham reconhecimento do nível de escolaridade dos seus próprios familiares.

3.3 GERAÇÃO DO *CORPUS*

No que diz respeito ao *corpus* deste estudo, salientamos que esse foi composto por dados gerados a partir das entrevistas. Assim, essas entrevistas serviram como instrumentos de investigação que nos possibilitaram, a partir de um conjunto de questões, identificar as práticas e os eventos de (multi)letramentos dos quais eles fazem parte, bem como as concepções de textos que os alunos têm. A intenção era de que as entrevistas fossem realizadas individualmente a partir da plataforma digital Google Meet, conforme os horários disponíveis pelos alunos. Nesse sentido, apenas uma dupla de alunos solicitou que as entrevistas ocorressem de maneira conjunta, já que um deles ressaltou não ter Internet em casa.

3.3.1 As entrevistas

Em relação à estrutura da entrevista (APÊNDICE A), salientamos que essa foi elaborada a partir de quatro enfoques: i) perfil do aluno; ii) contato com a leitura e a produção de textos; iii) práticas de leitura e produção de textos; iv) recursos tecnológicos e pandemia.

Para o primeiro tópico (perfil do aluno), elaboramos questões que nos permitissem desvendar, entre outros aspectos, possíveis reprovações de ano, se o aluno exerce alguma outra função além de estudar, com quais pessoas ele reside e o

nível de escolaridade dessas pessoas, ou seja, as informações que apresentamos na seção 3.2.3.

No segundo tópico (contato com a leitura e a produção de textos), nos detemos a oferecer questões que nos possibilitassem compreender qual a concepção de texto dos alunos-participantes. Para tanto, apresentamos exemplos de textos verbais, imagéticos e multimodais. Além disso, elaboramos perguntas para verificar o que é lido na escola e fora dela, a importância da leitura nas suas vidas, onde e em quais situações a leitura acontece, bem como questões acerca das suas experiências com a produção de textos.

No terceiro tópico (práticas de leitura e produção de textos), desenvolvemos questões que nos indicassem as atividades de lazer que os alunos-participantes costumam realizar, as fontes das quais eles retiram informações cotidianas e onde eles expressam suas opiniões.

No quarto e último tópico (recursos tecnológicos e pandemia), elaboramos perguntas que nos permitissem compreender qual o papel da escola nas práticas (multi)letradas dos alunos-participantes, influências da pandemia nessas práticas e seus contatos com o mundo digital.

3.4 PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

Os procedimentos de investigação do *corpus* corresponderam a três momentos: i) descrição dos eventos e das práticas de (multi)letramentos dos quais os alunos participam no cotidiano e na escola; ii) identificação das concepções de texto desses alunos; iii) interpretação das práticas com vistas ao desenvolvimento de um projeto de (multi)letramentos para o contexto investigado.

Para o primeiro momento da análise, transcrevemos as entrevistas. Nesse passo, identificamos como #AL1, #AL2, #AL3, e assim sucessivamente, os alunos-participantes. Depois, separamos as questões que nos indicavam os eventos e práticas de (multi)letramentos que os alunos participavam em duas categorias: a primeira relacionada ao dia a dia desses estudantes e a segunda referente ao contexto escolar. Para tanto, elaboramos um quadro que desmembrava em categorias semânticas cada questão que tratava desses eventos e práticas. Também para esse quadro, selecionamos algumas respostas significativas para apresentarmos no decorrer da discussão deste estudo. Logo após, identificamos os elementos ricos em

significação que realizavam funções discursivas nas respostas dos alunos, com base em Barton (2004)⁶³. Para a análise e descrição, então, desses eventos e práticas de (multi)letramentos, lançamos mão da Análise Crítica de Discurso, baseadas em Fairclough (1992; 2001).

Já no segundo momento, com base nos elementos ricos em significação, identificamos as concepções de texto, ou seja, os usos sociais da leitura e da produção de textos realizadas pelos estudantes. Para tanto, analisamos as orações à luz do Sistema de Transitividade da metafunção ideacional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

No terceiro momento, levando em consideração as interpretações realizadas acerca das práticas de (multi)letramentos dos alunos, propomos ações com vistas ao desenvolvimento de um projeto de (multi)letramentos para o contexto investigado, com base, principalmente, em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e na BNCC (2018). Diante disso, no capítulo a seguir, apresentamos os resultados e os discutimos.

⁶³ Os elementos ricos em significação, de acordo com Barton (2004) podem ser quaisquer aspectos linguísticos que estão associados aos modos pelos quais os significados estão inscritos nos textos em análise.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos da investigação realizada com os estudantes do 9º ano da E.E.E.F. Prof. Firmino Cardoso Jr. Dessa forma, na seção 4.1, propomos uma discussão acerca dos eventos e das práticas de (multi)letramentos dos quais esses alunos participam no cotidiano e no contexto escolar, chamando atenção de que os eventos dos quais os alunos participam na escola são mediados por textos cuja linguagem preferencialmente é a escrita, enquanto no dia a dia eles são leitores e produtores de textos multimodais. Na seção 4.2, apresentamos e discutimos as concepções de texto dos alunos, salientando que seus discursos carregam, em grande medida, um entendimento de texto como linguagem escrita, complexa e de longa extensão, o que evidencia uma visão escolarizada acerca dos processos de leitura e produção textual. Além disso, esses estudantes também chegam ao entendimento que texto é ação em sociedade, o que revela um contraste de posicionamentos. Já na seção 4.3 nos detemos a expor possibilidades de intervenção no contexto que foi investigado.

4.1. EVENTOS E PRÁTICAS DE (MULTI)LETRAMENTOS DOS ESTUDANTES

Como foi apontado na seção 2.2, os conceitos de eventos e práticas de letramentos foram elaborados para fins metodológicos, já que ambos tratam de uma mesma realidade. Nesse sentido, o pesquisador consegue identificar as características que envolvem determinada situação de uso das linguagens, a partir da análise dos eventos de letramentos, e também interpretar esses eventos, revelando os significados que foram construídos com base na análise das práticas de letramentos. De acordo com Barton e Hamilton (2000, p. 8, tradução nossa⁶⁴), “eventos são episódios observáveis que resultam de práticas e são moldados por essas mesmas práticas”. Nesse sentido, os eventos de letramentos são considerados quaisquer ocasiões nas quais os textos fazem parte das interações. A partir disso, o conceito de práticas de letramentos se refere a “maneiras culturais de se usar os letramentos” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8, tradução nossa⁶⁵). Dessa forma, as

⁶⁴ No original: “Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them”.

⁶⁵ No original: “[...] cultural ways of utilising literacy”.

práticas estão em um nível mais abstrato se comparadas aos eventos, pois elas tratam de questões culturais de utilização das linguagens.

Nesta pesquisa, levando em consideração as diferenças linguísticas e culturais que envolvem os letramentos e que são essencialmente significativas, consideramos necessário adequar os conceitos ao contexto atual. Assim, redefinimos o conceito de *eventos e práticas de letramentos* para *eventos e práticas de (multi)letramentos*. Diante disso, entendemos que o avanço em relação a essa conceitualização é inevitável, já que levamos em consideração “a gama mais ampla das maneiras pelas quais os *letramentos* funcionam na sociedade contemporânea” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20, grifos dos autores).

Como nosso intuito nesta seção é descrever o envolvimento dos alunos-participantes da nossa pesquisa em eventos e práticas de (multi)letramentos tanto nas suas vidas cotidianas quanto no âmbito escolar, decidimos detalhar cada um desses domínios nas subseções a seguir.

4.1.1 Eventos e práticas de (multi)letramentos no cotidiano

A ideia de analisar e descrever os eventos e as práticas (multi)letradas que ocorrem no dia a dia dos alunos surge para salientar que o fenômeno dos (multi)letramentos vai além do domínio da escola. Diante disso, esta seção apresenta um mapeamento acerca do quê, porquê, como e de onde os alunos leem e produzem textos no cotidiano.

Elementos que estão imbricados nas práticas de leitura dos alunos especificadamente no contexto do dia a dia puderam ser identificados no decorrer das entrevistas. Diante disso, quando interpelamos acerca do apreciar ou não a leitura, 60% dos estudantes afirmou que gosta e sente prazer ao realizar essa prática. As justificativas, por sua vez, focalizam o aprender e desenvolver competências acerca dos aspectos formais da nossa língua.

AL#3: Gosto, porque eu acho que quanto mais a gente lê, mais ajuda na leitura e na criatividade⁶⁶, eu acho. Gosto de conhecer novas palavras, novos conhecimentos e isso é importante.

⁶⁶ Os sublinhados apresentados nos excertos se referem aos “elementos ricos em significação” (BARTON, 2004).

AL#5: Gosto, eu gosto muito de ler. Acho que pra você ter um vocabulário. Assim... muitas vezes quando estou lendo um livro e não reconheço o significado de algumas palavras, eu busco no dicionário, sabe?

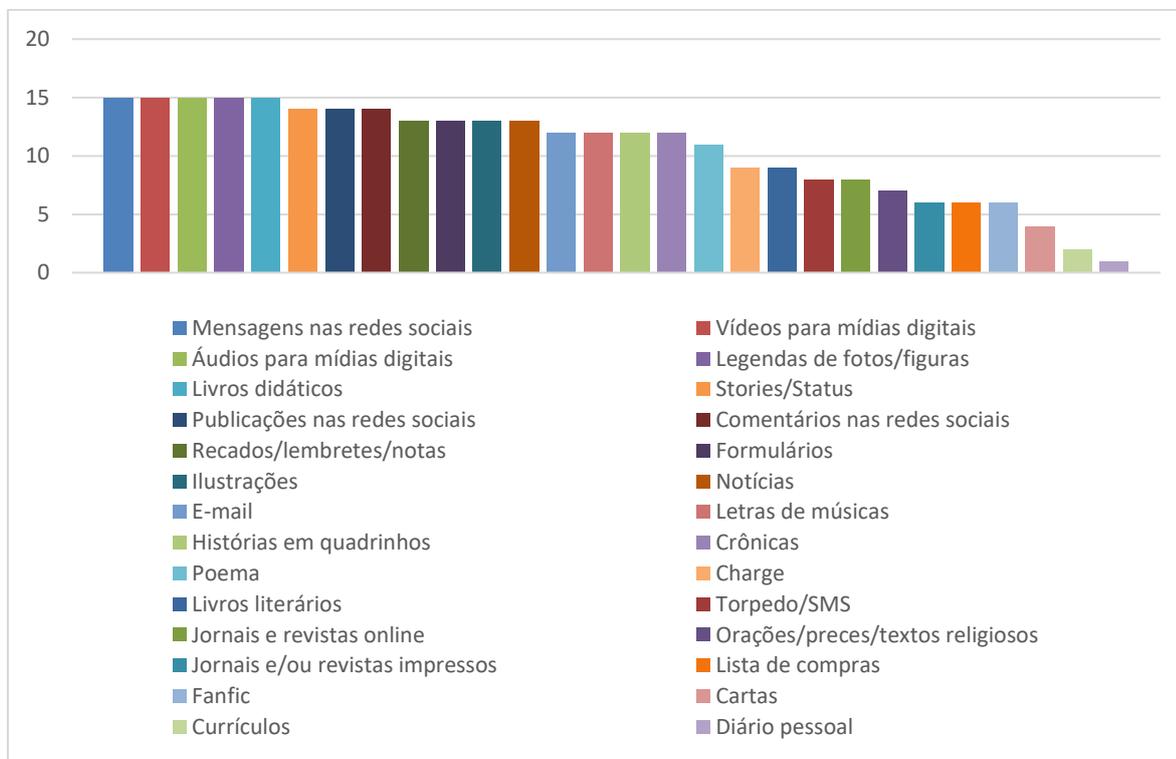
AL#8: Eu gosto porque pode trazer bastante conhecimento e “tals” pra gente, pode abrir novos caminhos.

AL#12: Eu considero importante porque, além de ajudar a gente, tipo, a escrever melhor, também vai ser muito importante porque a gente descobre palavras novas.

Nesse sentido, as respostas associam-se ao que Barton e Hamilton (2000) chamam de valorização dos letramentos dominantes. Dessa forma, esses alunos parecem inicialmente associar a prática de leitura como algo que é exclusivo do âmbito escolar.

Na entrevista, consideramos necessário elencar uma série de gêneros textuais que circulam em diferentes suportes e domínios, a fim de verificarmos quais são de fato as leituras que os estudantes realizam no cotidiano. Assim, chegamos ao Gráfico 1⁶⁷, o qual representa em termos quantitativos o que é lido por esses participantes.

Gráfico 1 - Gêneros textuais que os estudantes costumam ler



Fonte: Autoras.

⁶⁷ Para a leitura dos gráficos desta pesquisa, é necessário seguir os elementos de cada linha. Assim, primeiramente está representado de maneira quantitativa o gênero mensagem nas redes sociais. Em seguida vem vídeos, áudios, legendas, livros didáticos e assim sucessivamente.

O que fica evidenciado nessa representação é que as práticas de leitura do dia a dia desses alunos estão associadas essencialmente à esfera digital. Ler mensagens instantâneas, comentários e legendas nas redes sociais, visualizar *Stories* e *Status*, bem como assistir a vídeos e ouvir áudios nessas redes são atividades com as quais os estudantes estão realmente familiarizados e que de certa forma os constitui enquanto sujeitos sociais. Gêneros textuais como o diário pessoal, a carta e o currículo também foram exemplos que apresentamos aos alunos, mas que não fazem parte das suas atividades de leitura cotidianas de maneira significativa.

Além do conjunto de textos citados na entrevista, esses alunos também mencionaram outros textos que instauram os eventos de (multi)letramentos que ocorrem no seu cotidiano. Assim, eles citaram que costumam ler revisões de conteúdos e provas pela Internet, legendas de vídeos e textos que aparecem nos jogos digitais. A partir das recorrências lexicais empregadas pelos alunos, identificamos que as atividades de leitura ocorrem intrinsecamente em ambientes digitais. Nessa perspectiva, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 26) chamam atenção que os “aprendizes de hoje”, os quais fazem parte da geração “P” de participativa, “têm tipos de sensibilidades diferentes dos experimentados pelos estudantes do nosso passado recente”. Esses alunos possuem *smartphones*, notebooks, televisões e tablets, por exemplo, que os mantêm conectados a diversas mídias sociais o tempo todo. Nesse sentido,

enquanto muito do que se aprendia na geração anterior vinha de um contexto formal de aprendizagem - a escola -, a geração “P” aprende mais em ambientes semiformais ou informais, a partir de uma variedade de fontes, como, por exemplo, em rotinas de autoaprendizagem por meio de aplicativos de aparelhos eletrônicos e por meio de interações sociais em diversas comunidades *on-line* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 26).

