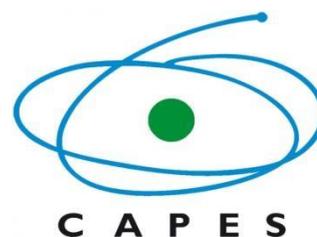




PROFLETRAS



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

CLÁUDIA FERNANDA SILVA DE QUEIROZ NUNES

**COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE
NARRATIVAS DIGITAIS NA ESCOLA: UM
ESTUDO DA COMPOSIÇÃO DO ESPAÇO
VISUAL**

NAZARÉ DA MATA – PE

2019

CLÁUDIA FERNANDA SILVA DE QUEIROZ NUNES

**COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE
NARRATIVAS DIGITAIS NA ESCOLA: UM
ESTUDO DA COMPOSIÇÃO DO ESPAÇO
VISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa.

NAZARÉ DA MATA – PE

2019

PÁGINA DE CATALOGAÇÃO

CLÁUDIA FERNANDA SILVA QUEIROZ NUNES

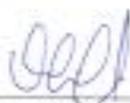
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS NA ESCOLA: UM ESTUDO
DA COMPOSIÇÃO DO ESPAÇO VISUAL

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras-
PROFLETRAS da Universidade de
Pernambuco, Campus Mata Norte, como
requisito para obtenção do título de
Mestre em Letras, em 30/09/2019

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria do Rosário da Silva A. Barbosa
Orientador- UPE/Mata Norte



Prof. Dr. Orlando Vian Junior
Avaliador Externo- UNIFESP



Prof. Dra. Mônica Maria Gadêlha de Souza Gaspar
Avaliador Interno - UPE/Mata Norte

Nazaré da Mata- PE

2019

*À memória de minha avó, um ser capaz de
amar além das possibilidades.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas coisas maravilhosas que me proporciona e pelos bons momentos vividos durante mais uma ocasião especial em minha vida.

Aos meus pais, Maria e Josué, que me ofereceram uma boa educação e estrutura para enfrentar os obstáculos que surgem. Obrigada por sempre me apoiarem em todos os momentos decisivos e pelos cuidados e amor dedicados a mim.

Ao meu irmão, Helder, tão querido e que amo tanto.

Ao meu marido, César, pela compreensão, pelos conselhos, pelo incentivo constante em seguir em frente apesar da correria do dia a dia. Seu amor foi e é fundamental.

Às minhas filhas tão amadas, Maria e Silvia, os verdadeiros motivos do meu caminhar, do meu respirar, do meu viver.

À minha orientadora, Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa, que com muito carinho, atenção, compreensão, apoio e dedicação tornou possível a realização desta pesquisa.

Aos professores que compõem o corpo docente do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte, pelos valiosos ensinamentos e conselhos ofertados do início ao término do curso.

A todos os colegas da turma III do Mestrado, pelos momentos de múltiplos aprendizados, frustrações (claro!) e alegrias que compartilhamos.

À minha querida avó de coração, Maria Vigário, minha segunda mãe, cujos conselhos e ensinamentos me guiarão até o fim. Como sinto sua falta!

Aos meus queridos e amados familiares, sem os quais eu não teria chegado até aqui. Vocês moram em meu coração.

Sou muito grata às escolas em que leciono, pelo aprendizado da profissão docente que se faz dia após dia com as experiências que são adquiridas. E, de modo especial, externo minha gratidão à escola que foi meu campo de estudo, pelo carinho e apoio constante da gestão e dos meus colegas de trabalho.

Aos meus amigos, tão queridos e tão especiais que ajudaram a tornar tudo isso possível.

Tudo que vemos ao nosso redor é imagem. Não há como gerar um pensamento sem que nos traga justamente uma representação visual. [...] Logo estamos cercados por referências imagéticas a partir daquilo que lemos, vemos e ouvimos.

Suzanne Magalhães e Patrícia Bieging

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar possibilidades de leitura e de produção de narrativa visual experienciadas no 6º ano do Ensino Fundamental, considerando a organização do texto verbal (escrito) e não verbal (imagético). Mais especificamente, busca-se analisar a composição visual do texto literário *Romeu e Julieta* (ROCHA, 2000), adaptado para crianças, publicado numa ferramenta digital; e descrever experiências de atividades propostas no projeto de leitura e escrita em estudo; e, por fim, analisar a composição visual de narrativas produzidos na sala de aula. Para dialogar com esses objetivos, esta pesquisa prioriza os estudos da Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional (ADMSF) de Painter, Martin e Unsworth (2013) e sua relação com a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004) e Eggins (2004) e com Gramática do *Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996, 2006). Seu objeto norteador é a narrativa digital multimodal que se liga diretamente ao contexto de multiletramentos em que se estabelecem dois aspectos importantes: os aspectos culturais e os diversos recursos semióticos que permeiam os textos. Mediante essa dupla perspectiva: cultural, que reflete o social, e semiótica, que, segundo Gualberto (2016), tem a multimodalidade como um de seus desdobramentos, este estudo contempla o currículo em ação do Ensino Fundamental da rede pública de Pernambuco. Sendo, assim, esta pesquisa se justifica, portanto, pelo fato de trazer uma discussão para o ensino de Língua Portuguesa, destacando a necessidade de se incluir a leitura e produção de texto verbal e não verbal, envolvendo a compreensão de narrativas digitais nos programas escolares e de difundir estudos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e da Composição do Espaço Visual (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). Os resultados mostram que as imagens se articulam em composições visuais e produzem significados ideacionais, interpessoais e textuais e que a relação estabelecida entre os diferentes modos semióticos, tais como o visual - verbal (escrito) e o não verbal (imagens) – é de fundamental importância para, ao ler e produzir histórias, construir significado pelo estudante.

Palavras-Chave: Análise do Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional. Narrativa digital. Linguística Sistêmico- Funcional.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze possibilities of reading and visual narrative production experienced in the 6th grade of Elementary School, considering the organization of verbal (written) and nonverbal (image text). More specifically, we seek to analyze the visual composition of the literary text *Romeo and Juliet* (ROCHA, 2000), published in a digital tool; and describe experiences of activities proposed in the reading and writing project under study; and, finally, to analyze the visual composition of narratives produced in the classroom. To dialogue with these objectives, this research prioritizes the studies of Painter, Martin and Unsworth (2013) Systemic Functional Multimodal Discourse Analysis (ADMSF) and its relationship with Halliday (1994), Halliday and Matthiessen Systemic-Functional Linguistics (2004) and Eggins (2004) and with *Visual Design Grammar* by Kress and Van Leeuwen (1996, 2006). Its guiding object is the multimodal digital narrative that is directly linked to the context of multi-rules in which two important aspects are established: "[...] the cultural multiplicity of populations and the semiotic multiplicity of texts constitution through which it is informed. and communicates "(ROJO, 2012). Through this double perspective: cultural, which reflects the social, and semiotics, which, according to Gualberto (2016), has multimodality as one of its consequences, this study contemplates the curriculum in action of the public schools of Pernambuco. Thus, this research is justified, therefore, by the fact that it brings a discussion to the teaching of Portuguese Language, highlighting the need to include the reading and production of verbal and nonverbal text, involving the understanding of digital narratives in the programs. to disseminate studies of Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), *Grammar of Visual Design* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) and *Visual Space Composition* (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). The results show that the images are articulated in visual compositions and produce ideational, interpersonal and textual meanings and that the relationship established between different semiotic modes, such as visual - verbal (written) and nonverbal (images) - is fundamental. importance for reading and producing stories to build meaning for the student.

Keywords: Systemic-Functional Multimodal Discourse Analysis Digital narrative. Systemic-Functional Linguistics

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADMSF	Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional
CEA	Ciclo de Ensino e Aprendizagem
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SS	Semiótica Social

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Uso da língua.....	22
Figura 2: Texto, contexto e significado.....	23
Figura 3: As três metafunções e os sistemas léxico-gramaticais.....	24
Figura 4: Código semiótico da linguagem e da imagem.....	30
Figura 5: Categorização do valor informativo da imagem adaptado da GDV	35
Figura 6: A Metafunção textual na ADMSF.....	37
Figura 7: Opções básicas de integração intermodal: o <i>layout</i>	38
Figura 8: Opções em um <i>layout</i> integrado [projetado].....	38
Figura 9: Opções em um <i>layout</i> integrado [expandido].....	39
Figura 10: Opções em um <i>layout</i> complementar.....	40
Figura 11: Sistema de Enquadramento.....	41
Figura 12: Sistema de Foco.....	42
Figura 13: Primeira fase do CEA	48
Figura 14: Segunda fase do CEA.....	49
Figura 15: Segunda fase do CEA – projeto 2.....	50
Figura 16: CEA - Ler para Aprender.....	51
Figura 17: Esquema do gênero estória.....	55
Figura 18: Versão impressa da obra “Romeu e Julieta”	59
Figura 19: Versão digital da obra “Romeu e Julieta”.....	60
Figura 20: Padrão 1 – Organização dos elementos visuais – Romeu e Julieta.....	66
Figura 21: Padrão 2 – Organização dos elementos visuais – Romeu e Julieta.....	67
Figura 22: Padrão 3 – Organização dos elementos visuais – Romeu e Julieta.....	68
Figura 23: Exemplo 1 – Enquadramento irrestrito [descontextualizado: localista].....	69
Figura 24: Exemplo 2 – Enquadramento irrestrito [descontextualizado: localista].....	70
Figura 25: Exemplo 1 – Enquadramento restrito [limitado].....	71
Figura 26: Exemplo 2 – Enquadramento restrito [limitado].....	71
Figura 27: Exemplo de enquadramento restrito [circundado].....	72
Figura 28: Exemplo de grupo focal centrifocal [polarizado: ortogonal: vertical].....	73
Figura 29: Exemplos de grupo focal reiterado [espalhado].....	73
Figura 30: Exemplo de texto reproduzido pelo P(04) – Negociação do Campo.....	79
Figura 31: Articulação da reprodução do P(04) com a composição do espaço visual <Orientação>.....	80

Figura 32: Articulação da reprodução P(04) com a composição do espaço visual <Complicação>.....	80
Figura 33: Articulação da reprodução P(04) com a composição do espaço visual <Complicação>.....	81
Figura 34: Articulação da reprodução P(04) com a composição visual <Resolução>.....	82
Figura 35: Articulação da reprodução P(04) com a composição visual <Coda>.....	83
Figura 36: Texto produzido na Negociação do Campo P(10).....	85
Figura 37: Presença da imagem no texto.....	88
Figura 38: Presença das imagens na compreensão da estória.....	89
Figura 39: Compreensão texto verbal e não verbal.....	90
Figura 40: Caracterização da estória sem imagem.....	90
Figura 41: Exposição da estória em vídeo.....	91
Figura 42: Produção Conjunta – Texto verbal e imagético <Orientação>.....	95
Figura 43: Produção Conjunta – Texto verbal e imagético <Complicação>.....	96
Figura 44: Produção Conjunta – Texto verbal e imagético <Resolução>.....	97
Figura 45: Produção Conjunta – Texto verbal e imagético <Coda>.....	97
Figura 46: Produção Independente – P(10).....	103
Figura 47: Produção Independente P(10) – Texto verbal e imagético.....	104
Figura 48: Produção Independente P(10) – Texto verbal e imagético (Continuação).....	105
Figura 49: Texto e imagem na produção do P(10).....	106
Figura 50: Imagem – elemento central na produção do P(10).....	107
Figura 51: Produção Independente – P(15).....	108
Figura 52: Produção Independente – Texto verbal e imagético P(15).....	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Percepção do aluno – Foco na leitura	76
Tabela 02: Percepção do aluno – Foco na narrativa	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Representação Narrativa.....	32
Quadro 2: Representação Conceitual	33
Quadro 3: Metafunção Interativa	34
Quadro 4: Características dos grupos focais	43
Quadro 5: Projetos desenvolvidos na Austrália – CEA.....	47
Quadro 6: Famílias dos gêneros escolares na Austrália.....	53
Quadro 7: Fases dos gêneros da família das estórias.....	56
Quadro 8: Identificação dos participantes da pesquisa.....	59
Quadro 9: Distribuição dos textos dos alunos que formam o <i>corpus</i>	60
Quadro 10: Projeto Didático – Lendo e produzindo narrativas digitais no Ensino Fundamental.....	61
Quadro 11: Fases do projeto Lendo e produzindo narrativas digitais no Ensino Fundamental.....	74
Quadro 12: CEA – Etapa 01 – Negociação do Campo.....	75
Quadro 13: Debate – Assunto da narrativa “Romeu e Julieta”, Ruth Rocha.....	77
Quadro 14: CEA – Etapa 02 – Desconstrução do Gênero.....	84
Quadro 15: Debate – Organização da narrativa em estágios.....	85
Quadro 16: Elementos pertencentes à estrutura interna da narrativa – Atividade proposta.....	86
Quadro 17: Desconstrução da narrativa – Estrutura.....	87
Quadro 18: Roda de conversa – Proposição de questionamentos.....	88
Quadro 19: CEA – Etapa 03 – Construção Conjunta	93
Quadro 20: Textos produzidos pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.....	94
Quadro 21: CEA – Etapa 4 – Construção Independente	100
Quadro 22: Organização do <i>Layout</i> pelo P(10).....	105
Quadro 23: Organização do Enquadramento pelo P(10).....	106
Quadro 24: Organização do Foco pelo P(10).....	107
Quadro 25: Organização do <i>Layout</i> pelo P(15).....	110
Quadro 26: Organização do Enquadramento pelo P(15).....	110
Quadro 27: Organização do Foco pelo P(15).....	110

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1 Sobre a Linguística Sistêmico-Funcional.....	21
2.2 Sobre a Semiótica Social.....	25
2.3 Sobre a multimodalidade.....	26
2.4 Sobre a Gramática do <i>Design</i> Visual.....	28
2.4.1 Metafunção Representacional.....	31
2.4.2 Metafunção Interativa.....	34
2.4.3 Metafunção Composicional.....	35
2.5 Refletindo sobre Análise do Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional.....	36
2.5.1 Sobre a metafunção textual e composição do espaço visual.....	36
2.5.2 Sobre a integração intermodal.....	37
2.5.2.1 O <i>Layout</i>	37
2.5.2.2 O Enquadramento.....	40
2.5.2.3 O Foco.....	42
2.6 Refletindo sobre Compreensão e Produção Textual.....	43
2.6.1 O texto literário.....	44
2.6.2 A narrativa digital.....	45
2.7 Refletindo sobre Ciclo de Ensino e Aprendizagem.....	47
2.8 Refletindo sobre Gênero de Texto.....	53
2.8.1 Gênero da família das Estórias.....	55
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	57
3.1 Abordagem qualitativa.....	57
3.2 Universo do estudo.....	58
3.3 Participantes da pesquisa.....	59
3.4 <i>Corpus</i> : seleção e coleta.....	59
3.5 Proposta de intervenção didática.....	61
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	64
4.1 Um olhar para a espaço Visual da narrativa Romeu e Julieta de Ruth Rocha.....	64

4.1.1 O <i>layout</i>	65
4.1.2 O enquadramento.....	69
4.1.3 O foco.....	72
4.2 Experiência didática no 6º ano do Ensino Fundamental.....	74
4.2.1 Etapa 01 do CEA – Negociação do Campo.....	75
4.2.1.1 Perfil dos alunos: foco na leitura e na narrativa.....	76
4.2.1.2 Conhecendo a narrativa “Romeu e Julieta” na sala de aula.....	77
4.2.1.3 (Re)produzindo a narrativa “Romeu e Julieta”, de Ruth Rocha.....	78
4.2.2 Etapa 02 do CEA – Desconstrução do Gênero.....	83
4.2.3 Etapa 03 do CEA – Construção Conjunta.....	92
4.2.4 Etapa 04 do CEA – Construção Independente.....	100
4.2.4.1 O texto verbal e o texto ao verbal: Produção Independente.....	102
4.2.4.2 A narrativa do P(10).....	103
4.2.4.3 A narrativa do P(15).....	107
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	116
ANEXOS.....	121

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de caráter didático e interventivo insere-se no contexto do Mestrado Profissional em Letras – Programa em Rede Nacional – e traz uma contribuição para o ensino da leitura e da escrita no Ensino Fundamental (EF) no que tange aos estudos de textos bimodais, enfatizando, sobretudo, o texto verbal e o texto imagético. O objetivo desse programa em rede é promover formação continuada para professores de Língua Portuguesa (LP) em todo país com objetivo de promover intervenção pedagógica no ensino de (LP).

Nesse contexto, situamos nossa pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada ao Ensino de LP e priorizamos um projeto de leitura e de escrita, experienciado no 6º ano do EF, intitulado de “Lendo e produzindo narrativa digital no Ensino Fundamental”. Trata-se de um projeto didático, inspirado na Pedagogia de Gêneros, especificamente no Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), proposta por Martin e Rose (2008), Rose e Martin (2012) e nos estudos da Composição do Espaço Visual de narrativa de Painter, Martin e Unsworth (2013).

O objetivo deste estudo é analisar possibilidades de leitura e de produção de narrativa visual experienciadas no 6º ano do EF, considerando a organização do texto verbal (escrito) e não verbal (imagético). Mais especificamente, busca-se analisar a composição visual do texto literário “Romeu e Julieta” (ROCHA, 2000), publicado numa ferramenta digital; e descrever experiências de atividades propostas no projeto de leitura e escrita em estudo; e, por fim, analisar a composição visual de narrativas produzidos na sala de aula.

Para dialogar com esses objetivos, esta pesquisa prioriza os estudos da Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional (ADMSF) de Painter, Martin e Unsworth (2013) e sua relação com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004) e Eggins (2004) e com a Gramática do *Design* Visual (GDV) de Kress e van Leuween (1996, 2006).

A motivação para realizar esta pesquisa se originou de minha prática pedagógica como professora de LP, devido à experiência em aulas de leitura e produção de textos. Durante as aulas foi possível perceber a ausência da leitura significativa de textos bimodais e a falta de formação no que tange a leitura de textos verbais e imagéticos, no âmbito da Linguística Aplicada, atentando prioritariamente para os elementos de uma composição do espaço visual.

A experiência em sala de aula, também, tem mostrado que é necessária uma ampla discussão a respeito da leitura de textos verbais e imagéticos nos contextos escolares,

dialogando com aportes tecnológicos. Em ambientes educacionais, tornaram-se perceptíveis as contribuições, especialmente da tecnologia, para as novas abordagens em sala de aula, especialmente no EF. O que observamos, ainda, é a fragilidade de recursos digitais, visto que, não ocupam lugar significativo nas escolas, seja pela falta de conhecimento dos professores para utilização, daí a necessidade de incentivar essa formação, ou por simplesmente não considerarem os recursos como elementos didáticos capazes de tornar as aulas mais interativas, dinâmicas e o conhecimento mais significativo. Acrescenta-se a esses motivos a falta de materiais adequados para o desenvolvimento de atividades que necessitem da tecnologia.

É importante salientar que o estudo conjunto dos aspectos verbo-audiovisuais e, conseqüentemente, a análise de modos semióticos diversos produzem significados expressivos que precisam ser trabalhados e instigados ao refletir a linguagem em um mundo onde esses elementos devem ser significativamente notados e culturalmente realizados para instigar uma melhor leitura e compreensão. A não valorização do elemento audiovisual ou dos aspectos multissemióticos reflete em aulas descontextualizadas em que a prática do professor está limitada a atitudes de leitura e interpretação do texto linear, ou seja, ao texto escrito.

Frente a esse panorama, com os recursos multimodais injetados na sociedade, a escola tem um papel importante de divulgação e inserção do aluno nesse mundo digital, levando-o a conhecer a influência de modos variáveis ao construir significados. Tais habilidades precisam ser bem estruturadas, pois o ato de se comunicar envolve diversos aspectos, seja na oralidade, na escrita ou no visual, que precisam ser notados e também considerados no processo comunicativo.

Desse modo, o estudo baseia-se em questões que envolvem aspectos importantes do ensino de LP, fundamentados em documentos oficiais tais como, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco (2012). É para atender a esses objetivos que o ensino está pautado, mas ainda há muito a ser feito em relação aos aspectos descritos no documento e, especialmente, àqueles voltados para os diversos modos semióticos que também precisam ser observados e considerados para assim, atender aos diferentes propósitos comunicativos e às demandas sociais. Os Parâmetros Curriculares de LP para o EF e Médio (PERNAMBUCO, 2012) descreve a importância do trabalho com diferentes sequências textuais e aspectos que envolvem o ambiente digital. É necessário enfatizar a ideia de multimodalidade ao relacionar diferentes modos ou recursos semióticos

para a realização efetiva da comunicação, já com a inclusão de ambientes digitais no processo de leitura e escrita.

Além desses aspectos, percebemos que, apesar de a escola em que a pesquisa foi feita haver certa estabilidade quanto aos resultados do Sistema de Avaliação Externa do Estado de Pernambuco (SAEPE) nos últimos três anos¹ em que foi aplicada, há um aumento significativo no nível elementar II², o que demonstra que em relação a habilidades³ como “Localizar informação explícita em um texto” (descriptor 6) ou “Inferir informação em um texto” (descriptor 7) ainda há fragilidades. Questões que se referem a “Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais” (descriptor 11) se mostram mais carentes de ações que possibilitem práticas de leituras voltadas a diferentes modos semióticos.

A noção de textos apenas orais / escritos ou sem critérios que os coloquem sobre diversas possibilidades representacionais não constitui o real sentido conceitual de texto. Muito além dessas expectativas, o texto abrange múltiplas concepções que vão desde o escrito até as escolhas de formatação e perspectivas de produção que, ao serem realizadas, influenciam na produção do significado. Conforme Antunes (2010, p. 40): “O conhecimento do sistema linguístico, se é necessário, não é, contudo, suficiente para dar conta de todas as operações que precisam ser feitas”.

Desse modo, as discussões acerca do trabalho com o texto mostram que há a necessidade de despertar no aluno a possibilidade de leituras efetivas que perpassem os diversos contextos socioculturais e recursos semióticos que proporcionam a construção de sentido expressivo por meio da interação de diferentes modos de linguagem. Koch e Elias (2015) mostram que a depender do texto existem possibilidades de leituras que vão variar de acordo com o conhecimento do leitor, com os aspectos materiais e com as circunstâncias em que essas leituras ocorrerão, ou seja, em que contextos.

Outro fator que impulsionou esta pesquisa é que esse universo abrangente da leitura necessita de espaços cada vez maiores para funcionar e isso não envolve apenas a tecnologia. Para Rojo (2013), é preciso observar a mudança de mentalidade que tem aproximado o aluno

¹ SAEPE – 2016, 2017 e 2018.

² Entre uma escala de elementar I, elementar II, básico e desejável.

³ As habilidades perpassam os diferentes descritores que fazem parte da Matriz de Referência do SAEPE de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio.

dos espaços digitais em que a ideia de multiletramento se faz presente diante dos inúmeros desafios associados à contemporaneidade.

Fica evidente que a dinamicidade da língua leva a caminhos que transpassam o conjunto de regras estabelecidas e promovem, assim, um estudo aprofundado dos significados que podem ser expressos e construídos por meio da linguagem. A língua quando estudada inserida em uma dimensão maior que envolve a situação e o contexto, ou seja, sem limitações e vinculadas à realidade, promove um olhar diferenciado sobre o objeto de estudo. No entanto, as aulas de LP ainda são embasadas em aspectos automatizados e desvinculados do uso sem observar, como propõe a LSF, a funcionalidade da língua.

Ao considerar as escolhas que podem ser realizadas pelo falante para a construção de significados, encontra-se a conceitualização de contexto dividido em dois tipos: o contexto de cultura e o contexto de situação. Logo, é oferecida atenção especial ao que foi produzido no conjunto para apresentar um significado completo, ou seja, para a LSF é de grande importância à associação feita entre texto e contexto, visto que ambos os contextos definidos se tornam fundamentais para a compreensão do texto.

Assim, utilizada e proposta por Halliday, a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) perpassa a noção de semântica, por estudar os significados e funcional por estudar a linguagem em uso. Isso significa que o falante pode construir diferentes significados em diferentes situações de uso, por meio da interação possibilitada pelo contexto social em que se insere. Halliday (1994) afirma ser a linguagem constituída de propósitos e estabelece o estudo de três metafunções que são fundamentais para verificar os diferentes contextos da linguagem: a metafunção experiencial, a metafunção interpessoal e a metafunção textual.

Baseados na GSF, Kress e van Leuween (1996, 2006) apresentam a GDV. Essa gramática faz uma releitura das metafunções da LSF para descrever a estrutura das imagens, ou seja, trabalhar com os aspectos visuais.

Logo, o texto é composto por elementos multissemióticos que precisam ser considerados durante o processo de compreensão de narrativas digitais multimodais que refletem também na escrita e que esses aspectos decorrem das metafunções descritas pela GDV, especialmente os elementos que compõem a metafunção composicional que podem interferir na produção de significados, visto que fazem parte efetivamente de toda narrativa.

O trabalho com narrativas digitais propicia aos alunos um olhar diferenciado sobre a leitura. Há uma transferência de possibilidades quanto ao suporte do texto que pode ser

ampliado, com o auxílio da tecnologia. O que faz florescer ainda mais a multiplicidade de significados que podem ser construídos por meio da relação estabelecida entre o escrito, o oral e o visual. Mais uma vez destacamos a importância em se investir na formação de professores, visto que, a simples inserção de mecanismos ou recursos tecnológicos no ambiente educacional pode não ser suficiente para mudanças significativas no ensino.

Assim, essa pesquisa traz uma contribuição baseada numa experiência didática no 6º ano do EF, baseado na leitura de uma narrativa digital, publicada no canal *You Tube*, no intuito de apresentar uma ferramenta didática para subsidiar a leitura de textos verbo-audiovisuais na escola. Com esse desafio, pretendemos trazer mais uma possibilidade de manual didático, para subsidiar a leitura de textos verbo-audiovisuais na escola que auxilie professores a construírem suas aulas baseados em conhecimentos diversificados e de acordo com a realidade, ou seja, com as novas práticas sociais e, conseqüentemente, com a formação de leitores e escritores críticos.

A plataforma de divulgação de vídeos *You Tube* nos possibilitou a construção do *corpus* da pesquisa, uma narrativa digital de Ruth Rocha (2000), que foi motivada pelos estudos da LSF, de Halliday (1994), Halliday e Mathiessen (2004) e Eggins (2004), na Multimodalidade e GDV, de Kress e van Leuween (1996, 2006) que discutem a representação imagética na construção do significado e na ADMSF, de Painter, Martin e Unsworth (2013) para o estudo da composição do espaço visual. A pesquisa foi desenvolvida por meio das etapas que compõem um CEA, conforme Rothery (1994), Martin e Rose (2008), Rose e Martin (2012).

Com a utilização dos elementos, ou seja, dos aspectos verbo-audiovisuais que compõem estruturalmente as narrativas digitais, buscamos observar como ocorre a compreensão do texto multimodal e como esse fator influencia na formação do leitor crítico. Essa observação foi possível com a aplicação do CEA, proposto por Rothery (1994), Martin e Rose (2008), Rose e Martin (2012), que possibilita uma metodologia baseada no estudo de gênero e que considera o contexto sociocultural em um processo cíclico para a aprendizagem.

O CEA foi escolhido porque proporciona um encadeamento de ações no processo de ensino e aprendizagem. Esse contínuo permite que o aluno observe cada etapa do processo de compreensão e produção do gênero – negociação, desconstrução, construção conjunta, construção independente. Analisamos, dessa forma, produções escritas dos alunos do 6º ano do EF, pertencentes a uma escola da Rede Pública do interior de Pernambuco e sua relação

com a leitura de uma narrativa digital multimodal e, conseqüentemente, com produção de significados.

A dissertação está organizada a partir dos pressupostos estabelecidos nesta introdução. A fundamentação teórica encontra-se no próximo capítulo em que há o detalhamento das teorias em que baseiam a pesquisa. Na metodologia, destaca-se a proposta interventiva adotada, especificando os passos para constituição da pesquisa e seleção do *corpus*. Em seguida, a análise e discussão dos resultados em que se faz a descrição das ações realizadas durante a aplicação do ciclo. Encerra-se a pesquisa com as considerações finais e as referências utilizadas. Também, ao final, encontram-se os anexos necessários para a compreensão de traços da pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

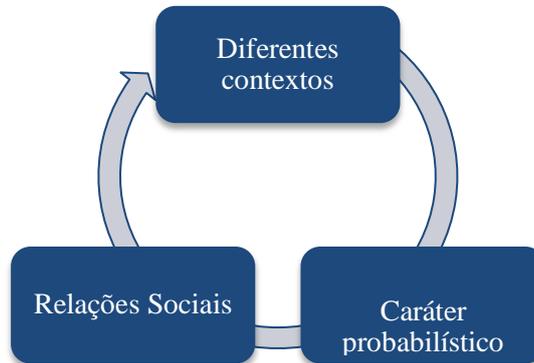
Neste capítulo, apresentamos a teoria que fundamenta este estudo. Para tanto, organizamos o capítulo em três seções: reflexão sobre linguagem sob a perspectiva da LSF, da Semiótica social (SS) e da GDV; reflexão sobre ADMSF e sua relação com a composição do espaço visual; e, por fim, reflexão sobre o Ciclo de Ensino e aprendizagem desenvolvidos na Escola de Sydney.

Dessa forma, nosso estudo tem como base o aspecto social da LSF (HALLIDAY, 1985, 1994) e da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006) que está associada à GSF (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e envolve a análise de imagens como ponto fundamental na composição do significado; o Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional, destacando os estudos de Painter, Martin e Unsworth (2013) que apresentam um estudo redirecionado ao proporem a análise de narrativas infantis por meio da relação entre imagem e elementos linguísticos. E, nossa proposta interventiva, tem como arcabouço teórico os estudos do CEA de Rothery (1994), Martin e Rose (2008), Rose e Martin (2012).

2.1 Sobre a Linguística Sistêmico-Funcional

A língua estudada pelo caminho estruturalista defendido por Saussure impossibilita o seu estudo mais centrado no uso, ou seja, estuda-se mais a língua quanto aos seus aspectos formais e estreita-se sua função correspondente à comunicação social. Com isso, em oposição ao Estruturalismo, os funcionalistas preocupam-se em realizar estudos em contextos variados e é justamente pautada em aspectos sociais e funcionais da língua que se insere a LSF, proposta por Halliday (1994).

Neves (2004) destaca que para a corrente funcional é importante ressaltar a língua como instrumento de interação social, pois não há arbitrariedade, já que existe para assumir determinados usos em diferentes contextos comunicacionais. Desse modo, para os estudiosos da LSF, a língua constitui-se por meio dos significados que podem ser expressos em situações interacionais diversas, por meio da representação de seu sistema. Assim, a GSF proposta por Halliday (1994) segue essas premissas que podem ser relacionadas da seguinte forma:

Figura 1: Uso da Língua

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, as escolhas feitas pelos usuários constroem significados porque para a LSF fatores como relações sociais, contextos variados e a probabilidade de determinados usos são levados em consideração. Portanto, a língua é vista como um fenômeno social por tratar as possibilidades de escolhas em um determinado contexto de uso tornando o texto um transmissor de significados e construtor de experiências humanas.

Ao citar Halliday (1994), Souza (2006, p. 36) enfatiza que:

A língua se organiza com duas possibilidades alternativas que são a cadeia (o sintagma) e a escolha (o paradigma); uma gramática sistêmica é, sobretudo, paradigmática, isto é, coloca as unidades sintagmáticas apenas como a realização e as relações paradigmáticas como o nível profundo e abstrato.

A GSF é pautada no plano paradigmático por adequar o uso da língua quanto às escolhas feitas para produzir determinado texto frente a outras que foram deixadas de lado, ou seja, busca-se a produção de significados expressivos que se adaptam a determinados contextos. O que torna mais notável essa abordagem conceitual da língua é o fato de ela conceber a linguagem sob a perspectiva sociossemiótica (HALLIDAY; HASAN, 1989), ou seja, a construção linguística dos significados é motivada de forma social e cultural. Ao produzir significados pelo uso da língua nas diferentes situações, determinam-se dois tipos de contextos: o contexto de cultura, que viabiliza as muitas escolhas que podem ser realizadas em uma cultura específica, com relações socioculturais amplas, e o contexto de situação, que

está inserido no contexto específico, estuda o momento exato de ocorrência do texto (LOPES, 2001).

O contexto de situação é composto por três variáveis de registro: campo, relações e modo (HALLIDAY, 1994), que podem ser assim relacionadas:

- (1) **Campo** – atividade social que está sendo realizada em determinado momento da interação;
- (2) **Relações** – relacionamento desenvolvido entre os falantes e os papéis sociais que assumem;
- (3) **Modo** – refere-se à maneira como a mensagem é transmitida.

Para Halliday e Hasan (1989), a relação estabelecida entre texto e contexto é dialógica, ou seja, interdependente, como mostra a Figura 2:

Figura 2: Texto, contexto e significado



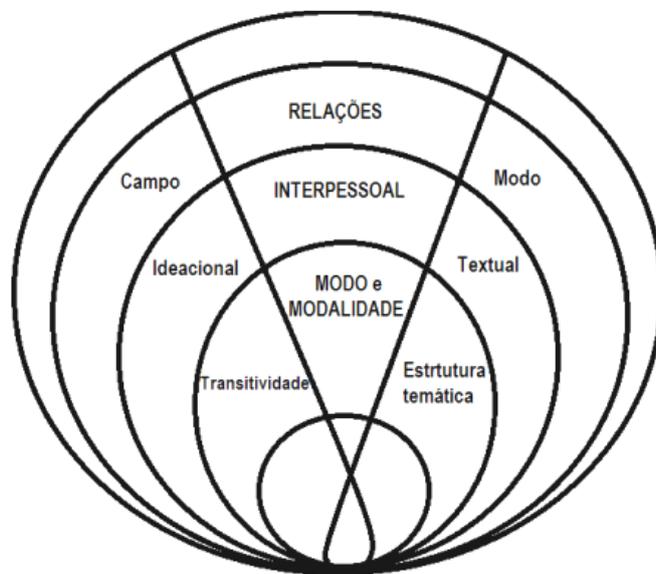
Fonte: Elaborado pela autora.

É em meio à interação desenvolvida entre texto e contexto que os significados são construídos. As escolhas linguísticas que são realizadas determinam e refletem nas três

funções (metafunções) identificadas por Halliday (1994). As metafunções, segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 32), “[...] são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua [...]”.

Os significados expressos pelos falantes organizam-se em torno dessas metafunções, visto que a língua é estudada por meio das realizações funcionais que permeiam o seu uso inserida em um contexto. Desse modo, a realização dos muitos significados da língua (semântica) é definida em torno de três metafunções: a metafunção ideacional, a metafunção interpessoal e a metafunção textual. Cada metafunção está ligada a uma variável de registro e também a sistemas léxico-gramaticais, como mostra a Figura 3:

Figura 3: As três metafunções e os sistemas léxico-gramaticais



Fonte: Adaptação (FUZER; CABRAL, 2014, p. 33).

A metafunção ideacional usa a língua enquanto representação, ou seja, através das representações das experiências; a interpessoal favorece o relacionamento social e estabelece um “movimento interativo no diálogo” (MARTINS, 2008, p. 55); e a textual, ocupa-se da organização da mensagem.

Desse modo, inseridas em um sistema linguístico, as metafunções estão relacionadas a todos os usos da língua. Cada uma tem um papel específico:

- (1) **Metafunção Ideacional** - Variável de registro: Campo / Realização léxico-gramatical: Sistema de transitividade;
- (2) **Metafunção Interpessoal** - Variável de registro: Relações / Realização léxico-gramatical: Sistema de modo e modalidade;
- (3) **Metafunção Textual** – Variável de registro: Modo / Realização léxico-gramatical: Sistema de tema-rema (estrutura temática).

Souza (2006, p. 39) afirma que:

[...] cada elemento de uma língua é explicado por referência a sua função no sistema linguístico total. Uma gramática funcional é, assim, aquela que constrói todas as unidades de uma língua como configurações de funções e tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo. Nela, uma língua é interpretada como um sistema semântico, entendendo como semântico todo o sistema de significados da língua.

Os diferentes tipos de significados que podem ser construídos estão associados às diferentes funções exercidas pela linguagem e as escolhas realizadas pelo usuário refletem a um propósito estabelecido para aquele determinado momento, visto que a realização da linguagem é baseada nas escolhas que são feitas em detrimento de outras.

2.2 Sobre a Semiótica Social

As concepções que se aplicam a esta pesquisa partem da SS, proposta desenvolvida por Hodge e Kress (1988) que promove um olhar diferenciado para o processo de comunicação ao inserir em um mesmo patamar os diferentes modos e recursos semióticos na produção de sentidos. Também é importante destacar que toda construção de sentidos parte das escolhas feitas no processo de interação social. Segundo Holanda (2013, p. 38), isso significa que

Na semiótica social, a noção de escolha é fundamental, uma vez que ela pressupõe que, quem produz um signo escolhe o que considera ser a representação mais apropriada para o que quer significar, garantindo que a junção de um significante de um significado seja sempre motivada.

Isso determina a importância dos significados construídos socialmente. E essa construção parte da observação de todos os aspectos disponíveis para o processo de significação: verbal (linguístico), imagético, gestual, sonoro. A multiplicidade de fatores proporciona a compreensão a partir do contexto social e de produção do processo comunicativo. Para a SS os signos são produzidos por motivação e não de forma arbitrária como apresentado por Saussure (1995) em seu primeiro princípio, ou seja, parte-se da ideia de que a produção de sentido deve surgir do interesse do produtor do signo e do contexto em que é produzido.

Portanto, para a realização efetiva de significados devem ser observados os recursos semióticos que, segundo Moreno Jr. (2018, p.), são “todos os meios pelos quais eles possam ser produzidos, sejam meios materiais ou imateriais” e os modos semióticos que formam um conjunto de recursos a serem utilizados a depender das instâncias sociais em que se realizarem. Conforme Holanda (2013, p. 92), a multimodalidade “se volta para a maneira como os vários modos dialogam entre si, se relacionam, produzem significados e são interpretados nos contextos sociais em que são produzidos”.

Com as atuais modificações nas demandas sociais, especialmente observando os diferentes recursos a disposição para a construção do processo comunicativo, essa diversidade de modos semióticos que são utilizados na produção de significados ressalta a importância de estudos voltados a multimodalidade.

2.2.1 Sobre a Multimodalidade

A multimodalidade, para Kress e van Leeuwen (1996, 2006), abrange um campo extenso e surge do desdobramento da SS, que aborda o texto por meio de uma perspectiva que assume diversos modos e semioses para a construção e circulação de significados. Propõe o estudo do uso da língua, ou seja, de sua funcionalidade ao considerar as escolhas que podem ser realizadas por meio do contexto de cultura e do contexto de situação levando o falante a construir significados mediante diversos modos semióticos. Logo, é oferecida atenção especial ao que foi produzido no conjunto para apresentar um significado completo. É de grande importância à associação feita entre texto e contexto, visto que ambos os contextos definidos se tornam fundamentais para a compreensão do texto.

O mundo está repleto de uma diversidade de linguagens, em outras palavras, de modos semióticos que são responsáveis por uma variedade de significados socioculturais que são construídos no processo de comunicação. Por conseguinte, as mudanças têm transformado os textos que circulam nos mais variados ambientes, tornando-os cada vez mais multimodais. Isso significa que muitos outros recursos têm feito parte da leitura e produção de um texto, ou seja, outros modos semióticos ressignificam esse processo. Nessa perspectiva, segundo Vieira (2015, p. 27),

[...] todas essas vertiginosas mudanças, favoreceram a estabilização dessa linguagem híbrida, construída por combinação de palavras, de imagens, de cores, de sons e até de movimentos, tudo isso sob a batuta de uma nova geração de *Designers* gráficos, cuja mobilidade e facilidade criadora para lidar com essas múltiplas semioses multiplicaram cada vez mais o uso dessa linguagem multimodal, que tende a se tornar dominante.

Os estudos multimodais partem da premissa de que há diversos modos representacionais e não apenas o linguístico (verbal). A linguagem pode se manifestar por meio desses modos semióticos e, assim, construir significado quando o ensino é norteado por meio de diferentes abordagens que perpassam também a leitura do visual.

Ao abordar sobre a importância da relação estabelecida entre o verbal e o visual, Serafini (2010, p. 87, tradução nossa⁴) define letramento visual como a “[...] capacidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar informações em qualquer variedade de formas que envolvam o processamento cognitivo de uma imagem visual”.

A GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006) é de fundamental importância para a análise de elementos visuais. De certo, a contemporaneidade tem possibilitado acesso a informações repletas de imagens que precisam ser percebidas não apenas como mais um elemento no texto, mas também como um elemento que precisa ser lido, analisado e compreendido. Essas habilidades precisam fazer parte do cotidiano escolar para serem desenvolvidas e incluídas no processo de percepção e construção de sentidos em um determinado contexto social.

Por ler, sabe-se que constitui uma tarefa difícil de ser implementada na escola por envolver diversos fatores, conforme afirmam Coscarelli e Novais (2010, p. 36):

⁴ “[...] as the ability to access, analyze, evaluate, and communicate information in any variety of form that engages the cognitive processing of a visual image” (SERAFINI, 2009, p. 87).

[...] sabemos que ler é um processo de integração de diversas operações. Ler envolve desde a percepção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido.

Frente ao desafio que envolve processos de leitura, assiste-se ao surgimento de novas linguagens que se manifestam diariamente e que se agregam aos elementos verbais e ressignificam o aprendido. Fala-se da tecnologia, que abre um leque de possibilidades de leituras de textos que se moldam aos recursos cada vez mais variados com os quais a sociedade tem contato.

Destaca-se também o fato de todo texto ser multimodal, não especificando uma característica que seja a ideal para isso. Essa diversidade de recursos utilizados na composição textual perpassa aspectos verbais, visuais, orais, estéticos etc. Para Amarilha (2012, p. 6), o acesso a uma variedade de possibilidades nos permite transitar:

[...] nos dois mundos, no digital e no impresso, e nesses mundos os princípios relacionais da leitura continuam em evidência. Se ler é estabelecer relações, então, estamos assistindo à potencialização desse princípio. Isto é, as relações se tornaram até mais relevantes. Transitamos entre palavras, imagens e sons cada vez mais potencializados em suas capacidades de estimulação sensorial, intelectual, comunicacional. É nesse sentido que a teoria da multimodalidade, chamada também de semiótica social, pode colaborar para que compreendamos os apelos que a profusão de signos faz à nossa compreensão leitora.

É para atender a aspectos diversificados da comunicação e compreensão do mundo que o ensino deve ser pautado. E é justamente atendendo aos diferentes propósitos comunicativos e às demandas sociais que se insere a multimodalidade. Tais aspectos colocam o leitor no centro das expectativas não só de leituras superficiais, mas de compreensão efetiva dos sentidos que podem ser construídos ao dinamizar todos os elementos constitutivos no processo de apreensão de sentido e interação social.

2.4 Sobre a Gramática do *Design Visual*

Para sistematizar a leitura de diferentes modos semióticos, Kress e van Leeuwen (1996,2006) desenvolveram uma gramática específica para uma leitura multimodal. A GDV surge com o propósito de enfatizar as funções desempenhadas pelas imagens para construção de sentido, ou seja, para a comunicação visual. No entanto, como é possível perceber, no âmbito educacional ainda prevalece a ideia do texto verbal como única fonte passível de

interpretação. Apesar das novas tecnologias e dos inúmeros recursos digitais que rodeiam professores e alunos, pouca atenção é dada ao trabalho com o visual que também é responsável por proporcionar valores sociais, culturais e ideológicos.

