



GOVERNO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS



PATRÍCIA VERTUAN

**PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO ANÚNCIO EM SUPORTE  
DA REDE SOCIAL *FACEBOOK*: UMA EXPERIÊNCIA SOB O ENFOQUE DOS  
MULTILETRAMENTOS**

SINOP  
2020

PATRÍCIA VERTUAN

**PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO ANÚNCIO EM SUPORTE  
DA REDE SOCIAL *FACEBOOK*: UMA EXPERIÊNCIA SOB O ENFOQUE DOS  
MULTILETRAMENTOS**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras – Língua Portuguesa.  
Área de concentração: Linguagens e Letramentos  
Orientadora: Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva

SINOP  
2020

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

V567p	<p>VERTUAN, Patrícia. Práticas de Leitura e Produção do Gênero Anúncio em Suporte da Rede Social Facebook: Uma Experiência Sob o Enfoque dos Multiletramentos / Patrícia Vertuan - Sinop, 2020. 110 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020. Orientador: Albina Pereira de Pinho Silva</p> <p>1. Leitura e Produção Textual. 2. Anúncio Publicitário. 3. Multiletramentos. 4. Tecnologias Digitais. I. Patrícia Vertuan. II. Práticas de Leitura e Produção do Gênero Anúncio em Suporte da Rede Social Facebook: Uma Experiência Sob o Enfoque dos Multiletramentos: .</p> <p>CDU 801</p>
-------	--

PATRÍCIA VERTUAN

**PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO ANÚNCIO EM SUPORTE  
DA REDE SOCIAL *FACEBOOK*: UMA EXPERIÊNCIA SOB O ENFOQUE DOS  
MULTILETRAMENTOS**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras – Língua Portuguesa.

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop  
(Presidente)

**TITULARES**

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

**SUPLENTES**

Profa. Dra. Solange de Carvalho Fortilli  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Juara

Aprovada em: 20/03/2020

Local da defesa: Sala H5, Câmpus Universitário de Sinop – Universidade do Estado de Mato Grosso

Dedico este trabalho à minha família.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre me fortalecer e conceder a realização desta etapa tão importante em minha vida.

A meu esposo, Lanereuton, pelo companheirismo e por sempre me apoiar e encorajar diante dos desafios de meu aperfeiçoamento profissional.

A meus filhos, Davi e Felipe, por todo carinho e compreensão, mesmo nos momentos em que estive ausente.

A meus pais, Adelmo e Gertrudes e minha irmã, Priscila, que mesmo distantes, motivaram-me a vencer cada etapa.

A minhas amigas, em especial Sandra e Edilene, por me incentivarem e me ajudarem a superar as dificuldades.

Aos colegas da Turma 5 do Profletras, Câmpus de Sinop, pelas trocas de experiências e pelos momentos agradáveis que passamos durante o período de aulas. A todos, meu respeito e admiração. Com certeza, até mesmo as dificuldades contribuíram para nosso crescimento profissional e pessoal.

Às meninas do “Círculo da TL”, amigadas para a vida toda.

Aos docentes do Profletras de Sinop, pelo profissionalismo e dedicação com que conduziram seus trabalhos, de modo a me levar a desconstruir e reconstruir paradigmas em minhas práticas pedagógicas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva, pela sensibilidade e respeito com que sempre me atendeu, e pela paciência diante de minhas dificuldades e inquietações. Minha profunda gratidão pelas valiosas contribuições que me possibilitaram concluir este trabalho com êxito.

Ao Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel e à Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos, pelas contribuições durante a Banca de Qualificação e pela disposição em avaliar este trabalho final.

À equipe gestora da Escola Estadual Paulo Freire, de Marcelândia/MT pela confiança no meu trabalho, pelo incentivo e colaboração durante o desenvolvimento do projeto.

Aos estudantes do 8.º ano A, pela disposição em participar das atividades propostas.

À Lorena, à Josyslaine e à Mariane, por todo carinho e cuidado com o Felipe e o Davi.

À Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso – SEDUC, por ter concedido a Licença para Qualificação Profissional, o que possibilitou minha dedicação ao Mestrado em período integral.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho.

*Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/habilidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas.*

*(Roxane Rojo)*

## RESUMO

A pesquisa intitulada “Práticas de leitura e produção do gênero anúncio em suporte da rede social *Facebook*: uma experiência sob o enfoque dos multiletramentos” buscou investigar como as práticas de leitura e produção do gênero anúncio, com uso de tecnologias digitais, sob a perspectiva dos multiletramentos, podem contribuir com o processo de apropriação dos elementos multimodais. O diagnóstico dos desafios de aprendizagem dos estudantes em habilidades leitoras e escritoras de textos de gêneros diversos foi a principal motivação para o desenvolvimento deste estudo de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Leituras como Rojo (2012; 2013; 2016; 2019), Bakhtin (1997), Coscarelli (2016), Santaella (2007), Barton e Lee (2015), Antunes (2003), Bortoni-Ricardo (2008) possibilitaram uma expansão dos conhecimentos teóricos e práticos sobre o ensino da Língua Portuguesa e ancoraram a pesquisa. Para efetividade da pesquisa-ação, o processo orientou-se pelos seguintes questionamentos: Qual(is) sentido(s) os estudantes constroem a partir do gênero discursivo anúncio publicitário em suporte das tecnologias digitais? Como potencializar o processo de apropriação dos elementos multimodais e produção do gênero anúncio com suporte e uso da rede social *Facebook*? O procedimento didático foi um Protótipo Didático, na perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2013), organizado em seis etapas. A promoção das ações da intervenção pedagógica deu-se em uma turma de 8.º ano, na Escola Estadual Paulo Freire, em Marcelândia, MT. As ações foram desenvolvidas com interação em grupo fechado na rede social *Facebook*, elaborado, com a participação dos estudantes, somente para esse fim. Por meio de práticas de leitura e produção de anúncios publicitários, foram promovidas inúmeras possibilidades de desenvolvimento das habilidades esperadas em estudantes de anos finais do Ensino Fundamental. Como produção final, os estudantes, colaboradores da pesquisa, elaboraram anúncios por meio dos recursos do aplicativo Canva e compartilharam na referida rede social. A análise dos dados da pesquisa demonstrou que as práticas de multiletramentos, com suporte e uso de tecnologias digitais, possibilitaram a interação e o trabalho colaborativo, de modo que os estudantes se apropriaram dos elementos multimodais do gênero anúncio, o que foi demonstrado com as produções dos grupos de colaboradores.

**Palavras-chave:** Leitura e produção textual. Anúncio publicitário. Multiletramentos. Tecnologias digitais.

## ABSTRACT

The research entitled "Practices of reading and producing ads with support by social network Facebook: an experience focused on multiliteracies" sought to investigate how reading and production practices of advertisements, by using digital technologies, from the perspective of multiliteracies, can contribute to the appropriation process of multimodal elements. The diagnosis of students' learning challenges in reading and writing skills of different discourse genres was the main motivation for the development of this action research study (THIOLLENT, 2011). Readings such as Rojo (2012; 2013; 2016; 2019), Bakhtin (1997), Coscarelli (2016), Santaella (2007), Barton and Lee (2015), Antunes (2003), Bortoni-Ricardo (2008) enabled an expansion of theoretical and practical knowledge about Portuguese Language teaching and they anchored the research. In order to carry out action research, the following questions guided the process: What meanings do students make to the advertisement discursive genre with support at digital technologies? How to enhance the appropriation process of multimodal elements and production of the advertisement discursive genre with support and use of the social network Facebook? The action research didactic procedure was a Didactic Prototype, from the perspective of multiliteracies (ROJO, 2013), organized in six stages. The pedagogical intervention actions promotion took place in an 8th grade class, at Paulo Freire State School, in Marcelândia, MT. The actions were developed with interaction in a closed group on the social network Facebook, elaborated, with the participation of students, only for this purpose. Through advertisements reading and production, numerous possibilities promoted for developing expected skills in students of final years of elementary school. As a final textual production, the research collaborators students prepared ads using Canva application resources and shared them on the referred social network. The research data analysis showed that multiliteracies practices, supported by the use of digital technologies, enabled interaction and collaborative work, so that students appropriated ads multimodal elements, which was demonstrated with the collaborators groups productions.