Por realizarem muitas atividades de leitura em contextos não formais no cotidiano, os discursos dos alunos revelam práticas de (multi)letramentos vernaculares. Isso quer dizer que existem letramentos que são identificados como hegemônicos historicamente por instituições de poder e outros que não são formalizados e que são por diversas vezes considerados ilegítimos. Nesse sentido, as atividades de leitura desses estudantes fazem parte de uma cultura que ainda não é institucionalizada.

Ainda em relação às leituras realizadas no cotidiano, a resposta do AL#6 merece um olhar mais atento. Como dito anteriormente, na seção de metodologia, em

que apresentamos o perfil dos alunos, apenas um deles possui um emprego. Durante a nossa conversa, o estudante, que trabalha em uma lavagem de carros, reconheceu que um gênero de texto que ele lê com frequência no seu trabalho é o rótulo. Assim, nas palavras do estudante, a leitura de rótulos de produtos de limpeza ocorre com muita frequência, cujo uso está relacionado diretamente com o seu trabalho.

AL#6: Eu leio! Tem alguns produtos que são mais importantes, daí eu leio. Esses são diariamente.

Outra resposta que chamamos atenção diz respeito ao AL#12. Esse estudante, ao afirmar que aprecia a leitura, menciona o incentivo que sua mãe sempre o deu em relação a essa prática:

AL#12: Eu amo ler, eu acho que... a minha mãe sempre me incentivou a ler e... eu não sei ao certo dizer o porquê eu gosto, mas acho que é porque as histórias me atraem. Tipo, dá pra perceber meio o que tá rolando nos livros, através de palavras e essas coisas assim. Sentimentos dos personagens e, bom, é... desculpa, não sei explicar direito. Mas é isso, eu sempre gostei de ler, minha vida inteira.

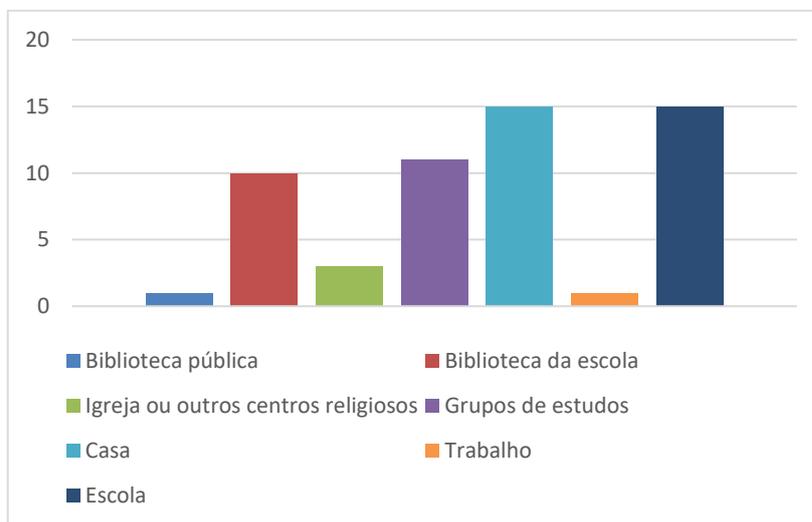
Acerca da influência dos familiares nas práticas de leitura, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2000, p. 29) explicam que “pais precisam participar e apoiar novos tipos de ambientes e meios de ensino e aprendizagem, que serão muito diferentes dos que experienciaram em sua infância”.

Levando em consideração o momento de pandemia que estamos vivenciando, buscamos identificar mudanças que poderiam ter ocorrido nos hábitos de leitura dos alunos. Assim, 53% deles percebeu que não lê mais tanto textos impressos, mas que em compensação praticam muito a leitura a partir dos aparelhos eletrônicos. Contudo, é importante ressaltar que o AL#13 compreendeu que passou a ler mais neste momento pandêmico porque, segundo ele, as aulas remotas demandam mais autonomia do discente, diferentemente das aulas presenciais.

No que diz respeito aos ambientes nos quais a prática de leitura realmente ocorre, ficou evidente no decorrer das entrevistas que a própria casa e a escola são lugares nos quais os alunos mais praticam a leitura. Em um ano atípico como este, em que o ensino ocorre de maneira remota, os alunos de fato têm lido mais em casa, evitando circular na biblioteca pública da cidade e na casa dos colegas para formar grupos de estudos. As respostas deles, que estão representadas no Gráfico 2,

certamente levaram em consideração momentos anteriores, nos quais não tínhamos que nos isolar socialmente.

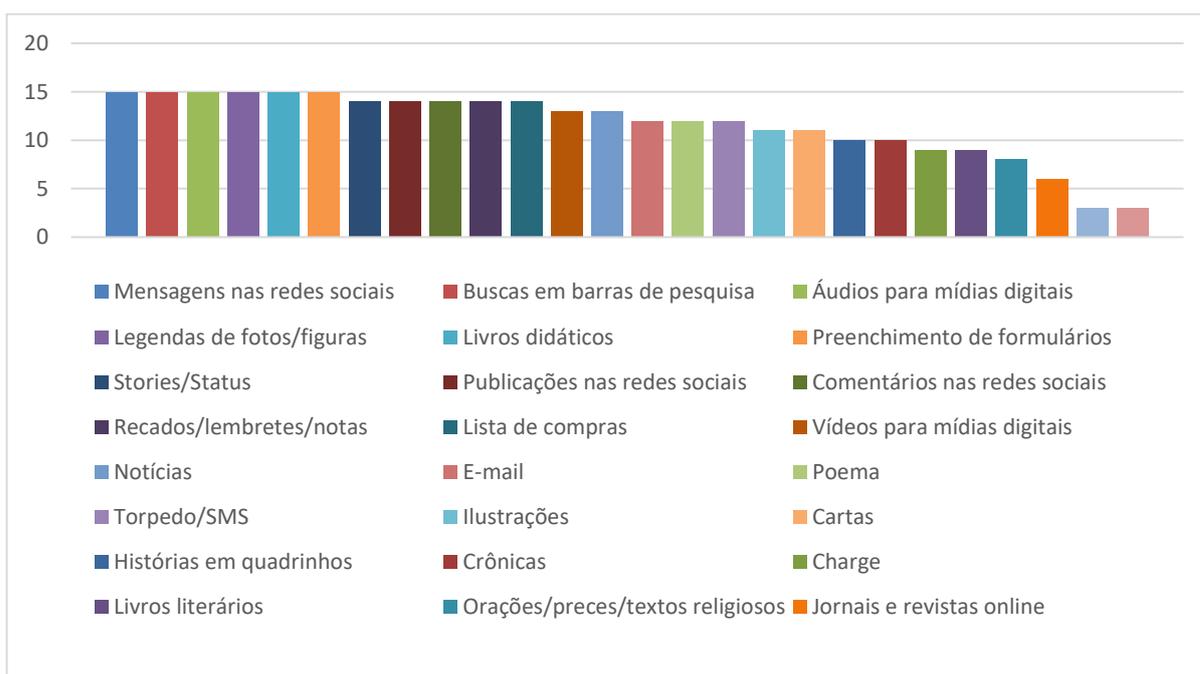
Gráfico 2 - Espaços nos quais os alunos praticam a leitura



Fonte: Autoras.

Em relação à atividade de produção textual, os discursos desses alunos revelam que eles não só leem muito como também elaboram textos a partir dos recursos digitais.

Gráfico 3 - Gêneros textuais que os alunos costumam produzir

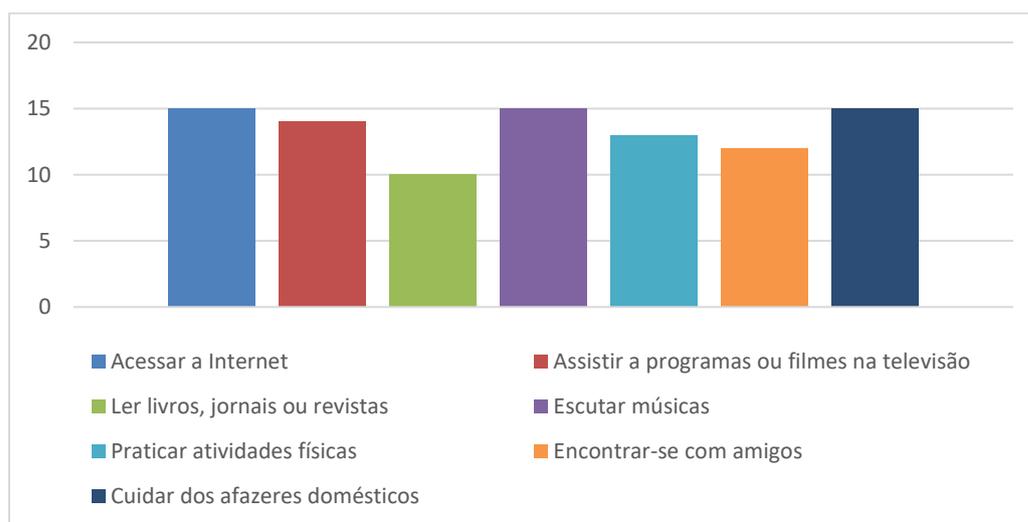


Fonte: Autoras.

Produzir mensagens instantâneas, legendas de fotos e imagens, comentários, *Stories* e/ou *Status*, áudios e vídeos para as redes sociais fazem parte das atividades diárias dos estudantes. Além disso, eles também comumente realizam buscas em barras de pesquisas em *sites*, redes sociais e lojas virtuais por exemplo, o que lhes exige a produção de textos. Recados, lembretes e notas também são textos bastante elaborados por eles. Poemas, ilustrações e e-mails são textos que os alunos produzem não só nas atividades escolares, mas também em seus momentos de lazer.

Em se tratando de lazer, a partir das entrevistas, conseguimos identificar práticas sociais das quais esses alunos participam quando não estão trabalhando ou realizando atividades do contexto escolar.

Gráfico 4 - Práticas sociais das quais os alunos participam em seus momentos de lazer



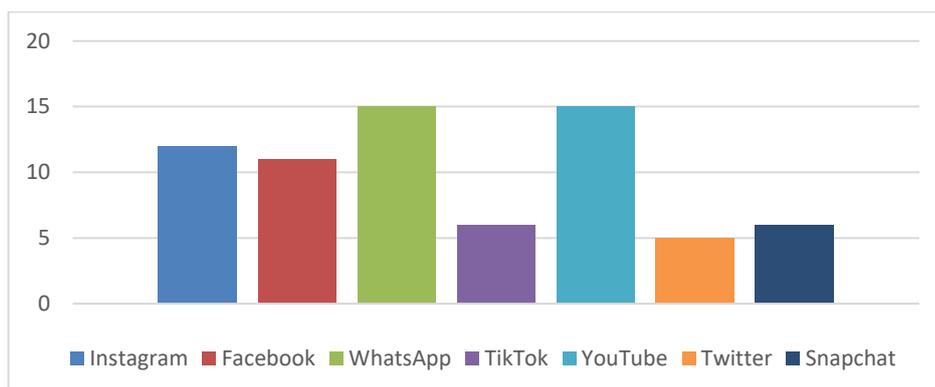
Fonte: Autoras

Diante dos discursos dos alunos, identificamos que eles buscam acessar a Internet, ouvir músicas e ajudar a família com as tarefas domésticas. Além dessas atividades que citamos como exemplos, os alunos expuseram outras coisas que apreciam fazer, por exemplo, desenhar, fazer mágicas, editar vídeos e fotos, andar a cavalo e ajudar familiares.

Como estamos destacando, acessar a Internet é uma atividade bastante recorrente no dia a dia dos alunos. Diante disso, quando questionados sobre quanto tempo eles costumam estar *on-line*, todos os alunos perceberam que enquanto estão acordados estão acessando redes sociais, plataformas de *streaming* e jogos digitais.

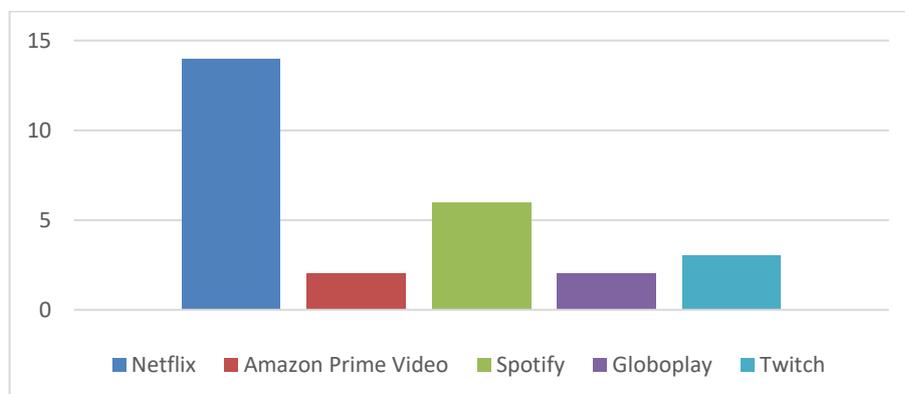
Tratando-se de redes sociais e das plataformas de *streaming*, consideramos relevante identificar quais delas esse grupo de estudantes mais acessa, uma vez que nelas estão imbricados seus eventos (multi)letrados. Com isso, identificamos que o WhatsApp e o YouTube são as redes sociais mais acessadas por eles, enquanto a Netflix é a plataforma de *streaming* que eles mais se conectam.

Gráfico 5 - Redes sociais mais acessadas pelos alunos



Fonte: Autoras.

Gráfico 6 - Plataformas de *streaming* mais acessadas pelos estudantes



Fonte: Autoras.