Utilizada e proposta por Halliday (1994), a GSF perpassa a noção de semântica, por estudar os significados e funcional por estudar a linguagem em uso. Isso significa que o falante pode construir diferentes significados em diferentes situações de uso, por meio da interação possibilitada pelo contexto social em que se insere e do estudo de textos em diferentes modos de linguagem e com uma variedade de recursos semióticos que auxiliam na construção de plurissignificados.

Baseados na GSF, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) apresentam a GDV. Essa gramática faz uma “releitura” das metafunções da LSF para descrever a estrutura das imagens, ou seja, trabalhar com os aspectos visuais. Segundo Gualberto (2016, p. 65),

[...] consideram as imagens como estruturas sintáticas passíveis de análises assim como é feito na linguagem verbal. Nessa perspectiva, os autores apresentam categorias específicas que contribuem para o levantamento de possíveis mensagens que as imagens veiculam e sentidos que potencialmente produzem.

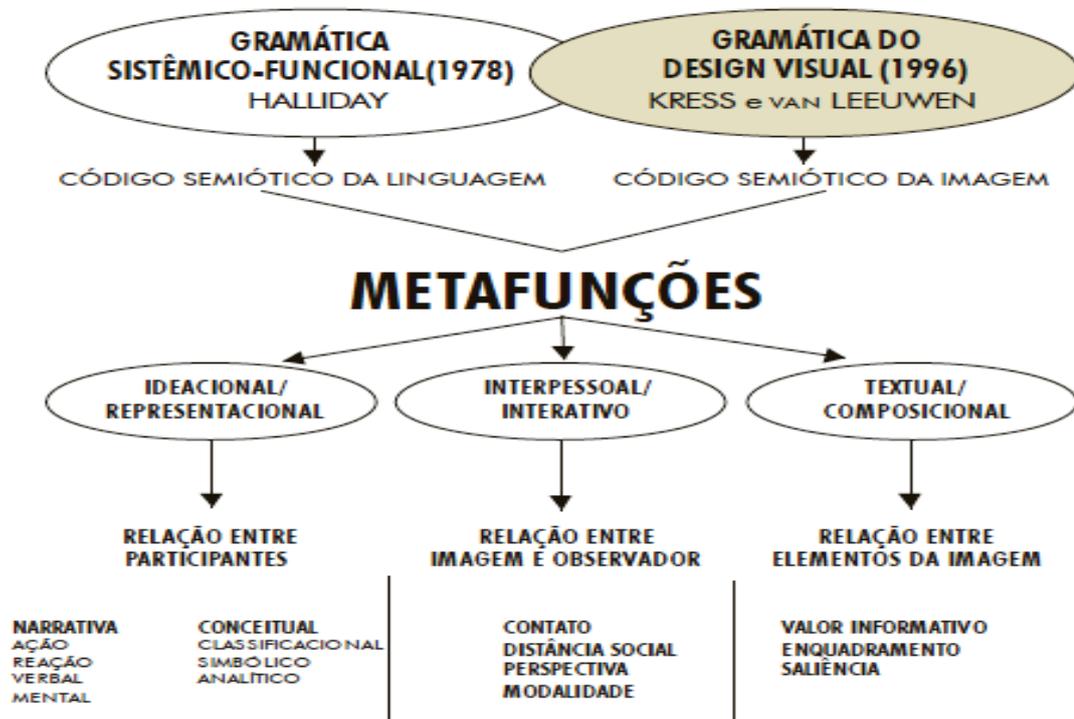
A GDV traduz as transformações que intensamente ocorrem em relação à comunicação. Isso porque os elementos imagéticos têm preenchido espaços diversificados e, por isso, precisavam de algo que apresentasse os pressupostos para a análise dos elementos visuais, ou melhor, imbricados nas imagens. Assim como ocorre com a linguagem escrita, cuja GSF apresenta recursos para análise de sua léxico-gramática, os elementos que compõem as imagens encontram na GDV recursos para análise de sua composição, já que não se pode atribuir ao visual a mera função de ilustração dos componentes verbais. A imagem significa e atribui valores de grande importância para a construção da comunicação e interação social.

Halliday (1994) caracteriza as funções desempenhadas pela linguagem, com finalidades comunicativas, em sua gramática da seguinte forma: a metafunção ideacional ou experiencial usa a língua enquanto representação, ou seja, através das representações das experiências; a interpessoal favorece o relacionamento social e estabelece um “[...] movimento interativo no diálogo” (MARTINS, 2008, p. 55); e a textual, ocupa-se da organização da mensagem.

As categorias trabalhadas pela GDV perpassam os propósitos comunicativos que uma imagem possa expressar. Há, assim, três metafunções criadas por Kress e van Leeuwen (1996, 2006) para analisar as imagens: representacional, interativa e composicional.

A Figura 4, proposta por Almeida (2008), esquematiza o modo como se organizam as metafunções na GDV em sua relação com a LSF:

Figura 4: Código Semiótico da linguagem e da imagem



Fonte: ALMEIDA (2008, p. 12).

A Figura 4 demonstra que é estabelecido o diálogo entre as metafunções: a representacional, interpessoal e composicional. A representacional parte da ideia de que há interação entre os componentes da imagem que pode ser analisada por meio de duas estruturas, baseadas no modo como os participantes representados agem e interagem

(narrativo), e como os participantes representados são percebidos em sua essência (conceitual); a interativa representa a atitude expressa entre o participante representado na imagem e o receptor, ou seja, “[...] busca-se descobrir como a imagem se coloca para seu observador – de forma imponente, convidativa, distante, superior, formal, pessoal, entre outras.” (GUALBERTO, 2016, p. 67). Essas relações são expressas por meio de dimensões, são elas: contato, distância social, perspectiva e modalidade. E a composicional, corresponde ao modo como os elementos visuais são organizados e como interagem com o texto escrito. Dessa forma, analisa-se sob três perspectivas: o valor da informação, a saliência e o enquadramento.

É mediante o estudo de teorias e pressupostos relativos à linguagem visual, como a GDV, que notamos o valor dos elementos que lhe são constitutivos. Nesse sentido, percebemos que a multimodalidade representa a evolução dos aspectos responsáveis pela comunicação e a importância de pensar um modo de transformar o ensino, especialmente da leitura, que deve levar os alunos a compreenderem o mundo a sua volta e a tornarem-se independentes quanto ao processo de apreensão de significados.

Nesta perspectiva, Vieira (2015, p. 17) destaca que

[...] cada vez que certo evento discursivo é mediado por diferentes tecnologias é, do mesmo modo, objeto de nova representação, ao que denominamos reconfiguração ou recontextualização do discurso, fato que agrega cada vez mais complexidade a essas representações. Caso semelhante repete-se com o discurso multimodal, pois acreditamos que as múltiplas semioses desempenham relevante papel na construção dessas camadas de reconfiguração da linguagem, tendo em vista que as representações realizadas por meio das imagens e das cores, por exemplo, aproximam mais o discurso representado da realidade.

Observa-se que muitos estudiosos discutem questões de multiletramentos como mais uma meta a ser atingida pela escola. Não é por acaso, já que tudo que circula na sociedade está repleto de imagens que precisam ser bem notadas e compreendidas nas mais diversas situações e práticas sociais. O ato de ler e/ou escrever, verbalmente falando, não é mais suficiente. Outros modos semióticos precisam ser observados, como a imagem. Uma criança desde cedo já consegue reconhecer imagens e buscar por meio delas a informação desejada, seja em determinadas situações do dia a dia, seja na evidente aproximação com a utilização da tecnologia configurando a inserção em diversos letramentos.

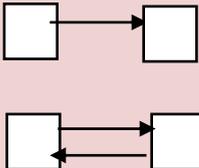
Nesse contexto, destacamos os estudos de Holanda (2013, p. 63), quando esclarece que “o multiletramento associado à multimodalidade leva o aluno a perceber as diferenças nos padrões de significado em vários contextos e a se comunicar neles”, é preciso observar o elemento visual como composto por estrutura própria e organizada que fornece informações significativas e, com isso, contribui para a formação da criticidade do leitor.

2.4.1 A Metafunção Representacional

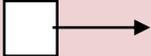
Correspondente à metafunção ideacional proposta pela GSF, a metafunção representacional assinala os participantes representados nas imagens que podem ser pessoas, objetos ou lugares. É apresentada de duas formas: narrativa, quando há ação e interação, e conceitual, que “descrevem quem é o participante representado em termos de classe, estrutura ou significação” (FERNANDES, 2014, p. 103).

A estrutura do processo narrativo pode ser compreendida de acordo com o modo como os elementos são representados no espaço. Isso leva a representação do processo por meio de vetores (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Esse processo pode se dividir em: ação, reação, processo verbal e processo mental conforme Quadro 1.

Quadro 1: Representação Narrativa.

Tipos e Participantes	Modo de representação	Características
<p>Transacional: Ator / Meta</p> <p>Ação</p>		<ul style="list-style-type: none"> Nesse contexto, quem realiza a ação é classificado como Ator, que a direciona para uma Meta. Há também a possibilidade de bidirecionamento das ações, nesse caso, “[...] nos referiremos aos participantes em tais estruturas como interatores, para indicar seu duplo papel” (KRESS; LEEUWEN, 1996, 2006, p. 66, tradução nossa⁵);

⁵ “[...] we will refer to the participants in such structures as interactors, to indicate their double role” (KRESS; LEEUWEN, 1996, 2006, p. 66).

<p>Não-transacional: Ator</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Quando a ação do Ator não é direcionada a um alvo específico, ou seja, não há uma Meta.
<p>Reação</p>	<p>Transacional: Reator / Fenômeno</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • O ponto de partida é o olhar do participante que estabelece a ação. Esse é o Reator. O participante que é alvo desse olhar é o Fenômeno; • Quando não há um alvo especificamente identificado. O que se pode observar é apenas o participante que olha.
	<p>Não-transacional: Reato</p> 	
<p>Processos Verbais: Dizente / Enunciado</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Quando há a integração de um balão de diálogo em que o Dizente expressa algo que será denominado Enunciado.
<p>Processos Mentais: Experienciador / Fenômeno</p>		<ul style="list-style-type: none"> • O participante representado é denominado Experienciador e expressa por meio de balão de pensamento o que será denominado Fenômeno.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) e Florek (2017, p. 80).

Em relação à representação conceitual, pode-se inferir que não há a percepção de vetores nem de ações a serem desenvolvidas. Podem ser classificadas em: processo classificacional, processo analítico e processo simbólico, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 2: Representação Conceitual

Tipos	Participantes	Características
<p>Classificacionais</p>	<p>Superordenado / Subordinado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A interação acontece de forma taxonômica em que há participantes superordenados e participantes subordinados, ou seja, “os participantes são apresentados como representantes de um determinado grupo ou categoria” (SILVA; ALMEIDA, 2018, p. 48).

Analíticos	Portador / Atributos possessivos	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona a parte e o todo. Os participantes que representam o todo se classificam como Portadores e as partes são representadas pelos Atributos possessivos.
Simbólicos 1. Atributivos	Portador / Atributos	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma evidência em relação ao participante representado, ou seja, “o participante é realçado através de seu posicionamento dentro da imagem, tamanho exagerado, iluminação, nível de detalhamento, foco etc.” (FERNANDES, 2014, P. 106);
2. Sugestivos	Portador	<ul style="list-style-type: none"> • Representa, conforme Fernandes (2014), a essência do único participante, o Portador. Sendo assim, já é um traço intrínseco dele.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) e Florek (2017, p. 81)

2.4.2 A Metafunção Interativa

Estabelece uma relação entre os elementos produzidos no texto imagético e o observador, leitor do texto que é também considerado um participante. A metafunção interativa pode acontecer de acordo com quatro recursos que impulsionam a interação entre os participantes de uma imagem: contato, distância social, perspectiva e modalidade, como apresenta o Quadro 3.

Quadro 3: Metafunção Interativa

Recursos	Tipos	Características
Contato	1. Demanda 2. Oferta	Quando há contato direto entre o participante representado e o participante interativo (leitor); Quando não há contato direto entre os participantes, ou seja, não há relação de proximidade ou de interação. O participante representado passa a ser objeto de contemplação de quem observa a imagem (FERNANDES, 2014).

Distância Social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plano fechado 2. Plano médio 3. Plano Aberto 	<p>O participante representado é apresentado incluindo a cabeça e os ombros. Nesse caso, há maior intimidade com o leitor da imagem que o observa em detalhes;</p> <p>O participante representado é observado até os joelhos;</p> <p>O participante representado é apresentado de corpo inteiro que permite uma observação mais ampla.</p>
Perspectiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ângulo Frontal 2. Ângulo oblíquo 3. Ângulo vertical 	<p>A relação estabelecida entre o observador e o participante representado é de igualdade, ou seja, a imagem é apresentada no nível do olhar;</p> <p>Quando há um desvio e o participante representado passa a ser apresentado de perfil o que causa uma sensação de distanciamento;</p> <p>Dependendo do modo em que a câmara é posicionada no espaço da imagem. Quando essa captura é feita de cima para baixo o participante interativo passa a ter mais poder nessa relação. No entanto, quanto é feita de baixo para cima o participante representado detém o poder.</p>
Modalidade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilização da cor 2. Contextualização 3. Iluminação 4. Brilho 	<p>Nesse aspecto, há a possibilidade de identificar a imagem como mais ou menos naturalística ou visível (FLOREK, 2017, p. 203).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kress e van Leeuwen (1996, 2006).

Com isso, a função interativa observa que “[...] a comunicação visual também possui recursos para constituição e manutenção de outro tipo de interação, a interação entre o produtor e o espectador da imagem” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 114, tradução nossa⁶).

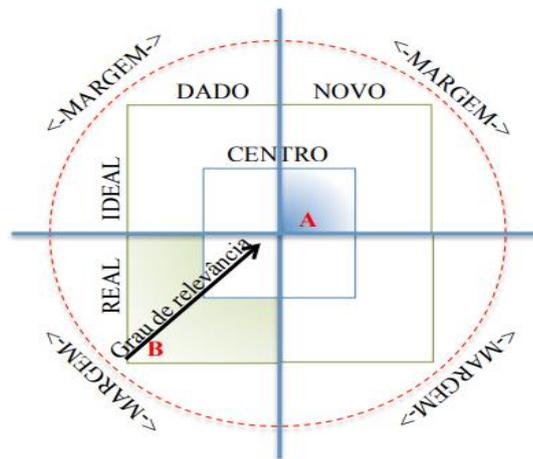
2.4.3 Metafunção Composicional

A organização dos elementos visuais em uma imagem depende da integração das metafunções representacional e interativa para compor um todo significativo. Segundo Florek (2017, p. 204), “a maneira como os padrões de representação e os padrões de interação se articulam para formar um todo significativo, um gênero visual, um texto multimodal, diz respeito à metafunção composicional”. Sendo assim, os elementos são observados a partir de três sistemas inter-relacionados: valor informativo, saliência e estruturação.

⁶ “[...] visual communication also has resources for constituting and maintaining another kind of interaction, the interaction between the producer and the viewer of the image” (KRESS; LEEUWEN, 1996, 2006, p. 114).

O valor informativo corresponde ao posicionamento dos elementos em uma composição visual. A disposição dos elementos acontece de acordo com as diferentes zonas da imagem: direita e esquerda, topo e base, centro e margem. Elementos que se posicionam à direita são denominados como dado e à esquerda, como novo. Aos que se posicionam na parte superior, ideal; e aos que ocupam a parte inferior, real. O elemento central ocupa o centro da composição visual e os elementos que os cercam são chamados de marginal. Como é possível observar na Figura 5 (SILVA, 2016) é possível categorizar o valor de informações da imagem no texto.

Figura 5: Categorização do valor informativo da imagem adaptado da GDV



Fonte: Kress e van Leeuwen (1996, 2006) por Silva (2016, p. 83).

Dessa forma, Silva (2016) aponta que a informação contida com canto superior direito possui maior ênfase em relação a outros elementos contidos na imagem. Sendo assim, A possui maior relevância que B.

Quanto à saliência, percebe-se uma maior ou menor ênfase em um ou outro elemento que pertence à imagem. Esse recurso é utilizado para atrair a atenção do leitor em relação a determinados aspectos da composição visual: contrastes na cor, brilho, posicionamento dos participantes, entre outros.

A estruturação é o modo como os elementos estão conectados, ou seja, se na composição visual os elementos têm ou não sentidos idênticos. Conforme Fernandes (2014, p. 126), “Nela as estruturas visuais estão representadas como identidades separadas ou que se relacionam, e é realizado por linhas divisórias que conectam ou desconectam partes da imagem”.

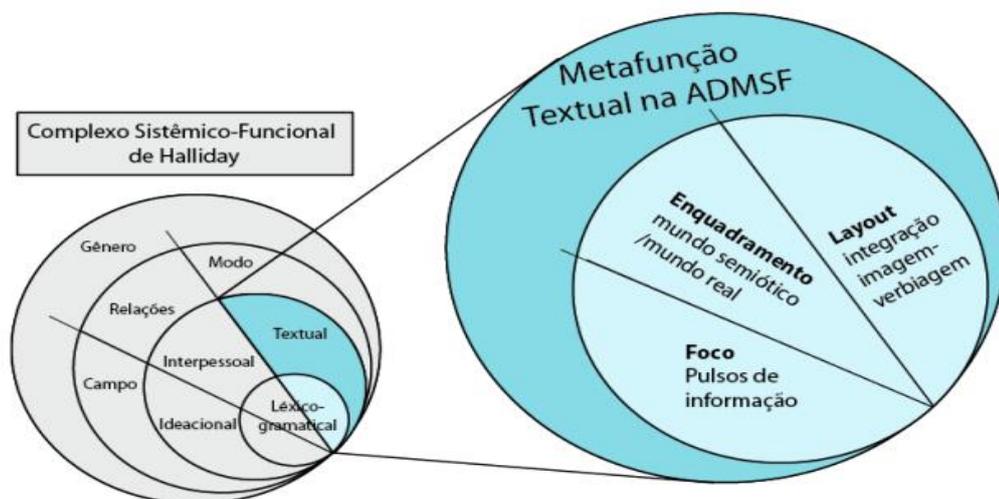
2.5 Refletindo sobre Análise do Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional

Com alusão às categorias estudadas pela LSF (HALLIDAY, 1994) e pela GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996,2006), os estudiosos Painter, Martin e Unsworth (2013) promovem o estudo de narrativas visuais infantis por meio da ADMSF, que são realizadas a partir da recontextualização das metafunções descritas pela Gramática do *Design Visual* (GDV). Nessa perspectiva, Painter, Martin e Unsworth (2013) defendem a ideia de que, em livros infantis, a relação estabelecida entre os diferentes modos semióticos, visual (imagem) e verbal (verbiagem), é de fundamental importância para a construção do significado pela criança.

2.5.1 Sobre a Metafunção Textual e a Composição do Espaço Visual

A metafunção textual corresponde à junção dos aspectos que, ao se integrarem, possibilitam a construção de sentidos. Com isso, as relações estabelecidas entre imagem e verbiagem acontecem por meio de três sistemas: Integração Intermodal, Enquadramento e Foco, como apresentado na figura 6 elaborada por Moreno Jr (2018).

Figura 6: A Metafunção textual na ADMSF



FONTE: Moreno Jr (2018, p. 62).

Desse modo, as relações entre imagem e verbiagem na composição do espaço visual correspondem a metafunção textual. E, de acordo com Dias e Vian Jr (2017, p. 181), “as relações sociais são ativadas (metafunção interpessoal), as representações construídas (metafunção ideacional) e o espaço visual composto (metafunção textual)”.

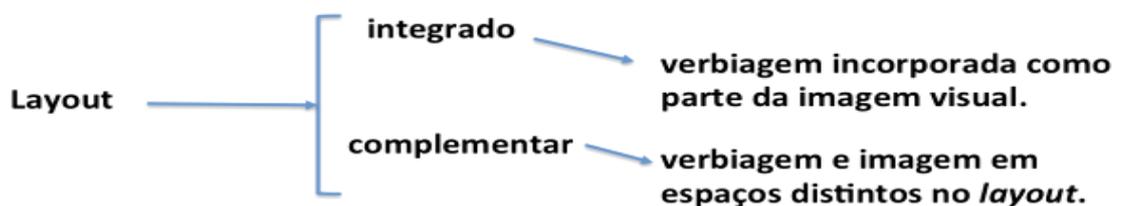
2.5.2 Sobre a Integração Intermodal

A Integração Intermodal, conforme os estudos de Painter, Martin e Unsworth (2013), ocorre quando há integração entre o *layout*, o enquadramento e o foco. Esses recursos podem ser classificados de modos diversos e caracterizam de que modo imagem e verbiagem se comportam. Dessa forma, pode-se compreender uma sequência narrativa verbovisual, lembra Moreno Jr (2018).

2.5.2.1 Layout

A integração entre esses elementos na composição do *layout* pode acontecer de duas formas: integrada e complementar

Figura 7: Opções básicas de integração intermodal: o *layout*



Fonte: Adaptado de Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 93) por Dias e Vian Jr (2017, p.183).

De acordo com os estudos de Painter, Martin e Unsworth (2013), o *layout* é integrado quando imagem e verbiagem ocupam o mesmo espaço em uma composição. O *layout* complementar apresenta imagem e verbiagem em espaços distintos, cada um ocupando um espaço determinado na composição visual. E o integrado é realizado de dois modos: projetado e expandido. O *layout* integrado projetado apresenta um entrelaçamento de aspectos inerentes especialmente às tirinhas e charges em que, conforme Dias e Vian Jr (2017, p.183),

[...] imagens (personagens/participantes), sons (balões de fala ou de pensamento) e representações sonoras da linguagem (onomatopeias) encontram-se entrelaçados de tal forma que se torna necessário ler e interpretar a unidade verbo-visual-sonora como um todo no processo de construir o seu significado.

Essa opção demonstra que é necessário considerar todos os recursos para produção do significado. Daí ser mais comumente observado em tirinhas e charges. Esses gêneros consideram todo o conjunto de modos semióticos para a geração dos sentidos pretendidos.

Figura 8: Opções em um *layout* integrado [projetado].



Fonte: Adaptado de Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 99) por Dias e Vian Jr (2017, p.183).

O *layout* integrado expandido corresponde, também, à organização entre os elementos que constituem a imagem e a verbiagem. Pode acontecer de duas formas: instalada e reinstalada. A expandida instalada é a mais comum (PAINTER, MARTIN; UNSWORTH, 2013). Conforme é possível observar na figura 11.

Figura 9: Opções em um *layout* integrado [expandido].

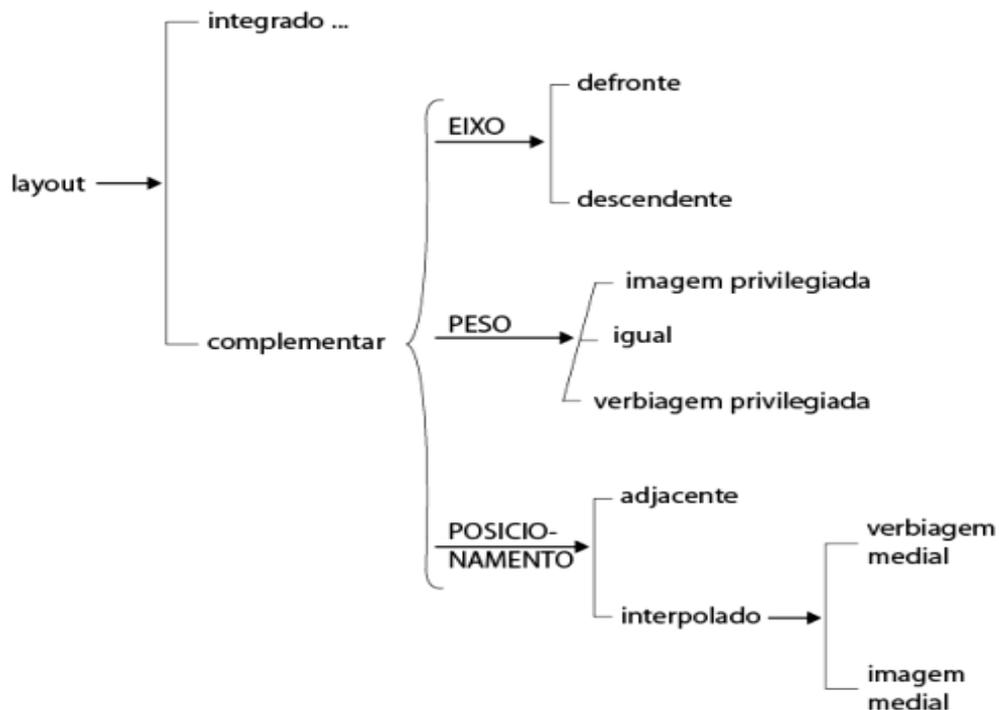


Fonte: Traduzido e adaptado de Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 99) por Dias e Vian Jr (2017, p.184).

O *layout* complementar acontece de três formas que são eixo, peso e posicionamento. O eixo corresponde ao modo como os elementos são dispostos: defronte (imagem e verbiagem dispostos horizontalmente) e descendente (imagem e verbiagem dispostos verticalmente).

O peso está relacionado à maior ou menor ocupação dos elementos no espaço. Desse modo, a presença mais relevante da imagem classifica o *layout* como complementar com imagem privilegiada. Se o peso maior for do elemento verbal, *layout* complementar com verbiagem privilegiada. A presença igualitária da imagem e da verbiagem na composição espacial leva ao *layout* complementar igual. Quanto ao posicionamento dos elementos, pode acontecer de modo adjacente (os elementos ocupam o espaço lado a lado) ou interpolado, em que ocorre o tríptico. De acordo com Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 97, tradução nossa⁷), no tríptico “[...] a opção [complementar: interpolada] serve para pontuar a história, encenando o material visual e verbal para fornecer o ritmo desejado para a narração”.

Figura 10: Opções em um *layout* complementar.



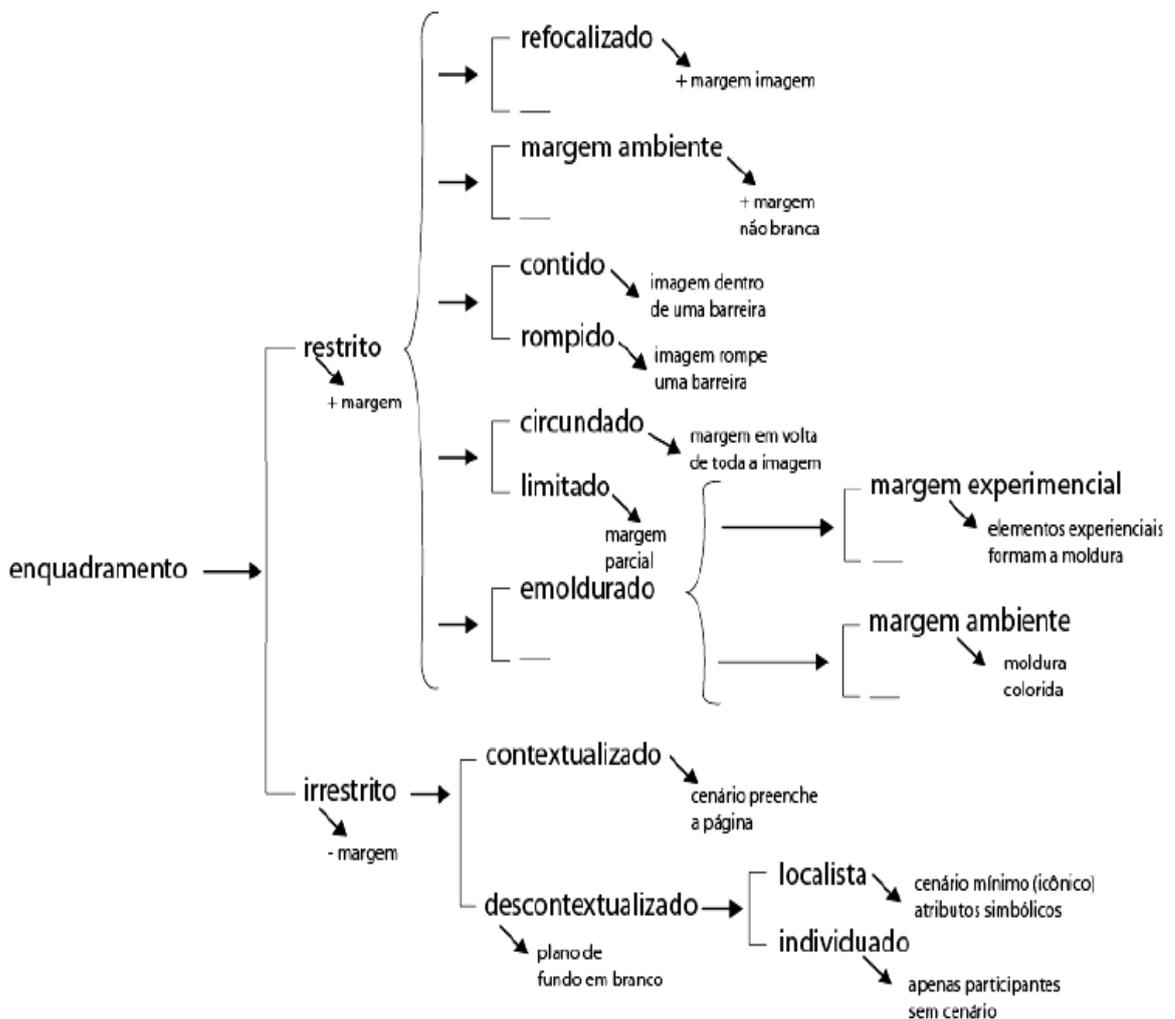
FONTE: Adaptado de Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 94) por Moreno Jr (2018, p.45).

⁷ “[...] the [complementary: interpolating], option serves to punctuate the story, staging the visual and and verbal material to provide the desired rhythm for the telling” (PAINTER, MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 97).

2.5.2.2 Enquadramento

O enquadramento define a maior ou menor aproximação entre o mundo do leitor e a narrativa apresentada. Há, então, dois tipos de enquadramento: o restrito e o irrestrito. O restrito é aquele em que a imagem é envolvida por uma margem. O irrestrito não apresenta margem em torno da imagem. De acordo com Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 105, tradução nossa⁸), “Onde a margem está ausente e a borda da página é o único limite para a imagem, ela é [irrestrita] em dois sentidos”. A Figura 11 demonstra o sistema de enquadramento com seus tipos e subtipos.

Figura 11: Sistema de Enquadramento.



FONTE: Adaptado de Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 103) por Moreno Jr (2018, p.48).

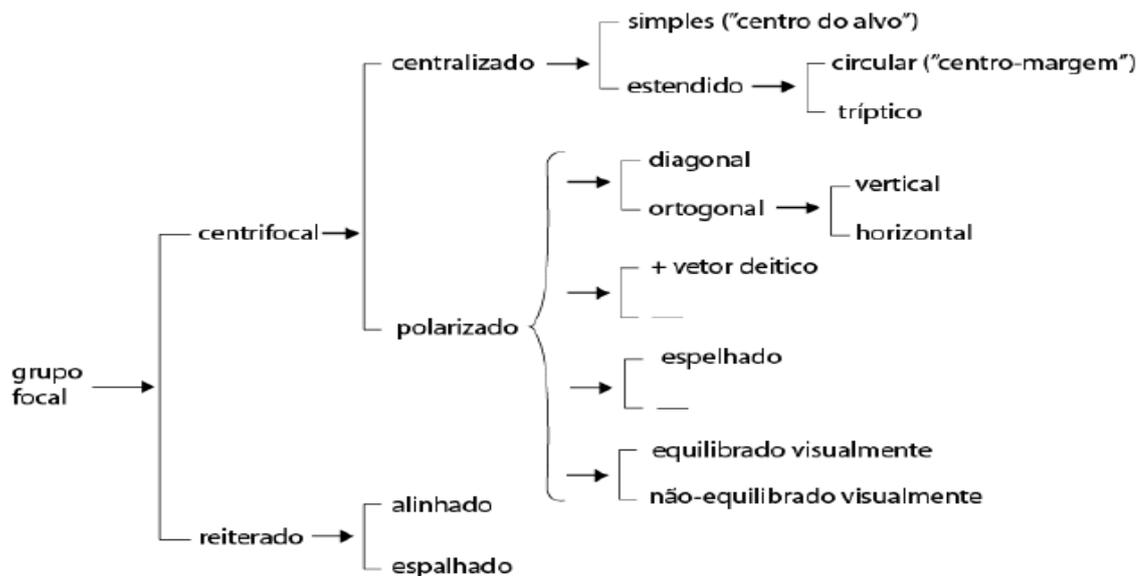
⁸ “Where the margin is absent and the page edge is the only limit to the image, it is [unbound] in two senses” (PAINTER, MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 105).

Para o enquadramento restrito, são apresentados cinco modos para a representação das margens em uma imagem. Além disso, Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 105, tradução nossa⁹) afirmam que as imagens restritas “definidas dentro de uma margem ou borda de página, demarcam o mundo da história como mais distintamente separado do mundo do leitor do que aqueles não ligados e também podem servir para ‘conter’ ou confinar o personagem”. Com relação ao enquadramento irrestrito a proximidade com o mundo do leitor é evidenciada e não há barreiras que limitem o acesso ao universo da narrativa.

2.5.2.3 Foco

O foco corresponde à informação a ser notada no momento da observação do leitor, ou seja, os elementos são dispostos na página de uma maneira que leve a sua imediata visualização e assimilação por meio de um pulso de informação (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). Os grupos focais podem ser divididos como esquematizado na Figura 12.

Figura 12: Sistema de Foco.



Fonte: Adaptado de Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 111) por Moreno Jr (2018, p.49).

⁹ [...] those set within a page margin or border, demarcate the story world as more distinctly separated from the reader’s world than unbound ones and may also serve to ‘contain’ or confine the character” (PAINTER, MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 105).

Como observamos na Figura 12, o sistema focal pode ser dividido em dois grupos distintos: centrifocal e reiterado, como demonstra o Quadro 4 a seguir.

Quadro 4: Características dos grupos focais

Grupo Focal Centrifocal					
Centralizado	Simple – centro preenchido.			Estendido – foco central inclui mais de um elemento visual: <ul style="list-style-type: none"> ● Circular (elementos ao redor do espaço central); ● Tríplico (centro preenchido + dois elementos externos). 	
Polarizado	Diagonal: elementos visuais ocupando o eixo diagonal;	Ortogonal: elementos visuais no eixo ortogonal: <ul style="list-style-type: none"> ● Vertical: superior / inferior ● Horizontal: direita / esquerda 	+ vetor dêítico: o olhar ou outros vetores ligam elementos;	Espelhado: quando os elementos representados espelham uns aos outros;	Equilibrado: quando ambos os polos de composição estão preenchidos ; Não-equilibrado : quando um dos polos está vazio.
Grupo Focal Reiterado					
Alinhado	Elementos similares ou repetidos organizados ao longo da página de modo a formarem linhas em qualquer direção.				
Espalhado	Elementos repetidos aleatoriamente na página.				

Fonte: Elaborado pela autora com base em Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 110).

Como apresentado no Quadro 4, o grupo focal centrifocal subdivide-se em centralizado, quando os elementos que compõem a imagem são dispostos em torno de um centro; e polarizada, quando os elementos ocupam espaços em direções opostas. Já o grupo focal reiterado representa uma repetição de elementos na página Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 111).

2.6. Refletindo sobre a Compreensão e Produção Textual

Ler é uma necessidade humana. Ler o mundo, as pessoas, a vida que passa diante dos olhos, o movimento. Enfim, ler desperta no aluno a possibilidade de conhecimentos que se tornam efetivos e que perpassam os diversos contextos socioculturais e recursos semióticos que proporcionam a construção de sentido expressivo por meio da interação de diferentes modos de linguagem.

A formação desse leitor e escritor crítico capaz de enxergar e conviver com as novas exigências sociais deve ser o foco do trabalho da escola e do professor que também precisa abrir espaço em suas aulas para o texto literário porque ele é capaz de extrapolar os domínios do simplesmente ler e escrever. A literatura transmite valores, pois tem uma linguagem própria possível de se renovar em cada nova leitura, dependendo, evidentemente, do universo de experiências de quem a realizar.

Sabe-se que, infelizmente, no que concerne às aulas de LP aplicadas nas escolas de ensino básico há a predominância do ensino da gramática e o texto, literário ou não, é usado apenas como uma desculpa ou pretexto.

2.6.1 O texto literário

Diante dos múltiplos conhecimentos que a leitura literária pode oferecer aos alunos, é importante que a literatura seja presença constante nas aulas não só para a formação de leitores e escritores competentes, mas também como forma de aprendizado da sociedade e dos saberes necessários para o exercício da cidadania. Segundo Todorov (2009, p. 76), a leitura literária “[...] pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro”.

O estímulo à leitura deve surgir logo na vida da criança. A escola, nesse ponto, tem um papel primordial, seja auxiliando na leitura adequada dos textos ou incentivando no processo que envolve, especialmente, a leitura de textos literários. Ir além do processo de leitura, explorar o texto, trocar experiências, refletir sobre os seus sentidos que podem ser diversos, isso sim é explorar a obra literária, ou seja, percebê-la além da superfície do que está escrito. De acordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 15):

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. [...] A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito.

Portanto, é importante mostrar ao aluno que o texto literário é repleto de significados que determinam sua essência e a função de socialização exercida pela literatura. A formação do leitor, literário ou não, tem sempre o texto como base, mas encerram na exploração de suas entrelinhas e compartilhamento de pensamentos os aspectos mais importantes do processo de leitura. A proficiência na leitura do texto literário acontece a partir do momento em que o leitor se apropria da experiência efetiva proporcionada pelo encontro do texto com o leitor de modo profundo. Nesse ponto, é fundamental o papel da escola e do professor como mediador no processo de concretização do letramento literário. Cosson afirma que (2011, p. 27):

Ao ler estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. [...] O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.

A intenção no processo eficaz de leitura do texto literário é mostrar a amplitude de conhecimentos que nela estão envolvidos: conhecer a si mesmo, reconhecer o mundo a sua volta e desenvolver-se cultural e socialmente. É fundamental desenvolver atividades que explorem todo potencial do texto e do leitor ao analisar todos seus aspectos interpretativos.

2.6.2 A narrativa digital

Com o novo panorama de estudos linguísticos e de elementos visuais é imprescindível que a escola priorize o ensino de leitura que focalize também os aspectos multimodais. A leitura de textos multimodais deve ser organizada para levar o aluno a atingir competência comunicativa em seu âmbito social a partir dos significados que podem ser construídos. Segundo Dionísio (2006, p. 131),

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novo layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem

uma função retórica na construção dos sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais virtual.

Destaca-se o papel da tecnologia que promove o acesso a recursos digitais que faz florescer ainda mais a multiplicidade de significados que podem ser construídos por meio da relação estabelecida entre o escrito, o oral e o visual.

O ato de contar ou narrar histórias (escritas ou orais) transpassou as barreiras do tempo e constrói-se hoje também com o uso de novas tecnologias, ou seja, por meio das diversas ferramentas de que se dispõe para construir experiências a partir do contexto sociocultural do aluno. Essa difusão de recursos semióticos diversos faz com que surja no cenário educacional a necessidade imediata de reavaliar os aspectos relativos ao modo como a compreensão leitora e a escrita ocorrerão. Dessa forma, o que fazer para atender a uma demanda que necessita de uma aprendizagem pautada em uma pluralidade de linguagens, os multiletramentos, frente à emergência do mundo de hoje?

Para atender essas expectativas, o ensino precisa ser organizado com foco no leitor desse mundo, um leitor que precisa ser *multiletrado*, pois como afirma Rojo (2012, p. 19):

[...] as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos – quase tanto ou mais que os escritos ou a letra. E isso não é de hoje. É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

A formação desse leitor crítico capaz de enxergar e conviver com as novas exigências sociais deve ser o foco do trabalho da escola e do professor que também deve abrir espaço para a utilização dos inúmeros recursos e modos semióticos.

Com o intuito de proporcionar um aprendizado eficaz de gênero na escola, pesquisadores da Escola de Sydney, baseados nos estudos sobre gênero de Martin e Rose (2012), desenvolveram uma proposta de ensino por meio de programas de letramentos. Essa proposta ficou conhecida como Pedagogia de Gêneros e tem como foco o ensino crítico de gêneros, seja na compreensão de suas características sociais, seja em sua produção. O modelo para o ensino ficou conhecido como Ciclo de Ensino-Aprendizagem. Nesse modelo de ensino as ações são voltadas para o aprimoramento da leitura e da escrita de diferentes gêneros voltados para o âmbito escolar ou para contexto sociocultural.

2.7 Refletindo sobre o Ciclo de Ensino e Aprendizagem

O CEA, que fora proposto por Rothery (1994) e estudado por Rose e Martin (2012), representa uma possibilidade de estudo e análise de gêneros por meio do conhecimento de sua estrutura e de sua representatividade sociocultural. As ações desenvolvidas no CEA destacam, segundo Soares (2009, p. 10)

[...] as possibilidades que este tem de configurar o currículo em termos de práticas de letramento relevantes dentro e fora do contexto escolar. Destacam também, o fato de o currículo poder ser organizado em espiral, levando em conta a progressão dos textos e sua complexidade, o que poderia facilitar o trabalho docente no que tange o assessoramento aos alunos e aos critérios de avaliação dos textos por eles produzidos.

Com base na LSF e seus postulados, organizou-se em três fases a partir do “[...] projeto LERN (Literacy and Education Research Network [Rede de Pesquisas em Letramento e Educação])” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 52). O ciclo sofreu diferentes modificações ao longo do tempo. Essas adaptações basearam-se em gêneros escolares para aperfeiçoamento das habilidades em leitura e escrita.

Quadro 5: Projetos desenvolvidos na Austrália - CEA

FASES	PROJETOS	PROPÓSITO
I	<i>Writing Project</i> (Projeto de Escrita) <i>Language as Social Power</i> (Linguagem como Poder Social)	Promover de forma inclusiva o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir do contexto.
II	<i>Write it Right</i> (Escreva Corretamente)	Promover o aprendizado da leitura e escrita de gêneros no currículo da escola secundária.
III	<i>Reading to Learn</i> (Ler para aprender)	Promover a integração do aprendizado da leitura e escrita nas diferentes fases de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Rose e Martin (2012).

O CEA, que correspondente à fase inicial do projeto, apresenta três etapas: modelagem, negociação conjunta do texto e construção independente. Sua representação pode ser vista na Figura 13.