**Keywords:** Reading and textual production. Advertising. Multiliteracies. Digital technologies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Ranking de usuários do <i>Facebook</i> no mundo .....	36
<b>Figura 2</b> - Escola Estadual Paulo Freire .....	40
<b>Figura 3</b> - Representação das Etapas do Protótipo Didático .....	47
<b>Figura 4</b> - Organograma da Etapa 1 .....	58
<b>Figura 5</b> - Tela de abertura do grupo criado no Facebook .....	67
<b>Figura 6</b> - Organograma da Etapa 2 .....	68
<b>Figura 7</b> - Tela inicial do Aplicativo Canva.....	69
<b>Figura 8</b> - Tela com instruções para a atividade proposta .....	71
<b>Figura 9</b> - Tela com instruções para a produção inicial .....	72
<b>Figura 10</b> - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 1.....	74
<b>Figura 11</b> - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 2.....	75
<b>Figura 12</b> - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 3.....	75
<b>Figura 13</b> - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 4.....	76
<b>Figura 14</b> - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 5.....	76
<b>Figura 15</b> - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 6.....	77
<b>Figura 16</b> - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 7.....	77
<b>Figura 17</b> - Organograma da Etapa 3.....	78
<b>Figura 18</b> - Os sistemas multimodais e seus elementos a serem considerados .....	80
<b>Figura 19</b> - Anúncio analisado pelos estudantes e pela pesquisadora.....	81
<b>Figura 20</b> - Tela com o significado das cores na publicidade .....	83
<b>Figura 21</b> - Como as cores influenciam na decisão de compra .....	84
<b>Figura 22</b> - Tela com a estrutura do anúncio .....	84
<b>Figura 23</b> - Organograma da Etapa 4.....	85
<b>Figura 24</b> - Tela com instrução para a atividade.....	87
<b>Figura 25</b> - Tela com <i>post</i> do Grupo 1 .....	88
<b>Figura 26</b> - <i>Post</i> da pesquisadora.....	88
<b>Figura 27</b> - Comentários dos estudantes.....	89
<b>Figura 28</b> - Interação da pesquisadora com os estudantes .....	89
<b>Figura 29</b> - Tela com <i>post</i> do Grupo 2.....	90
<b>Figura 30</b> – Comentários da pesquisadora e dos estudantes.....	90
<b>Figura 31</b> - Comentários da pesquisadora e dos estudantes .....	91
<b>Figura 32</b> - <i>Post</i> da pesquisadora.....	91

<b>Figura 33</b> - Comentário das estudantes L. D. G. ....	92
<b>Figura 34</b> - Comentários da pesquisadora e dos estudantes .....	92
<b>Figura 35</b> - Tela com <i>post</i> do Grupo 3.....	93
<b>Figura 36</b> - Tela com <i>post</i> do Grupo 4.....	93
<b>Figura 37</b> - Organograma da Etapa 5.....	94
<b>Figura 38</b> - Organograma da Etapa 6.....	95
<b>Figura 39</b> - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 1.....	96
<b>Figura 40</b> - Tela com anúncio produzido pelo grupo 2 .....	97
<b>Figura 41</b> - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 3.....	98
<b>Figura 42</b> - Tela com anúncio produzido pelo grupo 4 .....	99
<b>Figura 43</b> - Tela com anúncio produzido pelo grupo 5 .....	100
<b>Gráfico 1</b> - Indicação de gênero .....	43
<b>Gráfico 2</b> - Hábito de leitura.....	43
<b>Gráfico 3</b> - Atividades fora da escola.....	44
<b>Gráfico 4</b> - Aparelho celular.....	44
<b>Gráfico 5</b> - Uso da <i>Internet</i> .....	60
<b>Gráfico 6</b> - Acesso à <i>Internet</i> .....	65
<b>Gráfico 7</b> - Participação em redes sociais .....	66
<b>Tabela 1</b> - Ranking das maiores redes sociais .....	35
<b>Tabela 2</b> - Resultados da avaliação do Saeb da EE Paulo Freire em 2017 .....	41