Além dessas redes e plataformas que citamos no decorrer das entrevistas, os alunos nos explicaram que também utilizam o Discord, o Pinterest, o Google Drive, a Nimo TV e a Booyah Live diariamente. Em relação a comunidades de jogos digitais, 33% dos estudantes afirmou que participam nos seus momentos de descanso.

Em relação a isso, Ribeiro (2016, p. 166) salienta que as práticas de leitura e produção textual são múltiplas, embora alguns discursos as caracterizam como “homogêneas e monolíticas”. Refletindo sobre a leitura de hoje, Ribeiro (2016, p. 170)

sinaliza que “é constitutivo dela ser múltipla, materializar-se de diversas formas, demandar competências diferentes, a depender dos textos que a propiciam”. Da mesma forma, pensar acerca da produção textual também implica considerar aspectos sócio-históricos. As trajetórias dos alunos que foram sendo reveladas durante as entrevistas indicam que eles são leitores e produtores de textos multimodais, o que contrasta com a ideia de que os jovens “são muitas vezes criticados por serem leitores superficiais” (COSCARELLI; ARAÚJO, 2016, p. 209).

No que tange à leitura *on-line*, Coscarelli e Araújo (2016, p. 213) ainda explicam que talvez não seja o caso dessa ser “mais complexa ou requeira mais habilidades do leitor, mas ela certamente requer algumas habilidades e estratégias diferentes daquelas demandadas no impresso”. Por conta disso, os alunos precisam ter oportunidades autênticas em sala de aula “para que desenvolvam, pratiquem e apliquem as habilidades e os conhecimentos que vão precisar como leitores e produtores de textos em tempos digitais” (COSCARELLI; ARAÚJO, 2016, p. 214).

Com base em Coiro (2014), Coscarelli e Araújo (2016, p. 218) chamam atenção que para uma leitura eficiente, é necessário “examinar as afirmações e fontes em um site/documento”. Nesse sentido, identificamos que 73% dos estudantes verifica se a fonte na qual buscou por informação é confiável ou não.

AL#2: Tem que procurar se não é fake, né? Porque daí não dá pra passar adiante.

AL#4: Quando são os [sites] que eu confio também, assim, que eu vejo que tem uma fonte, tem um histórico, eu confio.

AL#5: Sim, sim, claro. Sites sempre conhecidos, né?

AL#7: Sim. É a primeira coisa que faço. Pra ver se é verdade. Pra ver se o que eu vou repassar é verdade.

Os outros alunos que não o fazem, reconhecem que é necessário e importante apurar a origem da informação, já que, como salientou o AL#2, precisamos “procurar se não é *fake news*”.

AL#1: Pior que eu não verifico, mas é uma ótima opção eu verificar.

AL#8: Não. Nunca pensei nisso, mas é muito importante mesmo.

AL#14: Não. Eu acho importante, mas nunca verifiquei.

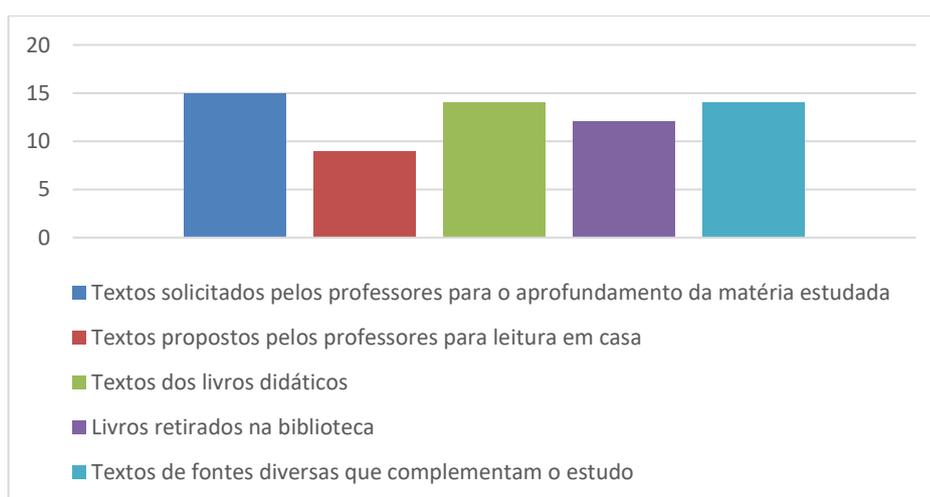
A interação que tivemos com os alunos participantes da nossa pesquisa nos leva a inferir que os eventos dos quais eles participam em suas vidas cotidianas são sobretudo de natureza multimodal. Ao identificarmos suas práticas (multi)letradas do dia a dia, entendemos que daí emergem letramentos vernaculares. Diante de um

mapeamento como este, consideramos necessário que a escola seja um espaço de ensino e aprendizagem que considere os saberes fundamentais que os alunos precisam construir para se inserirem na sociedade em que vivem, a fim de que o estudante consiga interagir de maneira mais consciente e crítica no seu mundo social. Assim, na próxima seção, focalizamos os eventos e as práticas de (multi)letramentos no contexto escolar.

4.1.2 Eventos e práticas de (multi)letramentos no contexto escolar

Nesta seção, nos detemos a descrever o que os estudantes que participaram da nossa pesquisa leem e produzem na escola, bem como de que maneira a instituição de ensino tem estimulado as práticas (multi)letradas dos aprendizes. Especificadamente em relação à prática da leitura, identificamos que os textos mais lidos pelos alunos no âmbito escolar são aqueles que os professores solicitam com o intuito de auxiliá-los na melhor compreensão dos conteúdos a serem estudados. Além disso, os livros didáticos que a própria escola entrega aos alunos a cada início de ano letivo e os textos que eles mesmos pesquisam e exploram de outras fontes foram também apontados pelos próprios discentes como leituras frequentemente realizadas.

Gráfico 7 - Textos que os alunos leem na escola



Fonte: Autoras.

No que diz respeito aos textos que os alunos buscam em diferentes fontes para complementar o estudo, nos chamou a atenção o que o AL#4 salientou. De acordo com ele, o Instagram, que é uma das redes sociais que esse grupo de

estudantes mais utiliza, é uma plataforma para a qual ele recorre, a fim de reforçar seu estudo.

AL#4: Resumos, mais assim... que vem pronto, que tem um monte de gente que faz no Instagram, assim. Eu tento ler e repassar pro caderno o que eu acho mais importante, o que eu acho que vai cair.

O que foi sinalizado pelo AL#4 tem relação ao que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) apontam acerca do ensino cada vez menos expositivo. Nesse sentido, os pesquisadores ressaltam que “o ambiente *on-line* expande o alcance da aprendizagem através do tempo e do espaço, para além das paredes que confinam os alunos em uma sala de aula” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 28). Diante disso, os atuais aprendizes tendem a buscar informações utilizando múltiplas fontes e mídias, de modo a assumir, em certa medida, a responsabilidade nos seus processos de aprendizagem.

Acerca do que é sugerido pelos professores em termos de leituras extras, isto é, leituras que são recomendadas por eles para aprofundar conhecimentos, identificamos que, no contexto investigado, nem sempre os professores propõem leituras suplementares. O que mais é recomendado pelos docentes são os livros que podem ser retirados na biblioteca a cada semana pelos alunos.

AL#1: Os livros da biblioteca. Eles adoram. Eles falam que é muito bom e “tals” ler.

AL#9: Livros da biblioteca.

AL#10: Mais livro mesmo ou dicionário.

AL#11: Não, eles falam que é pra gente ler os livros que a gente retira da biblioteca, assim, né? E de vez em quando dão uma sugestão de livro. Mais isso.

AL#13: As professoras não são muito assim... Elas pedem mais pra gente fazer atividades. Mas daí é mais ou menos sobre a matéria, assim.

O que podemos inferir diante das respostas dos alunos é que há valorização de eventos de letramentos dominantes na escola. Parece-nos que da forma como a escola tem tratado as práticas de leituras dos alunos não resulta em um efetivo engajamento desses nos seus processos de aprendizagem. Por motivos como esses que concordamos com Kleiman (2006), quando ela discute a necessidade de o professor ser um agente de letramentos, ou melhor, de (multi)letramentos, na medida em que é sensível aos reais interesses dos alunos. Nessa perspectiva, nos parece

que os eventos do contexto escolar dialogam muito pouco com os eventos cotidianos dos quais os alunos estão inseridos.

Em relação às produções textuais que os estudantes frequentemente realizam no contexto escolar, 93% deles afirmou que sempre participa dos momentos de elaboração de textos que os seus professores propõem. Um desses alunos, inclusive, chegou a explicar que sempre participa dessa atividade porque gosta e também porque ganha pontos positivos quando o professor avalia seu desenvolvimento. O que esse discurso evidencia é que a produção textual se direciona ao professor, sem existir uma referência ao agir na sociedade por meio dos textos.

AL#7: Sim. Uma porque eu gosto e porque ganha nota.

Além disso, a fala do AL#14 merece um olhar atento. De acordo com o seu relato, neste momento de pandemia no qual o ensino está ocorrendo de modo remoto ele sente que regrediu em relação aos afazeres escolares. Essa regressão, por sua vez, é consequência de uma falta de vontade de estudar e realizar as atividades da maneira como isso tudo tem se sucedido.

AL#14: No momento, eu estou só “ratiando” com as minhas atividades da escola. Mas eu pretendo voltar ao meu normal. Bah! Eu regredi muito! Assim óh, num nível na pandemia que chega a ser triste. Porque antes eu sempre fazia as atividades, as notas tudo acima de 80 e agora eu não tenho vontade de fazer nada.

O discurso desse estudante tem revelado que, de certa forma, as práticas de (multi)letramentos escolares não são muito convidativas para muitos dos discentes, especialmente no contexto de ensino remoto. Pinheiro (2020, p. 358), ao publicar um artigo que focaliza os letramentos no contexto de pandemia, explica que, no Brasil, “o que vem sendo, em geral, adotadas são apenas medidas paliativas para minimizar o impacto da suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino”. Entretanto, o autor também salienta que antes da pandemia a educação no Brasil também passava por dificuldades, refletindo a necessidade de políticas de educação bastante definidas. Para tanto, o pesquisador aponta que poderia ser realizado um “trabalho com gêneros jornalísticos e da vida cotidiana, mais comuns aos alunos, explorando menos questões formais linguísticas e mais as competências de leitura e produção multimodal” (PINHEIRO, 2020, p. 358).

Diante desses apontamentos, buscamos compreender, sob o ponto de vista dos alunos, como a escola tem incentivado a produção textual. As respostas deles tendem a demonstrar que os eventos dos quais eles participam na escola são mediados por textos cuja linguagem preferencialmente é a escrita, embora seja afirmado que há produção de histórias em quadrinhos na disciplina de Educação Artística.

AL#2: Olha, muito bom, né? Porque em quase todas as áreas eles têm a produção de textos e isso é bom.

AL#4: Eu acho que tudo o que a gente acaba escrevendo do quadro, essas coisas assim, é um estímulo, né?

AL#5: Sim, estimulam o texto, leitura. História a gente usa muito, principalmente pra fazer resumos, ler textos que ela indica, daí resumo daquele texto...

AL#7: Olha, na aula de artes, que eu te falei que fiz história em quadrinho, tinha que ler... tinha uma explicação do que era texto em quadrinho e tinha uma história em quadrinho. Aí a partir daquilo ali eu fiz o meu trabalho. [...] Educação física também tinha prova escrita e prova prática. Produção é só artes e português que eu tive por enquanto.

AL#8: Eu tinha uma professora que passava sempre pra gente fazer texto e coisa. Agora tá meio parado por causa desse negócio da pandemia. Mais em português mesmo. Em história tem também bastante. Ah, e em educação artística tem também.

AL#11: Agora, nesse momento, não tão mandando nada, assim, de redação e coisas assim. Mas, antes, era mais, a gente fazia mais redações, poemas.

AL#12: Bem, de certo modo, assim. Se pensar, principalmente a professora de português, de projeto de vida, de ensino religioso sempre pedindo pra gente fazer textos, crônicas (não sei se respostas completas se encaixa nessa pergunta?), mas é isso.

Os discursos dos alunos evidenciam uma prática de produção de textos em sala de aula que se distancia das práticas das quais eles participam no dia a dia. Isso porque essas ocorrem de maneira plural e multimodal, enquanto na escola a linguagem escrita tem mais destaque. Copiar do quadro e responder tarefas, por exemplo, são eventos regulados pela escola e que muitas vezes são trabalhados de maneira descontextualizada, abarcando uma perspectiva dominante de letramento.

No decorrer das entrevistas identificamos também que a escola já lhes deu a oportunidade de socializar seus próprios textos. Nesse sentido, 66% dos estudantes afirmou já ter participado de momentos ou eventos nos quais seus textos foram expostos à comunidade escolar. Alguns estudantes relataram que já expuseram algumas produções elaboradas na disciplina de Língua Portuguesa nos murais da escola, enquanto outros comentaram que já declamaram poemas ao público da instituição de ensino. De modo mais específico, o AL#8 nos informou que já venceu um concurso de poemas, o Concurso Martinho da Serra, que foi viabilizado por outra

escola que ela estudava anteriormente, possibilitando-o participar da publicação de um livro de poemas, o qual se encontra na Biblioteca Municipal de São Pedro do Sul. Já o AL#2 comentou que já produziu um poema que foi para o Livro do Poeta, produto textual elaborado pela Casa de Cultura de São Pedro do Sul.

Ao interpelarmos em que medida os estudantes percebem uma relação entre o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula com aquilo que eles precisam (re)conhecer para “sobreviver” em sociedade, identificamos associações bastante significativas.

AL#1: Consigo. Tem um monte de coisa. O projeto de vida, assim, ela manda um monte de coisa que tipo dá pra usar no dia a dia, textos que passam mensagens que são bem utilizadas assim, vamos dizer.

AL#2: Geralmente, sim. Geralmente os assuntos que elas dão é o que a gente trata no dia a dia. Então, fica legal tu saber.

AL#3: Eu acho que tipo assim... eu vejo muito no dia a dia coisas que eu já aprendi, sabe? Que se não fosse pelo ensino da escola, eu não saberia. E isso me ajuda bastante.