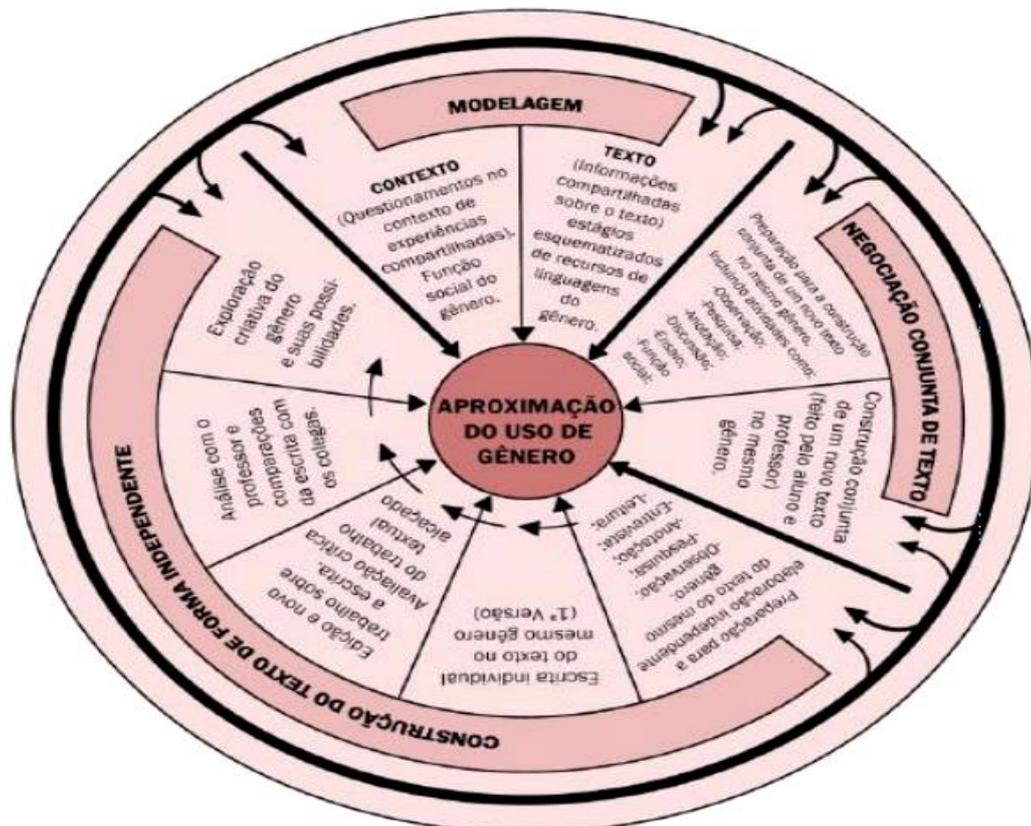


Figura 13: Primeira fase do CEA

Fonte: Traduzido e adaptado de Rose e Martin (2012, p. 64) por Pires (2017, p.48).

Em seguida, o CEA é aprimorado e passa por algumas modificações como o acréscimo de mais uma etapa passando, então, a possuir quatro etapas: negociação do campo, desconstrução, construção conjunta e construção independente. É por meio da primeira etapa, a negociação de campo, que os alunos têm o primeiro contato com o objeto estudado, explora-se o conhecimento prévio e define-se o campo a ser explorado. É importante destacar que não há ainda contato direto com o texto. Além disso, este é o momento em que o professor pode, por meio das informações colhidas, definir e planejar as atividades que serão desenvolvidas.

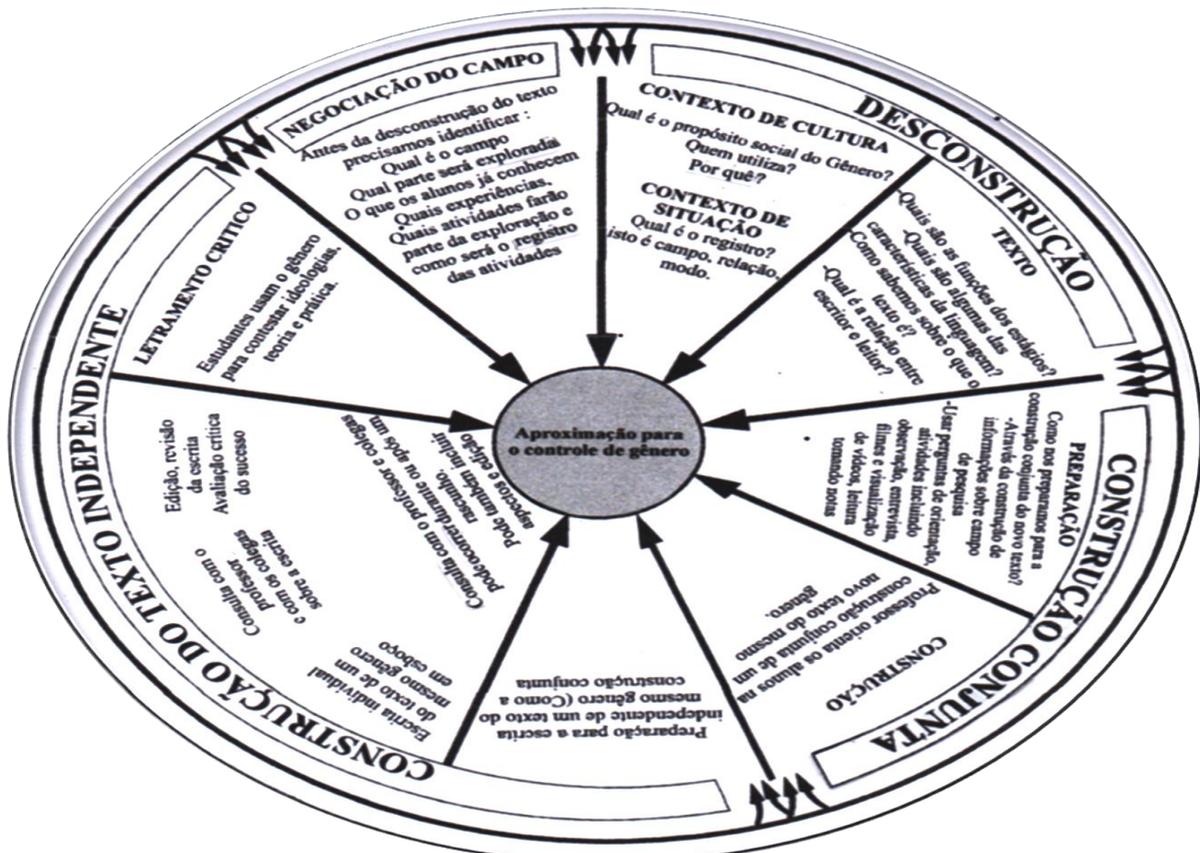
A segunda etapa, desconstrução, abrange os dois contextos: de Cultura, para observar o propósito comunicativo do gênero a ser explorado, e de Situação, para definição do registro. É nesse ponto também que se observa o texto com um direcionamento voltado mais para o uso da língua e a relação entre escritor e leitor. Os alunos passam a se familiarizar com

o gênero, o que permite a exploração de seu funcionamento. É um momento enriquecedor porque permite uma aproximação com o gênero escolhido.

A terceira etapa, construção conjunta, promove uma forte comunicação entre professor e alunos. É um momento de preparação para a etapa seguinte que será independente, logo é um momento de extrema importância, pois visa um maior envolvimento do aluno com a turma e o professor na construção do texto. O texto produzido deve pertencer ao mesmo gênero e o professor precisa estar atento também às questões de cunho linguístico já que o objetivo maior da proposta é a produção escrita do gênero.

A última etapa, construção independente, é o momento em que haverá a produção individual de um texto de mesmo gênero, revisão e reescrita. Pode haver interação no momento da escrita, importante para a construção de um Letramento Crítico, pois o aluno se depara com conhecimentos teóricos e práticos, além de aspectos ideológicos. A produção do aluno pode ser mais valorizada se publicada. A publicação pode se configurar em incentivo para produções mais aprimoradas e espontâneas. As etapas podem ser visualizadas na Figura 14.

Figura 14: Segunda fase do CEA



Fonte: Traduzido e adaptado de Rose e Martin (2012, p. 64).

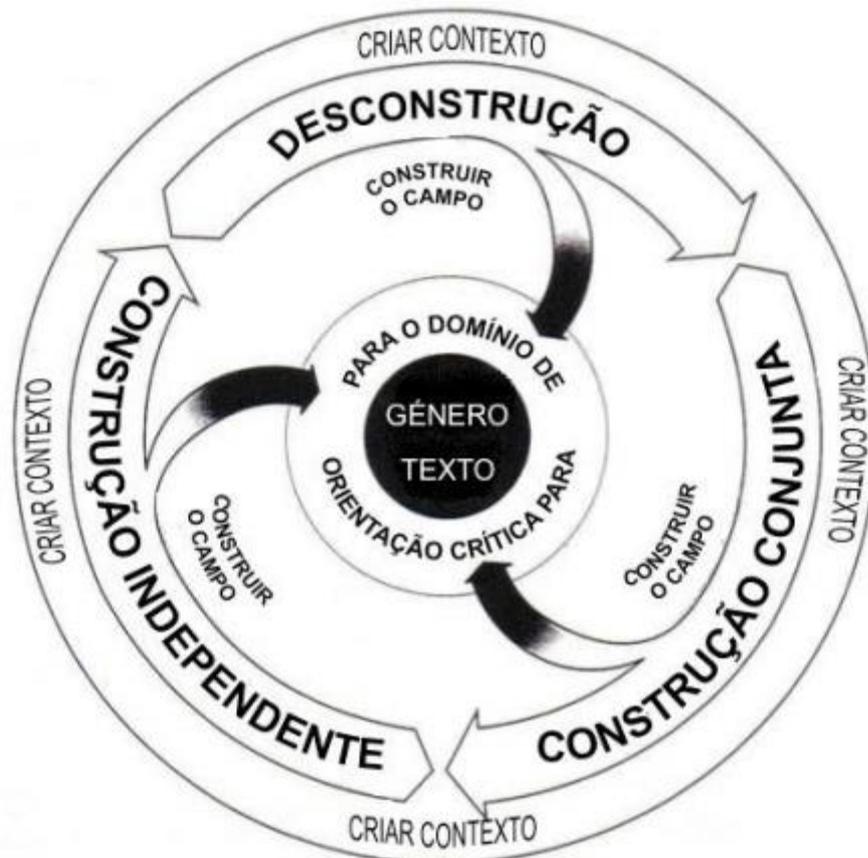
Segundo Bunzen (2015, p. 7),

[...] é bom ressaltar que esses estágios não devem ser entendidos como uma fórmula com blocos uniformes que devem ser seguidos “passo a passo”, mas como estágios que devem ser adequados à realidade de cada sala de aula. Eles foram criados para facilitar o trabalho do professor na organização de suas ações, mas não têm um caráter prescritivo ou normativo.

Cada uma dessas etapas possibilita ao aluno observar a importância do gênero, levando-o do reconhecimento do gênero à escrita. Além disso, ressaltando o valor do contexto, de situação e de cultura, para o desenvolvimento do texto e para a percepção dos propósitos sociais.

A segunda fase (Escreva Corretamente) apresenta três etapas: desconstrução, construção conjunta e construção independente. A negociação permeia todas as etapas e o projeto se estende para o secundário. A configuração desse CEA é apresentada na Figura 15.

Figura 15: Segunda fase do CEA – Projeto 2



Fonte: Traduzido e adaptado de Rothery (1994) por Gouveia (2014, p. 215).

Na terceira fase (Ler para aprender) há algumas alterações relacionadas, especialmente, ao objetivo do ciclo. Isso significa que o foco agora passa a ser a leitura que não tinha espaço suficiente nas fases anteriores. Desse modo, parte-se da leitura para a escrita eficaz do gênero, pois conforme Muniz da Silva (2015, p. 21) o objetivo é “[...] preparar todos os estudantes para lerem e escreverem autonomamente todos os textos previstos no currículo escolar, utilizando o que aprenderam através da leitura nas atividades de produção escrita”. A proposta integra todos os níveis de ensino e é desenvolvida em três estágios: Preparação para a leitura, construção conjunta e escrita autônoma.

São definidos, desse modo, três níveis que são divididos, cada um, em três etapas. Quanto mais interno for o nível mais é necessário o auxílio do professor. O ciclo pode ser observado na Figura 16.

Figura 16: CEA - Ler para Aprender



Fonte: Traduzido e adaptado de Rose (2011) por Gouveia (2014, p. 221).

Cada um dos níveis apresenta uma determinada função no ciclo, ou seja, o mais externo é guiado pelo conhecimento mais íntimo do texto, o segundo pelo detalhamento de

aspectos referentes ao texto e o terceiro e mais interno é caracterizado pelo viés mais léxico-gramatical.

No primeiro nível, percebe-se o entrelaçamento dos aspectos que proporcionam um olhar voltado intrinsecamente para a leitura. O momento da preparação envolve o aluno nos processos de compreensão e interpretação, pontos importantes para o conhecimento das fases que caracterizam o gênero. Em seguida, o aluno constrói um texto conjuntamente com o professor que possua as mesmas características do que fora apresentado. A partir desse ponto, o aluno é guiado à produção individual, ou seja, à escrita autônoma.

As características relacionadas ao texto começam a ser notadas e levam à leitura detalhada. É nesse momento de extrema importância para a ampliação da compreensão leitora que se percebe o texto em seu conjunto de aspectos linguísticos, visuais, audiovisuais e estruturais. É importante destacar que o texto pode ser trabalhado por meio de fragmentos ou trechos proporcionando, assim, mais familiaridade com o leitor ao ter contato com detalhes, muitas vezes despercebidos, do texto. Toda essa orientação planejada para a leitura proporciona a reescrita conjunta, que além de ser um momento de interação entre alunos e professor, também abre caminho para a reescrita individual do texto. O papel do professor é de extrema importância, pois orienta a realização das atividades ao longo do ciclo e pode inclusive refazê-las¹⁰ quando necessário para a apropriação adequado do gênero pelo aluno.

O terceiro nível envolve os aspectos linguísticos, dividindo-se em construção do período, ortografia e escrita de períodos. Observam-se, inicialmente, os períodos destacados no momento da leitura detalhada em que se destacam questões ortográficas e, conseqüentemente, relacionadas à construção de períodos.

Desse modo, é evidente a preocupação no CEA em levar o aluno à apropriação da leitura e escrita de textos dos diferentes gêneros e de suas práticas sociais. A pesquisa que será aqui detalhada partirá da aplicabilidade de um ciclo baseado na proposta da Pedagogia de Gêneros como importante método de ensino para prática de letramento na escola. O ciclo baseia-se na leitura e escrita de narrativas da família estórias a partir do estudo dos gêneros propostos pelos pesquisadores da Escola de Sydney.

¹⁰ É importante enfatizar que o ciclo não é engessado, ou seja, as etapas podem ser reaplicadas até que os objetivos sejam atingidos independentemente das fases da proposta de Pedagogia de Gêneros.

2.8 Refletindo sobre Gênero de Texto

Neste estudo, destacamos a concepção de gênero sob a perspectiva da LSF e sua relação com contexto escolar, a partir dos estudos de James Martin. Esse teórico influenciou fortemente na concepção de gêneros, seguindo princípios teóricos e práticos da LSF. Toda discussão se iniciou nos anos de 1980 e baseou-se nas concepções de língua e contexto.

O gênero de texto para a Escola de Sydney, como ficou reconhecida a tradição dos estudos relacionados ao programa de Letramentos desenvolvidos pela Universidade de Sydney (MUNIZ DA SILVA, 2018), está intimamente ligado à função social, ideologias e com propósitos estabelecidos a partir do contexto de cultura. Para Martin (1995), de acordo com Muniz da Silva (2018, p. 311),

[...] qualquer texto envolve um conjunto de escolhas quanto a campo, relações e modo, que são as condições do contexto de situação; e, ao mesmo tempo, o texto é uma instância do gênero, cuja escolha é uma condição do contexto de cultura, sendo gênero concebido como tipo de texto.

Percebe-se, que o conceito de gênero parte da proposta de Halliday (1985, 2004) sobre texto e contexto (situação e cultura), isso acontece, segundo Bawarshi e Reiff (2013, p. 50), “[...] para posicionar o gênero em relação com o registro, de modo que gênero e registro se relacionem mutuamente de forma produtiva”. A apreensão do gênero em um contexto educacional acontece, portanto, por meio de etapas, ou seja, de forma gradual para alcançar objetivo e atingir propósitos sociais.

Para o desenvolvimento do trabalho com gêneros, durante a fase Projeto de Escrita mapearam-se os gêneros escolares do ensino primário australiano. Mais tarde, na segunda fase, Escreva Corretamente, incluíram-se todos os gêneros que precisam ser apreendidos durante o ensino secundário (equivalente ao Ensino Médio), como demonstra o Quadro 6.

Quadro 6: Famílias dos gêneros escolares na Austrália

	Gênero	Propósito	Etapas
Estórias	Relato	Contar eventos	Orientação Registro de eventos
	Narrativa	Resolver uma complicação	Orientação, Complicação Resolução
	Exemplo	Julgar caráter ou comportamento	Orientação, Incidente Interpretação
	Episódio	Compartilhar uma reação	Orientação, Evento notável

		emocional	Reação
	Notícia	Relatar eventos atuais	Lead e Ângulos
Histórias	Autobiografia	Relatar eventos da própria vida	Orientação, Registro de estágios
	Biografia	Relatar etapas da vida de outrem	Orientação Registro dos estágios
	Relato histórico	Recontar etapas históricas	Circunstâncias Registro dos estágios
	Explicação histórica	Explicar etapas históricas	Circunstâncias Explicação de estágios
Explicações	Explicação sequencial	Explicar uma sequência	Fenômeno e Explicação
	Explicação condicional	Causas ou efeitos alternativos	Fenômeno e Explicação
	Explicação Fatorial	Múltiplas causas para um efeito	Fenômeno: resultado Explicação: fatores
	Explicação consequencial	Múltiplos efeitos para uma causa	Fenômeno: causa Explicação: consequência
Procedimentos	Procedimento	Como fazer experimentos e observações	Objetivo, Equipamento Passos
	Protocolo	Prescrever e proscrever ações	Objetivo e Regras
	Relato de procedimento	Relatar experimentos e observações	Objetivo, Método e Resultados
Relatórios	Relatório descritivo	Classificar e descrever entidades	Classificação e Descrição
	Relatório classificatório	Descrever tipos de entidades	Classificação e Descrição: tipos
	Relatório composicional	Descrever as partes de um todo	Classificação Descrição: partes
Argumentos	Exposição	Defender um ponto de vista	Tese, Argumentos Reiteração da tese
	Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Questão, Lados Resolução
Respostas a textos	Resenha	Avaliar um texto literário, visual ou musical	Contexto e Descrição do texto Avaliação
	Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação Sinopse/descrição do texto Reafirmação
	Pessoal	Reagir emocionalmente a um texto	Avaliação Reação

Fonte: Adaptado de Rose (2013, p. 4) e Rose e Martin (2012, p. 130) por Muniz da Silva (2018, p. 315).

Observando características comuns aos textos das diferentes famílias classificadas, também se considerou reagrupá-los em três outros grupos com propósitos sociais em comum:

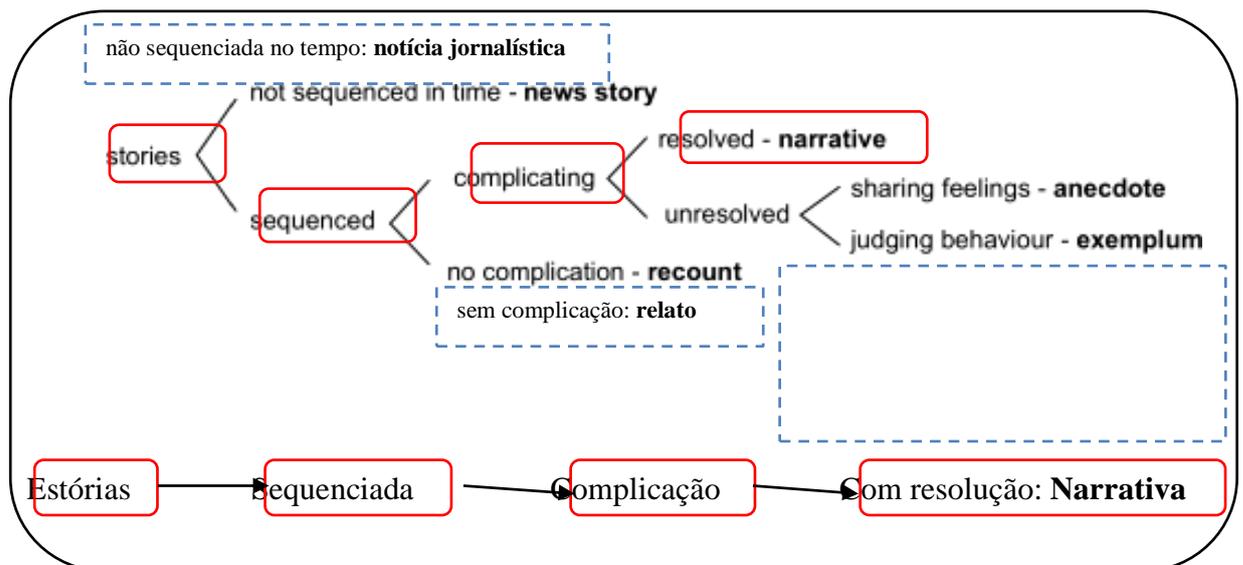
engajar (estórias), informar (histórias, explicações, procedimentos e relatórios) e avaliar (argumentos e respostas a textos). E o foco desta pesquisa é a discussão e o desenvolvimento da leitura e da escrita de narrativas da família das estórias, inclusive no âmbito digital, observando se há a efetiva compreensão dos elementos dos textos e analisando os textos produzidos pelos alunos.

2.8.1 Gênero da Família Estória

A família de gêneros que apresenta como propósito “[...] engajar e entreter leitores” (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 313) denomina-se estória. Há, no total, cinco gêneros que pertencem a essa família e cada um apresenta propósitos e etapas que os caracterizam.

São divididos em dois tipos de textos que se caracterizam como sequenciados no tempo (indicam progressão cronológica) e os não sequenciados no tempo, conforme Figura 17, em que estão destacados aspectos relacionados à narrativa.

Figura 17: Esquema do gênero estória



FONTE: Adaptado de Rose e Martin (2012, p. 128).

Diante dessa discussão, Muniz da Silva (2018, p. 313) corrobora que há cinco tipos principais de estórias:

[...] um **relato** simplesmente conta uma série de eventos, mas em uma **narrativa** os personagens principais resolvem uma complicação; **anedotas** compartilham sentimentos sobre um evento complicado que não é resolvido; enquanto um **exemplo** julga o caráter e o comportamento das pessoas. Diferentemente dos outros tipos de estórias, as **notícias** não são sequenciadas no tempo, mas começam com um evento interessante e então relatam diferentes ângulos sobre ele.

Os gêneros são constituídos por fases que são responsáveis pela organização do desenvolvimento dos textos. São os passos necessários para alcançar os objetivos do texto à medida que avança.

Desse modo, as fases representam um recurso propício para atingir o propósito das estórias, ou seja, o engajamento do leitor diante das ações. A estrutura em fases encontra-se no Quadro 7.

Quadro 7: Fases dos gêneros da família das estórias

Fases dos gêneros da família estórias		
Fases descritivas	Cenário	apresentando pessoas, atividades, lugares e tempos
	Descrição	descrevendo pessoas, lugares, coisas
Fases que levam a ação para adiante	Episódio	sequência de eventos esperada
	Problema	evento inesperado que cria tensão
	Solução	evento inesperado que libera tensão
Fases avaliativas	Reação	sentimentos dos participantes sobre problemas, descrições
	Comentário	comentário do narrador sobre pessoas, atividades
	Reflexão	pensamentos dos participantes sobre os significados dos eventos.

Fonte: Adaptado de Martin e Rose (2008) e Rose (2013) por Muniz da Silva (2018, p. 317).

A narrativa apresenta a marcação temporal cronológica como característica, além de apresentar uma sequência inesperada das ações e uma resolução ao final. É dividida em três etapas principais: orientação, complicação e resolução. As etapas desse gênero serão desenvolvidas durante a aplicação do CEA.

No capítulo três, a seguir, são descritos os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa de caráter intervencionista visa primordialmente à leitura de aspectos multimodais em narrativas bimodais e a produção de significados por meio da observação da composição do modo visual e, conseqüentemente, a formação crítica do leitor e do escritor. Seguirá os princípios da Pedagogia de Gêneros, baseada no CEA de Rothery (1994) e Rose e Martin (2012), que será experienciado em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pertencente ao município de Limoeiro, agreste pernambucano. Propõe-se a apresentação de uma narrativa digital, de acordo com o contexto e o perfil dos alunos, que proporcione uma reflexão tanto dos componentes visuais quanto da relação estabelecida com os elementos verbais.

Neste capítulo, destacaremos a abordagem adotada para a pesquisa, o contexto, a seleção do *corpus*, a proposta de intervenção (baseada no CEA), a seleção do *corpus* e o procedimento de análise dos dados.

3.1 Abordagem qualitativa

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e com base nos estudos da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006) e na observação da composição do espaço visual (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013) que se apoiam em pressupostos sistêmico-funcionais (HALLIDAY, 1994). Para Oliveira (2011), as abordagens quantitativa e qualitativa não podem ser tratadas como aspectos isolados. Assim,

abordagem qualitativa ou *pesquisa qualitativa* como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. (OLIVEIRA, 2011, p. 27-28, grifo nosso)

A abordagem possibilitará a construção de uma pesquisa voltada para aspectos que envolvam a produção de significados. Para o estudo da leitura e produção da narrativa (escrita e digital) destacaremos o CEA (ROSE; MARTIN, 2012) e as etapas que o constitui: negociação, desconstrução, construção conjunta e construção independente. Esse encadeamento de processos possibilita que as ações no método de ensino decorram de modo organizado e interativo, especialmente com a inclusão de recursos digitais na escola. Além disso, é possível proporcionar um melhor trabalho a partir do propósito social dos textos que

são utilizados. O professor tem uma alternativa eficiente ao promover o ensino por meio da Pedagogia de Gêneros, pois auxilia efetivamente nos processos de letramento em sala de aula ao proporcionar uma reflexão acerca da importância em promover um aprendizado significativo em relação aos processos de leitura e produção de textos.

3.2 Universo do estudo

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada no centro da cidade do município de Limoeiro, Estado de Pernambuco, que recebe alunos de comunidades variadas, inclusive da zona rural do município. Outro ponto a ser destacado é o fato de a escola ofertar educação especial incluindo três alunos com alguma deficiência a cada vinte e cinco alunos no ensino regular.

Muitas dificuldades são enfrentadas em razão da falta de perspectiva de grande parte do alunado que vive em meio à vulnerabilidade social. Mas, apesar dos problemas, a escola busca soluções por meio da vivência de projetos que condizem com o enfrentamento de problemáticas sociais. Assim, traz como proposta pedagógica o trabalho coletivo, visando à formação integral do ser humano objetivando formar cidadãos críticos, autônomos, participativos, responsáveis e solidários.

O ambiente não traz o conforto necessário para o desenvolvimento de atividades que incentivem os alunos na busca pelo conhecimento, tais como: ambientes com pouca ou nenhuma ventilação, poucos recursos tecnológicos e ausência de materiais necessários para organização das aulas. É preciso destacar que se buscou a cada instante proporcionar o acesso de todos a recursos necessários para o desenvolvimento da pesquisa. Diante de todo cenário exposto, apesar das dificuldades apresentadas, a escola oferece aulas nos três turnos, com duas modalidades: Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos. Outra questão que pesou bastante, além do problema da infraestrutura, foi a falta de recursos tecnológicos fundamentais para a aplicabilidade das atividades, tais como: computadores e projetor multimídia, sem ter acesso também a *internet*. Tais fatores seriam determinantes para um melhor desenvolvimento da pesquisa, mas não impossibilitaram sua realização.

Apresentar uma proposta que inove e repercuta positivamente em sala de aula torna o aprendizado muito mais significativo. Culturalmente, os alunos convivem com novos recursos tecnológicos que precisam ser explorados para a dinamização das aulas. Além disso, é indispensável para a formação humanizadora e crítica dos alunos.

3.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são alunos do 6º ano do EF da escola de Limoeiro-PE, matriculados em 2018, totalizando 20 alunos entre 11 e 14 anos. A distribuição dos alunos está disposta no Quadro 8:

QUADRO 8: Identificação dos participantes da pesquisa

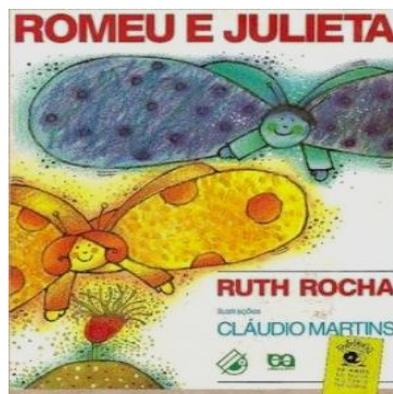
<i>LOCUS</i>	PARTICIPANTES		
	Total de alunos	Idade dos alunos	Quantidade s de alunos
Escola Municipal de Limoeiro-PE Tipo: Urbana	20	11 anos	8
		12 anos	8
		13 anos	2
		14 anos	2
Total de alunos			20

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

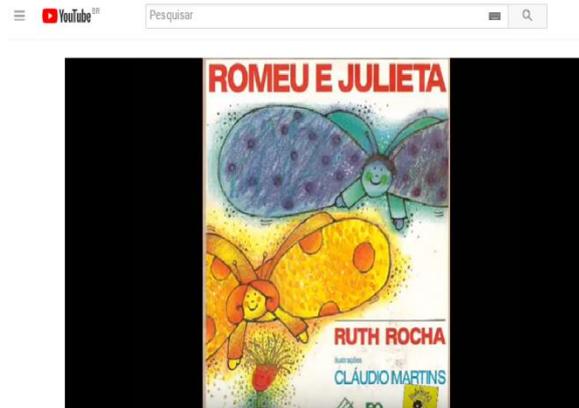
3.4 *Corpus*: seleção e coleta

O *corpus* desta pesquisa é formado por uma narrativa de cunho digital “Romeu e Julieta”, de Ruth Rocha (2000) adaptada para crianças e por textos produzidos na sala de aula visuais, envolvendo o verbal (escrito), o verbal (escrito) e o não verbal (imagem), como mostram as Figuras 18 e 19:

Figura 18: Versão impressa da obra “Romeu e Julieta”



Fonte: Ruth Rocha (2000).

Figura 19: Versão digital da obra “Romeu e Julieta”

Fonte: Disponível no *YouTube*.

Quadro 9: Distribuição dos textos dos alunos que formam o *corpus*

Tipo de produção	Quantidade	Tipo de texto/Gênero Estória	Produção no CEA
Produção Inicial	20	Texto verbal (escrito)	Etapa 01
Produção coletiva	01	Texto verbal (escrito)	Etapa 02
Produção coletiva	01	Texto verbal (escrito) e não verbal (imagem)	Etapa 03
Produção independente	20	Texto verbal (escrito)	Etapa 04
Produção independente	05	Texto verbal (escrito) e não verbal (imagem)	Etapa 04
TOTAL	47		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Todos os textos dos alunos que formam o *corpus* estão em anexo e foram produzidos durante o desenvolvimento do projeto.

Para análise detalhada, foram contemplados os textos dos alunos que participaram de todas as etapas do Projeto, pois nem todos estavam presentes durante todas as aplicações das atividades do ciclo. Inicialmente, apresentou-se a proposta a todos os alunos e fez-se, em

seguida, a verificação de alguns requisitos, como: aceitação e interesse em participar, assiduidade e compromisso em realizar as atividades solicitadas.

Escolhemos a obra *Romeu e Julieta* (ROCHA, 2000), por perceber que esse texto literário é voltado para o público infanto-juvenil e proporciona um contato com temáticas apropriadas à idade. Trata-se de uma adaptação/trabalho intertextual da história de mesmo nome do escritor inglês William Shakespeare, que traz como temática as relações interpessoais, as diferenças, o preconceito.

A autora tem grande importância para o cenário específico da literatura voltada para crianças e jovens no Brasil. Com objetivos diversificados, suas obras apresentam grupos variados de leitores, inclusive adultos. A narrativa conta a história de duas borboletas que vivem em um reino dividido pela cor. No canteiro azul, vivia Romeu. No canteiro amarelo, vivia Julieta. Todos deviam ficar em seus respectivos ambientes. A curiosidade leva Romeu a visitar o canteiro amarelo e, nesse momento, acaba conhecendo Julieta. Desobedecendo aos pais, ambos enfrentam uma aventura que resulta na aproximação de todas as borboletas de diferentes cores em busca de Romeu e Julieta. Momento que gera grandes expectativas ao mostrar que a diferença é especial porque torna o ser único.

3.5 Proposta de intervenção: projeto de leitura e de escrita

Para a intervenção, optamos pela realização de atividades contempladas no Projeto Didático “Lendo e produzindo narrativas digitais no Ensino Fundamental” para alunos do 6º ano do EF de uma escola pública municipal, inspirado nos estudos de Rothery (1994) e ampliado por Rose e Martin (2012).

Quadro 10: Projeto Didático - Lendo e produzindo narrativas digitais no Ensino Fundamental

APRESENTAÇÃO DO PROJETO			1h
Etapa 01 – NEGOCIAÇÃO DO CAMPO			
Especificidades	Oficinas	Atividades	Carga Horária
Perfil do Estudante	Apresentação de um questionário sociocultural	Questionário – foco na leitura e na narrativa	2h.
Apresentação da narrativa	Exposição da narrativa digital (em data show)	Apresentação em vídeo	2h

	Reflexão sobre a temática (campo/assunto)	Debate ¹¹ – assunto	2h
Reprodução da narrativa	(Re)produção escrita da narrativa, após a exposição em vídeo	Texto escrito em sala de aula	2h
Etapa 02 - DESCONSTRUÇÃO DO GÊNERO			
Reflexão sobre a organização da narrativa: os estágios	Leitura das narrativas reproduzidas, após leitura da narrativa “Romeu e Julieta” (na etapa 01- Negociação do campo)	Análise da estrutura da narrativa Debate - organização dos estágios na narrativa produzida na escola	4h
Reflexão sobre elementos do texto verbal e imagético	Observação dos elementos imagéticos da narrativa digital pelos estudantes	Roda de Conversa - O VERBAL E O IMAGÉTICO	2h
Etapa 03 – CONSTRUÇÃO CONJUNTA			
Ativação do assunto do Projeto	Retomada da discussão da temática do projeto	Debate – temática da narrativa	2h
Narrativa verbal	Produção de narrativa verbal na sala de aula	Atividade coletiva no computador com apoio do data show e do professor	2h
Narrativa verbal e não verbal	Produção de narrativa verbal e não verbal na sala de aula	Atividade em grupo na sala de aula	4h
Narrativa audiovisual	Produção de narrativa em vídeo (com apoio do Power point e de um técnico)	Divulgação da narrativa digital no you tube e na escola	4h
Etapa 04– CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE			
Narrativa verbal	Produção de narrativa verbal na sala de aula com temática estudada no projeto	Atividade individual - produção de uma narrativa	2h
		Atividade individual – reescrita da narrativa	2h
Narrativa verbal e não verbal	Produção de narrativa verbal e não verbal na sala de aula	Escolha de uma narrativa escrita para reproduzir em grupo na sala de aula, envolvendo o texto verbal e o texto não verbal	4h
Narrativa audiovisual	Produção de narrativas em vídeo (com apoio do Power point e de um técnico)	Produção de narrativa em vídeo por grupo Divulgação da narrativa	4h

¹¹ Todas as perguntas realizadas durante os debates encontram-se no Anexo 01.

		digital no <i>you tube</i> e na escola	
DIVULGAÇÃO DO PROJETO			1h
CARGA HORÁRIA TOTAL			40h

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas essas etapas descritas acima foram planejadas pelo professor e discutidas juntamente com os alunos. O professor indicou o gênero estudado da proposta e os alunos sugeriram as atividades. O aluno foi descobrindo e conhecendo aos poucos a importância das atividades, e, ao passar pelas fases do Ciclo: negociação do campo, desconstrução, construção conjunta e construção independente, se apropriaram dos diferentes usos da língua.

Todas as atividades acontecem em forma de oficinas para uma melhor aproximação e compreensão do aluno acerca do gênero estudado. Assim, o desenvolvimento das atividades tem durabilidade variável conforme a assimilação do aluno.

A seguir, apresentamos o capítulo de análise e discussão dos dados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados obtidos durante o desenvolvimento do projeto didático “Lendo e produzindo narrativas digitais no Ensino Fundamental”, inspirado no CEA de Martin e Rose (2012) e experienciado no 6º ano do EF de uma escola pública, como apresentado no capítulo anterior.

Desse modo, este capítulo contempla os seguintes momentos:

- a) Análise da narrativa digital *Romeu e Julieta* (Rocha, 2000) publicada no *YouTube*, considerando a composição do espaço visual sob a perspectiva dos estudos de Martin, Rose (2008);
- b) Descrição das atividades desenvolvidas durante o projeto de leitura e de escrita desenvolvido na escola e análise da produção das histórias produzidas pelos os estudantes, enfatizando o diálogo entre o texto verbal e o texto imagético.

Nessa perspectiva, enfatizamos, neste estudo, que a didatização das linguagens que abarque outros recursos, como o visual, representa um avanço para o ensino de leitura e da escrita no EF. Dessa forma, entendemos que apresentar esse mundo para a escola significa tornar o ensino e o aprendizado mais próximos do contexto social do aluno com o intuito de compreendê-lo e modificá-lo. Daí a inserção desta pesquisa nos estudos da LSF (HALLIDAY, 1994) e de teorias que a tem como base, a GDV e sua Metafunção Composicional (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006) e, especialmente, a ADMSF (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013) por meio das três categorias para análise da Composição do Espaço Visual: *layout*, enquadramento e foco. O estudo dessas três abordagens acontece conforme a metafunção textual (mantendo a denominação da LSF) que possibilita uma observação da relação entre o verbal e o imagético.

4.1 Um olhar para o espaço visual da narrativa “Romeu e Julieta”, de Ruth Rocha

As mudanças ocorridas frequentemente, no modo como os textos são publicados e porque não dizer acessados, têm transformado o modo como enxergamos o mundo da leitura e da compreensão de todos os seus aspectos. Essa transformação é mais evidente no universo

infanto-juvenil em que a soma de diferentes recursos e modos semióticos afetam diretamente a percepção acerca dos significados que estão sendo construídos.

Desse modo, nesta parte analisamos a narrativa “Romeu e Julieta” (ROCHA, 2000) para observação das principais características da organização do espaço, ou seja, buscamos observar como imagem e verbiagem estão dispostos e como influenciam no processo de compreensão da narrativa.

Essa narrativa apresenta quarenta páginas em que é perceptível a predominância de recursos visuais (imagéticos) que possibilitam um olhar diferenciado para a inserção do aluno no mundo da leitura e proporciona o seu encontro com o leitor que existe em cada um, que apresenta experiências próprias e que as reflete significativamente em sua formação.

A composição do espaço visual narrativa traz diferentes tipos de *layouts*, de focos e de enquadramento. Esses elementos possibilitam uma leitura crítica e sinaliza uma prática pedagógica centrada no letramento visual, lançando mão de recursos semióticos (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006, p. 22). Assim, compreendemos que a escola deve ter um papel relevante no processo de fomentar a leitura e a criação de textos multimodais, proporcionando “aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos” conforme Lorenzi e Pádua (2012, p. 36).

4.1.1 *Layout*

Considerando que a unidade de análise tomada por Painter, Martin e Unsworth (2013: 13) é a imagem, entendemos que os autores procuram compreender uma sequência narrativa verbal e imagética. Mediante essa concepção, destacamos as opções de *layout*: o *layout* integrado, em que verbiagem e imagem ocupam o mesmo espaço na página, e o *layout* complementar, em que verbiagem e imagem ocupam espaços próprios na página (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013).

A Figura 20 a seguir traz um panorama dos elementos visuais presentes na obra. É importante destacar que a análise parte dos aspectos comuns entre as páginas, ou seja, destacamos aquelas em que a disposição dos elementos se repete ao longo da narrativa.

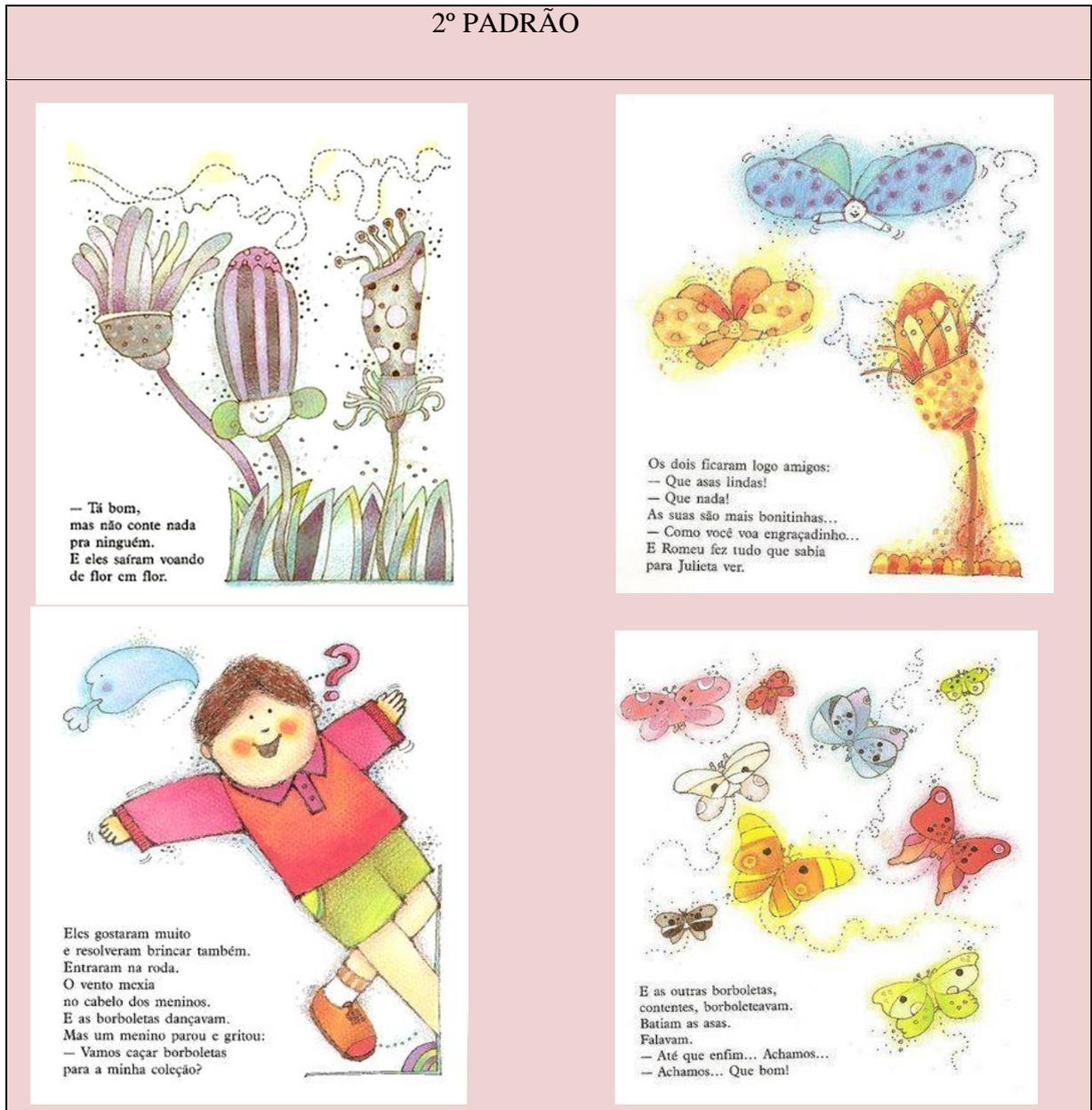
Figura 20: Padrão 1 – Organização dos elementos visuais - Romeu e Julieta.



Fonte: Romeu e Julieta (ROCHA, 2000).

Conforme os aspectos relacionados ao *layout*, percebemos nas páginas destacadas no quadro 11 que os elementos ocupam espaços semelhantes, seguindo um padrão, verbiagem na parte de cima e as imagem ocupando todo o resto. Desse modo, o *layout* é integrado [expandido: instalado: colocalizado]. Ou seja, há a partilha do mesmo espaço em branco comum.