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>UM DIÁLOGO COM OS TEÓRICOS</b> .....	<b>19</b>
2.1	Concepções de língua/linguagem e ensino .....	19
2.2	Do letramento aos multiletramentos .....	23
2.3	Os gêneros discursivos sob o viés dos estudos de Bakhtin .....	26
2.4	A multimodalidade nos gêneros discursivos.....	27
2.5	O anúncio publicitário .....	30
2.6	Tecnologia digital: um desafio e/ou uma aliada da escola? .....	31
2.6.1	Redes sociais na Internet: o <i>Facebook</i> como espaço de interação e práticas de produção textual.....	33
<b>3</b>	<b>MÉTODO, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DIDÁTICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>38</b>
3.1	Considerações sobre a pesquisa-ação .....	38
3.2	Meu <i>locus</i> de pesquisa: universo e colaboradores.....	39
3.3	Procedimentos metodológicos para a produção dos dados .....	45
3.4	Procedimento didático da intervenção .....	45
3.4.1	Dimensão conceitual e descrição do Protótipo Didático.....	46
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DO PROCESSO E DAS PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO DOS ELEMENTOS MULTIMODAIS DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO</b> .....	<b>58</b>
4.1.	Apresentação da proposta e mobilização da turma .....	58
4.1.1	Para início de conversa .....	59
4.1.2	Definição da temática .....	62
4.1.3	Criação de grupo no <i>Facebook</i> .....	65
4.2	Prática situada: verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero anúncio.....	68
4.3	Instrução aberta: construção das características do gênero .....	78
4.4	Enquadramento crítico: análise de anúncios na perspectiva multimodal .....	85
4.5	Planejamento de um roteiro de produção.....	94
4.6	Prática transformada: os resultados de todo o processo .....	95
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>107</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, bem como a pesquisa que relata, insere-se na área de concentração Linguagens e Letramentos, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pós-graduação *stricto sensu* ofertada pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Câmpus de Sinop. Intitulada “Práticas de leitura e produção do gênero anúncio em suporte da rede social *Facebook*: uma experiência sob o enfoque dos multiletramentos”, a pesquisa buscou promover práticas de leitura e produção do gênero anúncio, com uso de tecnologias digitais, sob a perspectiva dos multiletramentos.

A epígrafe deste trabalho apresenta uma importante reflexão que demonstra uma de minhas principais motivações para a realização da referida pesquisa, pela complexidade que pode representar e devido às contradições existentes no processo de escolarização nas etapas da Educação Básica. Muitos dos estudantes estão imersos em usos de tecnologias digitais, que têm ocasionado, cada vez mais, mudanças no comportamento, nas relações interpessoais e nas práticas de comunicação e de produção de conhecimentos. Em consideração à dificuldade de a escola acompanhar as vertiginosas mudanças nesse contexto, senti-me inquieta e, ao mesmo tempo, impulsionada a buscar alternativas para adequar o ensino de Língua Portuguesa e, simultaneamente, minhas práticas docentes à realidade sociocultural global e local.

Já faz parte da rotina dos adolescentes, neste século XXI, o acesso a inúmeras tecnologias, plataformas e interfaces digitais que se apresentam como atrativas e prazerosas, por oferecerem informações instantâneas e associadas a imagens e sons. Por outro lado, a escola representa um ambiente pouco interativo e aquém dos recursos tecnológicos disponíveis na atualidade. Logo, ensinar e incentivar a leitura e produção de textos são desafios cada vez maiores aos docentes, que tentam e buscam meios de mobilizar a atenção para o bom desempenho em todas as habilidades necessárias à formação dos estudantes.

Os jovens estão cada vez mais imersos no ciberespaço, rodeados por textos e hipertextos diversos. Com a ampla circulação de informações nas mídias digitais, não há como a escola deixar de estar atenta a essa realidade, buscando conhecer o público leitor que se apresenta no ambiente escolar. Coscarelli e Kersch (2016)

caracterizam a escola contemporânea como um ambiente em que é necessário aprender a lidar com as diferentes modalidades e tecnologias mais adequadas a cada gênero e reforçam que novos tempos pedem, também, um (novo) professor que saiba fazer leituras e desenvolva, com os estudantes, estratégias de leitura dos textos que circulam na Internet.

Monte Mór (2010) reflete sobre as teorias e práticas construídas e realizadas na universidade, e cita Pereira (2005, p. 31), que se manifesta sobre as mudanças sociais e a educação, com a afirmação de que: “Os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula” e, questiona: “Aproveito para alfinetar a universidade e os centros de formação de professores: o que tem feito para preparar os professores para essa realidade?” (PEREIRA, apud MONTE MÓR, 2010, p. 473). Embora o termo “preparar” seja complexo, pois as tecnologias digitais ocasionam um cenário de constantes mudanças, as afirmações citadas reforçam a importância do processo contínuo de formação docente.