AL#6: Tudo, porque como diz a professora de português, tudo o que tu faz tu precisa ler. E se tu não ler, tu não vai entender. E também em matemática, que precisa ler, entender e daí vai conseguir resolver. A ciência básica, assim, pra fazer pão, bolo, assim...

AL#7: Acho que a escola é o que tu aprende pra vida, né? É em casa e na escola. Daí, tipo, o que eu aprendo na escola é o que eu faço na rua, no serviço, em alguma coisa. Em casa é educação também. Olha, eu sou horrível em matemática, mas matemática eu preciso de tudo.

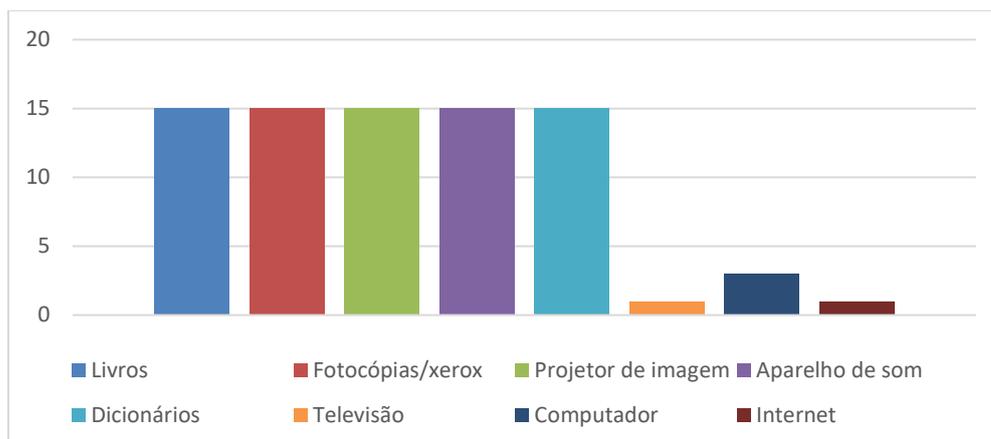
AL#10: Português tem relação porque eu uso bastante coisa escrita, se eu preciso traduzir alguma coisa eu uso bastante coisa escrita. Eu também preciso de educação física porque a gente está correndo e fazendo atividade física. Artes eu levo bastante também, porque... Ah... Eu já disse várias vezes já...

AL#15: Quase igual aos professores dizem: tu não vive sem aquilo. Se não fosse a escola como que eu ia saber o que a pessoa me manda no WhatsApp e coisa assim?

A partir desses discursos, percebemos que o reconhecimento de que existe uma relação entre conhecimentos trabalhados na escola com conhecimentos necessários para a vida social é um tanto genérico. Mesmo que os alunos afirmem que os saberes desenvolvidos em sala de aula são fundamentais para a vida fora da escola, nenhum deles cita uma relação direta com o seu dia a dia.

No decorrer da entrevista também conseguimos identificar recursos que a escola tem disponibilizado a eles, a fim de facilitar o processo educativo. Sem dúvidas, as respostas cedidas levaram em consideração os momentos em que não estávamos isolados socialmente e que, por isso, o ensino não era remoto.

Gráfico 8 - Recursos que a escola disponibiliza



Fonte: Autoras.

O Gráfico 8 nos mostra que livros, dicionários, fotocópias, aparelho de som e projetor de imagens são ferramentas utilizadas ao ensino que a escola dispõe aos alunos e aos professores. Em relação aos computadores, os estudantes esclareceram que o laboratório de informática já não funciona mais porque as máquinas estão ultrapassadas. Já a Internet é um recurso que a escola tem, mas que não oferece aos alunos. Apenas quando algum professor permite, de acordo com a fala dos estudantes, é que eles podem utilizar seus próprios *smartphones* e Internet móveis.

Além do que foi exposto, os alunos também comentaram que a escola disponibiliza “mapas e potes de experiências no laboratório de ciências” para auxiliar os estudos. Além disso, também ficou evidenciado que os condicionadores de ar nas salas de aula também são considerados recursos tecnológicos que a escola disponibiliza para melhorar o processo de aprendizagem, uma vez que “ajudam no bem-estar”.

As seções 4.1.1 e 4.1.2 foram elaboradas com o propósito de apresentar o mapeamento dos principais eventos e práticas de (multi)letramentos dos alunos do 9º ano da Escola Firmino participam. Diante disso, na seção a seguir apresentamos nossa interpretação acerca das concepções de texto que seus discursos revelam, considerando o cotidiano e o ambiente escolar respectivamente: texto como linguagem escrita, complexa e de longa extensão e texto como ação em sociedade.

4.2 O QUE OS ALUNOS ENTENDEM POR TEXTO?

Dependendo do contexto social, textos apresentam variações nas convenções de significados. Dessa forma, tais variações são, cada vez mais, significativas nas maneiras pelas quais interagimos (KALANTZIS et al., 2016). Diante disso, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) chamam atenção à necessidade de um ensino que trabalhe com as diferenças multiculturais e também multimodais existentes, de modo que os alunos construam significados que os possibilitem expandir suas capacidades de se tornarem reais membros da sociedade por saberem se comunicar em um espaço que constantemente se modifica em termos de modos e meios de interação.

Em contraponto a esse entendimento, as entrevistas realizadas com os alunos participantes da nossa pesquisa, quando se referiam aos eventos e práticas de (multi)letramentos típicos do contexto escolar, revelaram que eles reconhecem, em grande medida, o texto como linguagem escrita, corroborando uma visão de mundo que considera apenas o modo semiótico escrito como representativo. Os excertos que apresentamos a seguir representam essa concepção que já está tão naturalizada na escola.

Excerto 1 – AL#1

<i>[O exemplar]</i>	<i>não</i>	<i>tem</i>	<i>nada escrito.</i>
Portador	Polaridade negativa	Processo atributivo	relacional Atributo
<i>Eu</i>	<i>acho</i>	<i>que ele não [é texto].</i>	
Experienciador	Processo mental	Fenômeno	

O participante AL#1, em seu discurso, utiliza-se de um processo relacional atributivo para explicar que o portador exemplar, que é o texto, não poderia ser considerado como tal porque lhe faltava como atributo fundamental a linguagem escrita. Nas palavras de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2000, p. 20), a linguagem escrita já não é mais “a principal maneira de construir significados”. Dessa maneira, por muito tempo ficou entendido que os textos eram “apenas os escritos que empregavam uma linguagem cuidada e se mostravam claros e objetivos” (COSTA VAL, 2004, p. 113). Contudo, os modos grafocêntricos de significado são crescentemente complementados e até mesmo substituídos por outras maneiras de interação.

Nesse sentido, é importante lembrar que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 44), acerca da linguagem escrita, explicam que a sua criação impactou as maneiras pelas quais as pessoas viviam e pensavam, uma vez que a “leitura e a escrita alfabéticas se tornaram uma forma de registrar e ordenar o mundo, sustentando uma lógica social fundamental em sociedades industrializadas”, que é disseminada pela “educação de massa institucionalizada”. Diante disso, ter domínio da escrita era fundamental para participar dos novos mundos que foram sendo criados nos últimos séculos. Contudo, ao percebermos as transformações pelas quais nossos modos de comunicação estão passando por conta das mais avançadas tecnologias digitais, é necessário reconhecer que outras maneiras de produzir significados precisam ser trabalhadas na escola.

Se para esse grupo de alunos texto corresponde à linguagem escrita, consequentemente eles também caracterizam como um exemplar que precisa ter uma grande quantidade de palavras.

Excerto 2 - AL#4

<i>No meu ver,</i>	<i>o texto</i>	<i>tem que ter</i>	<i>mais de um parágrafo.</i>
Circunstância	Portador	Processo relacional atributivo	Atributo

No Excerto 2, o AL#4 explica, através de um processo relacional atributivo, que é uma característica fundamental de um texto (o portador) ter parágrafos (atributo), isto é, ser extenso. Esse entendimento também é compartilhado por outros alunos na medida em que eles salientam que se o exemplar é composto por “apenas uma frase”, ele não pode ser considerado como um texto.

Excerto 3 - AL#5

<i>Eu</i>	<i>acho</i>	<i>que [o exemplar] é um texto.</i>
Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno
<i>Eu</i>	<i>acho</i>	<i>que ali é porque está usando bastante pontuação.</i>
Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno

O AL#5, em seu discurso, projeta seu ponto de vista a partir de processos mentais cognitivos o que ele entende por texto. Reafirmando a mesma concepção de texto de seus colegas, esse aluno percebe que o exemplar só pode ser considerado texto por conta da sua grande extensão, que demanda muitas orações e, conseqüentemente, muita pontuação.

Os discursos que acabamos de apresentar revelam uma definição de texto como um produto com estrutura finalizada. De acordo com Koch (1997), houve fases nos estudos acerca dos textos, as quais buscavam definir ou redefinir os conceitos. Nesse sentido, em um primeiro momento, a concepção de texto era de um produto cuja estrutura encontrava-se pronta e acabada. O foco, então, estava nos aspectos materiais e formais dos produtos textuais. Bentes (2001, p. 4), acerca dessa perspectiva, esclarece que o texto “apesar de teoricamente ser de tamanho indeterminado” era geralmente “delimitado, com um início e um final mais ou menos explícito”.

Dando um grande salto na trajetória dos estudos sobre textos, atualmente, a partir de uma abordagem multimodal, entende-se que os textos envolvem um “complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais”, com predomínio de algum modo, a depender do contexto comunicativo (SANTOS, 2011, p. 3). Dessa forma, ocorrem múltiplas articulações na produção e na distribuição de textos nos mais diferentes contextos sociais reais. Contudo, as respostas dadas pelos alunos da nossa pesquisa deixam evidente uma concepção de texto alinhada a uma perspectiva de letramento autônomo (STREET, 2014). Além disso, os estudantes também afirmam que textos possuem início, meio e fim, o que evidencia outra concepção bastante naturalizada no contexto educacional.

Excerto 4 - AL#14

<i>Pra mim,</i>	<i>um conceito de texto</i>	<i>tem que ter</i>	<i>início, meio e fim.</i>
Circunstância	Portador	Processo relacional atributivo	Atributo

Excerto 5 - AL#2

<i>[O exemplar]</i>	<i>tem</i>	<i>um assunto mais específico.</i>
Portador	Processo relacional atributivo	Atributo
<i>[O exemplar]</i>	<i>também tem</i>	<i>começo, meio e fim.</i>
Portador	Processo relacional atributivo	Atributo
<i>[O exemplar]</i>	<i>tem</i>	<i>um diálogo maior.</i>
Portador	Processo relacional atributivo	Atributo
<i>[O exemplar]</i>	<i>é</i>	<i>um pouquinho maior.</i>
Identificado	Processo relacional identificativo	Identificador

Nos excertos acima, o AL#14 e o AL#2 fazem o uso de processos relacionais, a fim de atribuir a alguns exemplares de textos apresentados durante as entrevistas características que se referem à sua estrutura. Ao descrever que o exemplar possui um diálogo maior ou quando ele compara esse exemplar a um outro já apresentado e diz que este é mais extenso, o estudante novamente chama atenção à sua forma, ao seu tamanho, mas não ao seu conteúdo. Ao afirmarem que os exemplares possuem um começo, um meio e um fim, os estudantes também fazem referência às suas composições.

Nas discussões teóricas das décadas anteriores, quando se falava em texto se falava em estrutura composicional, isto é, de que um texto tem introdução, desenvolvimento e conclusão. Nesse sentido, ninguém falava em etapas de gêneros ou em movimentos retóricos. Conforme Coscarelli (2007), a ideia de trabalhar os gêneros textuais na escola vem da importância de abordarmos o contexto de produção, distribuição e consumo dos textos com os alunos. Assim, entende-se que é praticamente impossível compreender um texto de maneira isolada. É necessário trabalhar não só a forma dos textos, mas também a sua função na sociedade (MARCUSCHI, 2002). Diante disso, compreendemos que as respostas produzidas pelos alunos enfatizam um discurso escolar sobre texto que em certa medida desconsidera os gêneros textuais e, especialmente, desconsidera as suas práticas cotidianas que são mediadas por textos multimodais, conforme constatamos nas seções 4.1.1 e 4.1.2. Assim, essa perspectiva se distancia da ideia abordada por Bazerman (2006) de que gênero textual é sinônimo de ação social. Ou seja, de que a partir dos gêneros textuais construímos ações comunicativas.

As respostas elaboradas pelos estudantes ainda enfatizam a ideia de que texto carrega uma história, ou seja, uma narração.

Excerto 6 - AL#13

<i>Eu</i>	<i>acho</i>	<i>que é [texto] porque estão contando uma história.</i>
Portador	Processo mental cognitivo	Fenômeno

Ao utilizar um processo mental cognitivo, o AL#13 apresenta o seu entendimento acerca do que é texto. Quando esse aluno busca esclarecer que o texto envolve uma narrativa, ou nas suas próprias palavras “uma história”, é evidenciado implicitamente um discurso característico da esfera escolar. Esse discurso, por sua vez, surge de um ensino de leitura e produção de textos que é pautado na tipologia textual formal (narração, descrição e dissertação).

Zanutto e Oliveira (2004, p. 2), acerca disso, ressaltam que quando a escola pauta o ensino de língua portuguesa nas tipologias textuais “imperava a procura por um texto livre de deslizamentos gramaticais e que responda exclusivamente às expectativas do professor, visto pelo aluno como um interlocutor onisciente”. E isso acarreta em um distanciamento ainda maior em relação ao que o que é trabalhado na escola com a realidade dos alunos. Os autores ainda chamam atenção que um ensino nessa perspectiva limita o estudante no sentido de “tolher sua expressão e criatividade” (ZANUTTO; OLIVEIRA, 2004, p. 2).

Os alunos também caracterizam o texto escrito como complexo, o que evidencia um dos mitos do letramento, conforme os estudos de Street (2014)⁶⁸.