QUADRO 21: Padrão 2 – Organização dos elementos visuais Romeu e Julieta.

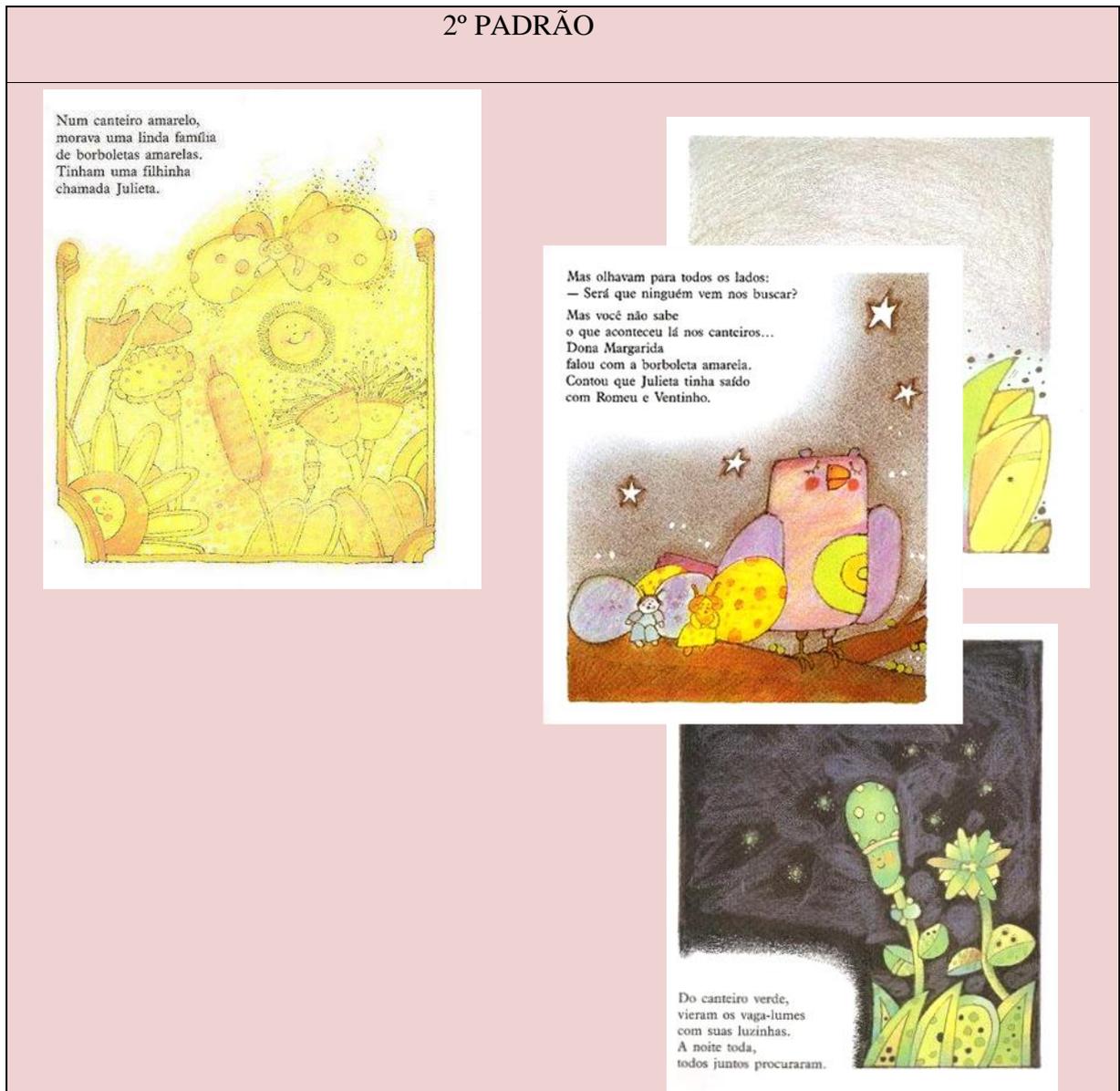


Fonte: Romeu e Julieta (ROCHA, 2000).

Nos casos acima destacados, observamos que a análise do *layout* segue a do padrão anterior. A única diferença é que o padrão da disposição dos elementos nas páginas é invertido: a verbiagem passa a ocupar a parte de baixo e a imagem todo o resto. No entanto, ainda temos um *layout* integrado [expandido: instalado: colocalizado].

Outros modos de apresentação dos elementos (verbiagem e imagem) são exemplificados a seguir, no Figura 22.

Figura 22: Padrão 3 – Organização dos elementos visuais – Romeu e Julieta.



Fonte: Romeu e Julieta (ROCHA, 2000).

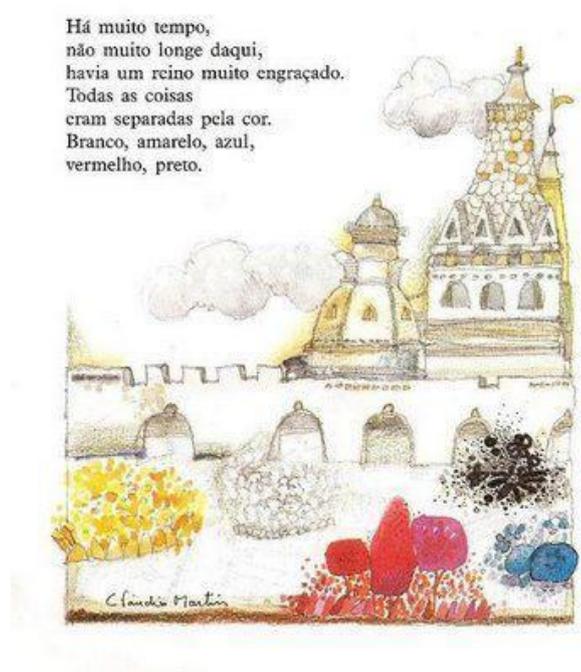
Podemos observar que nesses casos o *layout* é complementar, isso significa que cada elemento ocupa um espaço na página, evidenciado inclusive pela cor de fundo diferenciada. Trata-se de um *layout* complementar [descendente: imagem privilegiada: adjacente]. Quanto ao eixo, é descendente porque os elementos estão dispostos na vertical, quanto ao peso, a maior incidência é da imagem preenchendo amplamente as páginas e, quanto ao posicionamento, é adjacente porque temos uma ocorrência de imagem e uma ocorrência de verbiagem em cada página.

4.1.2 Enquadramento

A ADMSF, conforme os estudos de Painter, Martin e Unsworth (2013) destaca dois tipos de enquadramento: o restrito, quando há a presença alguma margem envolvendo a imagem, e o irrestrito, quando nenhuma margem prende a imagem, o que possibilita uma maior aproximação entre o livro e o leitor.

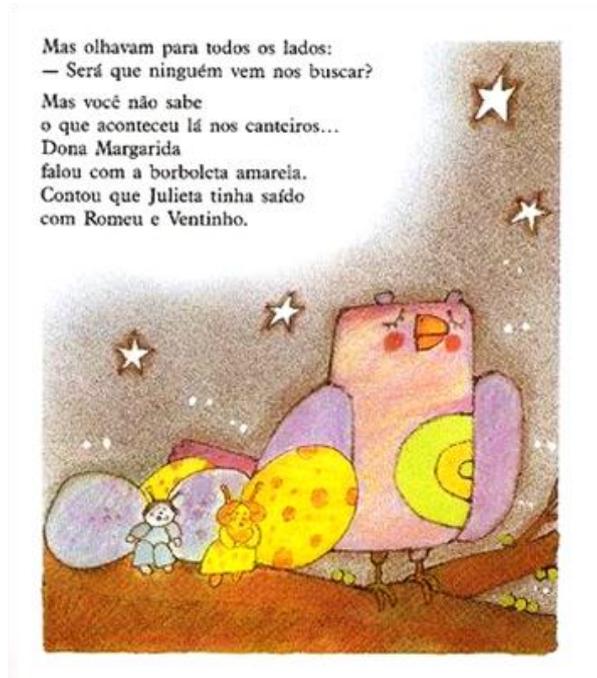
A maioria das páginas não apresenta margens que restrinjam o acesso do leitor ao mundo da narrativa. Algumas opções de enquadramento podem ser observadas. A primeira delas é o enquadramento irrestrito [descontextualizado: localista], conforme a Figura 23 e a figura 24, pois temos um fundo branco diante do qual se percebe a formação de um cenário mínimo que envolve a imagem.

Figura 23: Exemplo 1 – Enquadramento irrestrito [descontextualizado: localista].



Fonte: Romeu e Julieta (ROCHA, 2000).

Figura: 24: Exemplo 2 – Enquadramento irrestrito [descontextualizado: localista].



Fonte: Romeu e Julieta (ROCHA, 2000).

Nos casos acima, observamos a formação de cenário em espaço de fundo branco. A Figura 23 traz alguns elementos tais como um castelo e as cores que representavam grupos diferentes de borboletas.

Na figura 24, representa como elemento um fundo mais escuro envolvendo a imagem para representar o período noturno com um céu estrelado e a presença da coruja que auxilia os personagens (Romeu e Julieta).

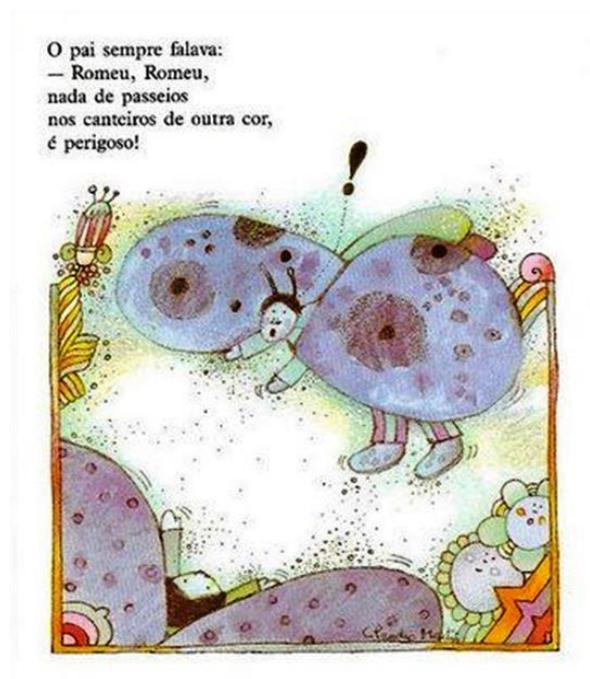
Outro tipo de enquadramento é o restrito [limitado] em que podemos observar uma margem parcial envolta a uma imagem, como mostram as Figuras 25 e 26.

Figura 25: Exemplo 1 – Enquadramento restrito [limitado]



Fonte: Romeu e Julieta (ROCHA, 2000).

Figura 26: Exemplo 2 – Enquadramento restrito [limitado]

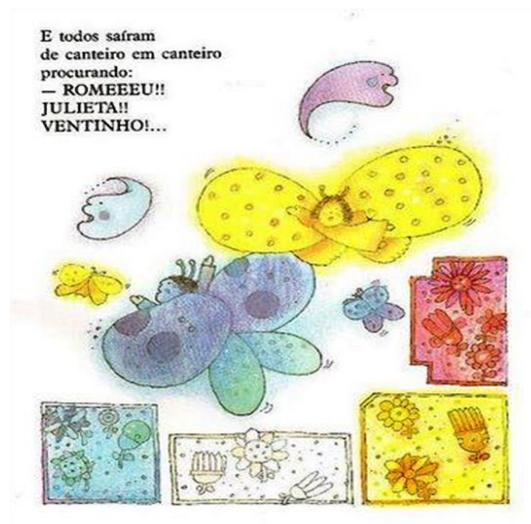


Fonte: Romeu e Julieta (ROCHA, 2000).

Percebemos, nas páginas destacadas, a presença do que seria uma margem se formando ao redor da imagem, no entanto, ela não se fecha, ou seja, não envolve toda a imagem. Por isso, a classificação como limitada.

O enquadramento do tipo restrito [circundado] aparece na figura 27 a seguir. Nela podemos notar as imagens dos grupos que representam as diferentes cores de borboletas separadas umas das outras e todas têm uma margem em volta que as restringe àquele ambiente.

Figura 27: Exemplo de enquadramento restrito [circundado]



Fonte: Romeu e Julieta (ROCHA, 2000).

4.1.3 Foco

O foco corresponde à informação mais rapidamente notada no momento em que há a observação do leitor. Pode ocorrer de duas formas: centrifocal e reiterado. O destaque dado à imagem do menino na Figura 28 confere um olhar voltado imediatamente para sua direção. Isso acontece porque é o primeiro elemento a ser lido quando ocorre o contato com a página. Desse modo, temos um exemplo de grupo focal centrifocal [polarizado: ortogonal: vertical].

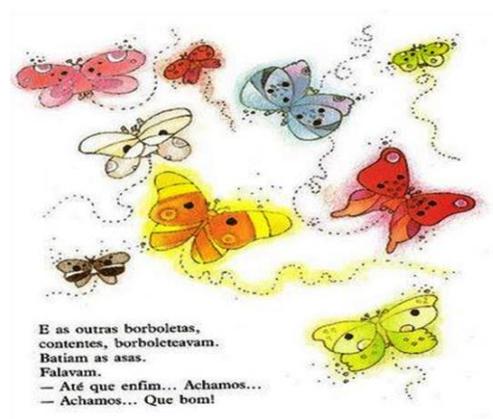
Figura 28: Exemplo de grupo focal centrifocal [polarizado: ortogonal: vertical]



Fonte: Romeu e Julieta (ROCHA, 2000).

Em relação ao grupo focal reiterado, a Figura 29 apresenta os elementos que formam a imagem de maneira desordenada classificando-o como [espalhado].

Figura 29: Exemplos de grupo focal reiterado [espalhado].



Fonte: Romeu e Julieta (ROCHA, 2000).

4.2 Experiência didática no 6º ano do Ensino Fundamental

Realizamos o projeto didático “Lendo e produzindo narrativas digitais no Ensino Fundamental”, como apresentado no capítulo de Metodologia, que é composto por três fases, inspirado no CEA (ROSE; MARTIN 2012).

No Quadro 11, explicitamos as fases desenvolvidas no projeto de leitura e escrita adotado.

Quadro 11: Fases do Projeto “Lendo e produzindo narrativas digitais no Ensino Fundamental”

Fases	Principais ações	Carga Horária
Apresentação	Socialização da proposta (alunos e professor)	1h
Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA)	Etapa 01: Negociação do Campo	38h
	Etapa 02: Desconstrução	
	Etapa 03: Construção Conjunta	
	Etapa 04: Construção Individual	
Divulgação	Produção de vídeos no <i>YouTube</i>	1h
Carga Horária TOTAL		40h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesta perspectiva, é importante lembrar Martin e Rose (2008), quando esclarecem que as etapas de um ciclo não são fixas e podem ser adaptadas de acordo com as necessidades da turma. Consideramos relevante, também, adequar ao estudo do gênero, contemplado na proposta curricular da escola.

O projeto, Quadro 11, foi aplicado numa turma do 6º ano do EF de uma escola pública, como mencionado anteriormente. Demonstrou ser uma ferramenta eficaz para o ensino de gênero da família das histórias em sala de aula – tanto em relação à estrutura dos estágios da narrativa quanto no que tange à organização do espaço visual. Para tanto, utilizamos um ciclo baseado na leitura e na escrita de narrativa digital. Hoje, essa proposta de estudar narrativas é contemplada no currículo do 6º ano do Ensino Fundamental, proposta pelo Estado de Pernambuco (2012).

Por meio do CEA proposto, trazemos à tona, na escola, o Letramento visual, desenvolvido em quatro etapas: negociação do campo, desconstrução, construção conjunta e construção individual. Essa é, pois, uma metodologia que integra o ensino da leitura e da escrita aos conteúdos curriculares da escola no ensino básico e superior, lembra Muniz da

Silva (2015). Logo, as orientações das atividades que foram aplicadas no decorrer de todo ciclo representaram uma aproximação do aluno com todo o processo de ensino-aprendizagem. E o objetivo final do ciclo é que os alunos assumam o controle do gênero, tanto em termos de serem capazes de escrevê-lo quanto de refletirem criticamente sobre os seus papéis e propósito social, lembra Rose (2018).

4.2.1 Etapa 01 do CEA - Negociação do Campo

Como discutimos no capítulo de Fundamentação Teórica, a Negociação do Campo é uma etapa em que professor e aluno especificam o objetivo da produção textual que será estudada no projeto. Desse modo, essa etapa compreende o momento de percepção do campo e do conhecimento inicial do gênero de texto que será estudado.

Foram propostas algumas atividades para esse momento, conforme o Quadro 12.

Quadro 12: CEA - Etapa 01 - Negociação do Campo

Perfil do Estudante	Ofic(1) Apresentação de um questionário sociocultural	Questionário – foco na leitura e na narrativa	2h.
Apresentação da narrativa	Exposição da narrativa digital (em <i>data show</i>)	Montagem do vídeo	2h
	Ofic(3) Reflexão sobre a temática (campo/assunto)	– assunto	2h
Reprodução da narrativa	Ofic(4) (Re)produção escrita da narrativa, após a exposição em vídeo	Texto escrito em sala de aula	2h
CARGA HORÁRIA TOTAL			8h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como os principais objetivos a serem atingidos com o ciclo foi a leitura de texto de âmbito digital, envolvendo recursos multimodais e a produção de narrativas do gênero estória, a etapa da Negociação serviu como uma ponte para o alcance desses objetivos por meio da observação da temática, estrutura e recursos utilizados para posterior produção.

¹² Cada aula corresponde a 50 minutos (hora relógio).

4.2.1.1 Perfil dos alunos: foco na leitura e na narrativa

Objetivando realizar um levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre seu envolvimento com a leitura, realizamos, em sala de aula, um questionário com cinco perguntas, como é possível observar na Tabela 1.

Tabela 1: Percepção do aluno - Foco na leitura

QUESTIONÁRIO DO PERFIL DO ALUNO – FOCO NA LEITURA			
Perguntas	Respostas	Quantitativo	Percentual
Você lê com frequência?	Sim	7	32%
	Não	5	23%
	Às vezes	10	45%
Como você realiza suas leituras? Por meio de:	Livros	16	73%
	Revistas	0	0%
	Internet	6	27%
Sobre qual temática você gosta mais de ler?	Animais	7	32%
	Natureza	4	18%
	Amizade	0	0%
	Diferentes coisas	11	50%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como esta atividade, Tabela 1, percebe-se que o livro impresso continua sendo para muitos a única forma de acesso à leitura. Ou seja, o mundo com seus recursos tecnológicos representava para muitos uma novidade significativa, frente ao fato das experiências de leitura da turma se apresentarem reduzidas.

Tabela 2: Percepção do aluno - Foco na narrativa

QUESTIONÁRIO DO PERFIL DO ALUNO – FOCO NA NARRATIVA			
Perguntas	Respostas	Respostas	Percentual
Você gosta de escrever?	Sim	14	64%
	Não	2	9%
	Às vezes	6	27%
Você gostaria de conhecer novas formas de contar e escrever histórias?	Sim	17	77%
	Não	1	5%
	Às vezes	4	18%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nas respostas dos alunos, Tabela 2, percebemos que grande parte dos alunos gosta de escrever e conhecer novas formas de contar e escrever histórias. Esse dado foi decisivo na execução do projeto, pois os alunos se envolveram e perceberam sentido nas atividades, pois a intenção era promover um ensino com um leitor multiletrado, como destaca Rojo (2012).

4.2.1.2 Conhecendo a narrativa “Romeu e Julieta” na sala de aula

Após a discussão do perfil dos alunos, apresentamos uma narrativa digital, publicada no *YouTube* – a narrativa “Romeu e Julieta”, de Ruth Rocha (2000), no intuito de promover um contato com composição do espaço visual e possibilitar uma melhor compreensão do assunto – o preconceito e a desobediência, além de conhecer as fases de uma história.

Como os recursos tecnológicos na escola são bastante limitados, houve uma recepção positiva diante da exibição da narrativa digital em *data show*. No momento, os alunos demonstraram fascínio pelo modo diferente de enxergar uma narrativa com diferentes linguagens – verbal, imagética e audiovisual. Esse fato lembra Silva Barbosa e Vian Jr (2018, p.361), quando sinalizam que “a formação do leitor e do escritor, nesta era da informação multi/hipermídia, abrange a imagem e a palavra impressa na mídia eletrônica e tradicional”.

De início houve um Debate Orientado (DO) composto de perguntas abertas, no intuito de perceber se os alunos entendem o assunto tratado na narrativa em estudo, como demonstrado no Quadro 13.

Quadro 13: Debate - Assunto da Narrativa “Romeu e Julieta”, Ruth Rocha.

1. O que as personagens tinham em comum?
2. Qual(is) diferença(s) existia(m) entre as personagens?
3. Por que as personagens não podiam visitar os canteiros vizinhos?
4. Quem era a personagem mais curiosa? Qual era o seu maior desejo?
5. Quem incentivou a mudança de atitude da personagem diante do afastamento que existia entre os canteiros? O que ele fez?
6. Você acha que as personagens agiram corretamente? O que você faria?
7. O que você entende por atitude preconceituosa?
8. Você observou algum tipo de preconceito na narrativa? Explique.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As respostas dadas às proposições sugerem que os alunos ficaram atentos à temática da narrativa. É interessante acrescentar que eles já foram capazes de mostrar, nesse momento, conhecimento de como história deve seguir, observando que estágios são considerados até sua finalização, embora ainda precise defini-los adequadamente. Em relação

aos questionamentos 1, 2 e 3, notamos que não houve dificuldades em apresentar as respostas exatas. Inclusive, percebemos que apontam imediatamente para as imagens para comprovar o fato de que as borboletas vivem separadas porque têm cores diferentes, fator responsável pela impossibilidade de qualquer aproximação.

Quanto à pergunta 4, observamos uma divergência nos argumentos dos alunos. Alguns responderam ser a Julieta, como o P(21)¹³ “Julieta era a mais curiosa porque queria visitar outro canteiro”, outros que era Romeu, como o P(04) “Romeu queria conhecer outros canteiros”. Houve respostas mais ousadas, como do P(15) “Os dois tinham curiosidade e queriam ir para outros canteiros diferentes”. Também comentaram a respeito da atitude dos dois ao desobedecerem aos pais. Ficou claro que ativaram o conhecimento que têm de mundo visto que, culturalmente é errado tomar esse tipo de atitude. Na questão 5, podemos perceber, ainda, que a discussão quanto à desobediência das personagens se estende ao refletir sobre como cada um cometeu esse ato. Os alunos foram unânimes quanto à culpa ser de Ventinho. Romeu não consegue dizer não ao amigo e sai de seu canteiro para conhecer Julieta que também sai de seu canteiro e entra sem perceber na floresta com Romeu e Ventinho. Desse modo, como resposta para a pergunta 6, obtivemos do P(10), por exemplo, “Mais ou menos, porque todo mundo é igual e a cor não importa, mas também deviam obedecer seus pais para evitar perigos”. O que nos leva a mais um ponto que começa a ser discutido: o preconceito. Um fato não justificaria outro. Seria como uma explicação para lutar contra atitudes preconceituosas. Refletindo sobre as questões 7 e 8, houve uma percepção geral do preconceito em relação a cor como um dos pontos centrais da discussão da narrativa. Além disso, os alunos apresentaram conhecimento em relação à atitude preconceituosa identificando aspectos relacionados à cor, modo de agir, situação socioeconômica, como pertencentes a esse grupo.

4.2.1.3 (Re)produzindo a narrativa de “Romeu e Julieta”, de Ruth Rocha

Neste momento do projeto, após sua exposição “Romeu e Julieta” em vídeo, os alunos reproduziram a narrativa, seguindo, na sua maioria, a estrutura da narrativa estudada em sala de aula anteriormente, tais como: Orientação > Complicação > Resolução > Coda, como mostra o exemplo abaixo do P(04):

¹³ Para nos referirmos aos participantes, aluno ou aluna, da pesquisa usaremos (P).

Figura 30: Exemplo de texto reproduzido pelo P(04) - Negociação de Campo

Sem título	Sem título
<p>há muito tempo atrás, muito longe daqui, havia um reino muito engraçado, todas as cores separadas, branco, amarelo, azul, vermelho, preto, todas as flores em seu canteiro, num canteiro amarelo morava uma linda borboleta amarela chamada Julieta.</p> <p>Já num canteiro azul, morava uma borboleta chamada Romeu. Romeu era muito curioso queria conhecer todas as flores, todas os canteiros, todas as cores.</p> <p>Mas seu pai não deixava porque ele era uma borboleta azul. Romeu se escondeu num talo da flor Margarida, então ele encontrou Julieta que também estava ali. Eles deram muitas risadas, passavam pela floresta, onde a água da cachoeira, fazia:</p> <p>– Chuá, chuá.</p> <p>Romeu e Julieta estavam perdidos, mas de repente viu sua família. É quando chegou primavera estava diferente. Eles cantavam felizes, e se todas as borboletas do mundo, podessem dar as mãos, fariam uma grande roda no mundo.</p>	<p><orientação> há muito tempo átras, muito longe daqui, havia um reino muito engraçado, todas as cores separadas, branco, amarelo, azul, vermelho, preto, todas as flores em seu canteiro, num canteiro amarelo morava uma linda borboleta amarela chamada Julieta.</p> <p>< complicação > Já num canteiro azul, morava uma borboleta chamada Romeu. Romeu era muito curioso queria conhecer todas as flores, todos os canteiros, todas as cores. Mas seu pai não deixava porque ele era uma borboleta azul. Romeu se escondeu num talo da flor Margarida, então ele encontrou Julieta que também estava ali. Eles deram muitas risadas, passavam pela floresta, onde a água da cachoeira, fazia:</p> <p>– Chuá, chuá.</p> <p>Romeu e Julieta estavam perdidos, mas de repente viu sua família. É quando chegou primavera estava diferente. Eles cantavam felizes, e se todas as borboletas do mundo podesem dar as mãos, fariam uma grande roda no mundo.</p> <p style="text-align: center;">Reprodução 04 – P(04)</p>

Fonte: CEA – Negociação do Campo

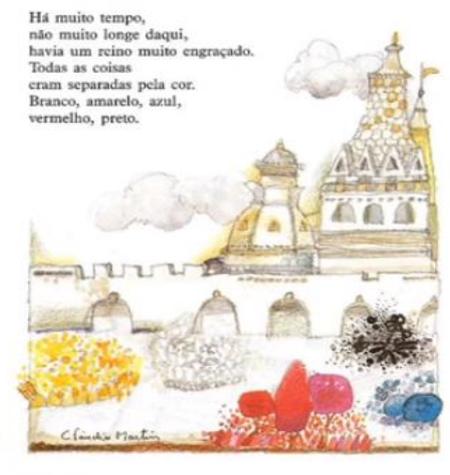
Notamos que a reprodução do P(04)¹⁴ traz uma síntese da narrativa “Romeu e Julieta”, enfatizando a composição do espaço visual - tanto o texto verbal quanto o imagético, como mostra a Figura 31.

¹⁴ Todos os textos re(produzidos pelos alunos participantes da pesquisa encontram-se no Anexo 02.

Figura 31: Articulação da reprodução do P(04) com a composição do espaço visual
<Orientação>

há muito tempo **átras**, muito longe daqui, havia um reino muito engraçado, todas as cores separadas, branco, amarelo, azul, vermelho, preto, todas as flores em seu canteiro, num canteiro amarelo morava uma linda borboleta amarela chamada Julieta. (**Reprodução** – P(04))

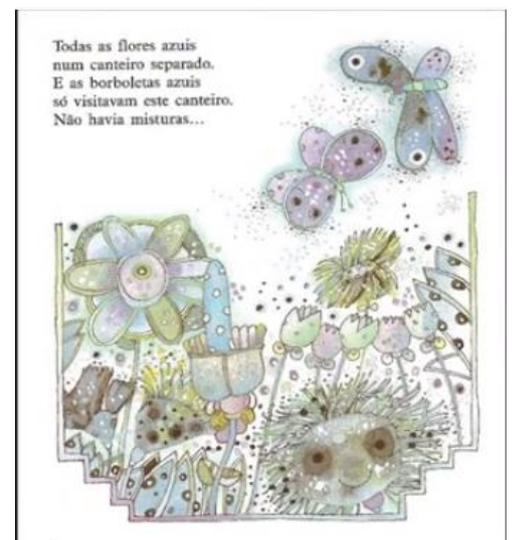
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.



Como demonstra a Figura 31, os alunos tendem a dialogar tanto com texto verbal quanto ao texto imagético. Nesse caso, o *layout* da narrativa de Ruth Rocha proporcionou ao estudante informações da narrativa para compor o estágio < Orientação>, tais como o tempo, as personagens e lugar.

Figura 32: Articulação da reprodução do P(04) com a composição do espaço visual
<Complicação>

Já num canteiro azul, morava uma **borboleta** chamada Romeu. Romeu era muito curioso queria conhecer todas as flores, todos os canteiros, todas as cores



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Com isso, notamos, na Figura 32, que o aprendiz compreendeu a narrativa em relação ao espaço “azul” e explicitou algumas características da personagem Romeu.

Figura 33: Articulação da reprodução do P(04) com a composição do espaço visual
<Complicação>

Mas seu pai não deixava porque ele era uma borboleta azul. Romeu se escondeu num talo da flor Margarida, então ele encontrou Julieta que também estava ali. Eles deram muitas risadas, passavam pela floresta, onde a água da cachoeira, fazia:

– Chuá, chuá.

Romeu e Julieta estavam perdidos, mas de repente viu sua família. É quando chegou primavera estava diferente.



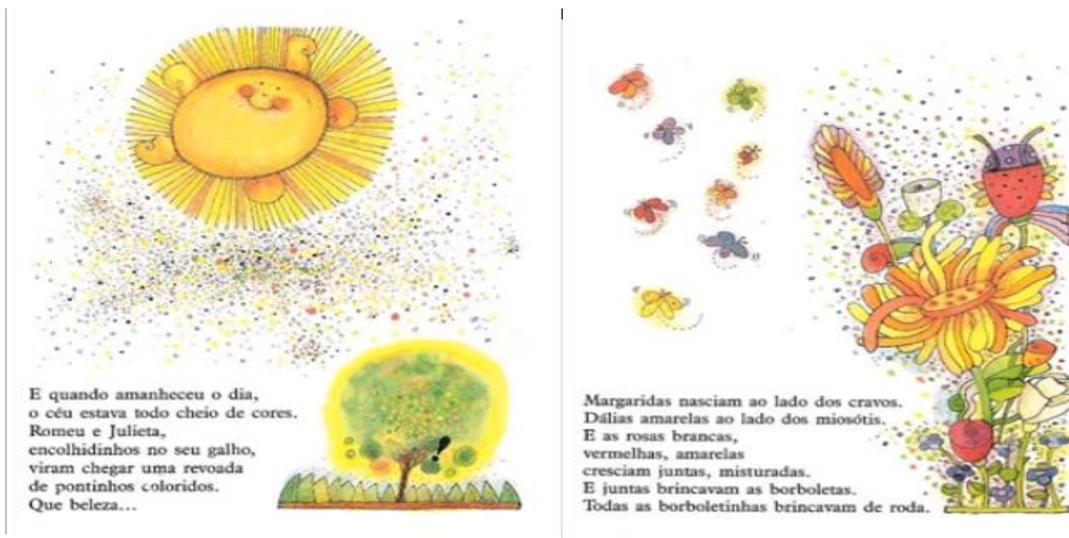
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Neste momento da <Complicação>, os alunos trazem à tona várias páginas da narrativa digital de Romeu e Julieta, como exemplificado acima, focalizando as principais informações. Esse fato mostra diferentes opções de foco, configurado em pulsos de informação apreendidos pelo leitor, como salienta Moreno Jr (2018). O exemplo – Figura 33, também, mostra que o grupo focal é reiterado, pois percebemos tanto elementos visuais

quanto similares quanto idênticos foram contemplados pelo aluno. Esse fato aconteceu na grande maioria das reproduções da narrativa produzidas pelos alunos nesta etapa.

FIGURA 34: Articulação da reprodução do P(04) com a composição do espaço visual <Resolução >

Romeu e Julieta estavam perdidos, mas de repente viu sua família. É quando chegou primavera estava diferente.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Já na Figura 34, percebemos que o aprendiz P(04) sintetizou as informações sobre o desfecho na narrativa. Esse fato demonstra que tanto o *layout*, quanto o foco e enquadramento são essenciais na compreensão da narrativa.

Figura 35: Articulação da reprodução do P(04) com a composição do espaço visual <Coda>



E cantavam:
 "Se todas as borboletas do mundo
 Pudessem se dar as mãos,
 Fariam uma grande roda,
 Uma grande roda em volta do mundo."

Eles cantavam felizes, e se todas as borboletas do mundo **podessem** dar as mãos, fariam uma grande roda no mundo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os exemplos mostrados nas Figuras 31, 32, 33, 34 e 35 demonstram que a articulação dos estágios da narrativa (Orientação > Complicação > Resolução > Coda) com os elementos da composição do espaço visual da narrativa (*layout*, foco e enquadramento) contribuíram para o entendimento da estória e para sua organização pelo aprendiz. Notamos, por isso, que a maioria dos alunos conseguiu compreender os principais estágios da narrativa já nesta etapa, por meio do visual de algumas páginas, compreendendo 20% delas, deixando de contemplar em torno de 80%, levando os alunos a trazer para seus textos algumas ações vivenciadas pelas personagens, sem avaliação e especificação dos espaços. Já em relação à temática, houve um diálogo entre os estudantes e narrativas.

Em seguida, aconteceu a socialização dos textos por meio da troca dos textos produzidos na sala que ajudou na conclusão dessa primeira etapa, destacando uma sondagem do conhecimento do aluno sobre o assunto e uma exploração de aspectos fundamentais para a compreensão da estória.

4.2.2 Etapa 02 do CEA – Desconstrução do Gênero

A partir desse momento, o aluno entra em contato de forma mais detalhada com a organização da estória, levando em consideração os estágios da narrativa e a composição do espaço visual. Aqui, também, discutimos o propósito sociocomunicativo do gênero em estudo, como se estrutura e que relações são estabelecidas no texto entre o verbal e o

imagético. Assim, expomos no Quadro 14, como aconteceu o desenvolvimento das atividades aplicadas nessa fase do ciclo.

Quadro 14: CEA - Etapa 02 – Desconstrução do Gênero

Especificidade	Atividades	Recurso Didático	
Reflexão sobre a organização da narrativa: os estágios	Leitura das narrativas reproduzidas, após leitura da narrativa “Romeu e Julieta” (na etapa 01- Negociação do Campo).	Análise estrutura da narrativa Debate - organização dos estágios na narrativa produzida na escola	4h
Reflexão sobre elementos do texto verbal e imagético	Reflexão dos elementos imagéticos da narrativa digital pelos estudantes.	Roda de Conversa - O VERBAL E O IMAGÉTICO	2h
CARGA HORÁRIA TOTAL			6h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesta etapa, como demonstrado no Quadro 14 (Etapa 02 – Desconstrução do gênero), enfatizamos uma aproximação mais detalhada entre o leitor e o gênero estudado e priorizamos apresentar como o gênero funciona por meio dos estágios que o formam a narrativa e uma reflexão da estrutura de uma composição do espaço visual.

De início, foi selecionado um texto, do P(10), produzido na primeira etapa de Negociação para reflexão junto aos alunos do diálogo entre a narrativa “Romeu e Julieta” e as narrativas reproduzidas na escola. A escolha foi aleatória, mas priorizamos um aluno que vem participando de todas as atividades.

Em sala de aula, refletimos, após um diálogo sobre a narrativa que teve como resultado o texto da Figura 36, houve uma discussão sobre aspectos que são fundamentais para a construção de uma narrativa.

¹⁵ Cada aula corresponde a 50 minutos (hora relógio).

Figura 36: Texto produzido na Negociação de Campo P(10)

<p>Em um lugar muito bonito havia varias flores lindas e cheirosas, mais cada canteiro era de uma cor. Flores amarelas no canteiro amarelo, flores azuis no canteiro azul, flores verdes no canteiro verde. Mais no canteiro amarelo tinha uma borboletinha chamada Julieta, e no canteiro azul tinha um chama Romeu eles eram de cores diferentes mais tinham um desejo em comum conhecer os outros canteiros. Certo dia ventinho o amigo de Romeu convido para conhecer as margaridas e ele falou – Não posso conhecer esse canteiro, ele é amarelo e eu sou azul, e não devo ir lá meus pais ficaram braves – disse ventinho – conheço uma borboletinha lá do canteiro amarelo ela se chama Julieta, ela é bem ingrãçadinha aposto que gostara de você. Chegando lá eles brincaram muito e acabaram indo para a floresta encontraram uma família fazendo piquenik, daí uma das crianças disse – vamos caçar borboletas para minha coleção. Romeu e Julieta se assustaram e voaram para o meio da floresta e se perderam.</p> <p>Em quanto isso os pais de Julieta e Romeu preocupados resolveram se juntar pra procura-los. Lá na floresta quando aquela mutidão se aproximava colorindo o céu de todas as cores Romeu e Julieta olhou para aquilo e se admiraram com tanta beleza e cor eles foram para casa felizes e misturados agora era assim canteiro verde com borboletas de todas as cores, canteiro amarelo com borboletas de todas as cores e etc assim todas as viveram felizes e com mais cores.</p>	<p>Em um lugar muito bonito havia varias flores lindas e cheirosas, mais cada canteiro era de uma cor. Flores amarelas no canteiro amarelo, flores azuis no canteiro azul, flores verdes no canteiro verde. Mais no canteiro amarelo tinha uma borboletinha chamada Julieta, e no canteiro azul tinha um chamo Romeu eles eram de cores diferentes mais tinham um desejo em comum conhecer os outros canteiros. Certo dia ventinho o amigo de Romeu convido para conhecer as margaridas e ele falou – Não posso conhecer esse canteiro, ele é amarelo e eu sou azul, e não devo ir lá meus pais ficaram braves – disse ventinho – conheço uma borboletinha lá do canteiro amarelo ela se chama Julieta, ela é bem ingrãçadinha aposto que gostara de você. Chegando lá eles brincaram muito e acabaram indo para a floresta encontraram uma família fazendo piquenik, daí uma das crianças disse – Vamos caçar borboletas para minha coleção. Romeu e Julieta se assustaram e voaram para o meio da floresta e se perderam.</p> <p>Em quanto isso os pais de Julieta e Romeu preocupados resolveram se juntar pra procura-los. Lá na floresta quando aquela mutidão se aproximava colorindo o céu de todas as cores Romeu e Julieta olhou para aquilo e se admiraram com tanta beleza e cor eles foram para casa felizes e misturados agora era assim canteiro verde com borboletas de todas as cores, canteiro amarelo com borboletas de todas as cores e etc assim todas as viveram felizes e com mais cores.</p>
---	---

Fonte: CEA – Negociação do Campo

Após a leitura da reprodução de Romeu e Julieta pelo P(10), iniciamos um debate, na sala de aula, a respeito da organização de alguns elementos que fazem parte da estrutura da narrativa, como indicado no Quadro 15.

Quadro 15: Debate – Organização da narrativa em estágios

1. Como a estória começa? Quando? Em que lugar?
2. Quem são as personagens? Como são apresentadas?
3. Há alguma complicação?
4. Há alguma solução para a complicação?
5. Existe alguma lição a ser aprendida?
6. Como foi o final da história?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (Atividade do CEA).

Concluído o Debate (Quadro 15), os alunos trouxeram respostas exatas em relação às perguntas 1 e 2. Todos concordaram quanto à situação inicial da narrativa: duas borboletas de cores diferentes que habitam canteiros diferentes em um reino distante e que não podem interagir.

Em relação à pergunta 3, os alunos começaram a apresentar um pouco de dúvidas quanto ao que seria essa fase. Perceberam, por conseguinte, tratar-se de um problema e obtivemos respostas, como “Romeu e Julieta desobedeceram” P(01), ou “Eles se perderam na floresta e não sabiam voltar para casa” P(12).

Quando indagamos sobre a solução para a Complicação (questão 4) afirmaram ser quando as diferenças são deixadas de lado e todos se reúnem para procurar por Romeu e Julieta. Essa é também a lição aprendida (questão 5). Todas essas observações são realizadas a partir do texto utilizado como exemplo.

Esse foi o momento de apresentação da estrutura narrativa de Labov (1972). A estrutura da narrativa laboviana é composta por estágios, a saber: resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda, como exposto no Quadro 16:

Quadro 16: Elementos pertencentes à estrutura interna da narrativa – Atividade proposta

Estrutura narrativa	Questões às quais se referem
Resumo	Do que se trata?
Orientação	Quem? Quando? Onde?
Complicação	O que aconteceu?
Avaliação	E então?
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?
Coda	Como acabou a estória?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – CEA.

Seguindo as instruções acima que foram apresentadas em forma *slide* para os alunos, percebemos que aos poucos eles conseguiram compreender a importância da integração dessas partes para que o texto possa alcançar um propósito por meio dos objetivos traçados. Entretanto, esclarecemos alguns pontos fundamentais a respeito da estrutura de Labov. O primeiro foi para destacar que a complicação e a resolução são as principais etapas na narrativa. A orientação também cumpre um importante papel guiando o leitor para o desenvolvimento do assunto. O resumo, avaliação e coda não desempenham papel fundamental no desenrolar da estória. O uso desses elementos é facultativo.

Os alunos reunidos em grupos receberam a missão de encontrar essas etapas na narrativa e com o auxílio de um computador e de um *data show* fomos preenchendo o Quadro 17 a partir do que construíram.

Quadro 17: Desconstrução da narrativa- Estrutura

Estrutura da narrativa: Romeu e Julieta	
Indagações	Resposta dos alunos
Orientação	
Quando?	Há muito tempo;
Onde?	Em um reino não muito distante e na floresta;
Quem?	Romeu, Julieta, Ventinho, os pais de Romeu e Julieta, Dona Margarida, Senhor Vento e Dona Ventania, Dona Coruja, o menino e todas as borboletas dos canteiros;
O quê?	Tudo era separado pela cor;
Quem narra?	Narrador observador.
Complicação O que aconteceu?	Romeu e Julieta eram curiosos e queriam conhecer outros canteiros; Ventinho convence Romeu a ir até o canteiro amarelo; Romeu e Julieta se tornaram amigos; Os dois saem voando de flor em flor e entram sem perceber na floresta; O menino propõe uma caçada às borboletas; Romeu e Julieta fogem para a floresta e não conseguem voltar para casa; Dona Coruja os protege durante a noite.
Resolução Finalmente, o que aconteceu?	Os pais de Romeu e Julieta se reúnem para procurar pelos filhos; Todos juntos procuraram pelos dois; Ao amanhecer tudo estava diferente, o céu estava colorido; Romeu e Julieta foram encontrados; Quando a primavera chegou tudo estava diferente e todas as cores estavam misturadas.
Coda Como acabou a estória?	Todos estavam felizes porque não havia mais diferenças. “Se todas as borboletas do mundo pudessem se dar as mãos, fariam uma grande roda, uma grande roda em volta do mundo.”

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Com o intuito de introduzir uma discussão junto com alunos a respeito da composição do espaço visual da narrativa “Romeu e Julieta” e sua relação com a reprodução dessa narrativa em sala de aula, realizamos a leitura de algumas partes da estória e, em seguida, uma Roda de Conversa. Para isso, selecionamos de algumas páginas do livro e

apresentação em slides para melhor visibilidade dos recursos multimodais disponíveis. Em seguida, foram feitas algumas perguntas pertinentes à discussão:

Quadro 18: Roda de Conversa - Proposição de questionamentos

1. O que chama mais sua atenção em cada imagem presente nas páginas?
2. O que você acha das imagens? Elas ajudam você a compreender a estória?
3. Que elementos estão mais presentes nas páginas: os verbais ou os não verbais?
4. Como você acha que ficaria a estória se não houvesse nenhuma imagem?
5. E quanto ao vídeo, o que mais chamou sua atenção?