Excerto 7 - AL#11

<i>[O exemplar]</i>	<i>é</i>	<i>mais complexo.</i>
Identificado	Processo relacional identificativo	Identificador

⁶⁸ Com o intuito de promover discussões acerca da natureza das práticas letradas, Street (2014) aponta ideias que surgem do senso comum sobre o letramento, isto é, os mitos do letramento. Conforme o autor, esses mitos do letramento advêm de estudos que buscavam romper com a “grande divisão” entre a escrita e a oralidade, mas que mantinham as mesmas teorias. Diante disso, Street (2014, p. 178) elenca três mitos: 1) “o discurso escrito codifica significado pela lexicalização e gramática, enquanto o discurso oral o faz por meio de aspectos paralinguísticos”; 2) “o discurso escrito é mais “conectado” e “coeso”, enquanto o discurso oral é fragmentário e desconexo”; 3) “a língua escrita entrega seu significado diretamente “preto no branco”, enquanto a língua oral é mais “encaixada” nas pressões sociais imediatas da comunicação face a face”.

<i>[O exemplar]</i>	<i>[possui]</i>	<i>mais frases, com mais palavras.</i>
Portador	Processo relacional atributivo	Atributo
<i>Eu</i>	<i>interpretaria</i>	<i>como um texto.</i>
Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno

O AL#11 defende sua interpretação alegando que para ser um texto o exemplar precisa ser complexo, dando ênfase à sua estrutura e seus elementos ortográficos. Para tanto, esse aluno utiliza um processo relacional no seu discurso para identificar essas características (mais, complexo, com mais frases e palavras). Esse posicionamento corrobora a ideia de que o texto escrito é mais complexo e que as pessoas que dominam as habilidades cognitivas da escrita são, em certa medida, intelectualmente superiores às outras.

Essa suposta superioridade intelectual, por sua vez, acaba por reforçar exclusão de grupos sociais que se utilizam de outras práticas de letramentos. Dessa maneira, as especificidades que as diferentes modalidades da linguagem possuem acabam por serem deixadas de lado no contexto da sala de aula. Santos (2016, p. 282), acerca disso, explica, de maneira geral, que o tradicional ensino da nossa língua materna se desenvolveu ‘historicamente sem sentido e a sua única eficiência está em desqualificar e excluir os que se sentem incompetentes por não incorporarem padrões de escrita pré-estabelecidos pela elite cultural’. Nesse sentido, as respostas dos alunos parecem evidenciar um letramento autônomo (STREET, 2014), na medida em que sob essa ótica a escrita seria “única possibilidade de habilitar os indivíduos no desenvolvimento de abstrações” (EUZÉBIO; GOULART; MENDES, 2009, p. 42). Ademais, as práticas de leitura e produção de textos, na perspectiva do letramento autônomo, são vistas em relação à tecnologia da escrita e não nos seus usos e nas suas finalidades.

Em relação a isso, especialmente em relação às aulas de língua portuguesa, Neves (1991) enfatiza que, de maneira geral, o estudo gramatical sempre foi o foco no processo de ensino. Dessa forma, atividades que envolvem leitura e produção textual permaneciam à margem desse processo. Texto como pretexto ao ensino gramatical criou a “falsa ideia de que esse objeto é raso, passível de ser constituído e analisado com base em apenas em um nível de análise linguística: o sintático” (MESQUITA, 2013, p. 3).

Travaglia (2001), nesse sentido, menciona que a partir da década de 1960, a partir de novas correntes linguísticas, como a Análise do Discurso e a Semiótica, texto começou a ser concebido como uma entidade multifacetada, que depende da situação comunicativa para significar. Essa é uma postura defendida pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 67), a qual entende que o texto é a “unidade de trabalho” do componente curricular língua portuguesa, de modo a “sempre relacionar os textos e a seus contextos de produção e do desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias” e também em diferentes semioses. Para tanto, a BNCC (2018) enfatiza essa ideia ao elencar uma série de competências que são previstas para a Educação Básica, afirmando que a diversidade linguística e também cultural precisa ser trabalhada no contexto de sala de aula. Entretanto, quando voltamos ao contexto de investigação desta pesquisa, parece que não são trabalhadas as transformações pelas quais a comunicação passa ao longo dos anos, ou se são trabalhadas não geraram significações importantes para os alunos, já que seus discursos remetem à visão de texto linear e limitada.

Se para esses alunos texto é a linguagem escrita com grande extensão, obviamente, para eles, texto não é desenho, nem imagem. Isso quer dizer que não há o reconhecimento de que existem diferentes recursos para significar.

Excerto 8 - AL#13

<i>[Eu]</i>	<i>acredito</i>	<i>que [o exemplar] seja só uma pintura, uma foto.</i>	
Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno	
<i>[O exemplar]</i>	<i>é</i>	<i>uma foto.</i>	
Identificado	Processo relacional identificativo	Identificador	

No discurso acima, o AL#13 utiliza um processo mental para descrever a sua percepção acerca do que é texto. De acordo com ele, então, o exemplar apresentado não poderia ser identificado como um texto, uma vez que ele foi elaborado apenas com a linguagem visual. Essa concepção é evidenciada nas falas de outros estudantes, os quais também reduzem os exemplares a “apenas uma foto”, “somente uma figura” ou “não considero um texto uma tatuagem”.

De acordo com as respostas dos estudantes, parece não haver o reconhecimento de que sempre criamos significados multimodalmente. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 165), embora não seja algo novo, a multimodalidade é sem dúvida muito mais significativa na era das mídias digitais, e a escola não pode “separar as práticas de letramentos que lidam com a mecânica da leitura e da escrita”. Dessa forma, os estudos sobre multimodalidade evidenciam que os modos de significados estão interconectados. Contudo, os discursos dos estudantes corroboram com a ideia de que há privilégio e hegemonia da linguagem verbal em relação à visual.

A partir desta pesquisa gostaríamos de esclarecer que nosso intuito não é desconsiderar a importância e a necessidade da linguagem escrita. Em relação a isso, a BNCC (2018) destaca que é imprescindível “contemplar também os novos letramentos, essencialmente os digitais” na escola, e não focalizar somente o processo de letramento tradicional, porque esse processo “formou o desenvolvimento de indivíduos em um certo sentido e para um tipo particular de sociedade” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 21). Isso quer dizer que em certa medida o ensino de língua portuguesa nas escolas parece ser descontextualizado, uma vez que a centralidade está nos componentes formas da língua e do texto. Diante disso, a Pedagogia dos (Multi)letramentos tem sido utilizada para expandir esse entendimento, ao propor um ensino de leitura e produção textual que vai além da comunicação alfabética, associando a comunicações multimodais, principalmente por conta da ascensão das novas mídias digitais.

Quando apresentados a textos multimodais, ou seja, textos que são compostos por diferentes linguagens, os alunos, muitas vezes, sentiram-se confusos ao dar alguma definição.

Excerto 9 - AL#11

<i>[Os textos]</i>	<i>estão</i>	<i>separados.</i>
Portador	Processo relacional atributivo	Atributo
<i>Eu</i>	<i>acho</i>	<i>que é um texto.</i>
Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno
<i>[O texto]</i>	<i>vai explicando</i>	<i>as coisas.</i>
Ator	Processo material	Escopo-entidade

Excerto 10 - AL#1

[Eu]	<i>não sei</i>	<i>se um texto pode ser em figuras.</i>
Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno
[Eu]	<i>acho</i>	<i>que não [pode].</i>
Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno

Ao analisarmos os discursos de AL#11 e AL#1, percebemos que eles utilizam processos mentais cognitivos para representar suas incertezas ao precisarem expor suas concepções de texto. A confusão/incerteza que ocorreu durante as entrevistas se deu porque os alunos ainda veem as linguagens de maneira separada nos textos. Nessa perspectiva, a imagem não é considerada um texto, mas é um elemento que auxilia a linguagem verbal escrita ou oral. Nesse sentido, não há o entendimento de que os textos podem usar diferentes semioses para construir significados.

Ao verificarmos como os alunos se movimentavam durante as entrevistas, percebemos que alguns deles foram mudando seus posicionamentos. Esses estudantes foram repensando suas concepções e o próprio conceito de texto foi se transformando. Esse é o caso do AL#11, o qual questiona seu próprio conceito e reconstrói seu posicionamento. Essa tensão discursiva ocorreu porque ele se deparou, ao longo da entrevista, com uma série de exemplares de gêneros multimodais. Isso revela que a concepção de texto pode estar, em alguma medida, relacionada ao suporte. Quando apresentamos uma tatuagem, por exemplo, o corpo não é um suporte que materializa o texto no ponto de vista desses estudantes. Nesse sentido, entendemos que é necessário um ensino (multi)letrado que enfatize também os diferentes suportes em que gêneros textuais podem estar veiculados, uma vez que a escolha desse suporte também revela os propósitos comunicativos imbricados nos textos.

Durante as entrevistas, quando mencionados os motivos relevantes pelos quais eles leem e produzem textos, os alunos destacam aspectos que engessam esses processos. Dessa forma, os estudantes observam que o objetivo das práticas de leitura e produção textual é assegurar-lhes a expansão do vocabulário, o aprimoramento de novas técnicas para ler e produzir, a melhora da memorização e da expressão. Isso denota um ensino de língua que tem a função de desenvolver habilidades individuais e competências. Kleiman (2007, p. 4), nesse sentido, esclarece que essa concepção torna os processos de leitura e produção textual um “conjunto de

habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita”. O que podemos entender a partir dos discursos dos alunos é que há uma visão ainda muito escolarizada (no sentido mais estrito do termo) acerca dos processos de leitura e produção de textos, que acaba contrastando com a ideia de texto enquanto ação em sociedade, que também é um entendimento que sobressaiu das suas respostas e que será discutido no decorrer desta seção.

É a partir dos textos que nós temos a possibilidade de produzir, reproduzir e até mesmo contestar uma realidade social. Nesse sentido, entende-se que os textos são ferramentas que elaboram, por exemplo, representações e crenças que encontramos na sociedade, e que também as transformam (MEURER, 2002). Considerando uma perspectiva crítica ao conceituarmos texto, partimos do pressuposto de que neles estão imbricados contextos sociais, discursivos e ideológicos (MOTTA-ROTH, 2008). Nesse sentido, identificamos que eles também percebem o texto como ação em sociedade, especialmente quando se trata das práticas vivenciadas fora da escola. A identificação de mais um conceito de texto ocorreu porque eles buscam relacionar, em certa medida, os textos aos seus propósitos, como podemos ver no excerto a seguir.

Excerto 11 - AL#3

<i>Eu</i>	<i>acho</i>	<i>que [alguns textos servem] para informar o público que está lendo notícias; para levar informação.</i>
Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno

No discurso acima, o AL#3 (Experienciador) utiliza um processo mental para projetar o seu próprio entendimento ao apresentar um exemplo de gênero textual e ressaltar a sua finalidade. O aluno, então, ao explicar que o intuito de uma notícia é manter o leitor informado sobre determinado assunto, realiza uma associação entre o texto, ou melhor, entre o gênero de texto e o seu propósito comunicativo.

À medida que vamos interpretando os discursos dos estudantes, identificamos que todos eles concordam que os textos são instrumentos com vistas a ações sociais.

Alguns, como o AL#4, conseguem dar mais dimensão a esse entendimento ao reconhecer que não só o texto cuja linguagem é verbal escrita tem esse poder.

Excerto 12 - AL#4

<i>Eu</i>	<i>acho</i>	<i>que [o texto escrito ou alguma coisa assim] não seria o principal.</i>
Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno

No excerto acima, vemos que o AL#4 também utiliza o mesmo processo mental que o AL#3 porque também quer enfatizar a sua própria compreensão. Dessa forma, o fenômeno evidenciado é de que não é somente a partir da linguagem verbal que um texto pode ser composto, mas por diversas linguagens, associadas ou não, a depender da sua função na sociedade.

Nas palavras dos próprios estudantes, textos são ferramentas da sociedade porque nos permitem expressar ideias e sentimentos, fazer imposições, refletir, explicar, opinar e ajustar questões sociais como, por exemplo, o preconceito racial. Alguns dos alunos se sentiram mais confortáveis ao justificarem suas respostas acerca do papel social dos textos, mas outros não.

Diante disso, parece-nos que a falta de argumentos nesse quesito se justifica pelo fato de que o que os alunos entendem como ação social ainda está descolado da escola. Isso se torna mais evidente ainda quando os alunos são questionados sobre quais textos deveriam circular na escola. Para esses estudantes, seria interessante que os professores trabalhassem com textos que os mantêm informados sobre acontecimentos gerais do mundo. Alguns até utilizam as expressões “textos informativos”, “textos sobre o que está acontecendo no mundo”, “notícias”, “alguma coisa mais atual”. A partir disso, entendemos que eles desejam ter mais contato com gêneros de texto cujo propósito sociocomunicativo é informar a sociedade de maneira geral, e não é isso que tem ocorrido em sala de aula. O AL#6 até esclarece que uma professora “mandou ler mais os [textos] do cotidiano”, contudo, pelos discursos de outros estudantes, parece realmente não haver uma preocupação em trabalhar textos que são muito mais significativos a esse grupo de alunos.

Em relação a essa mesma questão, consideramos importante salientar a resposta cedida pelo AL#13. De acordo com esse aluno, seria interessante circular em sala de aula textos atuais porque esses poderiam ser assuntos em conversas com

amigos, ou seja, transcenderiam os muros da escola por se tratarem de textos cuja temática é pertinente a esse contexto. Além disso, esse mesmo aluno aponta que as *fake news* seriam assuntos relevantes para se levar à escola.

O que estamos destacando revela que, de certa forma, não há um trabalho realmente reflexivo e crítico na escola acerca dos reais propósitos que os textos têm nos diversos âmbitos das nossas vidas. Essa observação nos faz lembrar o que Bazerman (2006) e Miller (1984) evidenciam em relação a texto e contexto. De acordo com os autores, realizar essa associação é imprescindível porque os textos são totalmente instáveis, isto é, sofrem diversas e diferentes transformações resultantes dos usos que fazemos deles em sociedade.

Em relação aos processos de ler e produzir textos, os próprios alunos enfatizam que esses se tornam prazerosos quando lhes são significativos. Isso quer dizer que quando o aluno tem mais conhecimentos acerca de determinado tema, produzir um texto para ele é mais interessante. O mesmo acontece com prática de leitura: quando o assunto se relaciona com suas vivências, ler permite ao estudante criar sentidos. Os excertos a seguir corroboram esse entendimento.

Excerto 13 - AL#2

<i>Quando é um assunto bom, que eu entenda sobre</i>	<i>eu</i>	<i>gosto muito</i>	<i>de escrever.</i>
Circunstância	Experienciador	Processo mental afetivo	Fenômeno

A resposta do AL#2 foi construída a partir de um processo mental para esclarecer seu ponto de vista acerca do processo de produção textual. Para esse aluno, desenvolver um texto é um fenômeno que desencadeia afeição quando a temática se relaciona com aquilo que ele de certa maneira experiencia. Nesse mesmo pensamento, o AL#13 explica que quando é necessário emitir uma opinião acerca de assuntos do seu cotidiano a produção textual também se torna um processo mais fácil.

Nesse sentido, chamamos atenção de que quando Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) buscam promover um ensino de língua (multi)letrado, assume-se a necessidade de um ensino voltado à leitura e à produção de textos que realmente fazem sentido à vida social dos alunos. Isso porque quando um indivíduo participa de um ensino de língua reflexivo que lhe apresente a gama infinita de textos que existem

e que podem existir na nossa sociedade por conta dos mais diversos fatores sociais, ele tem a possibilidade de escolha para criar, recriar e contestar representações, de modo a atuar em um mundo cada vez mais multi: multicultural, multimodal e multiconectado.

A BNCC também traz afirmações importantes que dizem respeito ao que se espera de um aluno no ensino formal. De acordo com o documento, uma das competências gerais almeçadas para a Educação Básica é justamente

valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes 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 (BRASIL, 2018, p. 9).

A Pedagogia dos (Multi)letramentos, nesse sentido, surge justamente para chamar atenção aos modos de ensino e aprendizagem tradicionais, porque esses não priorizam capacitar os indivíduos no sentido de promover reflexões sobre os (multi)letramentos necessários para seus contextos de trabalho e de vida pública, por exemplo. Dessa forma, é fundamental refletir sobre quais textos são significativos a determinado grupo de alunos. É imprescindível, também, repensarmos nossas ações docentes, porque a escola ainda privilegia textos de linguagem verbal, mesmo que eles tenham (há muito tempo) já passado a contar com mais recursos semióticos.

Por fim, constatamos que as práticas de leitura e produção textual no contexto escolar sinalizam uma visão engessada desses processos, uma vez que os discursos dos estudantes revelam um entendimento de texto como linguagem escrita, complexa e de longa extensão. Contudo, também identificamos que as práticas de leitura e produção de textos no cotidiano parecem evidenciar um entendimento mais avançado desses processos, com o reconhecimento de que texto é ação em sociedade.

4.3 PERSPECTIVAS (MULTI)LETRADAS PARA O CONTEXTO DOS ALUNOS

Perante os resultados obtidos da investigação acerca dos eventos e práticas de (multi)letramentos dos quais os alunos participam, bem como das suas concepções de texto, passamos a nos questionar: de que maneira os dados desta pesquisa poderiam servir de subsídios para a elaboração de um projeto de ensino na perspectiva dos (multi)letramentos?

Entendemos que a Pedagogia dos (Multi)letramentos considera que o conhecimento está imbricado a contextos sociais e que ele é desenvolvido em um processo de interações colaborativas. No que diz respeito aos Processos de Conhecimento dessa pedagogia (ver página 56), compreendemos que esses dão base ao professor para que ele tenha controle nas suas escolhas, bem como nos resultados dos processos de ensino e de aprendizagem. Nas palavras de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 74), os Processos de Conhecimento são “tipos fundamentais de pensamento em ação” ou coisas que podemos fazer para chegar ao conhecimento. Tais processos também “captam a variedade de diferentes tipos de atividade que os alunos podem realizar como parte de seu processo de aprendizagem” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 74). O quadro a seguir apresenta o que significa cada um dos quatro processos.

Quadro 2 - Processos de Conhecimento

Experienciando	o conhecido - estudantes trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informações que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses.
	o novo - estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido.
Conceitualizando	por nomeação - estudantes agrupam informações em categorias, aplicam os termos de classificação e definem esses termos.
	por teoria - estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.
Analisando	funcionalmente - estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função.
	criticamente - estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas.
Aplicando	apropriadamente - estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de maneira previsível em um contexto convencional.

criativamente - estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.

Fonte: Autoras, com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 74-75).

Ao refletirmos sobre o quadro acima, especialmente no processo destacado, entendemos que o mapeamento que realizamos no decorrer desta pesquisa compreende a primeira etapa de um projeto de (multi)letramentos. Com base nos nossos achados, o professor poderia partir do **processo de aprendizagem experiencial**, porque temos a base do primeiro movimento pedagógico que é o conhecido e o novo. Nesse sentido, a partir do mapeamento dos eventos e práticas de (multi)letramentos, já podemos propor ações relacionadas ao contexto do grupo de alunos que investigamos, uma vez que sabemos o que eles leem e produzem, bem como o que gostariam de ler e produzir no âmbito da escola.

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 77), experienciar o **conhecido** “envolve aprendizes que possam refletir sobre suas próprias experiências de vida, trazendo para a sala de aula conhecimento com o qual estão familiarizados e suas formas de representar o mundo”. Dito isso, salientamos que identificar o que é conhecido pelos alunos só é possível após um bom diagnóstico das suas práticas (multi)letradas.

Foi possível perceber pela análise das entrevistas que os gêneros textuais que fazem parte da vida social dos alunos-participantes do nosso estudo estão essencialmente vinculados a suportes midiáticos. Eles de fato leem e produzem textos nas redes sociais, nos jogos digitais e nas plataformas de *streaming*, por exemplo. Eles estão o tempo todo conectados à Internet e utilizando dispositivos eletrônicos. Mas o que precisamos entender é que essas ações não só são tão comuns a essa nova geração, pois desde que nasceram mantiveram contato com todo o tipo de tecnologia digital, como também são experiências prazerosas a eles.

Nos espaços virtuais, os adolescentes interagem, produzem textos multimodais em diferentes suportes, não são meros espectadores, mas assumem papéis ativos e autônomos, ficam cara a cara com uma imensidão de conteúdo e aprendem de diversas maneiras (por sons, imagens estáticas ou em movimento, hiperlinks etc.). Entretanto, sabemos que muitas das experiências desses

adolescentes não ocorrem de maneira crítica e reflexiva. Em relação a isso, Miller (1984) já afirmava que os gêneros de texto servem como chaves aos alunos, na medida em que eles os possibilitam compreender como participar das ações em comunidade.

No que diz respeito ao contexto de investigação desta pesquisa, verificamos que há uma diferença entre os gêneros de texto do cotidiano dos alunos e os do âmbito escolar. Nesse sentido, parece não existir um diálogo entre esses dois momentos da vida dos alunos, pois eles estão inseridos em práticas multimodais no dia a dia, mas quando precisam reconhecer um texto na escola, eles entendem que texto é apenas linguagem escrita. Diante disso, salientamos que é necessária uma consciência acerca dos gêneros textuais, bem como das práticas sociais em que eles estão envolvidos, a fim de que reconheçam que o que eles produzem fora da escola também é texto. Contudo, a escola está muito engessada nos gêneros mais tradicionais da língua escrita, o que influencia o entendimento dos estudantes de que as ações realizadas fora dos muros da escola não são práticas de leitura e de produção textual.

Outra questão bastante relevante que surgiu com o diagnóstico diz respeito às temáticas trabalhadas em sala de aula. Os alunos buscaram esclarecer que nem sempre o tema explorado nas aulas é relevante a eles. Alguns até citaram termos como “do passado” para se referir aos assuntos que já foram abordados. As *fake news*, por exemplo, foram mencionadas por alguns alunos como tema que é atual e que também é relevante a eles. Se esse tema atravessa o cotidiano dos estudantes, por que não aproveitar isso para engajar os estudantes? Ademais, as *fake news* pertencem ao campo de atuação jornalístico-midiático mencionado pela BNCC (2018), que é entendido por esse documento como uma das categorias que contextualizam o contexto escolar. O objetivo desse campo é “ampliar e qualificar a participação” dos alunos “nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião” (BRASIL, 2018, p. 140). Além disso, “o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo”. (BRASIL, 2018, p. 140).

Em relação ao **experientiar o novo**, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 77), “ocorre com a imersão em novas situações, informações e ideias”. Se refletirmos sobre o contexto investigativo desta pesquisa, embora os alunos usem

gêneros de texto da esfera digital e participem de práticas sociais (multi)letradas, isso parece estar ainda muito distante da escola. Além disso, os estudantes não desenvolvem uma visão crítica acerca desses gêneros textuais. Uma experiência nova, para esse contexto, seria trabalhar esses gêneros em uma visão crítica, ampliando as práticas (multi)letradas dos alunos. Nesse sentido, um conhecimento novo poderia ser desenvolvido com a incorporação desses gêneros textuais no âmbito escolar, por meio de um projeto de (multi)letramentos.

Na Pedagogia dos (Multi)letramentos é salientado que há diferentes modos semióticos para a construção de significado, como mostra a Figura 10.

Figura 10 - Modos de construção de significados



Fonte: Autoras com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181).

Nesse sentido, temos uma infinidade de maneiras conhecer o mundo e representá-lo. Entretanto, nos parece que os alunos não conseguem fazer a leitura dos diferentes modos semióticos, de forma a construir significado. Eles leem isoladamente.

No que diz respeito a esse projeto, acreditamos que uma das propostas para trabalhar nesse contexto seria abordar as *fake news*, já que esse é um tema relevante a esses alunos. Assim, a temática do projeto seria algo significativo e que envolveria a resolução de um problema. Nessa perspectiva, recordamos que Fairclough (2001) salienta a importância da leitura e da produção de texto críticas e a necessidade de olharmos para o contexto de investigação.

Ao retornarmos à BNCC (2018), identificamos que o documento elenca duas habilidades que estão diretamente relacionadas às *fake news*:

(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a *sites* de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.;

(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria (BRASIL, 2018, p. 177).

Parece-nos que ao justificarem que gostariam de ler mais notícias e explorar temas da vida social, os alunos se colocam como sujeitos da sociedade, porque eles querem se informar. Então, se eles querem se manter informados e sinalizam que as *fake news* são importantes, visto que todos reconhecem que é importante verificar a veracidade das informações, mas nem todos fazem isso (73%), parece ser um tema pertinente ao desenvolvimento de um projeto que considera os desejos e o que é familiar a esses alunos como novo, ou seja, aquilo que não conhecem ainda.

Ao refletirmos sobre esses desejos dos alunos, precisamos pensar sobre quais gêneros textuais poderiam ser mobilizados no projeto. O conhecido, para esse grupo de estudantes, é a notícia. Em relação a isso, a BNCC (2018), ao descrever o campo de atuação jornalístico-midiático, menciona vários gêneros textuais a serem explorados do 6º ao 9º ano em atividades de leitura e produção de textos. Nesse sentido, o documento aponta para gêneros de texto que vão além da notícia, do álbum noticioso, da carta de leitor, da entrevista etc., já que esses são indicados ao trabalho nos anos iniciais. Assim, a BNCC (2018, p. 141) cita exemplos de textos que poderiam ser abordados nesse período, os quais contemplam gêneros “que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis”. Com base nessas constatações, entendemos que poderia ser proposta uma construção sobre esses gêneros entendidos como complexos e multimodais, com base na espiral a seguir.

Figura 11 - Espiral dos gêneros: dos mais familiares aos mais complexos



Fonte: Autoras.

Diante desses apontamentos, acreditamos que esta Dissertação apresenta uma possibilidade para o desenvolvimento dos demais Processos de Conhecimento. Neste momento, o que podemos propor em termos de projeto de (multi)letramentos faz relação ao processo de Experienciar. Nesse sentido, a partir do desenvolvimento de um projeto é que teríamos condições de olhar mais para os demais processos: Conceituar (por nomeação e com teoria), Analisar (funcionalmente e criticamente) e Aplicar (apropriadamente e criativamente). Como uma ampliação da pesquisa, os Processos de Conhecimento recém citados precisariam ser mobilizados em um outro momento, especialmente em contexto de atuação docente.

Como trabalhamos com a professora regente dos 9^{os} anos da Escola Firmino, consideramos interessante compartilhar esta pesquisa com ela e seus alunos, a fim de propor um projeto de ensino com base na Pedagogia dos (Multi)letramentos nessa mesma instituição. Ressaltamos que os resultados aqui apresentados podem ser generalizados a outros contextos de ensino e, assim, orientar o planejamento de instrumentos que auxiliem o professor da Educação Básica na primeira fase de elaboração de um projeto de (multi)letramentos.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi construída a partir de um estudo de base qualitativa e foi realizada em parceria com a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Firmino Cardoso Júnior, a qual está localizada na cidade de São Pedro do Sul - RS. Em nosso quadro teórico-metodológico, elencamos a Análise Crítica de Gêneros (MOTTA-ROTH, 2008) e suas teorias fundantes: a Sociorretórica (MILLER, 1984; BAZERMAN, 2006; 2009; SWALES, 1990), a Análise Crítica de Discurso (FAIRCLOUGH, 1992; 2001) e a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). Além disso, nos apoiamos nos estudos do letramento, especialmente na Pedagogia dos (Multi)letramentos (KALANTZIS et al., 2016; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO; 2020).

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as práticas de (multi)letramentos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificar os usos da leitura e da produção de textos em um contexto de escola pública. Para tanto, inicialmente, buscamos descrever os eventos e as práticas de (multi)letramentos dos quais os alunos participam no cotidiano e no contexto escolar, a fim de analisar a interrelação entre essas duas esferas. No que diz respeito aos eventos e práticas do dia a dia, verificamos que esses ocorrem de maneira multimodal e a partir de diferentes suportes, especialmente nos de natureza digital. Em relação aos eventos e práticas do ambiente escolar, percebemos que esses são mediados por textos cuja linguagem preferencialmente é a escrita. Interrelacionando esses dois contextos, constatamos que há pouco diálogo.