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Diante das perguntas que estavam sendo apresentadas aos alunos, o interesse em participar da Roda de Conversa foi comum, devido à composição do espaço visual da narrativa “Romeu e Julieta”, já lida na etapa 01. Dando continuidade, entregamos parte da narrativa¹⁶ que estava sendo apresentada e com algumas indagações demonstradas abaixo:

Figura 37: Presença da imagem no texto

<p>Há muito tempo, não muito longe daqui, havia um reino muito engraçado. Todas as coisas eram separadas pela cor. Branco, azul, amarelo, vermelho, preto.</p> 	<p>O que chama mais sua atenção em cada imagem presente nesta página?</p>	P(02)	“É muito bonito.”
		P(09)	“Tem uma que so tem amarelo”
		P(10)	“a gente ve a história como o que ta escrito.”
		P(11)	“É muito colorida.”
		P(20)	“ Esta na página toda.”

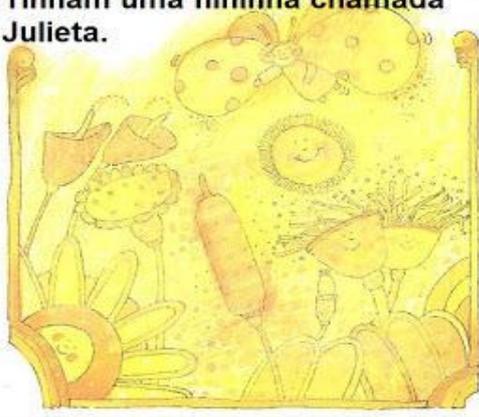
Fonte: Elaborado pela pesquisadora – Atividade do CEA.

Respostas como as do P(02), P(09), P(11) e P(12) se assemelham, praticamente, a todos os alunos da do 6º ano do EF em estudo. Esse fato demonstra que tanto o *layout*, o foco e o enquadramento quanto os elementos da orientação da narrativa (personagem, tempo, lugar e espaço) não chamaram atenção dos alunos. O que chamou atenção foi a beleza.

¹⁶ As páginas estudadas na desconstrução encontram-se no Anexo 03.

Desse modo, em relação à questão 2, todos os alunos afirmavam que as imagens eram muito importantes e que tornavam a estória mais interessante ou divertida, como mostram os exemplos a Figura 38.

Figura 38: Presença das imagens na compreensão da estória

<p>Num canteiro amarelo, morava uma linda família de borboletas amarelas. Tinham uma filhinha chamada Julieta.</p>	<p>O que você acha das imagens? Elas ajudam você a compreender a estória?</p>	P(02)	“É importante e ajuda sim.”
		P(09)	“elas são boas pra entender.”
		P(10)	“É importante pra história.”
		P(11)	“é legal para entender.”
		P(20)	“Não pode faltar sem ela fica chato.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – Atividade do CEA.

Com as repostas à questão 2, é perceptível que há necessidade de estudos no EF que destaquem a relevância da imagem no momento da leitura de uma narrativa, mas parece que a escola não recorre aos recursos tecnológicos para a leitura de estórias.

Nessa mesma direção, Schafranski e Lopez (2013) salientam que a leitura de imagens tornou-se um recurso mais acessível nas escolas públicas a partir da instalação das TVs multimídias em todas as salas de aula da rede, conforme os estudos realizados. Fato que consideramos relevante, mas em algumas escolas do interior de Pernambuco ainda não é possível.

Dessa forma, a imagem é entendida como signo linguístico, pois é capaz de contemplar diversos códigos e sua leitura demanda conhecimento e compreensão. Nesse sentido, Santaella (2014) discute que o professor ainda se encontra despreparado para escolher imagens adequadas para os seus objetivos. Toda essa discussão retoma Kress e van Leeuwen (2006) quando apontam que a análise da imagem é realizada a partir do entendimento de seus elementos pelo leitor, uma vez que cada uma das funções está presente simultaneamente na imagem, corroborando para o entendimento do todo.

Quanto à questão 3, grande parte dos alunos salientaram que os elementos não verbais, ou seja, as imagens, predominavam, como mostram os exemplos a seguir na Figura 39:

Figura 39: Compreensão texto verbal e não verbal

 <p>Os dois ficaram logo amigos: - Que asas lindas! - Que nada! As suas são mais bonitinhas... - Como você voa engraçadinho... E Romeu fez tudo que sabia para Julieta ver.</p>	<p>Que elementos estão mais presentes na página: os verbais ou os não verbais?</p>	P(02)	“Não verbais.”
		P(09)	“Tem muito não verbal.”
		P(10)	“não verbal.”
		P(11)	“tem muita imagem acho que não verbal”
		P(20)	“Não verbal.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – Atividade do CEA.

Ao fazermos a pergunta 4, afirmaram que não seria tão interessante em respostas como, “Não tem graça” P(09) ou “É muito chato” P(04) ou ainda “Eu não ia querer mais ler” P(11).

Figura 40: Caracterização da estória sem imagem

 <p>No canteiro de miosótis, morava uma família de borboletas azuis. Tinham um filhinho chamado Romeu.</p>	<p>Como você acha que ficaria a “estória” se não houvesse nenhuma imagem?</p>	P(02)	“Não é a mesma coisa.”
		P(09)	“Não tem graça.”
		P(10)	“sem graça.”
		P(11)	“Eu não ia querer mais ler.”
		P(20)	“chato.”

Fonte: Organizado pela pesquisadora – Atividade do CEA.

Com a resposta à questão quatro, percebemos que os alunos entendem a necessidade de compreender o que caracteriza a composição de um espaço visual, mas não atentam para o *layout*, para o foco e para o enquadramento.

Figura 41: Exposição da estória em vídeo

 <p>E os dois deram uma cambalhota juntos. Julieta errou, porque nunca tinha dado cambalhotas. Romeu deu uma risadinha amarela... Os três, voando e borboleteando de flor em flor, entraram, sem perceber, na floresta.</p>	E quanto ao vídeo, o que mais chamou sua atenção?	P(02)	“Tudo.”
		P(09)	“é mais legal ter o livro assim.”
		P(10)	“É muito mais bonito quando tem tudo isso.”
		P(11)	“no vídeo tem som, tem imagem, tem gente lendo.”
		P(20)	“no vídeo tem som, tem imagem, tem gente lendo.”

Fonte: Organizado pela pesquisadora – Atividade do CEA.

Em relação ao vídeo, ou seja, à narrativa digital, os alunos afirmaram ser muito bom ter essa versão porque, segundo eles “No vídeo tem som, tem imagem, tem gente lendo” P(10) ou “É muito mais bonito quando tem tudo isso” P(11). Fica evidente que um estudo pautado na multimodalidade e nos novos recursos tecnológicos promove um enriquecimento do ponto de vista didático, pois o aluno consegue perceber os inúmeros recursos semióticos de que a língua dispõe para a compreensão e apreensão de seus significados. Além de possibilitar um aprendizado mais significativo focado na percepção dos recursos digitais que atraem a atenção e auxiliam na construção de conhecimento.

Com o intuito de observar os aspectos que envolvem a disposição de todos os elementos presentes nas páginas houve uma discussão a partir de um questionário. Para isso, algumas páginas do livro foram selecionadas e apresentadas em *slides* para melhor visibilidade dos recursos verbais e não verbais disponíveis. Assim, cada um recebeu uma cópia com a narrativa contendo apenas a parte escrita e solicitou-se para que comparassem com as páginas dos livros que estavam sendo apresentadas.

Durante a aplicação do questionário, os alunos puderam observar os modos diferentes de apresentação do texto e, além disso, perceber a importância da interação entre os elementos que juntos constroem o significado do texto. Fica evidente que um estudo pautado na multimodalidade e nos novos recursos tecnológicos promove um enriquecimento do ponto de vista didático, pois o aluno consegue perceber os inúmeros recursos semióticos de que a língua dispõe para a compreensão e apreensão de seus significados. Além de possibilitar um aprendizado mais significativo focado na percepção dos recursos imagéticos que atraem a atenção e auxiliam na construção de conhecimento.

A importância da imagem na construção do sentido para o aluno pode ser observada na resposta do P(10) à primeira questão que nos mostra que o fator imagético é de suma importância porque ele também é lido e percebido. Isso mostra que há a percepção de que a imagem tem nas narrativas o papel de comunicar e ressignificar o texto escrito.

Outro ponto importante é a inserção do aluno no contexto digital que é de extrema importância diante da velocidade com que mudanças vêm ocorrendo na sociedade. O P(11) traz em destaque esse fator na última questão ao ser perguntado sobre o que lhe chama mais atenção no vídeo, o som, a imagem, a voz da narradora. De acordo com Coscarelli (2018, p. 34), “Ler e escrever em ambientes digitais significa saber lidar com a linguagem verbal, e também lidar com outras linguagens, assim como com outras formas de navegar nos textos”. Desse modo, é importante apresentar aos alunos as possibilidades de enxergar um texto para aproximá-los de um contexto que já é conhecido, mas que precisa ser aperfeiçoado a partir do aprendizado das múltiplas linguagens que a ele pertencem.

4.2.3 Etapa 03 do CEA – Construção Conjunta

Como a etapa Desconstrução do Gênero experienciada não foi capaz de refletir detalhadamente a composição do espaço visual junto aos alunos, resolvemos produzir um texto verbal (narrativa escrita) e um texto verbal e não verbal (narrativa visual com o verbal e a imagem). Essa atividade foi construída coletivamente na tentativa de perceber, mais uma vez, a relevância na formação do leitor e do escritor a partir da inserção no EF do verbal e do imagético no processo de letramento.

Essa terceira etapa representa um momento de interação entre alunos e professora, pois a construção acontece em conjunto, ou seja, há uma troca de conhecimentos. O objetivo é a construção de um texto de acordo com as etapas e as características da narrativa anterior. As atividades aplicadas, nesta etapa, são apresentadas no Quadro 19.

Quadro 19: CEA - Etapa 03 – Construção Conjunta

Especificidade	Atividades	Recurso Didático	Carga Horária¹⁷
Ativação do assunto do Projeto	Remada da discussão da temática do projeto	Debate – temática da narrativa	2h
Narrativa verbal	Produção de narrativa verbal na sala de aula	Atividade coletiva no computador com apoio do data show e do professor	2h
Narrativa verbal e não verbal	Produção de narrativa verbal e não verbal na sala de aula	Atividade em grupo na sala de aula	4h
Narrativa audiovisual	Produção de narrativa em vídeo (com apoio do Power point e de um técnico)	Divulgação da narrativa digital no <i>YouTube</i> e na escola	4h
CARGA HORÁRIA TOTAL			12h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesta etapa, promovemos, inicialmente, um debate a respeito do assunto elencado nos textos reproduzidos na primeira etapa do ciclo e na narrativa “Romeu e Julieta”, levando à construção coletiva do título da narrativa. E, em seguida, a metodologia da atividade foi repassada: a narrativa seria construída em conjunto com a participação de todos. Os alunos estranharam, pois era algo diferente pensar em cada passo da estória num processo de colaboração entre alunos e professora.

Utilizamos um computador e um *data show* para a produção do texto. Foi um momento interativo e significativo, em que cada um pôde participar escolhendo quais seriam os personagens, o cenário e todo o repertório pertencente à orientação da narrativa, quais seriam os fatores complicadores e a solução para a problemática apresentada. À medida que o texto ia sendo construído pelos alunos, eles percebiam a importância de cada uma das etapas do gênero para a organização coerente da narrativa.

¹⁷ Cada aula corresponde a 50 minutos (hora relógio).

Produzimos uma narrativa dentre os gêneros da família estória (também pode ser lida no Anexo 04), seguindo os principais estágios da narrativa, como mostra o Quadro 20, a seguir:

Quadro 20: Texto produzido pelos alunos do 6º do Ensino Fundamental

Estágios da Narrativa		Título: Respeito às diferenças	
Orientação	Em um belo dia na escola aprendizagem chegou uma nova aluna chamada Isabela. Ela era um pouco diferente no olhar dos outros alunos. Era uma menina muito tímida, usava óculos, tinha sardas, usava aparelho e não se importava com sua aparência, mas era generosa e inteligente. Algumas pessoas só pensavam em aparências. Ela foi estudar em uma sala que tinha um garoto chamado Matheus, ele era ignorante, só pensava nele mesmo.		
Complicação	Matheus tinha muitos amigos iguais a ele que começaram a ficar contra ela, praticavam bullying chamando Isabela de nerd, quartos olhos, sardenta e desajeitada. Mas por mais que ele praticasse bullying com Isabela ele se importava com ela. Ele praticava, mas se sentia mal com isso. Um dia na escola os colegas começaram a humilhá-la e Matheus se sentiu mal com isso. Isabela saiu chorando muito e não voltou para casa. Matheus se arrependeu, e ele decidiu ir atrás dela. Foi tudo muito difícil, mas ele não desistiu.		
Resolução	Até que a encontrou em um parque da cidade, muito triste. Matheus percebeu que estava muito errado e pediu desculpas pela sua atitude. Ele resolveu falar com a direção da escola sobre o sofrimento de Isabela e sugeriu uma campanha contra o bullying para mostrar a toda Escola Aprendizagem que é preciso respeitar as diferenças.		
Coda	Matheus e toda escola aprendeu que mais vale respeitar do que machucar o próximo.		

Fonte: Narrativa elaborada pelos alunos do 6º ano e a professora – CEA.

A narrativa construída em conjunto – Quadro 20 – mostra, mais uma vez, aos alunos a importância de estudar como ocorre o funcionamento do gênero e como se organiza a partir das escolhas que são realizadas.

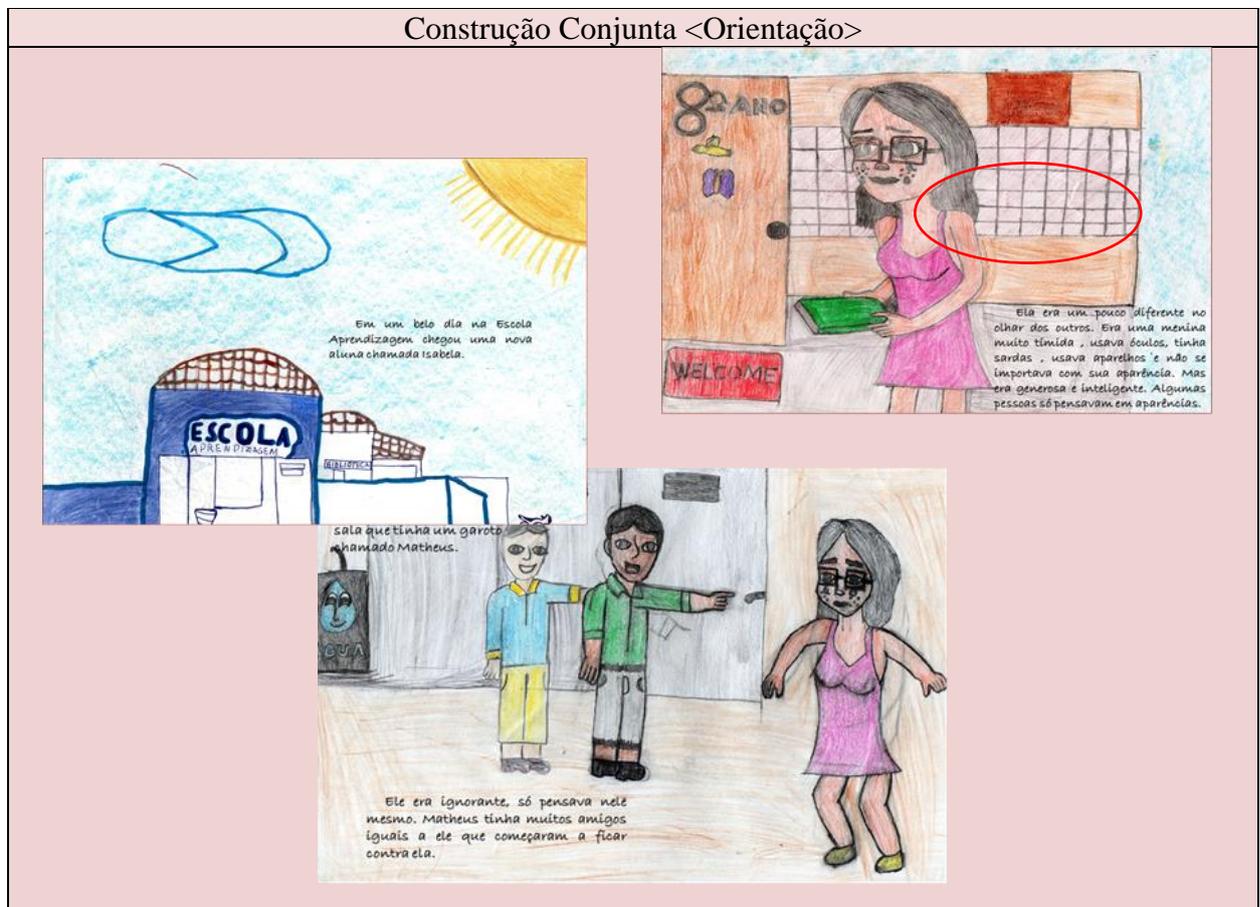
Com o intuito de promover um aprendizado a respeito dos múltiplos recursos que podem ser usados na construção de um texto e proporcionar um olhar diferenciado para os diferentes modos de apresentação da produção, visto que muitas dessas representações ainda são pouco contempladas nas escolas públicas, incentivamos a produção de imagens representativas da narrativa produzida. Nessa perspectiva, Rose e Martin (2012) discutem, seguindo as orientações da LSF, que uma orientação conjunta é capaz de capacitar os aprendizes a realizar atividades que podem estar muito além de sua competência linguística e textual.

Dessa forma, compreendemos que a repetição orientada de tarefas é capaz de capacitar os aprendizes a desenvolver habilidades mais efetivamente do que a prática individual de tarefas. Já as preparações bem introduzidas capacitam todos os estudantes em

uma turma a realizar as mesmas tarefas de qualidade, por meio de prática conjunta orientada, apesar dos diferentes níveis iniciais de habilidade. Ao longo do tempo, a prática conjunta repetida reduz a desigualdade entre os estudantes.

A seguir, sugerimos a construção da mesma narrativa, envolvendo o texto verbal e não verbal, em pequenos grupos de alunos. Todos gostaram da iniciativa e iniciaram a construção de mais uma narrativa. A construção dessas imagens também foi realizada em conjunto desde a produção e a pintura, até a escolha daquelas que sequenciariam as etapas da narrativa. Com todas as etapas já prontas, as imagens foram colocadas no programa *Power Point*, exibidas em sala de aula e, em seguida, os alunos, sob a supervisão da professora, digitaram o texto junto às imagens escolhidas para a produção de uma narrativa digital, como mostra a Figura 42.

Figura 42: Produção Conjunta - Texto verbal e imagético <Orientação>



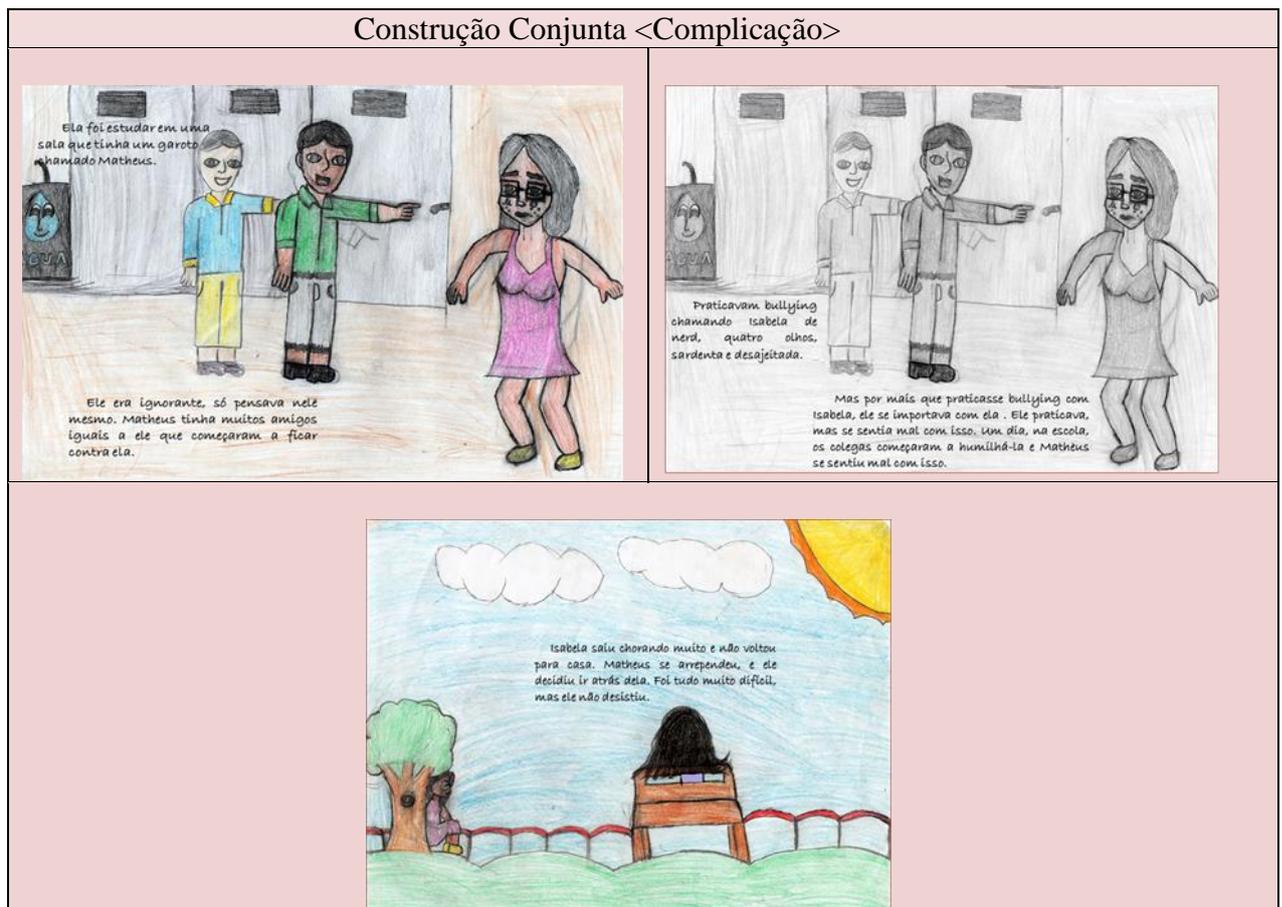
Fonte: Alunos do 6º ano e a professora pesquisadora – CEA.

Na Figura 42, observamos que, na construção da <Orientação> da estória, os estudantes trazem à tona o espaço, as personagens e tempo. Dessa forma, notamos que o

modo verbal (escrito e fala) se mistura nesta produção conjunta – Anexo 05 (narrativa em vídeo) e explícita a relação do leitor com a imagem, expandindo os dados orientadores da narrativa.

Já na <Complicação>, Figura 43, observamos que os alunos enfatizaram algumas ações da experienciadas na narrativa “Romeu e Julieta” (Rocha, 2000). Esse fato demonstra que o *layout* e o foco de algumas páginas contribuíram para a organização da <Complicação>. Nesse caso, compreendemos que a sequência narrativa verbovisual é de fundamental importância para a compreensão de uma narrativa visual digital.

Figura 43: Produção Conjunta - Texto verbal e imagético <Complicação>



Fonte: Alunos do 6º ano e a professora pesquisadora – CEA.

Com esse tipo de atividade, que enfatiza a interação do verbal (escrito e fala) com a imagem, percebemos que há necessidade de uma pedagogia para sala de aula centrada na imagem e vinculada a multimodalidade, como lembra Almeida (2011), ao discutir uma prática docente na perspectiva multimodal que promova a leitura crítica de textos imagéticos.

E, nisso tudo, o grande desafio que se impõe numa pedagogia multimodal será de ensinar o letramento crítico visual e desenvolver habilidades e competências multimodais nos alunos tanto para a leitura de textos imagéticos quanto para a produção verbal.

A seguir na <Resolução>, notamos que o texto verbal dialoga com o texto imagético. Nesse caso, tanto o foco quanto o *layout* possibilitam o entendimento do desfecho da história, como demonstra o quadro a seguir.

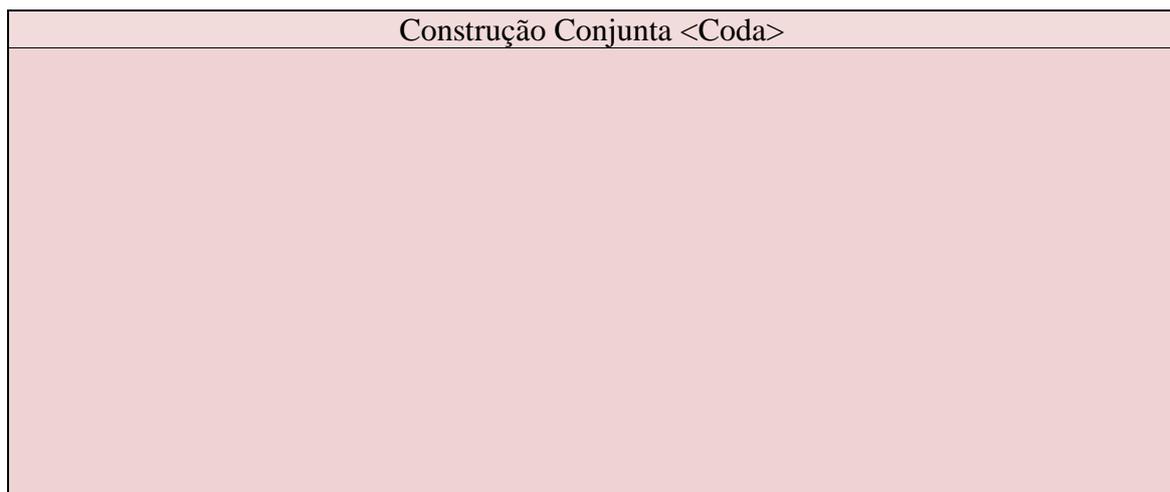
Figura 44: Produção Conjunta - Texto verbal e imagético <Resolução>

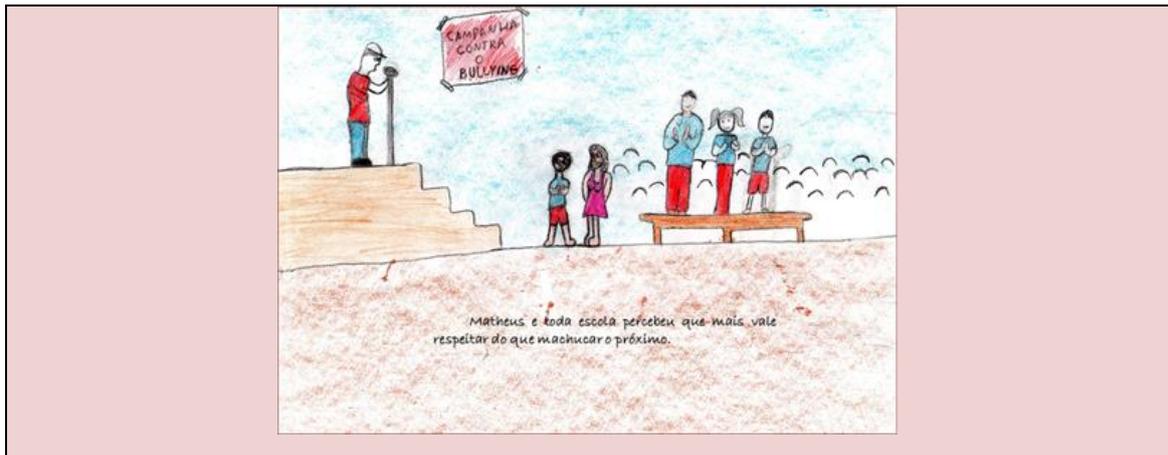


Fonte: Alunos do 6º ano e a professora pesquisadora – CEA

Concluindo a narrativa, os aprendizes, junto com a professora, sinalizam o que aconteceu no final da estória. O *layout* foi decisivo para indicar o final da narrativa, como aponta a Figura 45.

Figura 45: Produção Conjunta - Texto verbal e imagético <Coda>





Fonte: Alunos do 6º ano e a professora pesquisadora – CEA.

Nas Figuras 42 a 45, percebemos que em toda a produção da estória – da Orientação à Coda - o foco nas imagens estáticas (desenho e *layout*) serviu como ponto de partida para a elaboração de uma metodologia e de investigações voltadas para as imagens.

Concluída a produção (escrita e imagem), passamos para a gravação do áudio da narrativa que representou mais uma etapa para a organização final do vídeo que foi editado no programa *Wondershare Filmora*. A edição representou um momento de intenso aprendizado, especialmente porque possibilitou o acesso a novas tecnologias e o desenvolvimento de práticas de multiletramentos.

As etapas de edição da narrativa foram acompanhadas pelos alunos e, ao final, quando a professora apresentou o vídeo pronto, a animação tomou conta de todos diante de uma nova forma de se pensar a produção textual, fugindo de uma rotina que se não quebra não se molda às novas demandas sociocomunicativas.

Diante do resultado da produção conjunta, realizamos um debate sobre a importância do trabalho desenvolvido pela turma. Todos perceberam que a imagem tem um papel significativo na construção do significado. A associação de múltiplos elementos propicia a constituição plena de um texto em que o desenvolvimento de diversas fases na produção da narrativa, tais como, texto escrito e oral, imagem e som, ou seja, o conjunto de diferentes modos semióticos permite a ampliação dos letramentos multimodal e digital que são fundamentais no contexto comunicacional atual.

A produção coletiva do gênero representou uma nova forma de se enxergar a produção textual em sala de aula. Para os alunos, o acesso a novos recursos ofertados pela tecnologia representa mais do que simplesmente se aproximar dela, representa a inclusão da maioria no mundo digital.

Durante o debate promovido após a apresentação da narrativa digital coletiva, os alunos discutiram sobre os passos dados até a produção do vídeo. Alguns disseram ter sido algo diferente, como o P(05) “Nunca pensei ver isso na escola”. O P(10) afirmou ter sido uma experiência positiva, “Aprendi muito. Agora já sei como fazer um texto”. Já o P(01) destacou a importância de ver algo que produziram em forma de vídeo, “É muito legal, parece que a gente fez um vídeo igual o de Ruth Rocha”.

Outro ponto interessante é que os alunos reconheceram a narrativa digital produzida como um livro que poderia ser divulgado na escola. Dessa forma, a divulgação em uma plataforma de vídeo como o *YouTube* se mostra muito importante, já que vivenciamos continuamente o crescimento da tecnologia a que nosso aluno precisa ter acesso e que possibilita a sua inserção em práticas socioculturais.

Como estudado anteriormente, a ADMSF (DIAS; VIAN JR, 2017), (SILVA BARBOSA; VIAN JR, 2018) propõe uma análise da organização dos elementos que compõem o espaço visual de textos visuais distintos, sinalizando a necessidade de pesquisas que envolvam o texto multimodal com o verbal e o imagético.

Desse modo, a discussão é ampliada para a análise da narrativa produzida na escola. Fato que demonstra ser capaz de oferecer parâmetros linguísticos que levaram a disposição dos diferentes modos semióticos a fim de obtenção de um propósito comunicativo. Dessa forma, os alunos durante toda a produção estiveram à vontade para tomar todas as decisões necessárias à composição da narrativa, sendo orientados pela professora apenas quanto ao direcionamento das atividades. Desde a produção textual até o posicionamento dos elementos houve uma decisão em conjunto de como ficaria mais interessante a organização da narrativa.

Nesse caso, notamos que o *layout* escolhido em todas as páginas é do tipo integrado, pois a verbiagem ocupa o mesmo plano da imagem, ou seja, não há espaços delimitando os elementos. Diante disso, o *layout* é do tipo integrado [expandido: instalado: colocalizado], visto que imagem e verbiagem se misturam formado, assim, um espaço único na composição visual.

Em relação ao enquadramento, apresentam-se como do tipo irrestrito, não há margens delimitando os espaços. Além disso, como o cenário preenche todas as páginas, classificando o enquadramento como sendo do tipo [contextualizado]. Quanto ao foco, é evidente que o elemento imagético predomina em todas as páginas sendo o primeiro a ser

observado. O foco varia entre [polarizado: ortogonal: vertical] e [polarizado: ortogonal: horizontal].

Destarte, consideramos que há a necessidade na escola de refletir sobre todos esses elementos, levando o aluno a produzir e compreender narrativas. A construção de sentidos interativos envolvidos na produção e recepção de imagens torna-se fundamental no processo de compreensão de um texto visual – envolvendo o escrito e o imagético. Fato que retoma Kress e van Leeuwen (2006, p. 129), quando salientam que “isso implica a possibilidade de expressar atitudes subjetivas com respeito aos participantes representados, originais ou não”.

4.2.4 Etapa 04 do CEA – Construção Independente

A última etapa do ciclo representa o momento em que os alunos produzem seus próprios textos, considerando as características relativas ao gênero estudado. As atividades realizadas nessa fase do ciclo estão dispostas no quadro a seguir:

Quadro 21: CEA - Etapa 04 – Construção Independente

Especificidade	Atividades	Recurso Didático	Carga Horária ¹⁸
Narrativa verbal	Produção de narrativa verbal na sala de aula com temática estuda no projeto	Atividade individual - produção de uma narrativa	2h
		Atividade individual - reescrita da narrativa	2h
Narrativa verbal e não verbal	Trabalho de narrativa verbal e não verbal na sala de aula	Escolha de uma narrativa escrita para reproduzir em grupo na sala de aula, envolvendo o texto verbal e o texto não verbal	4h
Narrativa audiovisual	Trabalho de narrativas em vídeo (com apoio do Power point e de um técnico)	Produção de narrativa em vídeo por grupo Divulgação da narrativa digital no <i>you tube</i> e na escola	4h
CARGA HORÁRIA TOTAL			12h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nessa fase do ciclo, os alunos foram convidados a construir um texto de forma independente (construção individual) sobre a mesma temática discutida ao longo de todo o CEA, seguindo os princípios de Rose e Martin (2012, p. 65). Inicialmente, os alunos produziram a parte escrita do texto que passou por uma revisão junto à professora e por um processo de reescrita.

¹⁸ Cada aula corresponde a 50 minutos (hora relógio).

Em seguida, os alunos foram organizados em cinco grupos e promovemos um momento de leitura para a reescrita do texto, com o auxílio também da professora. Na sequência, os alunos escolheram um texto por grupo para a produção do vídeo, ou seja, para a produção da narrativa digital. Fator necessário diante da falta de recursos na escola para atender a todos os alunos. Após a escolha dos textos, incentivamos a pesquisa das imagens para a construção de uma narrativa digital. Dessa vez, a proposta foi utilizar imagens da internet para associá-las ao texto produzido.

De um modo geral, os alunos conseguiram destacar a temática discutida em todos os textos. Além disso, destacaram as partes mais importantes para a constituição de uma narrativa: Orientação, Complicação e Resolução da problemática apresentada. É necessário deixar claro que muitas são as dificuldades da turma em relação à leitura e escrita. No entanto, atos comuns ao ambiente escolar como o contar, o ler e o escrever passaram a ter outros significados para os alunos a partir do momento em que são realizadas novas leituras do texto. Esse olhar diferenciado perpassa o encaixe do letramento multimodal e digital, ou seja, dos multiletramentos no contexto escolar.

O acesso a diversos recursos e modos semióticos influencia positivamente no desenvolvimento de aspectos fundamentais do universo da leitura atual em que é preciso possibilitar a convivência com práticas de leitura e escrita mediadas pela tecnologia.

Logo após a construção dos textos e a produção das narrativas digitais¹⁹ iniciamos um debate em que algumas questões foram lançadas com o intuito de compreender a importância de atividades que envolvam o uso da tecnologia para o aprendizado:

1. O que você achou da estória que escreveu?
2. Percebeu alguma diferença quanto ao modo de escrever?
3. O que achou de transformar seu texto em uma narrativa digital?

Como na produção coletiva, percebemos que os alunos se mostraram mais empolgados ao produzirem seus textos. Disso decorrem as muitas respostas positivas em relação ao primeiro questionamento. Também notamos que mesmo diante das dificuldades quanto à escrita, a narrativa se molda e gera expectativas de melhorias reais no aprendizado

¹⁹ Todas as imagens referentes às narrativas digitais que foram construídas se encontram ao final dessa dissertação em anexo.

dos alunos. Quanto à segunda questão, relacionaram a forma de escrever às etapas necessárias para a construção da narrativa. A preocupação em trazê-las foi o foco. Além disso, percebemos que muitos sentiram necessidade em apresentar a coda, ou seja, uma reflexão final ao texto.

A terceira questão gerou muitos comentários. Desde a possibilidade de acesso à recursos tecnológicos: computador, *internet* e, segundo os alunos, “programas para criar textos”, até o divertimento proporcionado durante todo o processo. Assim, acreditamos que houve um crescimento significativo em relação às expectativas desde a escrita inicial até a produção independente. Os elementos imagéticos oferecem às narrativas um aspecto renovável em relação ao gênero. Isso porque vivenciamos uma época em que as relações são outras, a tecnologia dita os modos da sociedade e as necessidades também mudam. Dessa forma, o contexto sala de aula deve acompanhar e integrar todos esses aspectos.

A produção da narrativa digital individual aconteceu no *Power Point* e a pesquisa das imagens aconteceu com o auxílio da internet. A organização da verbiagem e das imagens foi determinada pelos alunos e a professora apenas guiava as atividades e auxiliava quanto ao uso do computador. Aliás, proporcionar esse um momento diferenciado em relação à produção textual na escola com o uso da tecnologia enriquece o processo de ensino e aprendizagem.

A escola é o espaço responsável para inserir o aluno em contextos adequados ao mundo contemporâneo (ROJO, 2012). A proposta foi proporcionar esse contato com novas abordagens observando como a leitura da narrativa no contexto digital era realizada e, mais especificamente, como era produzida considerando os aspectos que envolvem a organização do verbal e do imagético (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013).

4.2.4.1 O texto verbal e o texto não verbal: produção independente

O exemplo abaixo – produção independente P(10) - mostra um diálogo entre o texto verbal (o escrito) e o não verbal (o imagético) produzido em sala de aula. Nesse momento, a sala de aula transformou-se, diante desse novo olhar para a construção da narrativa, em um aprendizado significativo. percebeos, entre muitas novidades, a ansiedade de todos diante dos novos recursos trazidos para as aulas.

A proposta foi, sobretudo, capaz de proporcionar um contato com uma nova abordagem de leitura visual, observando como a leitura da narrativa no contexto digital era realizada e, mais especificamente, como era produzida considerando os aspectos que envolvem a organização do verbal e do imagético. De um modo geral, grande parte dos alunos conseguiu destacar a temática discutida em todos os textos.

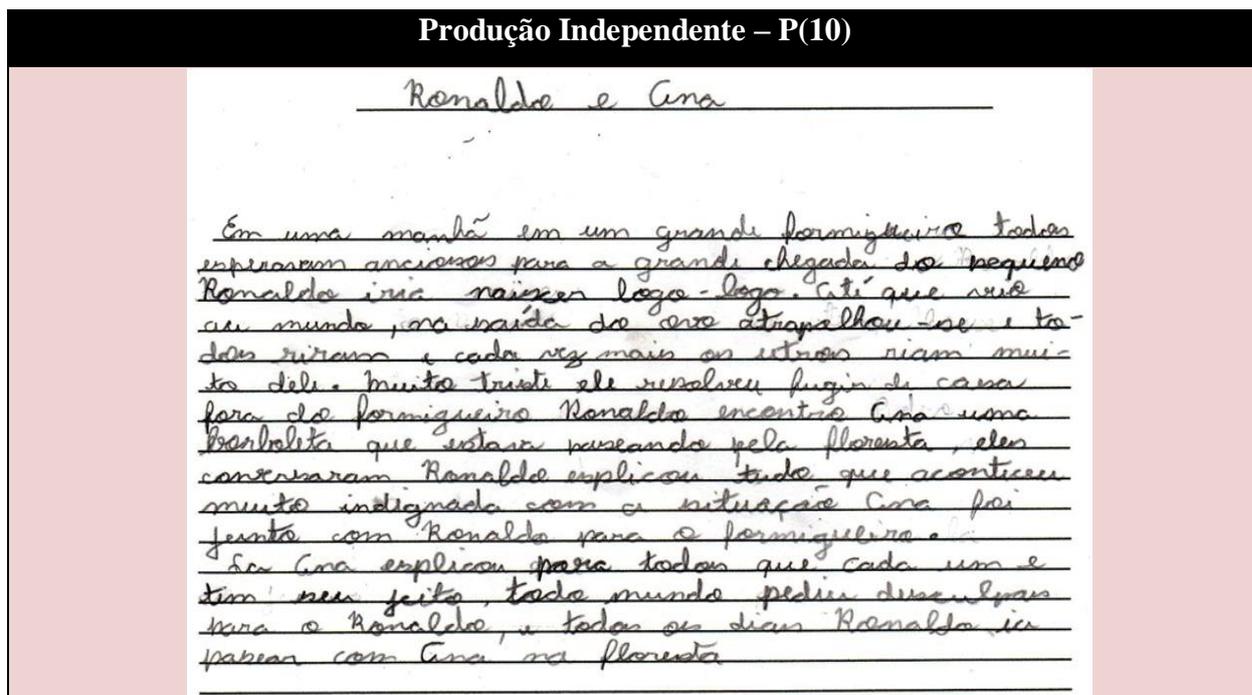
Foram produzidas 20 narrativas individuais com títulos diferentes, mas com a mesma temática. Após a conclusão dessas narrativas e a socialização entre os alunos da turma de todos os textos, sugerimos que os alunos escolhessem cinco produções de narrativas escritas para transformar em narrativa visual, envolvendo o verbal (escrito) e o não verbal (o imagético), para os estágios da narrativa: Orientação, Complicação e Resolução da problemática apresentada. Após a escolha dos textos, incentivamos a pesquisa das imagens para a construção de uma narrativa digital. Dessa vez, a proposta foi utilizar imagens publicadas da internet para associá-las ao texto produzido.

Os exemplos do P(10) e do P(15) mostrarão como o diálogo entre a estrutura da narrativa e o elemento imagético é importante para a composição semântica dos textos. A seguir, apresentamos a narrativa produzida pelo P(10).

4.2.4.2 A narrativa do P(10)

O P(10) organizou uma narrativa intitulada “Ronaldo e Ana”, com o assunto discutido no decorrer do desenvolvimento do Projeto. Nessa produção, o aluno consegue apresentar de maneira apropriada cada passo relacionado à constituição do gênero narrativa da família das histórias que, conforma Rose e Martin (2012, p.130), tem como característica solucionar uma complicação, como demonstra a Figura 46.

Figura 46: Produção Independente – P(10)



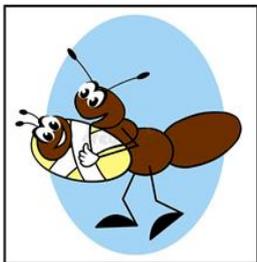
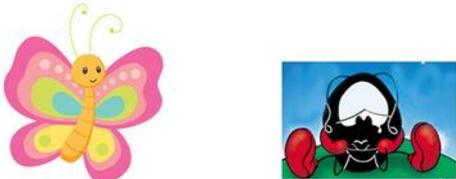
Fonte: CEA – Produção Independente P(10) – Aluno do 6º ano.

Na produção do P(10), a jornada de Ronaldo (personagem principal) desde a saída do ovo diante da dificuldade de aceitação das diferenças, até o encontro com Ana, que traz a solução para o problema apresentado. Além disso, fica clara a lição que o texto passa de respeito ao próximo.

A seguir, explicitamos como exemplo a estória de P(10), distribuída em páginas, destacando o *layout* escolhido pelos alunos (Grupo 01) estabelecendo a relação entre o escrito e o elemento imagético.

Figura 47: Produção Independente P(10) - texto verbal e imagético

Produção Independente P(10) – GRUPO 01

<p>IMAGEM 1</p>  <p><i>Em uma manhã, em um grande formigueiro, todos esperavam ansiosos para a grande chegada do pequeno Ronaldo que nasceria logo. Até que chegou o grande dia e ele veio ao mundo.</i></p>	<p>IMAGEM 3</p>  <p><i>Muito triste ele resolveu fugir de casa.</i></p>
<p><i>Ronaldo e Ana</i></p>  <p>IMAGEM 2</p>	 <p><i>Na saída do ovo, Ronaldo atrapalhou-se e todos riram da situação.</i></p> <p>IMAGEM 4</p>

Fonte: CEA – Produção Independente P(10) – Aluno do 6º ano.

As escolhas das imagens (Imagens 1, 2, 3 e 4) apontadas na Figura 47 acima, geraram por diversas vezes dúvidas com sucessivas mudanças em relação às escolhidas e concomitantemente disposição no *layout* da página, de que modo o elemento verbal e o imagético se combinam na integração do espaço e conseqüente construção de sentido. Isso demonstra que há preocupação por parte dos estudantes quanto à articulação dos elementos no texto.

Figura 48: Produção Independente P(10) - texto verbal e imagético (Continuação)

Fonte: CEA – Produção Independente P(10) – Aluno do 6º ano.

Notamos que nas imagens acima – da Imagem 5 à Imagem 8 – que formam a estória “Ronaldo e Ana” P(10) – selecionadas pelo Grupo 01, há *layout* complementar, como distribuído a seguir.

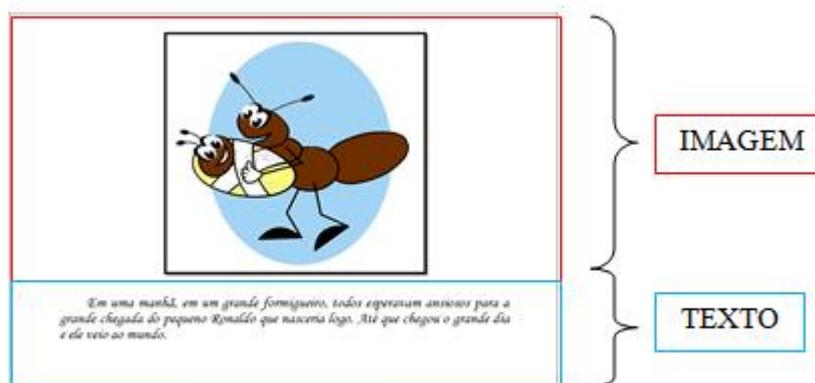
Quadro 22: Organização do *layout* pelo P(10)

Classificação do Layout	Figuras correspondentes
Integrado [expandido: instalado: colocalizado]	Imagens 5, 6 e 7
Complementar [descendente: imagem privilegiada: adjacente]	Imagens 2, 3, 4
Complementar [defronte: imagem privilegiada: adjacente]	Imagem 1
Complementar [descendente: imagem privilegiada: interpolada: verbiagem medial]	Imagem 8

Fonte: Elaborado pela autora.

Como apresentamos no quadro 22, o *layout* complementar, nessa produção P(10), acontece em maior número. Isso significa que texto e imagem ocupam espaços distintos na página (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). Nesses casos, percebemos que a imagem é privilegiada, é o elemento que chama mais a atenção do leitor durante a transmissão da mensagem. Outro ponto importante é que a imagem aparece mais na parte de cima, no eixo descendente (vertical), obtendo maior importância do que o elemento verbal, o que é comum em narrativas infantis (DIAS; VIAN JR, 2017), como podemos observar no exemplo, a seguir:

Figura 49: Texto e imagem na produção do P(10)



Fonte: CEA – Produção Independente P(10) – Aluno do 6º ano.

Já as escolhas de enquadramento contempladas seguem descritas no Quadro 23:

Quadro 23: Organização do enquadramento pelo P(10)

Classificação do Enquadramento	Figuras correspondentes
Irrestrito [contextualizado]	Imagens 5, 6 e 7
Irrestrito [descontextualizado: individuado]	Imagens 1 e 8
Restrito [contido]	Imagens 2, 3 e 4

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 23, o enquadramento irrestrito predomina na produção do aluno, não há barreiras delimitando o espaço dos elementos (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). A leitura acontece de modo livre com a aproximação entre o mundo semiótico, da estória e o mundo do leitor.

Quanto ao foco, observam-se no Quadro 24 as opções encontradas:

Quadro 24: Organização do foco pelo P(10)

Classificação do Foco	Figuras correspondentes
Centrifocal [centralizado: estendido: tríptico]	Imagens 6 e 8
Centrifocal [polarizado: ortogonal: vertical]	Imagens 2, 3, 4, 5 e 7
Centrifocal [polarizado: ortogonal: horizontal]	Imagem 1

Fonte: Elaborado pela autora.

Como na produção conjunta, o foco centrifocal [polarizado: ortogonal: vertical] aparece em maior número. Isso confirma o fato de que a imagem aparece em maior evidência e, de modo vertical, como o primeiro elemento a ser notado no texto. Esse aspecto é apresentado na Figura 50:

Figura 50: Imagem como elemento central na produção do P(10)

Fonte: CEA – Produção Independente P(10) – Aluno do 6º ano.

Diante da discussão, constatamos que o acesso a diversos recursos e modos semióticos influencia positivamente no desenvolvimento de aspectos fundamentais do universo da leitura atual em que é preciso possibilitar a convivência com práticas de leitura e escrita mediadas pela tecnologia.

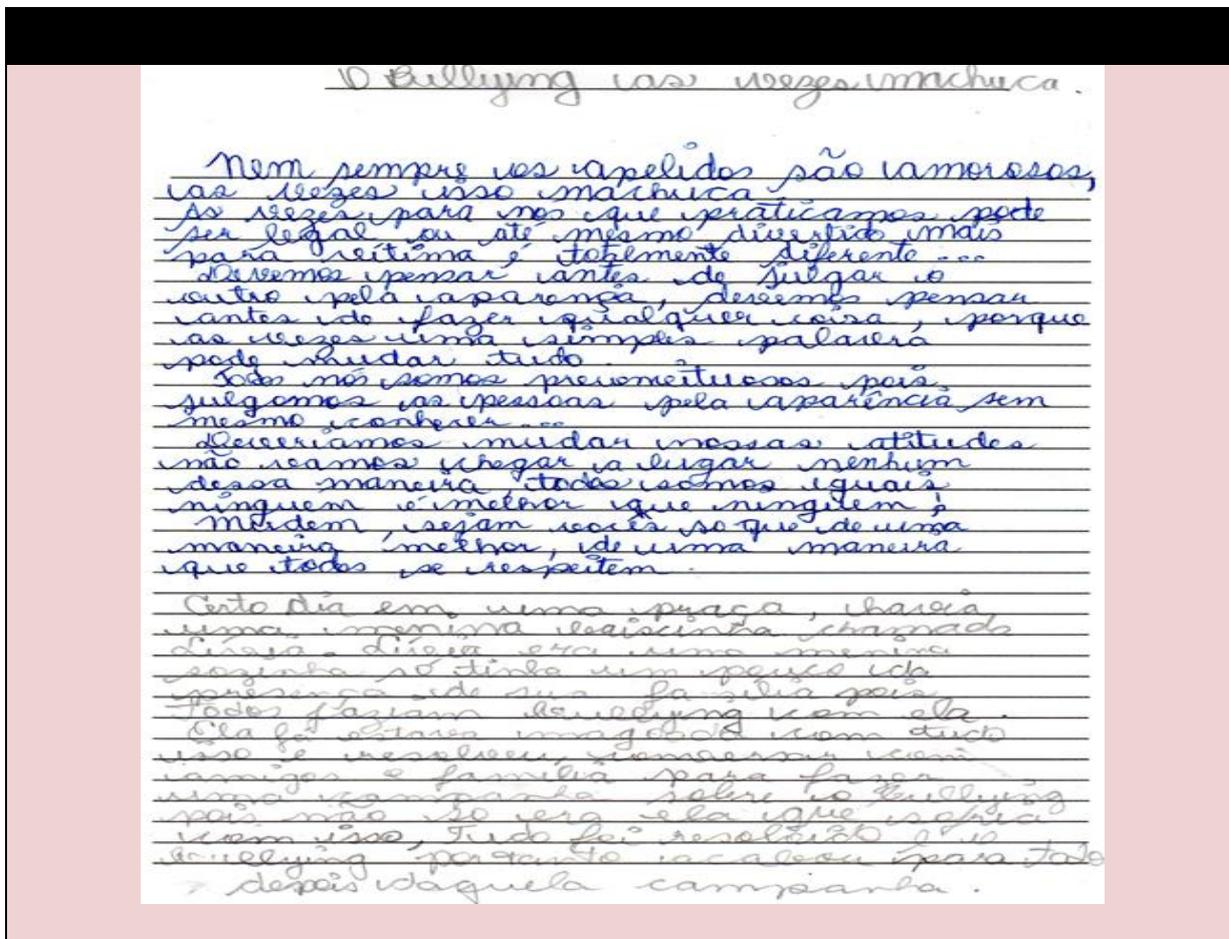
A seguir, há mais um exemplo. Os demais textos estão no Anexo 06.

4.2.4.3 A narrativa do P(15)

O P(15) traz um texto intitulado “O *bullying* machuca”, que contempla o assunto estudado. A narrativa apresenta uma personagem chamada Lívia que sofre bastante por causa do *bullying* que praticam contra ela. Diante de todos os problemas que enfrenta, ela mesma resolve enfrentar a situação em busca de uma solução. E novamente percebe-se a presença da

coda quando uma lição diante da temática é enfatizada no texto, como mostra o exemplo abaixo.

Figura 51: Produção Independente – P(15)



Fonte: CEA – Produção Independente P(15) – Aluno do 6º ano.

Diante da leitura da produção independente P(15), os alunos produziram em equipe (Grupo 03) a parte imagética.²⁰ A disposição dos elementos também demonstra o valor da relação estabelecida entre o verbal e o imagético. Embora a imagem não seja um elemento trabalhado em sala de aula como um recurso importante para a compreensão do texto, que durante a aplicação do projeto houve uma aproximação do aluno com o visual diante da relação entre os recursos necessários à construção da narrativa digital.

²⁰ Os textos verbais e imagéticos de todas as produções independentes encontram-se no Anexo 07.

Produção Independente P(15) – GRUPO 03

O bullying machuca

Certo dia em uma pequena cidade, uma menina chamada Livia estava chorando muito na praça. Livia era uma menina sozinha só tinha um pouco da presença de sua família, pois todos praticavam bullying com ela.



IMAGEM 1

IMAGEM 2



Ela já estava magoada com tudo isso e resolveu conversar com amigos e família para fazer uma campanha sobre o bullying, pois não só era ela que sofria com isso. Tudo foi resolvido e o bullying acabou para todos depois daquela campanha.

IMAGEM 3



Nem sempre os apelidos são amorosos. Eles machucam. Para nós que praticamos pode ser legal ou até mesmo divertido, mas para a vítima é totalmente diferente.

Devemos pensar antes de julgar o outro pela aparência, devemos pensar antes de fazer qualquer coisa, porque, às vezes, uma simples palavra pode mudar tudo.

Todos nós somos preconceituosos, pois julgamos as pessoas pela aparência sem mesmo conhecer...

IMAGEM 4



Quando seus colegas de sala chegavam, usavam apelidos desrespeitosos que a machucavam bastante, como baixinha ou gordinha.

IMAGEM 5

Devemos mudar nossas atitudes não vamos chegar a lugar nenhum dessa maneira, todos somos iguais, ninguém é melhor que ninguém.

Mudem, sejam vocês só que de uma maneira melhor, de uma maneira que todos se respeitem.

BULLYING
NÃO É
BRINCADEIRA

Notamos que a Produção Independente P(15) é formada apenas por *layout* complementar, como mostra o Quadro 25:

Quadro 25: Organização do *layout* pelo P(15)

Classificação do <i>Layout</i>	Figuras correspondentes
Complementar [defronte: igual: adjacente]	Figuras 1 e 5
Complementar [descendente: imagem privilegiada: adjacente]	Figuras 2 e 3
Complementar [descendente: igual: adjacente]	Imagem 4

Fonte: Elaborado pela autora.

Já as opções de enquadramento da P(15) se apresentam de forma restrita e irrestrita como distribuído no Quadro 26:

Quadro 26: Organização do enquadramento pelo P(15)

Classificação do Enquadramento	Figuras correspondentes
Irrestrito [contextualizado]	Imagem 2
Irrestrito [descontextualizado: individuado]	Imagem 4
Restrito [refocalizado]	Imagens 1 e 5
Restrito [rompido]	Imagem 3

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao foco, podem-se observar no Quadro 27 as opções encontradas:

Quadro 27: Organização do foco pelo P(15)

Classificação do Foco	Figuras correspondentes
Centrifocal [polarizado: ortogonal: vertical]	Imagens 2, 3 e 4
Centrifocal [polarizado: ortogonal: horizontal]	Imagens 1 e 5

Fonte: Elaborado pela autora.

Logo após a construção dos textos e a produção das narrativas digitais²¹ iniciamos um debate em que algumas questões foram lançadas com o intuito de compreender a importância de atividades que envolvam o uso da tecnologia para o aprendizado:

1. O que você achou da estória que escreveu?
2. Percebeu alguma diferença quanto ao modo de escrever?
3. O que achou de transformar seu texto em uma narrativa digital?

²¹ As narrativas digitais que foram construídas encontram-se ao final dessa dissertação no Anexo 08.

Como na produção em grupo, mesmo sendo uma produção independente, os alunos se mostraram mais empolgados ao produzirem seus textos. Disso, decorrem as muitas respostas positivas em relação ao primeiro questionamento. Também notamos que, mesmo diante das dificuldades quanto à escrita, a narrativa se molda e gera expectativas de melhorias reais no aprendizado dos alunos. Quanto à segunda questão, relacionaram a forma de escrever às etapas necessárias para a construção da narrativa. A preocupação em trazê-las foi o foco. Além disso, muitos sentiram necessidade em apresentar a coda, uma reflexão final ao texto. A terceira questão gerou muitos comentários. Desde a possibilidade de acesso a recursos tecnológicos: computador, *internet* e, segundo os alunos, “programas para criar textos”, até o divertimento proporcionado durante todo o processo. Assim, acreditamos que houve um crescimento significativo em relação às expectativas desde a escrita inicial até a produção independente.

Os elementos imagéticos oferecem às narrativas um aspecto renovável em relação ao gênero. Isso porque vivenciamos uma época em que as relações são outras, a tecnologia dita os modos da sociedade e as necessidades também mudam. Dessa forma, o contexto sala de aula deve acompanhar e integrar todos esses aspectos.

A produção da narrativa digital individual também aconteceu no *Power Point* e a pesquisa das imagens aconteceu com o auxílio da internet. A organização da verbiagem e das imagens foi determinada pelos alunos e pela professora apenas guiava as atividades e auxiliava quanto ao uso do computador. Aliás, proporcionar esse um momento diferenciado em relação à produção textual na escola com o uso da tecnologia enriquece o processo de ensino e aprendizagem ao transformar o cotidiano escolar em um ambiente de múltiplos aprendizados. A utilização de imagens representa uma necessidade para o alcance dos propósitos comunicacionais atuais. Diante disso, propor novas formas de leitura e produção textual ressignifica o aprendizado do aluno e o aproxima do desenvolvimento dos multiletramentos fundamentais a sua inserção social.

Dessa forma, constatamos que uma integração intermodal – composta pelo *layout*, pelo enquadramento e pelo foco – na produção do aluno demonstra o quão importante os elementos imagéticos são para a construção efetiva dos significados que se pretende atingir. Não basta enxergar a imagem como um elemento ou como papel figurativo. Imagem e verbiagem se complementam formando, em um processo de integração intermodal, um todo significativo. Juntamente com a aplicação do CEA promove o ensino de leitura e escrita de diferentes gêneros inseridos em seus contextos sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de caráter interventivo fundamentou-se nos estudos da LSF, de Halliday (1994), Halliday e Mathiessen (2004) e Eggins (2004), na Multimodalidade e GDV, de Kress e van Leuween (1996, 2006) e na ADMSF, de Painter, Martin e Unsworth (2013) para a observação da composição do espaço visual. Além disso, a pesquisa foi desenvolvida por meio das etapas que compõem um CEA, conforme Rothery (1994), Martin e Rose (2008), Rose e Martin (2012).

O desenvolvimento da leitura e da escrita tem passado por modificações ao longo do tempo que são determinadas pela evolução das necessidades comunicacionais, ou seja, de aspectos inerentes à sociedade, como a presença cada vez mais constante da multimodalidade.

Não obstante a todas as modificações, a sala de aula também não é mais a mesma. Os desafios diários do professor perpassam justamente arcar com a responsabilidade de incentivar a leitura e a escrita em um tempo de grande resistência. Frente a esse panorama, propor novas formas de convivência com a tecnologia também no ambiente escolar é de fundamental importância.

Essas teorias abrangem um campo vasto a ser analisado, especialmente por ver a linguagem como funcional ao refletir os seus usos (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 52). A LSF proporciona um olhar para a linguagem em uso e para as muitas perspectivas de escolhas que podem ser realizadas pelos usuários da língua. A GDV torna esse olhar para o visual, outros recursos semióticos que têm imenso valor, pois significam tanto quanto o recurso verbal, embora ainda prevaleça a ideia de sua soberania. A ideia de integração intermodal trazida pela ADMSF possibilita atrelar o texto verbal e o imagético de modo a ofertar aos alunos todos os meios necessários para interagir com esses elementos.

Para atingir os objetivos aqui trazidos organizamos um CEA baseado no ensino de narrativas do gênero estória, de grande importância no 6º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de oferecer aos alunos a possibilidade de compreensão das etapas pertinentes ao gênero a partir da leitura de uma narrativa multimodal digital e posterior produção. Nesse ponto, levamos em consideração todos os recursos e modos semióticos responsáveis pelo enriquecimento do texto e produção de significados.

Quanto aos recursos tecnológicos, que se fazem presentes na vida de nossos alunos desde cedo, representam, como dito anteriormente, um desafio constante para professores que precisam sempre atualizar suas práticas em sala de aula. Além disso, quando o contexto é a escola pública, passamos a conviver com diferentes realidades. De fato, apenas 27% dos alunos realizam leitura por meio da *internet*, o que indica que poucos têm acesso a esse recurso, o que enfatiza ainda mais o papel da escola como divulgadora dos novos recursos de que a sociedade disponibiliza inserindo-os, assim, em novos contextos culturais.

Diante da aplicabilidade do CEA, percebemos um avanço significativo quanto à receptividade da proposta por envolver recursos que chamavam a atenção de todos. Não era mais uma atividade envolvendo uma simples leitura do texto de modo superficial. A dinamização proporcionada pelo ciclo conferiu maior fluidez às atividades de leitura e produção de textos por ser um programa de letramento baseado em gêneros capaz de associar gêneros de diferentes famílias.

O ciclo trabalhado promoveu uma aproximação entre a professora e os alunos em um processo de interação contínua para a produção de conhecimentos. A primeira etapa representou o momento de apresentação da narrativa no âmbito digital com a observação dos aspectos que envolvem o contexto de cultura e de situação. Além disso, os alunos fizeram uma reescrita da narrativa destacando as principais partes da estória (estágios), já focando em todos os aspectos que a formam: o verbal, a imagem, os recursos sonoros. Como já mencionadas nas análises, as dificuldades da turma são evidentes, especialmente no tocante a leitura e escrita, mas o foco do CEA aplicado nos direcionou para a observação dos aspectos envolvendo o processo de compreensão dos alunos.

A segunda etapa foi de descobertas. Apresentamos aos alunos as partes que formam o gênero e desconstruímos a narrativa estudada. Nesse momento, os alunos conseguiram perceber a funcionalidade do gênero o que foi essencial para a produção conjunta do texto.

A construção conjunta propicia um compartilhamento de saberes. Foi interessante notar a perspectiva criada pelos alunos diante da construção de um texto em que estava presente um pouco da ideia de cada um. O principal momento foi sem dúvida a criação da narrativa digital que elevou o texto escrito a um patamar que estava além do que os alunos podiam imaginar. Uma reunião de recursos promovendo a mágica construção de um texto que ressignificou profundamente o aprendizado dos alunos.

Na última etapa do CEA, os alunos foram convidados a produzirem seus próprios textos. Esse momento serviu para que avançassem em relação à escrita do gênero narrativa, além de promover o desenvolvimento do letramento digital com novas formas de acesso a práticas sociais de leitura e de escrita que resultam do uso de diversas tecnologias.

Esse panorama diversificado para a promoção de uma intervenção em sala de aula enriqueceu satisfatoriamente o ensino de LP por ser uma proposta inovadora para o desenvolvimento dos multiletramentos nas escolas.

Por fim, destacamos a importância desta pesquisa na contribuição da prática docente. Enfatizamos a organização de um manual metodológico com todas as etapas do CEA para possibilitar uma mudança no modo de se trabalhar com gêneros no Brasil.

Não adianta pensar em um mundo onde apenas o texto no papel impresso seja suficiente para atingir todos os objetivos de uma sociedade que está evoluindo diariamente, afinal, “Ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias” (ZACHARIAS, 2016, p. 17). Incorporar diferentes abordagens textuais advindas de mídias diversas deve ser o foco da escola de hoje.

Este estudo traz uma contribuição para a inserção crítica do estudante na sociedade, levando em consideração a leitura de textos multimodais nas diferentes esferas de atividade humana, em especial, na escolar. Para tanto, trouxe para o EF a concepção de gênero de textos como “configurações de significado com um propósito social” (MARTIN; ROSE, 2012), e, portanto, são representativos de uma determinada comunidade.

Por fim, entendemos que o ato de ler e escrever são transversais ao ato de ensinar e de aprender e o gênero estória responde tanto às necessidades de ensino de LP quanto às especificidades das disciplinas escolares que são recontextualizadas por professores em projetos didáticos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. L. (org.) **Perspectivas em Análise Visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

AMARILHA, M. **A multimodalidade na formação do leitor contemporâneo**. In: 62ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Mesa-redonda: a formação do leitor no século XXI, jul. 2010, Natal, RN. Anais. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/mesas_redondas/MR%20Marly20Amarilha.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: ‘limpando o pó das ideias simples’. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BARBOSA, M. R. A.; VIAN JR, O. **Letramento midiático: inserção do diálogo entre texto visual e verbal no ensino fundamental**. Calidoscópico Vol. 16, n. 3, p. 380-391, set/dez 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.163.03/60746809>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

BAWARSHI, S. A.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução de Benedito Gomes Bezerra et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BEZERRA, B. B.; BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I. (Org.). **Cultura imagética e consumo midiático**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. E-book. Disponível em: https://pt.slideshare.net/PimentaCultural/ebook-culturaimagticaeconsumomiditico?from_action=save. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Língua Portuguesa) Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor, alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BUNZEN, C. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: COVRE *et. al.* (Org.). **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos, SP: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004. (p. 221-257). Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html>. Acesso em: 25 set. 2018.

CECCHIN, A. S. **Práticas de multiletramentos no contexto escolar**: investigação de uma abordagem de ensino de produção de narrativa digital. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede). Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2015.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. **Leitura**: um processo cada vez mais complexo. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>>. Acesso em: 10 out. 2017.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

COSCARELLI, C. V. **Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação**. Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF, v. 1, n. 8, p. 33-56, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php/rabalf/article/view/293/211>>. Acesso em: 20 out. 2018.

DIAS, R.; VIAN JR, O. Análise de discurso multimodal sistêmico-funcional de livros didáticos de inglês do ensino médio da educação pública. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 176-212, dez. 2017. ISSN 2237-4876. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/27950/22840>>. Acesso em: 19 jul. 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2017v20n3p176>.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARKOVSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

FLOREK, C. S. **Um resumo acadêmico gráfico vale mais do que mil palavras: análise crítica de um gênero multimodal polivalente**. 2018. 255 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2018.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GOUVEIA, C. A. M. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (org.), **Pesquisas em Língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas, Pontes Editores, p. 203-231, 2014.

GUALBERTO, C. L. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do Design visual**. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras (UFMG), Minas Gerais, 2016.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

———; HASAN, R. **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

———; MATTHIESSEN, C. M. I. M., **Introduction to Functional Grammar**. London: Arnold, third edition, 2004.

HOLANDA, M. E. F. **A multimodalidade no cd-rom interchange third edition: uma investigação à luz da Gramática do Design Visual**. 2013. 218 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPE), Recife, 2013.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. New York: Routledge, 1996.

———. **Reading images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

———; WALETZKY, J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In: MCCABE, A.; BAMBERG, M. (Eds). **Journal of Narrative and Life History**. 7. Nos. 1-4. NJ: Lawrence Erlbaum, 1972.

LOPES, R. E. L. **Estudos de Transitividade em Língua Portuguesa: O Perfil do Gênero Cartas de Venda**. 2001. 194 f. Mestrado (Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem). LAEL – PUC, São Paulo, 2001.

LORENZI, G. C. C; PÁDUA, T. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Genre Relations: mapping culture**. London: Equinox, 2008.

MARTINS, I. S. **Construção e representação de realidades no discurso de falantes com esquizofrenia: uma abordagem sistêmico-funcional**. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem). LAEL – PUC, São Paulo, 2008.

MORENO JR., E. V. **Multimodalidade no Caderno do Aluno de Inglês da rede pública de São Paulo: um estudo à luz da análise de discurso multimodal sistêmico-funcional**. 2018. 118 f. Mestrado (Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses/ Maria Marly de Oliveira**. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco – Língua Portuguesa**. Recife: SEE, 2012. 129p.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **SAEPE: Sistema de avaliação educacional de Pernambuco**. Revista do Professor: Recife, 2016.

PIRES, C. Z. **Unindo as pontas da teoria e da prática: contribuições da Pedagogia de Gêneros sob o viés da Linguística Sistêmico-Funcional na leitura e na escrita e na escrita de**

notícias jornalísticas. 2017. 135 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ROCHA, R. **Romeu e Julieta**. São Paulo: Ática, 2000.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSE, D; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd, 2012.

ROSE, David. **Reading to learn: accelerating learning and closing the gap**. Sydney: Reading to Learn. 2014. Disponível em: <<http://www.readingtolearn.com.au>>. Acesso em: 20 de maio 2018.

ROTHERY, J. **Exploring Literacy in School English** (Write it Right Resources for Literacy and Learning). Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.

———. **Making Changes: developing an educational linguistics**. In: HASAN; WILLIAMS (Orgs.). **Literacy in Society**. London: Longman, 1996.

SANTAELLA, L. **Imagens são óbvias ou astuciosas**. Revista Líbero XVII, São Paulo – v. 17, n. 33 A, p. 13-18, jan./jun. de 2014. Disponível em: <<http://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/155/131>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 20ª edição. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHAFRANSKI, A.; LOPEZ, M. R. Q. **Leitura de imagens: como trabalhar conteúdos estruturantes despertando no aluno o cidadão crítico e globalizado**. Ponta Grossa, Cadernos PDE, 2013.

SERAFINI, F. **Understanding Visual Images in Picturebooks**. In J. Evans (Ed.), **Talking Beyond the Page: Reading and Responding to Contemporary Picturebooks** (pp. 10–25). London: Routledge, 2009.

SILVA, M. M. P. **Material didático impresso de curso de licenciatura a distância: um olhar para os recursos multimodais**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SOUZA, M. M. **Transitividade e construção de sentido no gênero editorial**. 2006. 419 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPE), Recife, 2006.

SOARES, J. S. **Gêneros Textuais**: apropriações e práticas docentes. In: V SIGET- Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, 2009, Caxias do Sul. Caderno de Resumos. Caxias do Sul: Educs, 2009.

VIEIRA, J. A. et al. **Reflexões sobre a Língua Portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso Crítica e Semiótica Social. Distrito Federal: Josenia Vieira, 2015.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. P. 15-29.

ANEXOS

ANEXO 01 – Perguntas realizadas durante os debates

ANEXO 02 – Textos re(produzidos) – CEA / Negociação

ANEXO 03 – Páginas estudadas na Desconstrução de gênero (narrativa de Romeu e Julieta, de Ruth Rocha)

ANEXO 04 – Produção coletiva – CEA /Construção Conjunta

ANEXO 05 – Narrativa digital produzida na Construção Conjunta: “Respeito às diferenças”

ANEXO 06 – Produções individuais – CEA /Construções Independentes (Produção digitalizada e reescrita)

ANEXO 07 – Produções individuais – CEA / Construções Independentes – Texto verbal e imagético

ANEXO 08 – Narrativas digitais produzidas a partir da Construção Independente

ANEXO 01 – Perguntas realizadas durante os debates

Debate 01: Discussão da temática da narrativa

O que as personagens tinham em comum?

Qual(is) diferença(s) existia(m) entre as personagens?

Por que as personagens não podiam visitar os canteiros vizinhos?

Quem era a personagem mais curiosa? Qual era o seu maior desejo?

Quem incentivou a mudança de atitude da personagem diante do afastamento que existia entre os canteiros? O que ele fez?

Você acha que as personagens agiram corretamente? O que você faria?

O que você entende por atitude preconceituosa?

Você observou algum tipo de preconceito na narrativa? Explique.

Debate 02: Organização de alguns elementos que fazem parte da estrutura da narrativa

1. Como a estória começa? Quando? Em que lugar?
2. Quem são as personagens? Como são apresentadas?
3. Há alguma complicação?
4. Há alguma solução para a complicação?
5. Existe alguma lição a ser aprendida?

Debate 03: Disposição dos elementos presentes nas páginas do livro “Romeu e Julieta”, de Ruth Rocha

O que chama mais sua atenção em cada imagem presente nas páginas?

O que você acha das imagens? Elas ajudam você a compreender a estória?

Que elementos estão mais presentes nas páginas: os verbais ou os não verbais?

Como você acha que ficaria a estória se não houvesse nenhuma imagem?

E quanto ao vídeo, o que mais chamou sua atenção?

Debate 04: Importância de atividades que envolvam o uso da tecnologia para o aprendizado

O que você achou da estória que escreveu?

Percebeu alguma diferença quanto ao modo de escrever?

O que achou de transformar seu texto em uma narrativa digital?

ANEXO 02 – Textos re(produzidos) – CEA / Negociação

<p style="text-align: center;"><u>Romeu e Julieta</u></p> <p>Era uma vez uma cidadezinha não muito longe daqui que tudo era separado por cor, animais e flores eram separados. Animais e flores de cor azul no seu pequeno jardim azul flores e animais amarelo no seu pequeno jardim amarelo no jardim azul existia uma borboletinha azul chamada Romeu no jardim amarelo existia uma borboletinha chamada Julieta nas manhãs cedo Julieta saia com sua mãe para colher flores no seu jardim de sua cor e dizia a sua mãe: mãe posso passar no jardim azul sua mãe dizia: Julieta não pode passar no jardim de outra cor é perigoso no jardim azul Romeu dizia a seu pai: pai porque não posso conhecer jardim de outra cor: Romeu é perigoso e se as plantas e os animais não gostarem de você? Romeu dizia: Há pai as margaridas são tão cheirosas. Seu pai dizia: não Romeu, e ele ficou triste e lá parado e continuou até que chegou se amigo Ventinho dizendo: Romeu! Romeu! Romeu dizia: o que foi o que foi Ventinho! Ventinho: vamos passear e ver as margaridas são cheirosas, Romeu disse a seu amigo eu pedi a meu pai mas ele diz que sempre foi assim e eu não podia ir aliás no jardim azul de lá não gostaram de mim. Ventinho: bobagem eu tenho uma amiga chamada Julieta! E ela é bem engraçada, Romeu curioso desobedeceu a seu pai e foi lá Romeu e Julieta se conheceram e ficaram amigos depois decidiram de uma volta na floresta todos concordaram e foram mas já anoitecendo Ventinho e Romeu procuravam uma saída mas Julieta dizia não adianta vocês dois; não conhecemos o caminho de volta e vamos passear a noite aqui amanhã voltamos mas no jardim pois existe mães dois três decidiram procurar juntos por eles de manhã cedo se acharam na floresta e quando voltaram naquele jardim tudo estava diferente as cores eram misturadas daqui pra lá viveram assim sempre!</p>	<p>Era uma vez uma cidadezinha não muito longe daqui que tudo era separado por cor, animais e flores eram separados animais e flores de cor azul no seu pequeno jardim azul flores e animais amarelo no seu pequeno jardim amarelo no jardim azul existia uma borboletinha azul chamada romeu no jardim amarelo existia uma borboletinha chamada Julieta nas manhãs cedo Julieta saia com sua mãe para colher flores no seu jardim de sua cor e dizia a sua mãe: posso passar no jardim azul sua mãe dizia: julieta! Não pode passar no jardim de outra cor é perigoso no jardim azul romeu dizia a seu pai: pai porque não posso conhecer jardim de outra cor: Romeu é perigoso e se as plantas e os animais não gostarem de você? romeu dizia: Há pai as margaridas são tão cheirosas. Seu pai dizia: não Romeu, e ele ficou triste e lá parado e continuou até que chegou se amigo Ventinho dizendo: romeu! romeu! Romeu dizia: o que foi o que foi Ventinho! Ventinho: vamos passear e ver as margaridas são cheirosas, romeu disse a seu amigo eu pedi a meu pai mas ele dizer que sempre foi assim e eu não podia ir. Aliás se as borboletas de lá não gostarem de mim? Ventinho: bobagem eu tenho uma amiga chamada julieta! E ela é bem engraçada, Romeu curioso desobedeceu a seu pai e foi lá romeu e julieta se conheceram e ficaram amigos depois decidiram da uma volta na floresta todos concordaram e forammas já anoitecendo Ventinho e romeu procuravam uma saída mas julieta dizia não adianta vocês dois; não conhecemos o caminho de volta e vamos passear a noite aqui amanhã voltamos mas no jardim pois existe mães dois três decidiram procurar juntos por eles de manhã cedo se acharam na floresta e quando voltaram naquele jardim tudo diferente as cores eram misturadas daqui pra lá viveram assim sempre!</p>
<p>Texto (01) – Escrita inicial do P(01).</p>	

<p>Era uma vez duas borboletinha, romeu e Julieta que era diferentes mas um dia romeu queria ir ao outro campo para visitar outras cores mais seus pais falou a ele não pode ir ao outro campo mais logo depois seu amigo veio para ir ao outro lado do campo ele pensou no que os pais ele disse mas mesmo assim ele foi chegando lá ele se encontrou com uma borboleta linda que se chamava Julieta os dois logo se conheceram e brincaram muito mas seu pai percebeu ele interessa em uma floresta estranha que logo se perderam na floresta e uma coruja decidiu a jogar e ela disse jogue aqui até o amanhecer vocês vão para casa. Mas os pais de Romeu e Julieta as vão preocupados e resolveram se juntar e procuram os dois mais os dois estava correndo perigo que tinha duas crianças brincando e viram as duas borboletas e resolveram lhe pegar para as suas coleções mais o seu amigo Ventinho ajudou e sobrou e a poeira subiu e eles ficaram sem ver nada e logo as duas borboletas julgou e logo depois os pais dos dois encantaram e logo tudo ficou diferente.</p>	<p>Era uma vez duas borboletinha, romeu e Julieta que era diferentes mais um dia romeu queria ir ao outro campo para visitar outras cores mais seus pais falou a ele não pode ir ao outro campo mais logo depois seu amigo veio para ir ao outro lado do campo ele pensou no que os pais ele disse mas mesmo assim ele foi chegando lá ele se encontrou com uma borboleta linda que se chamava Julieta os dois logo se conheceram e brincaram muito mas seu pai percebeu ele interessa em uma floresta estranha que logo se perderam na floresta e uma coruja decidiu a jogar e ela disse jogue aqui até o amanhecer vocês vão para casa. Mas os pais de Romeu e Julieta as vão preocupados e resolveram se juntar e procuram os dois mais os dois estava correndo perigo que tinha duas crianças brincando e viram as duas borboletas e resolveram lhe pegar para as suas coleções mais o seu amigo Ventinho ajudou e sobrou e a poeira subiu e eles ficaram sem ver nada e logo as duas borboletas julgou e logo depois os pais dos dois encantaram e logo tudo ficou diferente.</p>
---	--

Texto (02) – Escrita inicial do P(02).

<p>Era uma vez um reino que separava as coisas pela cor. Os pais de romeu e os pais de julieta não deixavam eles saírem de seus canteiros para ir para o de outra cor.</p> <p>Mas se tudo fosse assim iria ser chato, então eles foram brincar, então tudo tem que ser diferente, se tudo fosse igual a gente iria ficar na mesmice de sempre.</p>	<p>Era uma vez um reino que separava as coisas pela cor. Os pais de romeu e os pais de julieta não deixavam eles saírem de seus canteiros para ir para o de outra cor.</p> <p>Mas se tudo fosse assim iria ser chato., então eles foram brincar, então tudo tem que ser diferente, se tudo fosse igual a gente iria ficar na mesmice de sempre.</p>
--	---

Texto (03) – Escrita inicial do P(03).

<p>há muito tempo atrás, muito longe daqui, havia um reino muito engraçado, todas as cores separadas, branco, amarelo, azul, vermelho, preto, todas as flores em seu canteiro, num canteiro amarelo morava uma linda borboleta amarela chamada Julieta.</p> <p>Já num canteiro azul, morava uma borboleta chamada Romeu. Romeu era muito curioso queria conhecer todas as flores, todos os canteiros, todas as cores.</p> <p>Mas seu pai não deixava porque ele era uma borboleta azul. Romeu se escondeu num talo da flor Margarida, então ele encontrou Julieta que também estava ali. Eles deram muitas risadas, passaram pela floresta, onde a água da cachoeira, fazia:</p> <p>– Chuá, chuá.</p> <p>Romeu e Julieta estavam perdidos, mas de repente viu sua família. É quando chegou primavera estava diferente. Eles cantavam felizes, e se todas as borboletas do mundo, podessem dar as mãos, fariam uma grande roda no mundo.</p>	<p>há muito tempo átras, muito longe daqui, havia um reino muito engraçado, todas as cores separadas, branco, amarelo, azul, vermelho, preto, todas as flores em seu canteiro, num canteiro amarelo morava uma linda borboleta amarela chamada Julieta.</p> <p>Já num canteiro azul, morava uma borboleta chamada Romeu. Romeu era muito curioso queria conhecer todas as flores, todos os canteiros, todas as cores.</p> <p>Mas seu pai não deixava porque ele era uma borboleta azul. Romeu se escondeu num talo da flor Margarida, então ele encontrou Julieta que também estava ali. Eles deram muitas risadas, passavam pela floresta, onde a água da cachoeira, fazia:</p> <p>– Chuá, chuá.</p> <p>Romeu e Julieta estavam perdidos, mas de repente viu sua família. É quando chegou primavera estava diferente. Eles cantavam felizes, e se todas as borboletas do mundo podessem dar as mãos, fariam uma grande roda no mundo.</p>
---	--

Texto (04) – Escrita inicial do P(04).

<p>meio</p> <p>comer: Era um belo dia em um castelo tinha um lido cantero cada cantero tinha sua cor azul, vermelho, amarelo, branco, preto no canteiro amarelo tinha uma borboletinha amarelinha ela era muito feliz ela pulava de par e par ela sempre pedia para ir os outros canteros e a mãe dela dizia que não podia era cada borboleta em seu cantero e no canteiro azul tinha uma borboletinha azul ele era muito feliz ele dava canbalhota sabia voa de uma asa o maior sonho dele era ir para atos canteiro só que os pais dele disse que não podia cada boboleta em seu cantero em um dia o amigo de romeu chamando de Ventinho disse romeu bora pasia no camteiro amarelo eu conheso uma linda borboleta chamada de julieta e o romeu disse meus pais não deixa e o Ventinho empresou para ele ir e eles foram e romeu conheceu julieta e vivero felizes para sempre.</p>	<p>Era um belo dia em um castelo tinha um lido cantero cada cantero tinha sua cor azul, vermelho, amarelo, branco, preto no canteiro amarelo tinha uma borboletinha amarelinha ela era muito feliz ela pulava de par e par ela sempre pedia para ir os outros canteros e a mãe dela dizia que não podia era cada borboleta em seu cantero e no canteiro azul tinha borboletinha azul ele era muito feliz ele dava canbalhota sabia voa de uma asa o maior sonho dele era ir para atos canteiro só que os pais dele disse que não podia cada boboleta em seu cantero em um dia o amigo de romeu chamando de Ventinho disse romeu bora pasia no camteiro amarelo eu conheso uma linda borboleta chamada de julieta e o romeu disse meus pais não deixa e o Ventinho empresou para ele ir e eles foram e romeu conheceu julieta e vivero felizes para sempre.</p>
---	--

Texto (05) – Escrita inicial do P(05).

Era uma vez Romeu e Julieta
 O Pai de Romeu Ele falava
 Romeu não vá pra outro
 Canteiro mas Romeu falou
 as rosas são cheirosas vai
 um amigo de Romeu chamou ele
 pra ir no canteiro amarelo
 e lá Romeu conheceu Julieta e
 eles saíram e de repente ele
 entrou na floresta ai ele se
 perderam ai foi ficando a noite
 ai Passarinho Piava e os
 olhos dos bicho buscavam no
 escuro ai se curiu disse
 fique aqui até o dia amanhecer
 ai no dia seguinte ele se acordaram
 viram o dia todo colorido e cada mãe
 pegou seu filhote e foram embora e
 ele foi embora e lá na frente
 ele encontraram uma cachoeira e
 fazia chua... chua... chua.

Era uma vez Romeu e Julieta o pai de Romeu ele falava Romeu não vá pra outro canteiro mas Romeu falou as rosas são cheirosas ai um amigo de Romeu chamou ele para ir no canteiro amarelo E la Romeu conheceu Julieta e eles saíram e de repente ele entrou na floresta ai ele se perderam ai foi ficando a noite ai passarinho piava e os olhos dos bicho brincavam no escuro ai a coruja disse fique aqui até o dia amanhecer ai no dia seguinte ele se acordaram viram o dia todo colorido e cada mãe pegou seu filhote e foram embora e ele foi embora e La na frente ele encontraram uma cachoeira e fazia chua... chua... chua.

Texto (06) – Escrita inicial do P(06).

Romeu e Julieta
 Era um lugar pouco longe daqui tinha muito canteiro de flabes tinha borboleta de diversas cores a borboleta branca ficaram no canteiro branco e as verdes e as azul ficavam cada uma na seu canteiro e no canteiro amarelo tinha uma borboletas amarela filhote ela já sabia vão e gostava muita de voa de flor em flor com sua mãe e sua mas quando Julieta queria atravessar para o outro canteiro. Na outro canteiro tinha uma borboleta filhote azul chamada Romeu e ele já sabia voa também ele sabia voa com uma asa e também voava para tras e para frente quando Romeu ia através de sua mãe mandava ele voltar com Julieta e ficava pensando. Então seu amigo chamou ele para conhecer Julieta e quando chegou lá Romeu se escondeu atrás de uma margarida ai Julieta gostou de Romeu e foram brinca e se acabaram perdido eles dormiram no galho com a curei e mau de Julieta tomou coragem e foi com mau de Romeu e tas foram procurar Romeu e Julieta e Ventinho e acharam ele e cada um foi para sua mãe e todo viveram juntos para sempre.