Em seguida, identificamos as concepções sobre textos e gêneros de textos nesse contexto de investigação. Nesse sentido, constatamos que as práticas de leitura e produção textual no contexto escolar sinalizam uma visão engessada desses processos, uma vez que os discursos dos estudantes revelam um entendimento de texto em grande medida como linguagem escrita, complexa e de longa extensão. Contudo, também identificamos que as práticas de leitura e produção de textos no cotidiano parecem evidenciar um entendimento mais avançado desses processos, com o reconhecimento de que texto é ação em sociedade, o que possibilita a esses estudantes agir por meio de textos em contextos diversos.

Em relação ao nosso último objetivo específico, que foi propor ações com vistas ao desenvolvimento de um projeto de (multi)letramentos para o contexto

investigado, entendemos que nossa investigação possibilita explorar o Processo de Conhecimento Experienciar, visto que sabemos o que eles leem e produzem, bem como o que gostariam de ler e produzir no âmbito da escola. O que nos detemos a fazer neste estudo, então, serve como diagnóstico para um projeto baseado na Pedagogia dos (Multi)letramentos destinado a esse contexto. Diante disso, entendemos ser relevante desenvolver um projeto de (multi)letramentos na escola, a fim de ampliar esta pesquisa, abordando os outros Processos de Conhecimento (Conceituar, Analisar e Aplicar).

Por fim, como acreditamos ser essencial buscar soluções de problemas com relevância social associados ao uso da linguagem e ao discurso, dos resultados que obtivemos deste estudo, planejamos desenvolver comunidades de discussões sobre ensino baseado na perspectiva dos (multi)letramentos articuladas ao NEPELIN.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. P. **Educomunicação e práticas de letramento**: um diálogo a partir dos usos das TIC. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos). Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro.
- BHATIA, V. K. **Worlds of Written Discourse**: a genre-based view. London: Continuum, 2004.
- BARTON, D; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated Literacies**. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BARTON, D.; LEE, C. Literacy Studies. In: WODAK, R.; JOHNSTONE, B.; KERSWILL, P. **The SAGE Handbook of Sociolinguistics**. London: SAGE Publications, 2011.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Tradução Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. Organizado por Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2009.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F; BENTES, A.C. (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.
- BEVILAQUA, R. Novos estudos do Letramento e Multiletramentos: divergências e confluências. **Revista Virtual de Letras**, v. 5, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2019.
- BLOOME, D.; KALMAN, J.; SEYMOUR, M. Fashioning literacy as social. In: BLOOME, D.; M. L. CASTANHEIRA; LEUNG, C.; ROWSELL. **Re-theorizing Literacy Practices**: Complex Social and Cultural Contexts. New York: Routledge, 2019.
- BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 14 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em 14 abr. 2019.
- BRUM, M. H. **Formação continuada de professores de língua inglesa**: em busca de uma prática pedagógica multiletrada para a EJA. 2019. 260f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2019.
- CAETANO, E. A. **O letramento crítico no ensino de língua inglesa**: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão. 2014. 206 f. Dissertação

(Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COPE, B., KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge, 2000.

COPE, B., KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 1, 164-195, 2009.

COSCARELLI, C. V. **A produção de gêneros textuais**. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

COSCARELLI, C. V.; ARAÚJO, J. Leitura on-line e acesso ao conhecimento. IN: SATO, D. T. B.; BATISTA JR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. (Orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos do letramento. Pipa Comunicação, 2016.

COSTA, L. P. A. A ADC faircloughiana: concepções e reflexões. **Linguasagem**, v. 1, p. 1-5, 2012. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12904564/a-adc-faircloughiana-concepcoes-e-reflexoes-por->>. Acesso em 22 set. 2019.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA, J. R. J. **Pedagogia cidadã**: Cadernos de formação. Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, 2004.

EUZÉBIO, M. D.; GOULART, A. J.; MENDES, A. D. Letramento: uma discussão sobre grafocentrismo e microcultura. **Revista Fórum Linguístico**. Florianópolis, v.6, n.2, 2009, p.39-53. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2009v6n2p39>>. Acesso em 12 fev. 2021.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. 8ª Coordenadoria Regional da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Firmino Cardoso Júnior. 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. New York: Longman Inc, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press. 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. (Org.) Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. Routledge, New York, 2003.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCISCO, C. N. P. A difusão de novas competências pela BNCC: os multiletramentos e o ensino da linguagem na era das novas tecnologias. In: XVI Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, 2018, Recife. XVI Congresso Internacional de Tecnologia na Educação - Educação e Tecnologia em Tempos de Mudança - **Anais**. Recife, 2018. Disponível em: <<http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/senac/pdf/comunicacao.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra - Coleção Saberes, 1996.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico Funcional em língua portuguesa**. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. **Linguística Sistêmico Funcional** - aplicaciones a la lengua española. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Waldhuter Editores, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004>. Acesso em 21 dez. 2019.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/27795>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Arnold, 2014.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means: narrative skills at home and school**. *Language in society*, v. 11, p.49-76, 1982.

KALANTZIS, M. COPE, B. **Literacies**. Cambridge University Press, Cambridge UK, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L. **Literacies**. 2ed. Cambridge University Press, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia E Linguística Portuguesa**, v. 8, p. 409-424. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>>. Acesso em 21 mar. 2021.

KLEIMAN, A.B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Campinas, Cefiel/Unicamp; SME/Depe, 2007.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375>>. Acesso em 22 nov. 2019.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KUMMER, D. A. **Letramento multimodal crítico no ensino de inglês na escola: o papel dos livros didáticos e dos professores**. 2019. 227f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2019.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUZZO, P.; RADÜNZ, A. P. Análise Crítica de Gênero: uma análise de um teste de proficiência em inglês como língua estrangeira. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.16, n. 2, p. 3642-3654, abr./jun., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n2p3642/40595>>. Acesso em 25 nov. 2019.

MELO, I. F. Análise do Discurso e Análise Crítica Do Discurso: desdobramentos e intersecções. **Letra Magna**, v. 5, n. 11, p. 1-18, 2009. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Melo_ADeACD.pdf>. Acesso em 21 dez. 2019.

MESQUITA, E. M. C. O ensino de língua portuguesa no Brasil: concepções de texto, concepções de escrita. **Letras & Letras**, v. 29, n. 2, 2013, p. 1-12. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/25985/14271>>. Acesso em 02 dez. 2020.

MESSEDER, L. S. D. **Ensino de literatura e multiletramentos**. 2017. 176 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Eds.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: Subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC, p.17-29, 2002.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 81-106, 2005.

MILLER, C. Genre as Social Action. **Quartely Journal of Speech**, v. 70, p. 151-167, 1984.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000200007&script=sci_abstract&tIng=pt>. Acesso em 17 set. 2019.

MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. S. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência: um estudo comparativo entre português e inglês. **Linguagem em (Dis)Curso**, v. 9, n. 2, maio/ago, p. 233-271, 2009. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/416>. Acesso em 16 abr. 2020.

NEVES, M. H. M. O ensino da gramática. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, Lisboa, v. 4, p.4 3-52, 1991.

PAIVA, V. M. O. **Manual de pesquisas em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editora, 2019.

PINHEIRO, P. Letramento a distância na (e na pós) pandemia. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, 2020. p. 355 - 369. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3603>>. Acesso em 07 mar. 2021.

PINTON, F. M. **Análise Crítica de Gênero de reportagens didáticas sobre o ensino de produção textual na revista Nova Escola (2006-2010)**. 2012. 198f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

PINTON, F. M. A produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: múltiplos olhares no currículo escolar. IN: NICOLAY, D. A.; GRAVINA, A. P. **O currículo em suas interfaces com a educação básica**. Editora CRV, Curitiba, 2013.

PORTO, H. M. S. **A formação crítico-reflexiva do revisor de textos: a construção da profissionalidade em uma empresa júnior**. 2018. 189f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

REINALDO, M. A; BEZERRA, M. A. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna. **Letras**, v. 29, n. 58, p. 37-62, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/34773>>. Acesso em 21 mai. 2020.

RESENDE, V. M; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2016.

RIBEIRO, A. E. Leitura e escrita hoje. IN: SATO, D. T. B.; BATISTA JR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. (Orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos do letramento. Pipa Comunicação, 2016.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em Perspectiva Sócio-Histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 253-276, 2006.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RUIZ, M. J. F. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 33, p. 55-70, 2003. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/910>>. Acesso em 24 abr. 2019.

SANTOS, A. M. B. Discussões e reflexões sobre os estudos de letramento. IN: SEPESQ, 2016, Porto Alegre. XII SEPESQ - Mentis inquietas - **Anais**. Porto Alegre: SEPESQ. 2016. Disponível em: <https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos_2017/4368/1419/1668.pdf>. Acesso em 25 mar. 2021.

SANTOS, R. V. C.; PAZ, A. M. O. Os estudos de letramento no âmbito da Linguística Aplicada: diálogos que se entrelaçam. In: ALFAL, 2014, João Pessoa. ALFAL - Estudos linguísticos e filosóficos - **Anais**. João Pessoa: ALFAL, 2014. p. 3944-3956. Disponível em: <<https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0753-1.pdf>>. Acesso em 29 nov. 2019.

SANTOS, Z. B. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 13, p. 1-13, set. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistagatilho/edicoes-antteriores/ano-vii-volume13-setembro-de-2011/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, E. C. M. Do discurso à gramática: um enfoque crítico e funcional de gêneros. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, n. 2, p. 62-77, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/10471>>. Acesso em 05 nov. 2019.

SILVA, T. R. B. C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. *Letras*, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319>>. Acesso em 06 mai. 2019.

SILVA, J. S.; MARTINS, N. B. Análise multimodal – estudo dos recursos semióticos em textos de livro didático do 7º ano sob a perspectiva Sistêmico-Funcional. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 1045-1074, jul./set. 2017.

Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/37293>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. IN: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2009.

SOARES, M. Novas práticas de leitura na Cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 25 abr. 2019.

SOARES, M.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOUZA, S. F. T. **Os processos de construção da leitura e da escrita em um livro didático do 9º ano do ensino fundamental**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: JONES, M. M.; JONES, K. (orgs.) **Multilingual literacies**: reading and writing different worlds. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 17-29, 2000.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. New York; Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. D.E.L.T.A., v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502013000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 13 nov. 2019.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, 60-92, 1996.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. Londres: Arnold, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, V.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso (para a) Crítica**: o texto como material de pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 2016.

WODAK, R. Do que trata a ACD – Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297>. Acesso em 29 ago. 2019.

ZANUTTO, F.; OLIVEIRA, N. A. F. Gêneros textuais: a produção de textos nas aulas de língua portuguesa. IN: CELSUL, 2004, Florianópolis. 6º Encontro CELSUL - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - **Anais**. Florianópolis: CELSUL, 2004.

Disponível em:

<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Coordenadas/G%C3%80NEROS%20TEXTUAIS%20A%20PRODU%C3%87%C3%83O%20DE%20TEXTOS%20NAS%20AULAS%20DE%20L%C3%80NGUA%20PORTUGUESA.pdf>.

Acesso em 13 fev. 2021.

APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Perfil do aluno

1. Nome?
2. Idade?
3. Em quais escolas você estudou?
4. Há quanto tempo você frequenta a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Firmino Cardoso Júnior?
5. Você já reprovou em algum ano do Ensino Fundamental? Se sim, qual(is)?
6. Você trabalha? Se sim, com o quê?
7. Você participa de algum projeto proposto pela sua escola? Se sim, qual(is)?
8. Com quem você reside?
9. Quais as profissões deles?
10. Qual o nível de escolaridade dos integrantes de sua família? Diga o nível e especifique a qual integrante você se refere.
 - () Ensino Fundamental completo
 - () Ensino Fundamental incompleto
 - () Ensino Médio completo
 - () Ensino Médio incompleto
 - () Ensino Superior completo
 - () Ensino Superior incompleto
 - () Curso Técnico completo
 - () Curso Técnico incompleto
 - () Outro

Contato com a leitura e a produção de textos

1. A partir de seu entendimento, diga-me quais dessas alternativas são textos:

a)

<https://www.citador.pt/frases/imagens/frases-a-sabedoria-para-o-espírito-e-como-a-comida-para-textos-judaicos-10818.jpg>

b)

<https://media.gazetadopovo.com.br/rodrigo-constantino/2017/04/blog-1880-300x168-e76eedb6.jpg>

c)

<https://cdn.revistaforum.com.br/wp-content/uploads/2019/06/whatsapp-image-2019-06-20-at-07.44.54.jpeg>

d)

<https://i.pinimg.com/originals/1d/65/3b/1d653b80b65915bdc77127e58126d3e8.jpg>

e)

https://lh3.googleusercontent.com/VZOZsZIDTQVCdej11WV4xlt41V022H8T8_pvAvN93ZcS1QhnptHCXf87IScZZ6ehauOLyerZsvqOllmADk7FAuP48s8INBdBHmsINec=w960

f)

<https://i.pinimg.com/600x315/c4/c2/f7/c4c2f791aa4446517563ae26a78f71f1.jpg>

g)

<https://unisal.br/blog/wp-content/uploads/2016/01/jornal-noticia-26-01-16.jpg>

h)

https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document/infografico-cancer-de-mama-como-se-proteger_2.jpg

i)

<https://pt-static.z-dn.net/files/d75/2d47269df80d3513bf9850b2d9e15466.png>

j)

<https://pt-static.z-dn.net/files/ddd/e5ed0c8367534d8e143b08539f88f510.png>

k)

<https://www.youtube.com/watch?v=xZhMHotsHco>

Sobre leitura

2. Você gosta de ler? Por quê?

3. O que você costuma ler?

- Charge
- Poema
- História em quadrinhos
- Cartas
- E-mail
- Mensagens instantâneas em redes sociais, como WhatsApp e Messenger
- Stories/ Status
- Comentários em redes sociais
- Crônicas
- Orações/Preces/Textos religiosos
- Vídeos para mídias digitais
- Áudios para mídias digitais
- Fanfic
- Ilustrações
- Letra de música

- () Lista de compras
- () Recados/lembretes/notas
- () Legendas de fotos/figuras
- () Torpedo/mensagem de texto/SMS
- () Formulários
- () Currículos
- () Diário pessoal
- () Jornais e/ou revistas impressos
- () Jornais e/ou revistas *on-line*
- () Notícias
- () Publicações em redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter...)
- () Livros literários
- () Livros didáticos
- () Outros