Em um lugar pouco longe daqui tinha muito canteiro de flabes tinha borboleta de diversas cores a borboleta branca ficaram no canteiro branco e as verdes e as azul ficavam cada uma na seu canteiro e no canteiro amarelo tinha uma borboletas amarela filhote ela já sabia vão e gostava muita de voa de flor em flor com sua mãe e sua mas quando Julieta queria atravessar para o outro canteiro. Na outro canteiro tinha uma borboleta filhote azul chamada Romeu e ele já sabia voa também ele sabia voa com uma asa e também voava para tras e para frente quando Romeu ia através de sua mãe mandava ele voltar com Julieta e ficava pensando. Então seu amigo chamou ele para conhecer Julieta e quando chegou lá Romeu se escondeu atrás de uma margarida ai Julieta gostou de Romeu e foram brinca e se acabaram perdido eles dormiram no galho com a curei e mau de Julieta tomou coragem e foi com mau de Romeu e tas foram procurar Romeu e Julieta e Ventinho e acharam ele e cada um foi para sua mãe e todo viveram juntos para sempre.

Texto (07) – Escrita inicial do P(07).

<p><u>"Romeu & Julieta"</u></p> <p>Foi no campo bem longe havia lindas flores que eram separadas pelando a cor delas, tinha borboletas que vivia nesses canteiros, tinha umas com amarelo, azul, verde e varias cores diferentes.</p> <p>As borboletas que sempre viviam em cores diferentes, tinha uma borboleta que sempre queria ir para outros canteiros ele se chamava "Romeu" tambem tinha uma linda borboleta chamada "Julieta" um dia eles dois saíram dos seu canteiros e se perderam eles ficaram muito apavorados e tambem muito tristes e sozinhos no meio da noite sentiram saudade dos seus pais.</p> <p>No outro dia chegaram minhões de borboletas a procurar dele e eles conseguiram voltar para casa eles prometeram nunca mais sair sozinhos sem avisar esse pode ser o final de uma historia linda...</p> <p>The End!!!</p>	<p>Já no campo bem longe avia lindas flores que eram separadas pelando a cor delas cada borboleta que vivia nesses canteiros tinha uma cor amarela, azul, verde e varias cores diferentes.</p> <p>As borboleta que sempre viviam em cores diferentes, tinha uma borboleta que sempre queria ir para outros canteiros ele se chamava "Romeu" tambem tinha uma linda borboleta chamada "Julieta" um dia eles dois saíram dos seu canteiros e se perderam eles ficaram muito apavorados e tambem muito tristes e sozinhos no meio da noite sentiram saudade dos seus pais.</p> <p>No outro dia chegaram minhões de borboletas a procurar dele e eles conseguiram voltar para casa eles prometeram nunca mais sair sozinhos sem avisar esse pode ser o final de uma historia linda...</p>
---	---

Texto (08) – Escrita inicial do P(08).

<p><u>Romeu e Julieta</u></p> <p>Num certo dia, a Julieta estava no seu canteiro, onde tudo era amarelo. Ela perguntou a sua mãe:</p> <p>- Mãe por que eu não posso ir no canteiro azul?</p> <p>- Julieta borboleta amarela no canteiro amarelo.</p> <p>No canteiro azul morava o Romeu uma borboleta que sabia dá cambalhotas, voar com uma asa só. Até que um dia ele perguntou a sua mãe:</p> <p>- Mãe por que eu não posso ir no canteiro amarelo?</p> <p>- Porque as borboletas azuis devem ficar no canteiro azul.</p> <p>Uma amiguinho do Romeu o levou para conhecer a Julieta, e eles logos viraram amigos. Romeu e Julieta voaram e voaram até que encontraram as crianças brincando de cantigas de rodas, os meninos viram as borboletas e queria captura-las Romeu e Julieta correram até que acharam a Dona Coruja e ela mandou eles ficarem na casa dela até o amanhecer. No reino das borboletas as mães do Romeu e da Julieta chamou todo o reino para procurar o Romeu e Julieta. Acharam eles e tudo se resolveu nessa primavera tudo estava colorido.</p>	<p>Num certo dia, a Julieta estava no canteiro, onde tudo era amarelo. Ela perguntou a sua mãe:</p> <p>- Mãe por que eu não posso ir no canteiro azul?</p> <p>- Julieta borboleta amarela no canteiro amarelo.</p> <p>No canteiro azul morava o Romeu uma borboleta que sabia dá cambalhotas, voar com uma asa só. Até que um dia ele perguntou a sua mãe:</p> <p>- Mãe por que eu posso ir no canteiro amarelo?</p> <p>-Porque as borboletas azuis devem ficar no canteiro azul.</p> <p>Uma amiguinho do Romeu o levou para conhecer a Julieta, e eles logos viraram amigos. Romeu e Julieta voaram e voaram até que encontraram as crianças brincando de cantigas de rodas, os meninos viram as borboletas e queria captura-las Romeu e Julieta correram até que acharam a Dona Coruja e ela mandou eles ficarem na casa dela até o amanhecer. No reino das borboletas as mães do Romeu e da Julieta chamou todo o reino para procurar o Romeu e Julieta. Acharam eles e tudo se resolveu nessa primavera tudo estava colorido.</p>
--	---

Texto (09) – Escrita inicial do P(09).

Em um lugar muito bonito havia varias flores lindas e cheirosas, mais cada canteiro era de uma cor. Flores amarelas no canteiro amarelo, flores azuis no canteiro azul, flores verdes no canteiro verde. Mais no canteiro amarelo tinha uma borboletinha chamada Julieta, e no canteiro azul tinha um chama Romeu, eles eram de cores diferentes mais tinham um desejo em comum conhecer os outros canteiros. Certo dia ventinho o amigo de Romeu convidou para conhecer as margaridas e ele falou - não posso conhecer esse canteiro, ele é amarelo e eu sou azul, e não devo ir lá meus pais ficaram braves - disse ventinho - conheço uma borboletinha lá do canteiro amarelo ela se chama Julieta, ela é bem ingrãçadinha aposto que gostara de você. Chegando lá eles brincaram muito e acabaram indo para a floresta encontraram uma família fazendo piquenik, daí uma das crianças disse - vamos caçar borboletas para minha coleção. Romeu e Julieta se assustaram e voaram para o meio da floresta e se perderam.

Em quanto isso os pais de Julieta e Romeu preocupados reuniram se juntos pra procura-los. Lá na floresta quando aquela mutidão se aproximava colorindo o céu de todas as cores Romeu e Julieta olhou para aquilo e se admiraram com tanta beleza e cor eles foram para casa felizes e misturados agora era assim canteiro verde com borboletas de todas as cores, canteiro amarelo com borboletas de todas as cores e etc assim todas as viveram felizes e com mais cores.

Em um lugar muito bonito havia **varias** flores lindas e cheirosas, mais cada **cateiro** era de uma cor. Flores amarelas no canteiro amarelo, flores azuis no canteiro azul, flores verdes no canteiro verde. **Mais** no canteiro amarelo tinha uma borboletinha chamada Julieta, e no canteiro azul tinha um **chamo** Romeu eles eram de cores diferentes **mais** tinham um desejo em comum conhecer os outros canteiros. Certo dia ventinho o amigo de Romeu **convidou** para conhecer as margaridas e ele falou - Não posso conhecer esse canteiro, ele é amarelo e eu sou azul, e não devo ir lá meus pais **ficaram** braves - disse ventinho - conheço uma borboletinha lá do canteiro amarelo ela se chama Julieta, ela é bem **ingrãçadinha** aposto que **gostara** de você. Chegando lá eles brincaram muito e acabaram indo para a floresta encontraram uma **família** fazendo **piquenik**, daí uma das crianças disse - Vamos caçar borboletas para minha coleção. Romeu e Julieta se assustaram e voaram para o meio da floresta e se perderam.

Em quanto isso os pais de Julieta e Romeu preocupados resolveram se juntar **pra procura-los**. Lá na floresta quando aquela **mutidão** se **aproximava** colorindo o céu de todas as cores Romeu e Julieta olhou para aquilo e se **adimiraram** com tanta beleza e cor eles foram para casa felizes e misturados agora era assim canteiro verde com borboletas de todas as cores, canteiro amarelo com borboletas de todas as cores e etc assim todas as viveram felizes e com mais cores.

Texto (10) – Escrita inicial do P(10).

Que as cores eram separadas. O canteiro amarelo no amarelo quem era azul só podia visitar o azul etc.

Em um dia por escitensia da nuvem o romeu foi no canteiro amarelo e romu era curi e queria conhecer cores novas lugares novos. Eles conheceu a julieta e viraram amigos foram e viram animais cachoeras, que cantavam chua, chua as crianças cantavam eles vuaram pra florestas e os pais preocupados eles tavam perdidos e tava escuro Dona borboleta azul tomou coragem e foram procurar em canteiro Depois de algum tempo acharam ficaram felis. E então todas as cores se misturaram numa grande roda com todas as borboletas.

Todas somos iguais não por causa da nossa cor e da nossa origem.

Que as cores eram separadas. O canteiro amarelo no amarelo quem era azul só podia visitar o azul etc.

Em um dia por escitensia da nuvem o romeu foi no canteiro amarelo e romu era curi e queria conhecer cores novas lugares novos. Eles conheceu a julieta e viraram amigos foram e viram animais cachoeras, que cantavam chua, chua as crianças cantavam eles vuaram pra florestas e os pais preocupados eles tavam perdidos e tava escuro Dona borboleta azul tomou coragem e foram procurar em canteiro Depois de algum tempo acharam ficaram felis. E então todas as cores se misturaram numa grande roda com todas as borboletas.

Todas somos iguais não por causa da nossa cor e da nossa origem.

Texto (11) – Escrita inicial do P(11).

<p>Era uma vez, a muito tempo não muito tempo, aqui vivia várias borboletas mas cada uma viviam no seu canteiro Romeu vivia no seu e Julieta no dela um dia eles resolveram sair para passear e se perderam na floresta o amigo de Romeu chamado Ventinho abriu as folhinhas abrindo o caminho para Romeu e Julieta porque mais foi estava escuro e eles não sabia o caminho da volta para casa, a mãe de Julieta chamou dizendo Julieta onde você se meteu aparece minha filha e mãe de Julieta apareceu. E o pai de Romeu o chamava dizendo Romeu onde você meu filho onde você que está.</p> <p>E quando eles conseguiram encontrar o caminho de volta para casa tudo estava tão lindo todas as borboletas viveram juntos e viveram felizes para sempre.</p>	<p>Era uma vez, a muito tempo não muito longe daqui vivia várias borboletas mas cada uma viviam no seu canteiro romeu vivia no e Julieta no dela um dia eles resolveram sair para passear e se perderam no floresta o amigo de romeu chamado Ventinho abrir as folhinhas abrindo o caminho para Romeu e Julieta passar mas já estava escuro e eles não sabia o caminho de volta para casa, a mãe de Julieta chamava dizendo Julieta onde você se meteu aparece minha filha e nada de Julieta aparecer. E o pai de Romeu o chamava dizendo Romeu cadê você meu filho onde serás que estás.</p> <p>E quando eles conseguiram encontrar o caminho de volta para casa tudo estava tão lindo todas as borboletas viveram juntos e viveram felizes para sempre.</p>
---	---

Texto (12) – Escrita inicial do P(12).

<p style="text-align: center;">"Romeu e Julieta"</p> <p>era uma vez um canteiro de borboletas azuis, amarelas e em um belo dia romeu tava brincando de cambalhotas pelos ares e teve uma hora que romeu holhol pro pai e falou pai eu quero tanto ir para o canteiro das borboletas amarelas o pai dele falou Romeu você é do canteiro azul romeu e as borboletas amarelas podem não gostar de você meu filho ai romeu ficou muito triste abaixou as azas e as anteninhas dele e foi pra casa dele ai o ventinho falou romeu vamos pro canteiro amarelo? ai romeu falou meu pai não quer que eu vá pra lá lá é muito perigoso pra mim mas romeu eu sou de outra cor e mesmo assim eu tenho uma amiga lá e se sua amiga não gosta de mim? mas ela não gosta de você romeu falou assim talism ventinho vamos ai julieta ai como suas asas é linda julieta a sua que é mas linda romeu vamos lá pra floresta vamos? vamos ai romeu emcinol a julieta de cambalhotas mas ai ai julieta deu e ela não sabia ai romeu sorriu e ele também sorriu ai eles se perderam do canteiro ai julieta falou romeu não se preocupar ai ele se tremeu e falou não se preocupa com isso os nossos pais vão nos encontrar tá bom? tá ai ficou de noite e a coruja falou fica aqui até amanhã ai eles virão muitos pontinhos no ar, cada pai e mãe pegaram seu filho e cada borboleta foral para canteiro das outras e ficaram sendo amigos pra sempre e eles se divertiram muito.</p>	<p>Era uma vez um canteiro de borboletas azuis, amarelas e, um belo dia romeu tava brincando de cambalhotas pelos ares e teve uma hora que romeu holhol pro pai e falou pai eu quero tanto ir para o canteiro das borboletas amarelas o pai dele falou Romeu você é do canteiro azul romeu e as borboletas amarelas podem não gostar de você meu filho, ai romeu ficou muito triste abaixou as azas e as anteninhas dele e foi para casa dele. Ventinho falou romeu vamos para o canteiro amarelo? romeu falou: meu pai não deixar ir lá, é muito perigoso para mim, mas romeu eu sou de outra cor e mesmo assim eu tenho uma amiga lá e se sua amiga não gosta de mim? mas ela vai gostar de você, romeu. romeu respondeu: tá bom, vamos. Logo encontrou julieta, oi julieta, como suas asas é linda, julieta a suas que é mas linda Romeu vamos lá para floresta, vamos? Vamos. romeu emcinol julieta da cambalhota no ar. julieta deu e ela não sabia, romeu sorriu e ela também sorriu, eles se perderam do canteiro de julieta falou, romeu nos se perdemos, ele se tremeu e falou não se preocupa com isso os nosso pais vão nos encontrar tá bom? Tá. Ficou noite e a coruja falou fica aqui até amanhã de manhã, eles virão muitos pontinhos no ar, cada pai e mãe pegaram seu filho e cada borboleta foral para canteiro das outras e ficaram sendo amigos pra sempre e eles se divertiram muito.</p>
---	--

Texto (13) – Escrita inicial do P(13).

O pai de romeu falou que não era pra romeu não ir passa pro os canteiros que é muito perigoso, mais as flores e muito cheirosa. A mãe de romeu chamou ele que estava escuro a coruja falou com a voz grossa quando amanheceu o dia tava tudo colorido paterão palma cantava se todas as borboleta do mundo podese da as mãos romeu e julieta falaram olha as borboleta molhada fez piquinque as crianças cantaram romeu se assustou no canteiro amarelo julieta chamava cadê minha borboleta estava escuro os olhos do bicho clariava será que ninguém vai pegar agente dois saíram procurando de canteiro a canteiro e cada mãe pegaram seu filhinho.

O pai de romeu falou que não era pra romeu não ir passa pro os canteiros que é muito perigoso, mais as flores e muito cheirosa. A mãe de romeu chamou ele que estava escuro a coruja falou com a voz grossa quando amanheceu o dia tava tudo colorido paterão palma cantava se todas as borboleta do mundo podese da as mãos romeu e julieta falaram olha as borboleta molhada fez piquinque as crianças cantaram romeu se assustou no canteiro amarelo julieta chamava cadê minha borboleta estava escuro os olhos do bicho clariava será que ninguém vai pegar agente dois saíram procurando de canteiro a canteiro e cada mãe pegaram seu filhinho.

Texto (14) – Escrita inicial do P(14).

Romeu e Julieta

Certo dia numa manhã ensolarada, num jardim de varias cores, havia varios animais. Esses animais eram super legais. Entre eles havia dois amigos chamados romeu e julieta. Eles eram um dos animais mas bonitos e divertidos de todos os canteiros. Todos admirava muito eles pois eram lindos. Mais tinha uma coisa que os pais não deixava muito eles pois eram lindos, mais tinha uma coisa que os pais tinham em comum, a curiosidade. Eles sempre queriam conhecer a floresta mais seus pais não deixava pois não era muito bom eles irem lá, seus pais diziam ser perigoso.

Certo dia romeu e julieta decidiram ir na floresta conhecer tudo por lá, mas não deu certo. Eles se perderam, por tanto não conseguiram voltar para casa. Eles descansaram, enquanto isso pensaram num jeito de sair dali. Decidiram pedir ajuda a quem passava por lá, decidiram seguir uns bichinhos que ia diretamente pra lá. Chegaram lá e tudo ocorreu bem, eles decidiram não voltar lá na floresta sem permissão de seus pais.

Romeu e Julieta

Certo dia numa manhã ensolarada, num jardim de várias cores, havia vários animais. Esses animais eram super legais. Entre eles havia dois amigos chamados Romeu e Julieta. Eles eram um dos animais **mas** bonitos e divertidos de todos os canteiros. Todos **admirava** muito eles pois eram lindos. **Mais** tinha uma coisa que os dois tinham em comum, a curiosidade. Eles sempre queriam conhecer a floresta mais seus pais não **deixava** pois não era muito bom eles irem lá, seus pais diziam ser perigoso.

Certo dia Romeu e Julieta decidiram ir na floresta conhecer tudo por lá, mas não deu certo. Eles se perderam, **por tanto** não conseguiram voltar para casa. Eles descansaram, enquanto isso pensaram num jeito de sair dali. Decidiram pedir ajuda a quem passava por lá, decidiram seguir uns bichinhos que ia diretamente para lá e tudo ocorreu bem, eles decidiram não voltar lá na floresta sem permissão de seus pais.

Texto (15) – Escrita inicial do P(15).

<p> Em um reino muito distante havia borboletas amarelas, azul, verde e vermelha entre outras mas cada borboleta ficava em um canteiro em um canteiro amarelo havia uma borboleta chamada Julieta ela queria conhecer os canteiros mas seus pais diziam borboletas amarelas no canteiro amarelo, no canteiro azul havia o menino Romeu que também queria conhecer todos os canteiros mas seus pais disseram borboletas azul no canteiro azul um dia Ventinho chamou Romeu para conhecer o canteiro amarelo e Romeu disse e se não gostarem de mim o Ventinho disse tem uma borboleta chamada Julieta quando se conheceram pai, amizade a primeira vista decidiram dar um passeio e foram a floresta brincaram em um rio quando anoiteceu foram chamados pela coruja que ofereceu abrigo porque era perigoso e foi quando amanheceu foram a uma turma brinca e dança um menino disse vamos caçar Borboleta, na mesma hora as pais as procuravam então as duas borboletas se falaram e foi procura junta ao achar-las voltaram quando voltaram viram todas as cores junta uma felicidade enorme as duas borboletas juntas a chefe amarela e a azul por alguma coisa as cores se juntaram. </p>	<p> Em um reino muito distante havia borboletas amarelas, azuis, verde, roxa, vermelha e entre outras, mas cada borboleta ficava em um canteiro. Canteiro amarelo havia uma borboleta chamada julieta, ela queria conhecer os canteiros mas seus pais deram borboletas amarelas no canteiro amarelo, no canteiro azul havia o menino Romeu curioso que também sonha em conhecer todos os canteiros mas seus pais disseram as borboletas azuis no canteiro azul. Um dia Ventinho chamou romeu para conhecer o canteiro amarelo só que romeu disse e sim não gostarem de mim o Ventinho disse tem uma borboleta boa julieta quando se conheceram pai, amizade a primeiro vista decidiram dar um passeio e foram a floresta brincaram em um rio quando anoiteceu foram chamados pela coruja que ofereceu abrigo porque era perigoso e foi quando amanheceu foram a uma turma brinca e dança um menino disse vamos caçar Borboleta, na mesma hora as pais as procuravam então as duas borboletas se falaram e foi procura junta ao achar-las voltaram quando voltaram viram todas as cores junta uma felicidade enorme as duas borboletas juntas a chefe amarela e a azul por alguma coisa as cores se juntaram. </p>
---	---

Texto (16) – Escrita inicial do P(16).

<p> Falava sobre a primavera e cada flor vivia no seu cantero e um dia aconteceu que umas das garotas do cantero amarelo chamada julieta ela perguntou a sua mãe se podia ir passear no cantero azul romeu perguntou a seu pai e ele disse não porque não podemos. Um dia o amigo de romeu ventinho chamou eles para um passeio na floresta então tinha pessoas fazendo piquinique e um das pessoas falou vou fazer uma coleção de borboleta elas fugiram e se perderam e de noite passaram com a coruja e quando amanheceu tinha um enchame de borboleta e eles acharam romeu e julieta e ficaram alegres. </p>	<p> Falava sobre a primavera e cada flor vivia no seu cantero e Um dia aconteceu que umas das garotas do cantero amarelo chamada julieta ela perguntou a sua mãe se podia ir pasear no cantero azul romeu pergunta a seu pai, O pai porque não podemos. Um dia o amigo de romeu ventinho chamou eles para Um passeio na floresta então tinha pessoas fazendo piquinique e Um das pessoas falou vou fazer Uma coleção de borboleta elas fugiram e se perderam e de noite passaram com a coruja e quando amanheceu tinha Um enchame de borboleta e eles acharam romeu e julieta e ficaram alegres. </p>
---	---

Texto (17) – Escrita inicial do P(17).

<p>Era uma vez uma borboletinha chamada Romeu que era uma gracinha ele voava com uma asa só, ele fazia pirueta etc. Romeu tinha um amigo chamado vento e um dia eles foram passear pelos canteiros vizinhos eles voaram até as margaridas e chegando lá Romeu viu uma borboleta chamada Julieta e logo viraram amigos Romeu e Julieta foram passear pelos campos abertos e se distraíram-se e foram parar numa floresta e chegando lá viram animais de todos os tipos grandes, pequenos, voadores e aquáticos eles brincaram muito e nem viram a hora passar e quando anoiteceu Romeu e Julieta tentaram voltar para casa mas não conseguiram porque estava muito escuro e não deu pra ver nada então apareceu uma coruja e falou podem passar a noite aqui disse a coruja e no outro dia Romeu e Julieta foram embora mas não sabiam o caminho de volta então apareceu o seu amigo vento e os levou para casa então Romeu e Julieta viveram felizes para sempre.</p>	<p>Era uma vez uma borboletinha chamada Romeu que era uma gracinha, ele voava com uma asa só, ele fazia pirueta e etc. Romeu tinha um amigo chamado Ventinho e um dia eles foram passear pelos canteiros vizinhos, eles voaram até as margaridas e chegando lá Romeu viu uma borboleta chamada Julieta e logo viraram amigos Romeu e Julieta foram passear pelos campos abertos e se distraíram-se e foram parar numa floresta e chegando lá viram animais de todos os tipos grandes, pequenos voadores e aquático eles brincaram muito e nem viram a hora passar e quando anoiteceu Romeu e Julieta tentaram voltar para casa mas não conseguiram porque estava muito escuro e não deu para ver nada então apareceu uma coruja e falou podem passar a noite aqui disse a coruja e no outro dia Romeu e Julieta foram embora mas não sabiam o caminho de volta então apareceu o seu amigo vento e os levaram para a casa. Então Romeu e Julieta viveram felizes para sempre.</p>
---	--

Texto (18) – Escrita inicial do P(18).

<p>Romeu e Julieta</p> <p>Era uma vez a muito tempo atrás no jardim existia varias borboletas de todas as cores e cada um tinha uma cor diferentes e tinha uma borboletinha chamada Julieta e era uma cor amarela e ela foi voar com sua mãe e ela queria conhecer as borboletas de cor azul que tinha varias borboletas azul e a mãe de Julieta disse não a ela a baixo as antenas e as asas e no outro lado tinha outra borboleta era Romeu que era muito curioso e ele falou para seu pai posso ir? O seu pai falou porque Romeu? Por que as flores estão muito cheirosas. E Romeu chamou Ventinho e ele chamou Julieta e eles foram para a floresta e se perderam e os pais deles procuraram e a acharão e encontrarão e ficarão felizes.</p>	<p>Romeu e Julieta</p> <p>Era uma vez a muito tempo atrás no jardim existia varias borboletas de todas as cores e cada um tinha Uma cor diferentes e tinha uma borboletinha chamava-se Julieta e era uma dar cor amarela e ela foi voar com sua mãe e ela queria conhecer as borboletas de cor azul que tinha varias borboletas azul e a mãe de Julieta disse não a ela a baixo as antenas e as asas e no outro lado tinha outra borboleta chamado de Romeu que era muito curioso e ele falou para seu pai posso ir? O seu pai falou porque Romeu? Por que as flores estão muito cheirosas. E Romeu chamou Ventinho e ele chamou Julieta e eles foram para a floresta e se perderão e os pais deles procurarão e a acharão e encontram e ficarão felizes.</p>
---	---

Texto (19) – Escrita inicial do P(19).

<p> Era uma vez a muito tempo não muito longe daqui viviam varias borboletinhas mas cada uma vivia no seu cantinho romeu vivia no seu e Julieta no dela. Um dia eles resolveram sair para passear e se perderam na floresta- o amigo de romeu chamado ventinho abriu as folhinhas abrindo caminho para romeu e Julieta passaram mas já estava escuro e eles estavam cansados e eles não sabia de caminho para voltar pra casa a mãe de Julieta dizia: Julieta filha minha onde você se meteu apareça minha filha. e a mãe de romeu chamava: romeu filho meu onde você se meteu? Quando eles encontraram que voltaram para tudo mudado e viveram felizes para sempre. </p>	<p> Era uma vez a muito tempo não muito longe daqui viviam varias borboletinhas mas cada uma vivia no seu canteiro romeu vivia no seu e Julieta no dela. Um dia eles resolveram sair para passear e se perderam na floresta o amigo de romeu chamado de ventinho abriu as folhinhas abrindo caminho para romeu e Julieta passarem mas já estava escuro e eles estavam cansados e eles não sabia do caminho para voltar para casa a mãe de Julieta dizia: Julieta filha minha onde você se meteu apareça minha filha e a mãe de Romeu chamava: Romeu filho meu onde você se meteu: quando eles encontram que voltaram tava tudo mudado e viveram felizes para sempre. </p>
--	--

Texto (20) – Escrita inicial do P(20).

ANEXO 03 – Páginas estudadas na Desconstrução de gênero (narrativa de Romeu e Julieta, de Ruth Rocha)

Há muito tempo, não muito longe daqui, havia um reino muito engraçado. Todas as coisas eram separadas pela cor. Branco, azul, amarelo, vermelho, preto.



Os dois ficaram logo amigos:

- Que asas lindas!

- Que nada!

As suas são mais bonitinhas...

- Como você voa engraçadinho...

E Romeu fez tudo que sabia para Julieta ver.

Num canteiro amarelo, morava uma linda família de borboletas amarelas.

Tinham uma filhinha chamada Julieta.

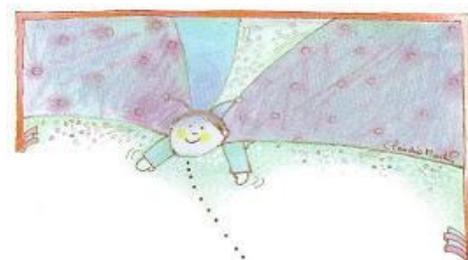


E os dois deram uma cambalhota juntos.

Julieta errou, porque nunca tinha dado cambalhotas.

Romeu deu uma risadinha amarela...

Os três, voando e borboleteando de flor em flor, entraram, sem perceber, na floresta.



No canteiro de mioşótis, morava uma família de borboletas azuis.

Tinham um filhinho chamado Romeu.



E os papais borboleteavam para todos os lados e não achavam nada. Mas também, dos seus canteiros, não arredavam as asas.

ANEXO 04 – Produção coletiva – CEA /Construção Conjunta

Estrutura da narrativa: Respeito às diferenças	
Orientação:	<p>Em um belo dia na escola aprendizagem chegou uma nova aluna chamada Isabela. Ela era um pouco diferente no olhar dos outros alunos. Era uma menina muito tímida, usava óculos, tinha sardas, usava aparelho e não se importava com sua aparência, mas era generosa e inteligente. Algumas pessoas só pensavam em aparências.</p> <p>Ela foi estudar em uma sala que tinha um garoto chamado Matheus, ele era ignorante, só pensava nele mesmo.</p>
Complicação:	<p>Matheus tinha muitos amigos iguais a ele que começaram a ficar contra ela, praticavam bullying chamando Isabela de nerd, quatro olhos, sardenta e desajeitada. Mas por mais que ele praticasse bullying com Isabela ele se importava com ela. Ele praticava, mas se sentia mal com isso.</p> <p>Um dia na escola os colegas começaram a humilhá-la e Matheus se sentiu mal com isso. Isabela saiu chorando muito e não voltou para casa. Matheus se arrependeu, e ele decidiu ir atrás dela. Foi tudo muito difícil, mas ele não desistiu.</p>
Resolução:	<p>Até que a encontrou em um parque da cidade, muito triste. Matheus percebeu que estava muito errado e pediu desculpas pela sua atitude. Ele resolveu falar com a direção da escola sobre o sofrimento de Isabela e sugeriu uma campanha contra o bullying para mostrar a toda Escola Aprendizagem que é preciso respeitar as diferenças.</p>
Coda:	<p>Matheus e toda escola aprendeu que mais vale respeitar do que machucar o próximo.</p>

Produção coletiva – Alunos do 6º ano

ANEXO 05– Narrativa digital produzida na Construção Conjunta: “Respeito às diferenças”

[Narrativa Digital Coletiva - 6º ano\Narrativa Digital Coletiva.mp4](#)

ANEXO 06 – Produção individual – CEA /Construção Independente (Produção digitalizada e reescrita)

Respeitando as Diferenças

No Primeiro Dia no Zoológico nos bichinhos legais. Era uma grande família de girafas e uma mamãe girafa tinha uma filha de 15 anos. Era que essa menina tinha um apelido inadequado girafa pequena, por que ela era uma girafa e todas as girafas eram altas pelas suas enormes pescoços maiores que árvores, essa adolescente tinha um problema. Era pequena por seu pescoço ser curto mas nela outras girafas adolescentes da outra família e as girafas menores que também são um grande dia de apresentação das girafas e todas disseram ir mas as girafas de outras famílias adolescentes disseram ir mas a mãe da Tácia a girafa pequena não ia a não ir a show. Todas concordaram mas uma disse não fazem isso que maldade! Mas mesmo assim foram chegando a noite chegaram as adolescentes batendo na porta: pá, pá, pá. Tácia abriu e falou:

– O que querem aqui?
As girafas responderam:
– Achamos que você não deve ir.
– E você é muito pequena e feia.
Tácia ficou triste, enquanto todas felizes foram embora.

Então, chegou o grande dia da apresentação. Quando de repente a mãe de Tácia chegou gritando:

– Socorro!!! Ajudem-me!!!

Todos ficaram nervosos porque não entendiam o que estava acontecendo. Logo perguntaram:

– O que está acontecendo?
Ela respondeu:
– Tácia sumiu !!!

A girafa que não concordou com as outras foi avisar sobre toda a situação e começaram a dizer:

– Nós não queríamos isso.

Mas fizeram e todas foram atrás de Tácia e disseram para a mãe dela que todas as girafas concordavam que se Tácia não voltasse nada seria apresentado. Então, foram atrás de Tácia, gritando:

– Tácia, Tácia!

Até que uma achou Tácia e falou:

– Todos estão te procurando e nos sentimos mal por isso e queremos nos desculpar, nada será apresentado se você não voltar.

Tácia ficou feliz, pois todos se importavam com ela. A partir desse dia todos a respeitavam e o show aconteceu. Tudo naquele lugar mudou para melhor.

Respeite as diferenças ou um grande amigo perderá e viverá triste com isso!

Respeitando as diferenças

Um dia, no zoológico, havia novos bichinhos legais. Entre eles uma grande família de girafas. A mamãe girafa tinha uma filha de 15 anos chamada Tácia. Infelizmente colocaram um apelido inadequado nela. Chamavam Tácia de pequena, já que para eles as girafas deveriam ser altas por causa de seus enormes pescoços maiores que árvores.

O pescoço curto de Tácia incomodava as outras girafas adolescentes que não respeitavam as diferenças. Certo dia, organizou-se um grandioso evento em que as girafas se apresentariam para o zoológico. No entanto, as girafas adolescentes resolveram falar com Tácia para que ela não fosse ao show. Todas concordavam menos uma que sempre dizia:

– Não façam isso, que maldade!

Mas, mesmo assim, fizeram e no começo da noite chegaram e bateram na porta: pá, pá, pá. Tácia abriu e falou:

– O que querem aqui?
As girafas responderam:
– Achamos que você não deve ir.
– E você é muito pequena e feia.
Tácia ficou triste, enquanto todas felizes foram embora.

Então, chegou o grande dia da apresentação. Quando de repente a mãe de Tácia chegou gritando:

– Socorro!!! Ajudem-me!!!

Todos ficaram nervosos porque não entendiam o que estava acontecendo. Logo perguntaram:

– O que está acontecendo?
Ela respondeu:
– Tácia sumiu !!!

A girafa que não concordou com as outras foi avisar sobre toda a situação e começaram a dizer:

– Nós não queríamos isso.

Mas fizeram e todas foram atrás de Tácia e disseram para a mãe dela que todas as girafas concordavam que se Tácia não voltasse nada seria apresentado. Então, foram atrás de Tácia, gritando:

– Tácia, Tácia!

Até que uma achou Tácia e falou:

– Todos estão te procurando e nos sentimos mal por isso e queremos nos desculpar, nada será apresentado se você não voltar.

Tácia ficou feliz, pois todos se importavam com ela. A partir desse dia todos a respeitavam e o show aconteceu. Tudo naquele lugar mudou para melhor.

E todos aprenderam a lição: respeite as diferenças ou um grande amigo perderá e viverá triste com isso!

Texto (01) – Escrita e reescrita do P(01).

<p style="text-align: center;"><u>Nunca faça bullying</u></p> <p> Era uma vez um menino que se chamava Gabriel e ele sofria bullying na escola e seu pai lhe contou para saber que ele usava óculos e em toda a vida ele sofria bullying e ficava se cobrindo de óculos e no outro dia seu pai lhe perguntou porque ele estava se cobrindo muito filho e ele disse porque porque os meus colegas me discriminam muito e quando ele foi para a escola os meninos começaram com ele e a mãe de Gabriel veio de longe e ela repreendeu todos com os pais dos outros filhos dos meninos e ela resolveu tudo ele não sofreu mais isso com Gabriel </p>	<p style="text-align: center;">Nunca faça bullying</p> <p> Era uma vez um menino que se chamava Gabriel. Ele sofria bullying em toda a escola porque usava óculos e, por isso, sofria muito. Até que um dia ele pegou uma faca e começou a se cortar ficando bastante machucado. No outro dia, sua mãe lhe perguntou o que estava acontecendo: </p> <ul style="list-style-type: none"> – Por que você está se cortando? <p>E Gabriel respondeu:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Porque os colegas da escola ficam o tempo todo me perseguindo e batendo em mim. <p>A mãe ficou muito preocupada e quando ele foi para a escola a mãe o seguiu para ver o que estava acontecendo.</p> <p>De longe ela viu os meninos batendo em Gabriel e resolver falar com os pais de todos eles para ensinar aos filhos que isso era muito errado e que era preciso ensinar a respeitar a todos.</p>
---	---

Texto (02) – Escrita e reescrita do P(02).

O futebol traz o riso

O Ronaldinho joga futebol como menino. A origem do costume de se colocar o sufixo inho ao final do nome dos jogadores de futebol é para tratá-lo de modo carinhoso. Mas em um jogo não há inhos em empurrar, dar rasteiras, chamar palavrões e por vezes dar sopapos. Essa é a parte difícil do futebol.

O Ronaldinho é o único a merecer o sufixo inho porque é uma criança e está sempre sorrindo até quando a jogada era meio louca.

Eu torço por time algum, eu torço é pelo Ronaldinho.

FIM 

O futebol traz o riso

O Ronaldinho joga futebol como menino. A origem do costume de se colocar o sufixo inho ao final do nome dos jogadores de futebol é para tratá-lo de modo carinhoso.

Mas em um jogo não há inhos em empurrar, dar rasteiras, chamar palavrões e por vezes dar sopapos. Essa é a parte difícil do futebol.

O Ronaldinho é o único a merecer o sufixo inho porque é uma criança e está sempre sorrindo até quando a jogada era meio louca.

Eu torço por time algum, eu torço é pelo Ronaldinho.

Texto (03) – Escrita e reescrita do P(03).

Harry e Potter e a Pedra Filosofal

O Sr. e a Sra. Dursley, da rua dos Alfineiros, nº 4, se orgulhavam de dizer que eram perfeitamente normais, muito bem, obrigado. Eram as últimas pessoas no mundo que se esperaria que se motasse em alguma coisa estranha ou misteriosa, porque simplesmente não compactuavam com esse tipo de bobagem.

O Sr. Dursley era diretor de uma firma chamada Greening, que fazia perfurações.

Harry era seu sobrinho e eles não gostavam dele porque era um bruxo. Então, sofria bastante.

Mas não sabiam que não se podia fazer bruxarias em casa e passaram um verão muito divertido, pois assim Harry e animava mais.

Harry Potter e a Pedra Filosofal

O Sr. e a Sra. Dursley, da rua dos Alfineiros, nº 4, se orgulhavam de dizer que eram perfeitamente normais, muito bem, obrigado. Eram as últimas pessoas no mundo que se esperaria que se motasse em alguma coisa estranha ou misteriosa, porque simplesmente não compactuavam com esse tipo de bobagem.

O Sr. Dursley era diretor de uma firma chamada Greening, que fazia perfurações.

Harry era seu sobrinho e eles não gostavam dele porque era um bruxo. Então, sofria bastante.

Mas não sabiam que não se podia fazer bruxarias em casa e passaram um verão muito divertido, pois assim Harry e animava mais.

Texto (04) – Escrita e reescrita do P(04).

<p style="text-align: center;"><u>Romeu e Julieta</u></p> <p>Em um lugar muito distante tinha uma pequena cidade egípcia. Uma garota tímida era o primeiro clichê de aula. Muitas pessoas ficaram curioseando dela na primeira aula que ela deu e usava óculos e sempre tirava notas boas nas provas.</p> <p>Um dia ela conheceu um menino que gostava de esportes. O nome dele era Romeu. Ele jogava futebol e iria participar dos jogos escolares, além disso, era bastante popular.</p> <p>Em um dos jogos ele a viu e logo se apaixonou. Então, resolveu seguir em sua direção, mas Julieta correu com vergonha.</p> <p>Depois, ela tomou coragem e com ele foi conversar. Saíram juntos e Julieta já não se importava para o que os outros falavam.</p> <p style="text-align: center;">fim</p>	<p style="text-align: center;">Romeu e Julieta</p> <p>Em um lugar muito distante tinha uma pequena cidade havia uma garota muito tímida chamada Julieta.</p> <p>Em seu primeiro dia de aula as pessoas ficavam caçoando dela só porque ela era esperta, usava óculos e sempre tirava notas boas nas provas.</p> <p>Um dia ela conheceu um menino que gostava de esportes. O nome dele era Romeu. Ele jogava futebol e iria participar dos jogos escolares, além disso, era bastante popular.</p> <p>Em um dos jogos ele a viu e logo se apaixonou. Então, resolveu seguir em sua direção, mas Julieta correu com vergonha.</p> <p>Depois, ela tomou coragem e com ele foi conversar. Saíram juntos e Julieta já não se importava para o que os outros falavam.</p>
---	--

Texto (05) – Escrita e reescrita do P(05).

<p style="text-align: center;"><u>Os pássaros que não podiam ser amigos</u></p> <p>Num belo dia em uma floresta havia dois pássaros que não podiam ser amigos só porque eles não eram da mesma espécie. Nessa floresta todos os pássaros de todas as espécies eram divididos em cada árvore.</p> <p>Um dia, Vitor e Bianca, que eram de espécies diferentes, foram escondidos para passar pela cidade e acabaram se perdendo.</p> <p>Os pais de Vitor e Bianca e todas as espécies que habitam a floresta foram procurar pelos dois em toda a floresta e em toda a cidade até que eles se perderam pela cidade.</p> <p>Os pais de Vitor e Bianca e todas as espécies que habitam a floresta foram procurar pelos dois em toda a floresta e em toda a cidade até que eles se perderam pela cidade.</p> <p>Assim, todos perceberam a importância da união e tempos depois todos os pássaros se misturaram e passaram a viver em harmonia.</p>	<p style="text-align: center;">Os pássaros que não podiam ser amigos</p> <p>Num belo dia, em uma floresta, havia dois pássaros que não podiam ser amigos porque não eram da mesma espécie. Nessa floresta, pássaros de todas as espécies eram divididos em árvores diferentes. Cada espécie em sua própria árvore.</p> <p>Um dia, Vitor e Bianca, que eram de espécies diferentes, foram escondidos para passar pela cidade e acabaram se perdendo.</p> <p>Os pais de Vitor e Bianca e todas as espécies que habitam a floresta foram procurar pelos dois em toda a floresta e em toda a cidade até que os encontraram em uma vidraça de um prédio.</p> <p>Assim, todos perceberam a importância da união e tempos depois todos os pássaros se misturaram e passaram a viver em harmonia.</p>
---	---

Texto (06) – Escrita e reescrita do P(06).

<p style="text-align: center;"><u>Romeu e Julieta</u></p> <p>Era um vez uma menina chamada Julieta e ela sofria bullying por causa de sua cor. Ela era muito branca e, por isso, era chamada de branquela. Julieta ficava muito triste e não fazia nada em casa ou na escola onde estudava.</p> <p>O único menino que a ajudava era Romeu que gostava muito dela. Quando começaram a se conhecer melhor, Julieta percebeu que estava gostando dele. E contou tudo o que estavam fazendo com ela.</p> <p>Um dia ela decidiu não ir mais para a escola e não voltou para casa. Sua mãe ficou muito preocupada e resolveu pedir ajuda a Romeu.</p> <p>Então, ele foi atrás dela e a encontrou em uma casa abandonada perto da dela. Romeu a convenceu a voltar para casa e falou para ela que não ligasse para o que os outros falassem.</p> <p>Assim fez Julieta, nunca mais deu importância para as pessoas que só queriam fazer mal a ela.</p> <th data-bbox="925 219 1449 1223"> <p style="text-align: center;"><u>Romeu e Julieta</u></p> <p>Era uma vez uma menina chamada Julieta e ela sofria bullying por causa de sua cor. Ela era muito branca e, por isso, era chamada de branquela. Julieta ficava muito triste e não fazia nada em casa ou na escola onde estudava.</p> <p>O único menino que a ajudava era Romeu que gostava muito dela. Quando começaram a se conhecer melhor, Julieta percebeu que estava gostando dele. E contou tudo o que estavam fazendo com ela.</p> <p>Um dia ela decidiu não ir mais para a escola e não voltou para casa. Sua mãe ficou muito preocupada e resolveu pedir ajuda a Romeu.</p> <p>Então, ele foi atrás dela e a encontrou em uma casa abandonada perto da dela. Romeu a convenceu a voltar para casa e falou para ela que não ligasse para o que os outros falassem.</p> <p>Assim fez Julieta, nunca mais deu importância para as pessoas que só queriam fazer mal a ela.</p> </th>	<p style="text-align: center;"><u>Romeu e Julieta</u></p> <p>Era uma vez uma menina chamada Julieta e ela sofria bullying por causa de sua cor. Ela era muito branca e, por isso, era chamada de branquela. Julieta ficava muito triste e não fazia nada em casa ou na escola onde estudava.</p> <p>O único menino que a ajudava era Romeu que gostava muito dela. Quando começaram a se conhecer melhor, Julieta percebeu que estava gostando dele. E contou tudo o que estavam fazendo com ela.</p> <p>Um dia ela decidiu não ir mais para a escola e não voltou para casa. Sua mãe ficou muito preocupada e resolveu pedir ajuda a Romeu.</p> <p>Então, ele foi atrás dela e a encontrou em uma casa abandonada perto da dela. Romeu a convenceu a voltar para casa e falou para ela que não ligasse para o que os outros falassem.</p> <p>Assim fez Julieta, nunca mais deu importância para as pessoas que só queriam fazer mal a ela.</p>
<p>Texto (07) – Escrita e reescrita do P(07).</p>	

"O enigma do Príncipe"

Era quase meia-noite quando a pequena Sierra saiu escondida no meio da madrugada, com esperança de encontrar alguma coisa no dia seguinte. Ela já estava no lado de fora de sua casa, uma cabana no meio de um bosque. Lá havia árvores, flores animais e outras coisas.

A pequena garotinha gostava muito de aventuras e sempre tinha coisas largadas no meio do nada.

Um dia ela viu algo estranho vindo do seu porão, mas nunca tinha visto nada como aquilo. Então, se aproximou para ver de perto o que era e descobriu que se tratava de um enigma do príncipe.

Aquilo era muito espantoso para a jovem Sierra. Depois de um tempo ela descobriu como ter poderes e com esses poderes ela acabou ganhando milhares de pessoas graças ao enigma.

O enigma do príncipe

Era quase meia-noite quando a pequena Sierra saiu escondida no meio da madrugada, com esperança de encontrar alguma coisa no dia seguinte. Ela já estava no lado de fora de sua casa, uma cabana no meio de um bosque. Lá havia árvores, flores animais e outras coisas.

A pequena garotinha gostava muito de aventuras e sempre tinha coisas largadas no meio do nada.

Um dia ela viu algo estranho vindo do seu porão, mas nunca tinha visto nada como aquilo. Então, se aproximou para ver de perto o que era e descobriu que se tratava de um enigma do príncipe.

Aquilo era muito espantoso para a jovem Sierra. Depois de um tempo ela descobriu como ter poderes e com eles ajudou milhares de pessoas graças ao enigma.

Texto (08) – Escrita e reescrita do P(08).

Escola das Sombras.

Bem vindos a Escola Salvatore criada no século XIX especialmente para seres sobrenaturais. Este sou eu Mikhael Salvatore filho do diretor não é tão fácil ser filho dele mas ninguém me conhece direito e não tenho muitos amigos porque sou herege, metade bruxo e metade vampiro. De quem eu herdei isso? Minha mãe, a bruxa mais poderosa do coven da minha cidade e meu pai um vampiro sou um polaco diferente pois sou da linhagem Gemini não possui magia própria tem que sugar a magia de algum objeto mágico ou de algum mago de algum ser sobrenatural quem está chegando agora? Esse é o meu grupo de amigos. A primeira garota é Duda, uma vampira, o garoto é Carlos, um bruxo que quer vingança contra os vampiros que mataram os pais dele e a última garota é a Pérola um lobisomem com ataques de raiva, agora vamos pra aula de controle mental e uma aula mais pra longe mais nos quatro temas ataques de raiva e controle mental. Quando nos chegamos na sala o Caleb que também é lobisomem fala: - Olha a Pérola com esses amiguinhos dela novamente. - É melhor ficar com eles do que ficar com você seu idiota falou a Pérola. - Tu sou seu Alfa me respeito. - Você não vai fazer isso? Coloque a mão na parede e suga da dimensão para colocar uma parede pra eu sugar a magia. - UFF MANIA! Entrei na mente dos lobisomens e fiz eles saberem bom fui um polaco não mais nunca mais amigo ou nunca mais com meus amigos na minha frente.

Escola das Sombras

Bem vindos a Escola Salvatore! Crida no século XIX especialmente para seres sobrenaturais. Este sou eu Mikhael Salvatore, filho do diretor. Todos me julgam por ser filho dele, mas ninguém me conhece direito e não tenho muitos amigos porque sou herege, metade bruxo e metade vampiro. De quem eu herdei isso? Minha mãe, a bruxa mais poderosa do coven da minha cidade e meu pai, um vampiro.

Sou m pouco diferente porque sou Da linhagem gêmeini, não possui magia própria, tenho que sugá-la de algum objeto mágico ou de algum ser sobrenatural. Quem está chegando agora? Esse é o meu grupo de amigos. A primeira garota é Duda, uma vampira, o garoto é Carlos, um bruxo que quer vingança contra os vampiros que mataram os pais dele e a última garota é a Pérola um lobisomem com ataques de raiva. É hora da aula de controle mental que nós quatro frequentamos. Quando Chegamos na sala, o Caleb que também é lobisomem fala:

- Olha a Pérola com esses amiguinhos dela novamente.
- Ela revidou:
- É melhor ficar com eles do que com você.

	<p>- Eu sou seu alfa, exijo respeito! - O que você vai fazer em? Assustado com a situação coloquei as mãos na parede e tento sugar daquele lugar repleto de magia a quantidade necessária de energia e a lanço repetindo as palavras: - Uremani! Uremani! Com isso, entrei na mente dos lobisomens e os fiz sofrer. Fui um pouco mau, mas nunca mexa comigo ou com meus amigos na minha frente.</p>
--	---

Texto (09) – Escrita e reescrita do P(09).

<p style="text-align: center;"><u>Ronaldo e Ana</u></p> <p>Em uma manhã em um grande formigueiro todos esperavam ansiosos para a grande chegada do pequeno Ronaldo que nasceria logo. Até que chegou o grande dia e ele veio ao mundo. Por causa da esse atrapalhou-se e todos riram e cada vez mais os outros riam muito dele. Muito triste ele resolveu fugir de casa para do formigueiro Ronaldo encontrou Ana uma borboleta que estava passeando pela floresta, eles conversaram Ronaldo explicou tudo que aconteceu muito indignada com a situação Ana foi junto com Ronaldo para o formigueiro. Ana explicou para todos que cada um e tem seu jeito. Todo mundo pediu desculpas para o Ronaldo e todos os dias Ronaldo ia passear com Ana na floresta.</p>	<p style="text-align: center;">Ronaldo e Ana</p> <p>Em uma manhã, em um grande formigueiro, todos esperavam ansiosos para a grande chegada do pequeno Ronaldo que nasceria logo. Até que chegou o grande dia e ele veio ao mundo.</p> <p>Na saída do ovo, Ronaldo atrapalhou-se e todos riram da situação. Muito triste ele resolveu fugir de casa. Já longe do formigueiro, encontrou Ana, uma borboleta que estava passeando pela floresta. Ronaldo explicou toda a situação para Ana que ficou indignada com tudo e resolveu voltar ao formigueiro com Ronaldo.</p> <p>Lá, Ana explicou para todos que cada um tem seu jeito. Todo mundo pediu desculpas a Ronaldo e todos os dias ele passeava com Ana pela floresta.</p>
--	--

Texto (10) – Escrita e reescrita do P(10).

<p style="text-align: center;"><u>"Romeu e Julieta"</u></p> <p>Era uma vez que um menino chamado Romeu. Ele gostava muito de jogar bola. Um certo dia sua mãe falou que ia mudar de escola. E no primeiro dia de aula ele viu uma menina muito bonita que se chamava Julieta e ele ficou olhando para ela. Ela também ficou olhando para ele. Quando tocou para o recreio Romeu foi até Julieta para conversar. Ele disse que ela era muito bonita, ela falou disse que ele era bonito. A partir daquele momento uma amizade nascia transformando para sempre a vida dos dois.</p>	<p style="text-align: center;">Romeu e Julieta</p> <p>Era uma vez que em menino chamado Romeu que gostava muito de jogar bola.</p> <p>Certo dia, sua mãe falou que ele mudaria de escola. No primeiro dia de aula ele viu uma menina muito bonita que se chamava Julieta e ficou olhando para ela, e ela também ficou olhando para ele.</p> <p>Quando tocou para o recreio Romeu foi até Julieta para conversar. Ele disse que ela era muito bonita, ela falou disse que ele era bonito.</p> <p>A partir daquele momento uma amizade nascia transformando para sempre a vida dos dois.</p>
--	---

Texto (11) – Escrita e reescrita do P(11).

Yasmim a menina que não era popular

Popula

Lá estava Yasmim pronta para ir ao colégio, aquele seria o seu primeiro dia de aula. O dia mais importante da mãe de Yasmim gostava muito dela. Toda manhã a senhora Madison levava um cobertor bem quentinho para que ela ficasse bem confortável em sua cama.

Yasmim já estava pronta quando sua mãe passou pela cozinha e falou:

- Yasmim, você está pronta? falou a mãe de Yasmim.

- Sim, mãe. respondeu Yasmim muito alegre.

Então, ela foi para o colégio com esperança de fazer novas amizades.

Quando chegou na escola foi logo encurralada por uma menina que se achava melhor que os outros e falou que era melhor ela não voltar mais ali. Algumas pessoas começaram a falar mal dela e até jogavam bolinha de papel nela.

Apesar de tudo, conheceu Alessandra que logo se tornou uma grande amiga e a ajudou a superar tudo.

Yasmim não se importava mais com aqueles que a maltratavam e, assim, foram deixando de praticar bullying contra ela.

Yasmim, a menina que não era popular

Lá estava Yasmim, pronta para ir ao colégio, aquele seria seu primeiro dia de aula. O dia mais importante.

A mãe de Yasmim gostava muito dela. Toda manhã a senhora Madison levava um cobertor bem quentinho para que ela ficasse bem confortável em sua cama.

Yasmim já estava pronta quando sua mãe passou pela cozinha e falou:

- Yasmim, você está pronta?

- Sim, mãe. Yasmim respondeu muito alegre.

Então, ela foi para o colégio com esperança de fazer novas amizades.

Quando chegou na escola foi logo encurralada por uma menina que se achava melhor que os outros e falou que era melhor ela não voltar mais ali. Algumas pessoas começaram a falar mal dela e até jogavam bolinha de papel nela.

Apesar de tudo, conheceu Alessandra que logo se tornou uma grande amiga e a ajudou a superar tudo.

Yasmim não se importava mais com aqueles que a maltratavam e, assim, foram deixando de praticar bullying contra ela.

Texto (14) – Escrita e reescrita do P(14).

O Bullying às vezes machuca.

Nem sempre os apelidos são lamerosos, às vezes para nós que praticamos pode ser legal ou até mesmo divertido, mas para a vítima é totalmente diferente... Devemos pensar antes de julgar o outro pela aparência, devemos pensar antes de fazer qualquer coisa, porque às vezes uma simples palavra pode mudar tudo.

Todos nós somos preconceituosos pois julgamos as pessoas pela aparência sem mesmo conhecer...

Devemos mudar nossas atitudes não vamos chegar a lugar nenhum dessa maneira, todos somos iguais, ninguém é melhor que ninguém, mudem, sejam vocês só que de uma maneira melhor, de uma maneira que todos se respeitem.

Certo dia em uma praça, havia uma menina desajeitada chorando muito. Ela era uma menina sozinha só tinha um pouco da presença de sua família, pois todos praticavam bullying com ela. Quando seus colegas de sala chegavam, usavam apelidos desrespeitosos que a machucavam bastante, como baixinha ou gordinha. Ela já estava magoada com tudo isso e resolveu conversar com amigos e família para fazer uma campanha sobre o bullying pois não só era ela que sofria com isso, Tudo foi resolvido e o bullying acabou para todos depois daquela campanha.

O bullying machuca

Certo dia em uma pequena cidade, uma menina chamada Lívia estava chorando muito na praça. Lívia era uma menina sozinha só tinha um pouco da presença de sua família, pois todos praticavam bullying com ela.

Quando seus colegas de sala chegavam, usavam apelidos desrespeitosos que a machucavam bastante, como baixinha ou gordinha.

Ela já estava magoada com tudo isso e resolveu conversar com amigos e família para fazer uma campanha sobre o bullying pois não só era ela que sofria com isso, Tudo foi resolvido e o bullying acabou para todos depois daquela campanha.

Nem sempre os apelidos são amorosos, às vezes machucam. Para nós que praticamos pode ser legal ou até mesmo divertido, mas para a vítima é totalmente diferente.

Devemos pensar antes de julgar o outro pela aparência, devemos pensar antes de fazer qualquer coisa, porque às vezes uma simples palavra pode mudar tudo.

Todos nós somos preconceituosos, pois julgamos as pessoas pela aparência sem mesmo conhecer...

Deveríamos mudar nossas atitudes não vamos chegar a lugar nenhum dessa maneira, todos somos iguais, ninguém é melhor que ninguém.

Mudem, sejam vocês só que de uma maneira melhor, de uma maneira que todos se respeitem.

Texto (15) – Escrita e reescrita do P(15).

A galinha que queria ser um gavião

Era uma vez uma galinha que estava no galinheiro chocando seus ovos, mas não parava de pensar no seu grande sonho: ela queria voar.

Certo dia, um gavião passou voando pertinho do galinheiro. A galinha viu e disse que um dia voaria como aquele gavião. Então, esperou os ovos chocarem e os pintinhos nascerem e contratou uma babá para cuidar de seus filhinhos. A galinha falou para os filhinhos que a babá era muito boa e foi tentar realizar seu sonho.

Ela foi para um lugar alto e saltou. Quando ela percebeu que estava conseguindo duas raposas esperavam escondidas que a coitada caísse e quando a galinha pousou as raposas a pegaram tendo um fim trágico. Por isso, nunca deseje fazer o que os outros fazem se não fizer parte de sua natureza.

Morais da história: nunca faça o que os outros fazem

A galinha que queria ser um gavião

Era uma vez uma galinha que estava tranquila no galinheiro chocando seus ovos, mas não parava de pensar no seu grande sonho: ela queria voar.

Certo dia, um gavião passou voando pertinho do galinheiro. A galinha viu e disse que um dia voaria como aquele gavião. Então, esperou os ovos chocarem e os pintinhos nascerem e contratou uma babá para cuidar de seus filhinhos. A galinha falou para os filhinhos que a babá era muito boa e foi tentar realizar seu sonho.

Ela foi para um lugar alto e saltou. Quando ela percebeu que estava conseguindo duas raposas esperavam escondidas que a coitada caísse e quando a galinha pousou as raposas a pegaram tendo um fim trágico. Por isso, nunca deseje fazer o que os outros fazem se não fizer parte de sua natureza.

Texto (16) – Escrita e reescrita do P(16).

As flores e os canteiros

Era uma vez uma flor que tinha vontade de conhecer outro canteiro. Mas o canteiro era azul e ela era amarela.

A flor amarela conhecia uma borboleta que sempre passeava em todos os canteiros e sabia como tudo funcionava e conhecia todo mundo. Então ela contou que queria muito conhecer outro canteiro, mas que não podia porque sua cor era diferente.

Um dia a borboleta insistiu muito que a flor amarela viesse com ela para conhecer sua amiga, a flor azul. Ela foi, mas estava morrendo de medo.

Quando chegou no canteiro percebeu que nada ali podia causar medo e que todos eram normais mesmo sendo diferentes. E todos viraram amigos e ficaram felizes para sempre.

As flores e os canteiros

Era uma vez uma flor que tinha vontade de conhecer outro canteiro. Mas o canteiro era azul e ela era amarela.

A flor amarela conhecia uma borboleta que sempre passeava em todos os canteiros e sabia como tudo funcionava e conhecia todo mundo. Então ela contou que queria muito conhecer outro canteiro, mas que não podia porque sua cor era diferente.

Um dia a borboleta insistiu muito que a flor amarela viesse com ela para conhecer sua amiga, a flor azul. Ela foi, mas estava morrendo de medo.

Quando chegou no canteiro percebeu que nada ali podia causar medo e que todos eram normais mesmo sendo diferentes. E todos viraram amigos e ficaram felizes para sempre.

Texto (17) – Escrita e reescrita do P(17).

<p style="text-align: center;"><u>Os três porquinhos</u></p> <p>Era uma vez uma família de porquinhos que vivia na floresta. Havia um lobo malicioso que queria comer todos eles e tentava matá-los. Não conseguiu. Já havia tentado matar um deles mas não conseguiu porque o porquinho correu para casa de palha. Ele correu para casa de madeira, mas também fugiu para casa de tijolo. O lobo não conseguiu porque a união faz a força.</p>	<p style="text-align: center;">Os três porquinhos</p> <p>Era uma vez uma família de porquinhos que vivia na floresta. Eram três irmãos muito unidos e cada um morava em uma casa diferente.</p> <p>Havia também um lobo que vivia querendo comer os porquinhos. Ele tentava e tentava, mas nunca conseguia.</p> <p>Um dia tentou matar um deles que morava na casa de palha, mas o porquinho fugiu para a casa do irmão que também precisou fugir, pois o lobo logo tentou destruir a casa dele também.</p> <p>Já na casa de tijolos do irmão era muito forte e o lobo não conseguiu destruir se dando mal.</p> <p>Não adianta fazer o mal, pois a união faz a força.</p>
---	--

Texto (18) – Escrita e reescrita do P(18).

<p>Era uma vez no lindo canteiro de flores tinha uma borboletinha muito bonita seu nome era JULIETA ela era amarela e muito rica. No outro lado do canteiro tinha um jardim e tinha seu nome era Romeu ele era muito pobre um dia Julieta saiu para fazer compras Romeu foi com ela e os dois ficaram felizes para sempre.</p>	<p>Em um lindo canteiro de flores existia uma borboletinha muito bonita seu nome era Julieta. Ela era amarela e muito rica.</p> <p>No outro lado do canteiro havia uma borboletinha cujo nome era Romeu que era muito pobre.</p> <p>Apesar dos dois se gostarem muito, era bastante difícil enfrentar o preconceito da sociedade. Mas mesmo assim conseguiram vencer os obstáculos.</p> <p>Certo dia, Julieta saiu para fazer compras com Romeu para o casamento deles. No dia havia muitos convidados que agora entendiam que a felicidade dos dois não dependia de dinheiro.</p>
--	--

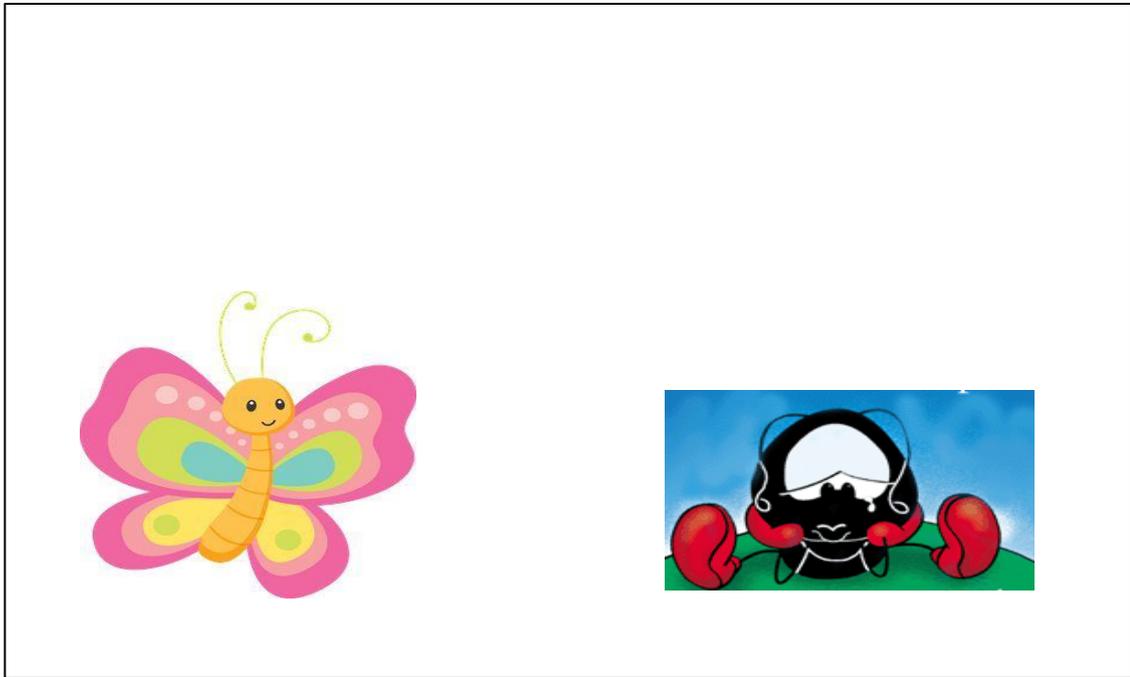
Texto (19) – Escrita e reescrita do P(19).

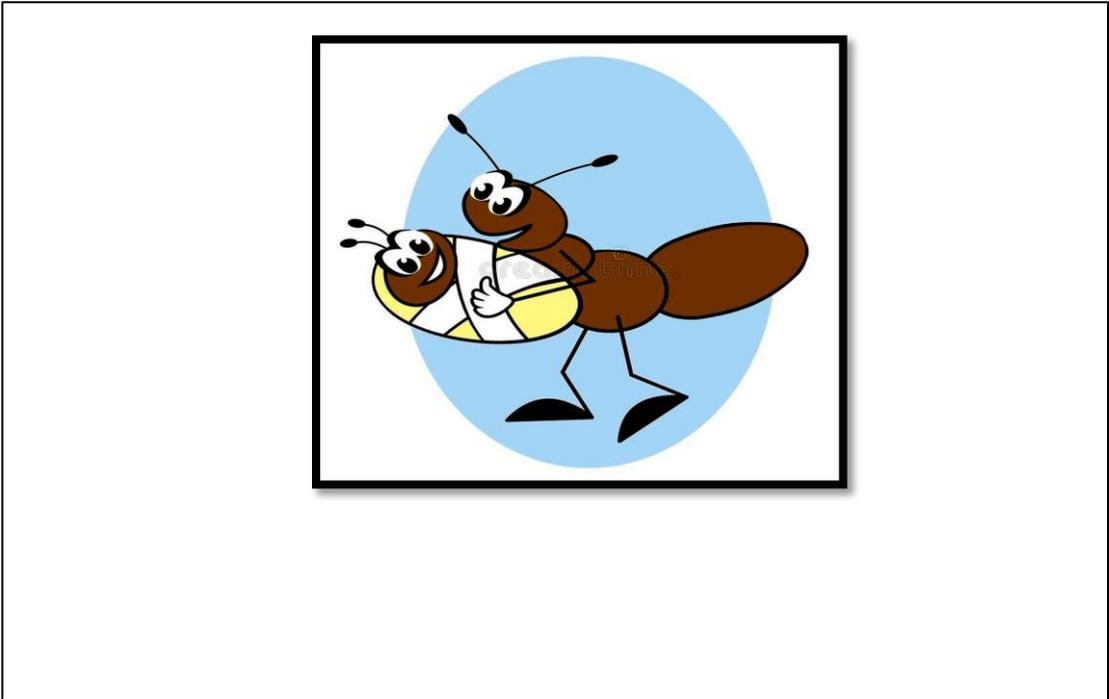
<p style="text-align: center;"><u>A menina que gostava de comer</u></p> <p>Era uma vez, ela morava no sítio e lá morava uma menina, ela comia muito. A mãe dela disse que não era pra ela comer muito mas sempre ela não tomou conselho da mãe de repente ela desmaiou. A mãe dela levou ela pra o médico aí ela disse que tinha comido muito ele disse que não era pra deixar a filha dela comer muito a mãe dela disse que não ia deixar ela comer muito mãe aí o doutor disse tá certo. Quando elas chegaram em casa dentro de casa tinha uma mesa e mãe dela foi no banheiro. Quando a mãe dela foi pegar a mesa pra comer a filha dela comeu, mas ela mãe falou que foi a filha dela, ela disse "quem comia a mesa daqui, mãe responder ninguém depois a filha dela perguntou se foi ela que tinha comido disse que não foi ela. Depois de muito tempo disse que foi ela que</p>	<p style="text-align: center;">A menina que gostava de comer</p> <p>Era uma vez uma menina que morava em um sítio com muitas frutas e ela comia muito.</p> <p>A mãe dela sempre dizia para ela não comer muito. Como não escutou o conselho da mãe, acabou desmaiando.</p> <p>Ao chegar ao hospital, o médico disse que ela não devia comer tanto assim de uma vez só e conversou com a mãe.</p> <p>Quando voltou para casa, a menina se deparou com uma mesa com frutas e foi logo comendo enquanto a mãe não estava presente. Ao voltar, ficou surpresa com a quantidade de frutas que já tinha comido.</p> <p>Então, ela ficou de castigo e depois desse dia começou a comer melhor e na quantidade certinha para não volta ao hospital.</p>
---	---

Texto (20) – Escrita e reescrita do P(20).

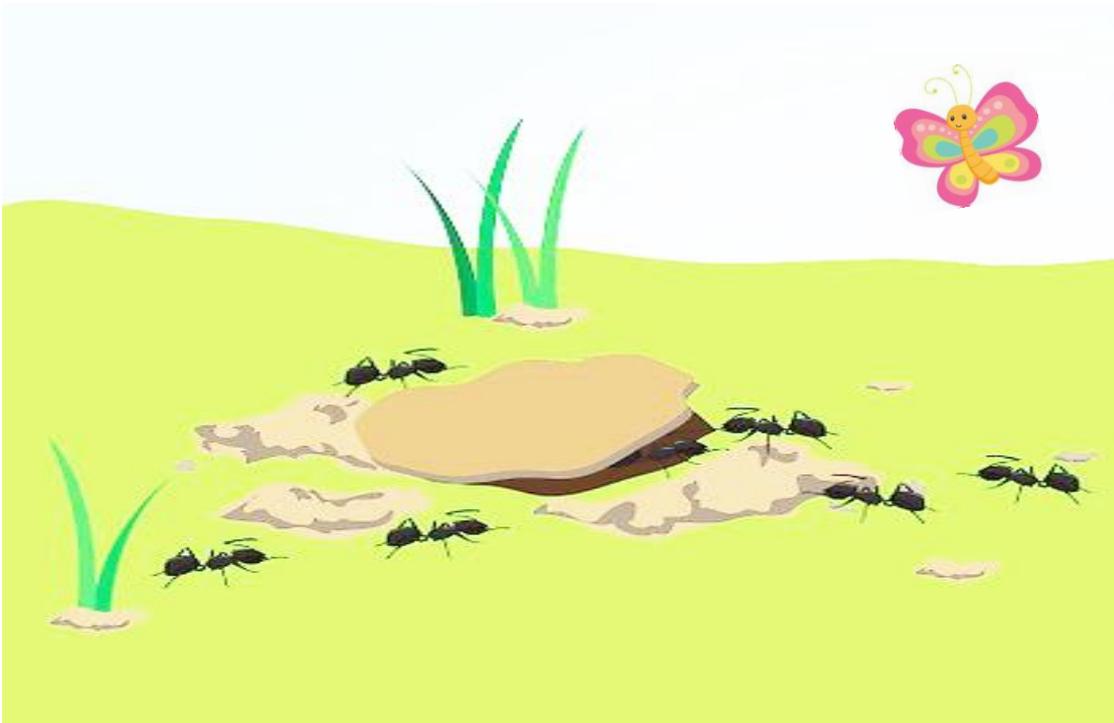
ANEXO 07 – Produções individuais – CEA / Construções Independentes – Texto verbal e imagético

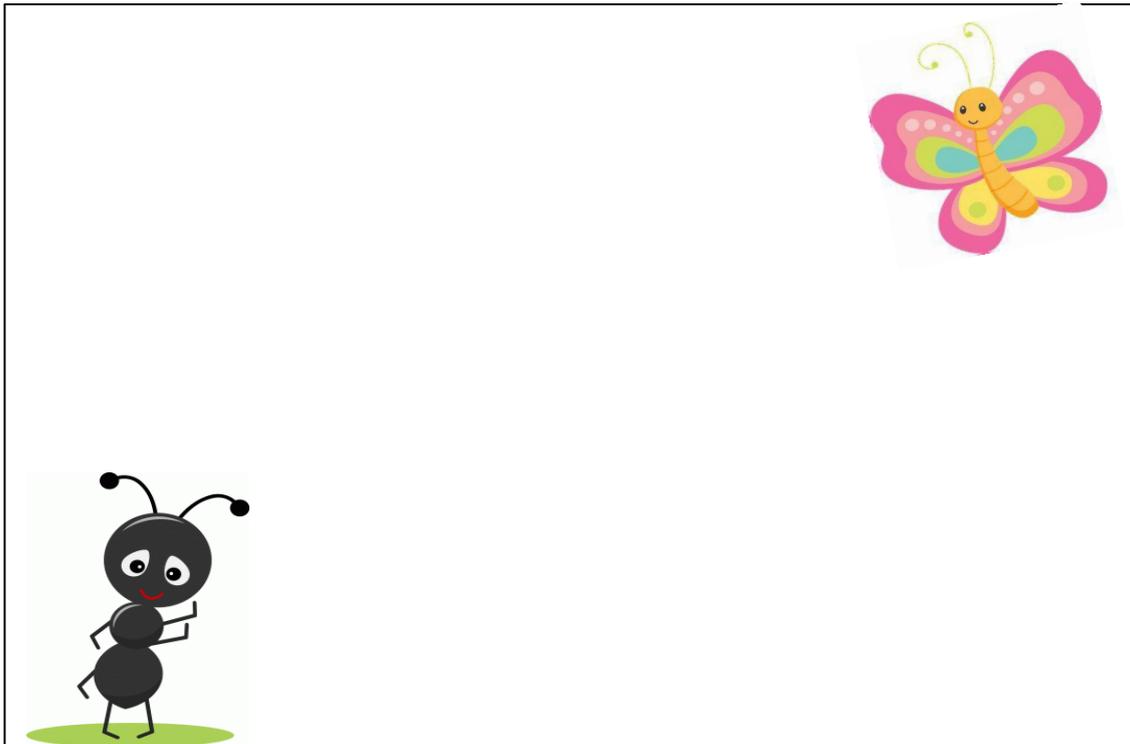
Grupo 01 – Narrativa do P(10)







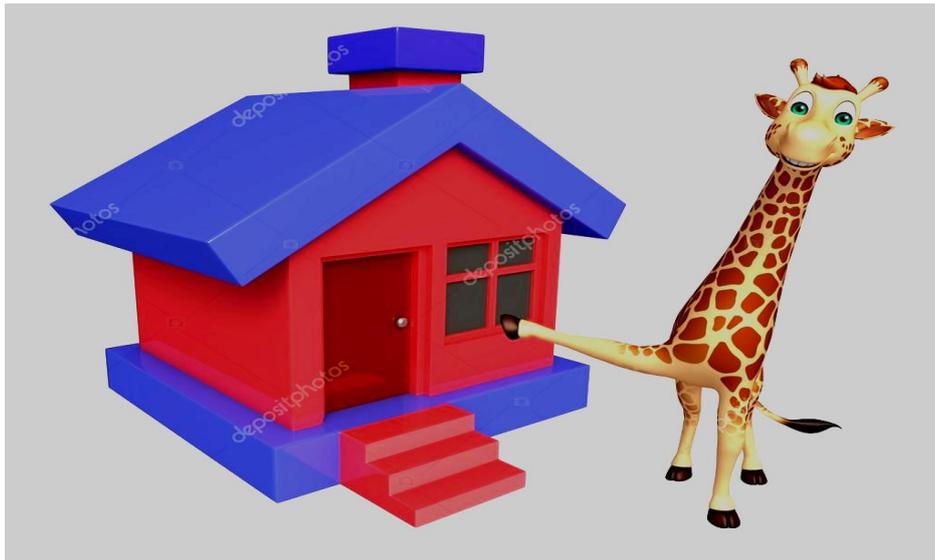




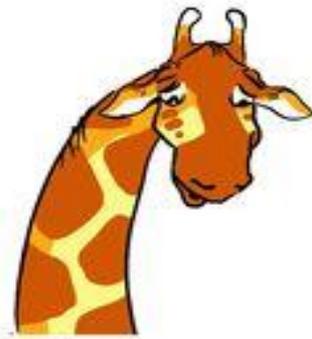
Grupo 02 – Narrativa do P(01)





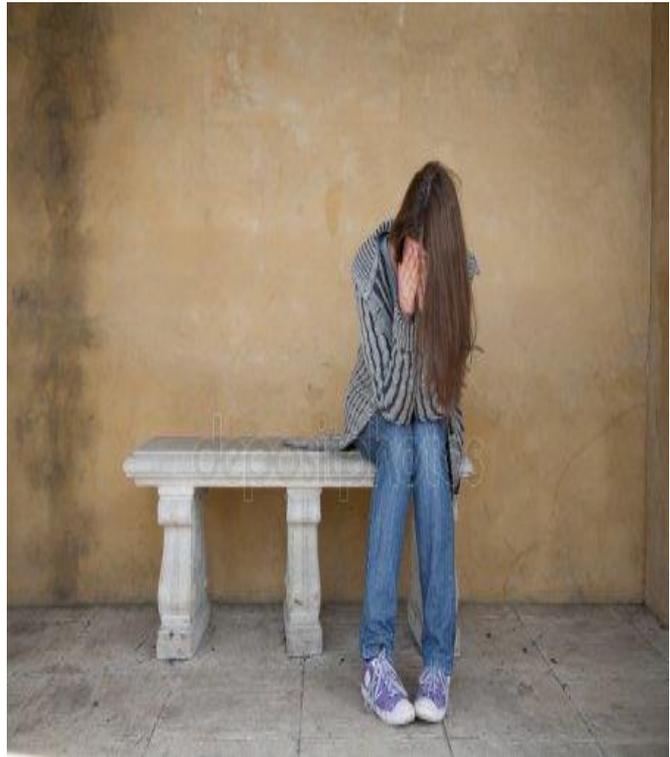










Grupo 03 – Narrativa do P(15)

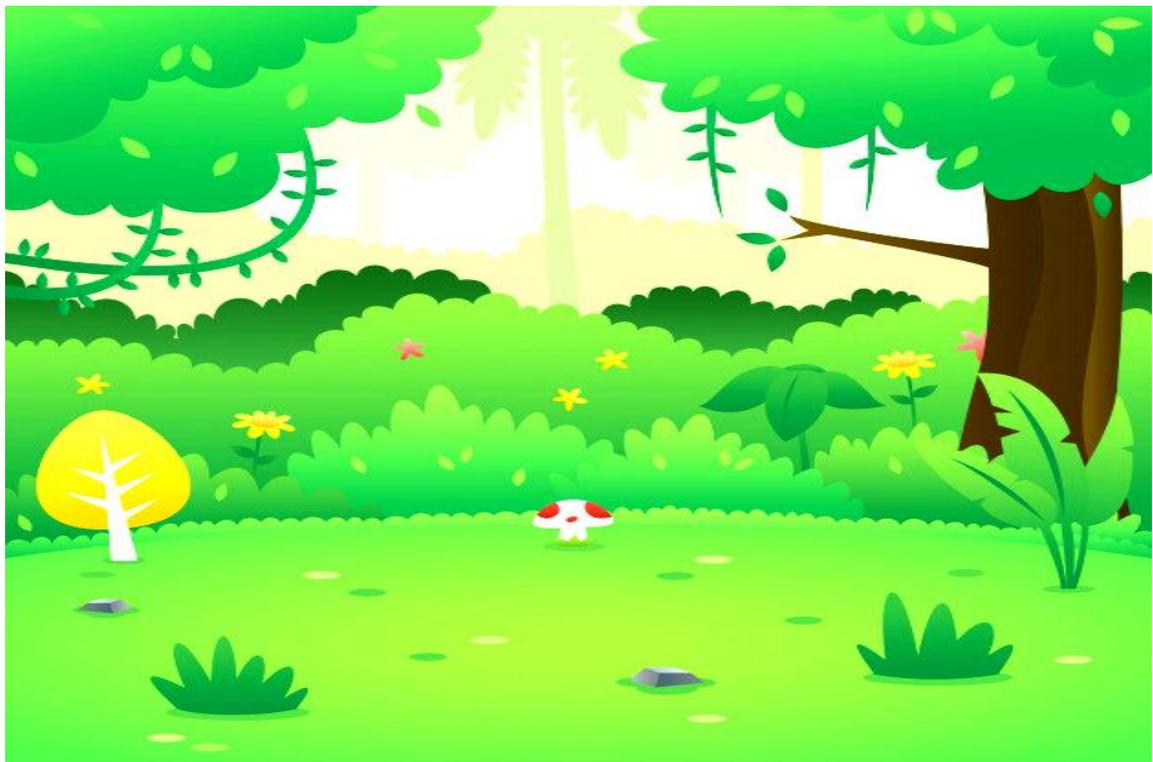
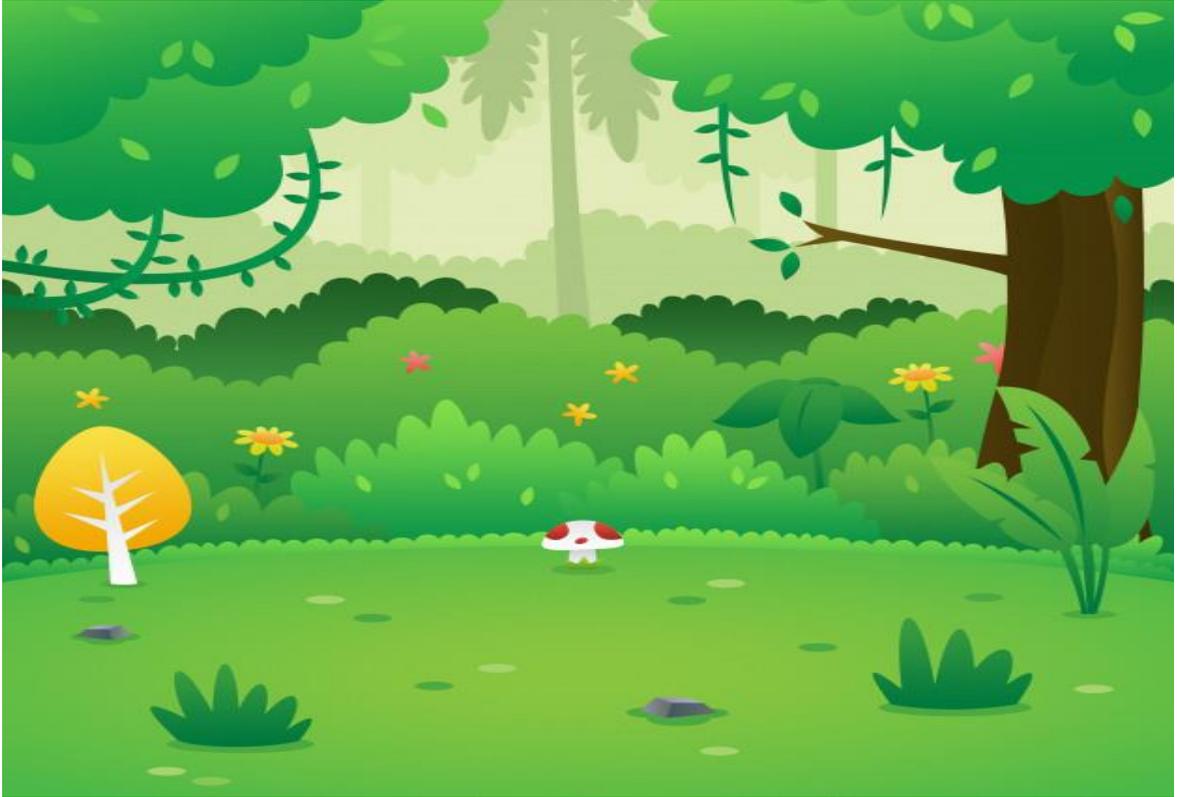


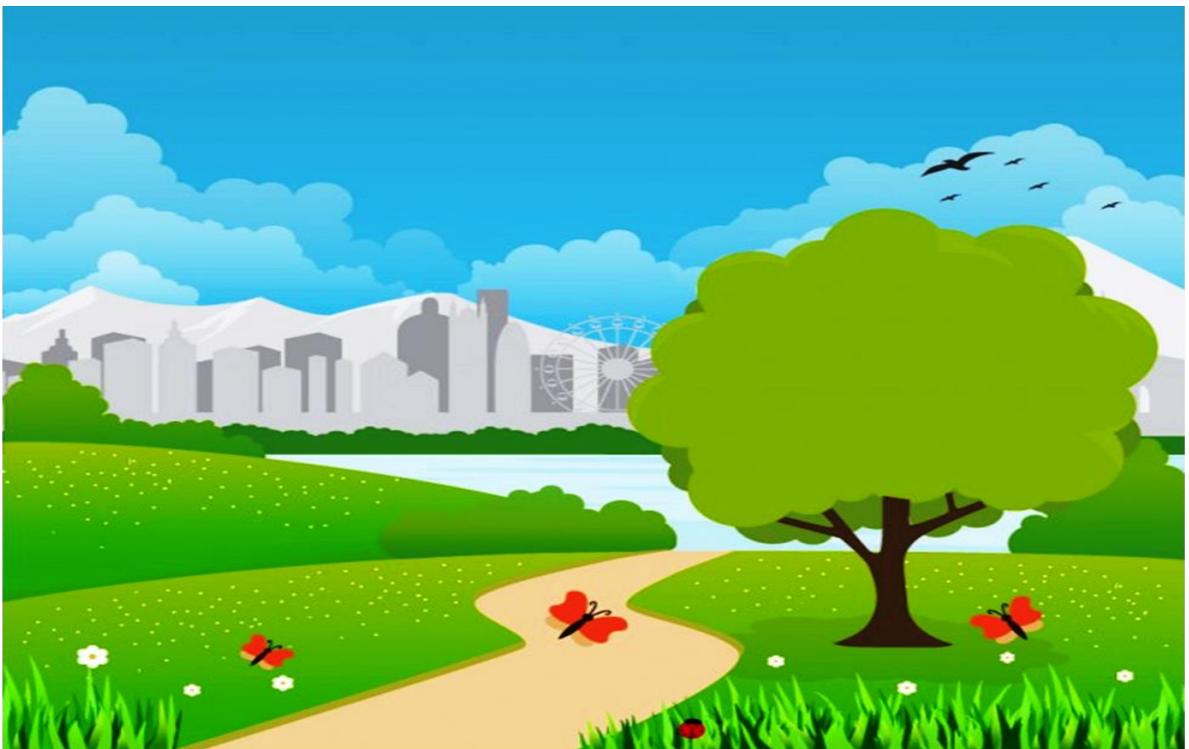
BULLYING

NÃO É

BRINCADEIRA

Grupo 04 – Narrativa do P(06)







Grupo 05 – Narrativa do P(16)







ANEXO 08 – Narrativas digitais produzidas a partir da Construção Independente

[Narrativas Independentes - 6º ano\Narrativa Digital \(P10\).mp4](#)

[Narrativas Independentes - 6º ano\Narrativa Digital \(P01\).mp4](#)

[Narrativas Independentes - 6º ano\Narrativa Digital \(P15\).mp4](#)

[Narrativas Independentes - 6º ano\Narrativa Digital \(P06\).mp4](#)

[Narrativas Independentes - 6º ano\Narrativa Digital \(P16\).mp4](#)