4. Na escola, o que você lê?

- () Textos solicitados pelos professores para o aprofundamento da matéria estudada
- () Textos propostos pelos professores para leitura em casa
- () Textos dos livros didáticos
- () Livros retirados na biblioteca
- () Textos de fontes diversas que complementam o seu estudo
- () Outros

5. Que tipos de texto os professores solicitam que você leia além do que é proposto em sala de aula?

6. Na sua opinião, para que serve a leitura em sua vida? Você a considera importante? Por quê?

7. Em quais desses espaços você pratica leitura?

- () Biblioteca pública
- () Biblioteca da escola
- () Igreja ou outros centros religiosos
- () Grupos de estudos
- () Casa

- Trabalho
- Escola
- Outros

Sobre produção textual

8. Em que situações a produção textual está presente em sua vida?

9. Você costuma e gosta de produzir textos?

10. Quais textos você produz ou já produziu?

- Charge
- Poema
- História em quadrinhos
- Cartas
- E-mail
- Mensagens instantâneas em redes sociais, como WhatsApp e Messenger
- Stories/ Status
- Comentários em redes sociais (Facebook, Instagram)
- Crônicas
- Orações/Preces/Textos religiosos
- Vídeos para mídias digitais
- Áudios para mídias digitais
- Fanfic
- Letra de música
- Lista de compras
- Recados/lembretes/notas
- Buscas em barras de pesquisa
- Legendas de fotos/figuras
- Torpedo/mensagem de texto/SMS
- Preenchimento de formulários
- Currículos
- Diário pessoal

() Outros

11. Você realiza as produções textuais que são solicitadas na escola? Explique.

12. Você tem dificuldade em produzir algum texto em específico? Se sim, qual(ais)?

13. Quais facilidades você tem ao produzir um texto?

14. Você percebe o texto como uma forma de agir em sociedade?

15. No seu ponto de vista, como a escola tem estimulado a produção de textos nas diferentes disciplinas?

Práticas de leitura e produção de texto

1. Nos seus momentos de lazer, quais dessas práticas sociais você participa?

- () Acesso à Internet
- () Assisto a programas ou filmes na televisão
- () Leio livros, jornais ou revistas
- () Escuto músicas
- () Pratico atividades físicas
- () Encontro-me com amigos
- () Cuido dos afazeres domésticos
- () Outro

2. Para você, qual é a relação entre o conhecimento/conteúdo estudado na escola com o conhecimento presente no seu dia a dia?

3. No dia a dia, você busca informações em quais desses espaços?

- () Facebook
- () WhatsApp
- () Sites

- () Instagram
- () Pinterest
- () Twitter
- () YouTube
- () Jornal impresso
- () Jornal *on-line*
- () Televisão
- () Rádio
- () Em conversas informais
- () Outros

4. Quando acessa a essas informações, você verifica se a fonte é confiável? Por quê?

5. Como você manifesta sua opinião perante algum assunto polêmico? Explique sua resposta:

- () Postagens em redes sociais
- () Comentários em redes sociais
- () Carta aberta
- () Carta do leitor
- () Rodas de conversa na escola
- () Rodas de conversa em centros religiosos
- () Rodas de conversa entre amigos
- () Manifestações públicas
- () Conversas com familiares
- () Outros

6. Na sua opinião, quais textos devem circular na escola? Por qual motivo?

7. Em alguma disciplina você já teve a oportunidade de produzir textos que foram socializados com a comunidade? Se sim, qual disciplina e qual evento?

Recursos tecnológicos e pandemia

1. Que recursos/tecnologias a escola disponibiliza para estudar?

- () Livros
- () Fotocópias/ xerox
- () Datashow/projetor de imagem
- () Aparelho de som
- () Dicionários
- () Televisão
- () Computador
- () Internet
- () Outros

2. Tente comparar: você acha que passou a ler mais ou menos desde que a pandemia começou?

3. Você participa de comunidades/grupos de jogos digitais?

4. Na Internet, quais redes sociais você utiliza?

- () Instagram
- () Facebook
- () WhatsApp
- () TikTok
- () YouTube
- () Twitter
- () Snapchat
- () Meet
- () Outros

5. Quais plataformas de streaming você utiliza?

- () Netflix
- () Amazon Prime Video
- () Spotify
- () Globoplay

Twitch

Outros

6. Quanto tempo por dia você fica *on-line*?

7. Quais recursos digitais você passou a utilizar desde que a pandemia começou?

8. Por onde você acessa Internet?

Smartphone

Computador de mesa

Notebook

Tablet

Outro

9. Para assistir às aulas *on-line* pelo Google Meet e para acompanhar o conteúdo que a professora disponibiliza no Google Classroom, você utiliza um aparelho seu? Se não, de quem é?

10. De onde você acessa Internet para acompanhar as aulas?

Casa/Wifi

Casa de familiar

Casa de amigo/vizinho

Trabalho do responsável

Internet móvel

Outro

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Por uma Pedagogia de (Multi)letramentos: desafios e possibilidades no contexto do Ensino Fundamental público.

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Francieli Matzenbacher Pinton.

Instituição/Departamento: Departamento de Letras Vernáculas – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

Contato: francieli.matzembacher@gmail.com

Telefone e endereço postal: (55) 3220-0000, Avenida Roraima, 1000, prédio 40A, sala 2222, CEP: 97105-900 – Santa Maria – RS.

Local de coleta de dados: Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Firmino Cardoso Júnior.

Eu, Francieli Matzenbacher Pinton, responsável pela pesquisa “Por uma Pedagogia de (Multi)letramentos: desafios e possibilidades no contexto do Ensino Fundamental público”, convido-o para participar como voluntário em nosso estudo.

Esta pesquisa pretende investigar de que forma o ensino de Língua Portuguesa com base na Pedagogia de (Multi)letramentos promove o posicionamento crítico do aluno frente à sociedade. A pesquisa contribui para a qualidade do ensino, principalmente da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental público. Para tanto, buscaremos como ancoragem teórica a Pedagogia de (Multi)letramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS; COPE, 2012) para discutir conceitos-chave de práticas e eventos de letramento, além de conceitos importantes de Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001; RESENDE; RAMALHO, 2016; SILVA; RAMALHO, 2008). Empregaremos, também, como ferramenta de análise linguística, a Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; GOUVEIA, 2009).

Para a realização desta pesquisa, a participação dos alunos consiste em responder a uma entrevista. Também ocorrerão coletas de textos produzidos em sala de aula, sob acompanhamento da aluna pesquisadora Jeniffer Streb da Silva.

A presente pesquisa não apresenta riscos físicos ou danos morais, todavia, a participação no projeto pode apresentar riscos mínimos como constrangimento devido à exposição dos alunos frente à pesquisadora. Se o sujeito-participante se sentir constrangido, a pesquisadora irá conversar, a fim de esclarecer de forma detalhada a importância da participação, bem como as contribuições que esta pesquisa poderá trazer para a formação acadêmica e profissional do estudante.

Durante todo o período da pesquisa o participante terá a possibilidade de sanar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, ele deve entrar em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

O participante tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os recursos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Está garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

O Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é um comitê de ética em pesquisa em seres humanos e é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 - CEP: 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Caso prefira, você entrar em contato sem se identificar.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, _____ de _____ de 2020.

ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Por uma Pedagogia de (Multi)letramentos: desafios e possibilidades no contexto do Ensino Fundamental público

Pesquisador responsável: Francieli Matzenbacher Pinton

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Telefone para contato: (55) 9 8448-0193

Local da coleta de dados: Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Firmino Cardoso Júnior

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados no período de setembro a dezembro, por meio de uma entrevista com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e através da coleta de textos produzidos em sala de aula.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Avenida Roraima, 1000, prédio 40A, Departamento Letras Vernáculas, sala 2222, CEP: 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Francieli Matzenbacher Pinton. Após este período os dados serão destruídos.

O Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é um comitê de ética em pesquisa em seres humanos e é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se for entendido que a pesquisa não está sendo realizada da forma imaginada ou que está prejudicando o participante

de alguma forma, é possível entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 - CEP: 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Caso prefira, você entrar em contato sem se identificar.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em ____/____/____, com o número de registro Caae _____.

Santa Maria, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, Francieli Matzenbacher Pinton, responsável pela pesquisa “Por uma Pedagogia de (Multi)letramentos: desafios e possibilidades no contexto do Ensino Fundamental público”, convido-o para participar como voluntário em nosso estudo. Seus pais já foram informados e concordaram com a sua participação, mas é sua decisão participar ou não. Você pode conversar com alguém antes de decidir participar ou não.

Assentimento informado para participar da pesquisa: Por uma Pedagogia de (Multi)letramentos: desafios e possibilidades no contexto do Ensino Fundamental público.

Nome da criança/adolescente:

1) Objetivos:

- Investigar em que medida um projeto de Letramento Crítico promove mudanças nas práticas de leitura e escrita de estudantes na Educação Básica;
- Identificar práticas e eventos de letramento das quais os alunos participam;
- Analisar produtos textuais produzidos pelos alunos, a fim de verificar os avanços/transformações em relação às práticas de produção textual.

2) Escolha dos participantes: Você foi escolhido porque é aluno regularmente matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria de Lourdes Bandeira Medina e porque tem disponibilidade de participar das atividades que serão propostas no decorrer da pesquisa, ou seja, é um aluno que tem uma boa frequência escolar.

3) Voluntariedade de participação: Lembramos que o fato de você ser escolhido não significa que você deve participar da pesquisa, sua participação é VOLUNTÁRIA e você pode desistir da participação da pesquisa a qualquer momento. Se você achar conveniente, converse com seus pais ou com outras pessoas antes de optar por uma resposta afirmativa ou negativa sobre a sua participação nesta pesquisa. Lembrando que, independentemente da sua resposta ser afirmativa ou negativa ou até mesmo

caso de desistência, a sua opinião será respeitada e sua relação com o pesquisador não terá alterações.

5) Procedimentos: Para a realização desta pesquisa, a participação dos alunos consiste em responder a uma entrevista. Também ocorrerão coletas de textos produzidos em sala de aula, sob acompanhamento da aluna pesquisadora Jeniffer Streb da Silva.

6) Riscos: A presente pesquisa não apresenta riscos físicos ou danos morais, todavia, a participação no projeto pode apresentar riscos mínimos como constrangimento devido à exposição dos alunos frente ao pesquisador. Se o sujeito-participante se sentir constrangido, o pesquisador irá conversar a fim de esclarecer de forma detalhada a importância da participação, bem como as contribuições que esta pesquisa poderá trazer para o ensino na área.

7) Benefícios: Esperamos, com este estudo, contribuir para a qualidade do ensino, principalmente da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental público.

8) Confidencialidade: As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

9) Divulgação dos resultados: Depois que a pesquisa for concluída os resultados serão informados para você e seus pais, assim como poderão ser publicados em uma revista, livro, conferência etc.

10) Direito de recusa ou retirada do assentimento informado: Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

11) Contato: Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores, com o Comitê de Ética em Pesquisa ou com a direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria de Lourdes Bandeira Medina.

12) Contato com o responsável pela pesquisa: Profa. Dra. Francieli Matzenbacher Pinton; Instituição/Departamento: Departamento de Letras Vernáculas – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; E-mail: francieli.matzembacher@gmail.com; Telefone e endereço postal: (55) 9 8448-0193, Avenida Roraima, 1000, prédio 40A, sala 2222, CEP: 97105-900 – Santa Maria – RS.

13) Contato com o CEP: O Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é um comitê de ética em pesquisa em seres humanos e é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 - CEP: 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Caso prefira, você entrar em contato sem se identificar.

14) Vias do documento: Este documento terá duas vias, as quais deverão apresentar a assinatura do participante e do seu responsável, bem como do pesquisador responsável pela pesquisa.

15) Certificado do assentimento: Eu entendi que a pesquisa busca investigar avanços/transformações em relação às práticas de produção textual dos estudantes. Também compreendi que fazer parte dessa pesquisa significa que irei participar das entrevistas e ceder os textos produzidos em sala de aula. Eu aceito participar desta pesquisa.

Assinatura da criança ou adolescente:

Assinatura dos pais/responsáveis:

Assinatura do pesquisador:

Data: ____/____/____

ANEXO D - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Esc. Est. Ens. Fund. Prof. Firmino Cardoso Júnior
Rua Prof. Werner Doeler, 1571 – Centro
São Pedro do Sul – RS
Portaria de Alt. Denominação nº303 D.O.11/12/2000
Identificação: 43.14.379-2

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Karla Jaqueline Souza Tatsch, abaixo assinado, responsável pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Firmino Cardoso Júnior, autorizo a realização do estudo "Por uma Pedagogia de Multiletramentos: possibilidades e desafios no contexto do Ensino Fundamental público", a ser conduzido pelas pesquisadoras Dra. Francieli Matzenbacher Pinton e Jeniffer Streb da Silva.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 10 de setembro de 2020.



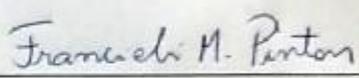
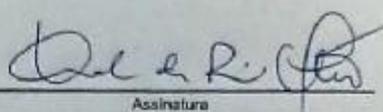
Karla Jaqueline Souza Tatsch
VICE - DIRETORA
ID. 29r.7:64
D.O. 27/12/2018 Pg. 1149

ANEXO E – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa POR UMA PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Francieli Matzenbacher Pinton			
6. CPF: 624.124.500-72		7. Endereço (Rua, n.º): SAFIRA CAMOBI SANTA MARIA RIO GRANDE DO SUL 97110776	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (65) 3286-3769	10. Outro Telefone:
		11. Email: franieli.matzenbacher@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 24, 05, 2019		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa		13. CNPJ: 95.591.784/0001-05	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (55) 3220-9362		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Prof.ª Dra. Andrea do R. Souto</u>		CPF: <u>528808850-00</u>	
Cargo/Função: <u>Chefe do DLV/CAL/UFMS</u> <u>STAPE 1523082</u>			
Data: 24, 05, 2019		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			