Em meu percurso formativo, em vários momentos, vivenciei cursos de formação voltados para transmissão de conteúdos e teorias que pouco contribuíram com as práticas pedagógicas. Entretanto, sempre tive a intenção de me aperfeiçoar na área de Língua Portuguesa e/ou Literatura, embora não tenha tido a possibilidade, em razão de diversos fatores, pessoais e profissionais. Concordo com Antunes (2003, p. 40) quando afirma que “não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos”. Para a autora, se a prática dos professores não tem sido ideal é, entre outras condições, pela falta de aprofundamento teórico de como funciona o fenômeno da linguagem humana.

O ingresso no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) foi um momento oportuno, com uma vertente que atenderia meus anseios profissionais, pois tem como proposta de formação o foco nos sujeitos que estão presentes no ambiente situadas escolar, respeitando as diversidades, de modo a buscar aprendizagens. A assunção da condição de professora-pesquisadora, possibilitou-me ampliar as perspectivas em relação ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Pude refletir sobre o quanto a escola pode, também, ser *locus* de produção de conhecimento, não apenas transmissão ou reprodução do que é produzido em outros contextos.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), “O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se

propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”. Corroborando esse pensamento, Bonini (2019) destaca que o grande número de professores(as) a realizar pesquisas possibilita romper a visão estereotipada da escola como repassadora de conhecimentos produzidos fora dela. A partir do contato com as disciplinas do mestrado e das leituras realizadas, ficou evidente que não há “fórmula mágica” para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, mas que a escola precisa ser um ambiente de constante reflexão e de atuação colaborativa entre todos os envolvidos.

Ao observar o comportamento dos adolescentes, em sua rotina, no ambiente escolar, percebi o quanto valorizam as redes sociais, em especial o *Facebook*, acessado de seus próprios *smartphones*. Por isso, em vez de insistir em travar uma concorrência desleal com as tecnologias digitais<sup>1</sup>, comecei a refletir de como poderia aliá-las ao ensino de leitura e produção escrita, além de contribuir para que os adolescentes tenham consciência da postura que assumem nas redes sociais. Assim surgiu a proposição do uso do *Facebook* como suporte às atividades desenvolvidas, por ser um ambiente virtual com que a maior parte dos estudantes já está familiarizada.

Leituras como Rojo (2012; 2013; 2016; 2019), Bakhtin (1997), Coscarelli (2016), Santaella (2007), Barton e Lee (2015), Antunes (2003), Bortoni-Ricardo (2008) e todo o embasamento teórico com que tive contato nas disciplinas do PROFLETRAS, possibilitaram uma expansão dos conhecimentos teóricos e práticas sobre o ensino da Língua Portuguesa. Desse modo, para o desenvolvimento da pesquisa-ação, foram norteadores os seguintes questionamentos:

1. Qual(is) sentido(s) os estudantes constroem a partir do gênero discursivo anúncio publicitário em suporte das tecnologias digitais?

2. Como potencializar o processo de apropriação dos elementos multimodais e produção do gênero anúncio com suporte e uso da rede social Facebook?

---

<sup>1</sup> Para Ribeiro (2017), *Tecnologia digital* é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. Nesse sentido, *tablets* e celulares são microcomputadores.

A pesquisa teve como objetivo amplo investigar como as práticas de leitura e produção do gênero anúncio, com uso de tecnologias digitais, sob a perspectiva dos multiletramentos, podem contribuir com o processo de apropriação dos elementos multimodais. Os objetivos específicos de aprendizagem foram elaborados em consonância com os descritores da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso – OC (2012) e serão descritos no Capítulo 3.

Para o desenvolvimento da pesquisa de natureza intervencionista, este estudo baseou-se nas teorias da pedagogia dos multiletramentos e da multimodalidade, aliadas à teoria dos gêneros do discurso, proposta por Bakhtin (1997). Busquei possibilitar situações de envolvimento dos estudantes como protagonistas no processo, com foco na aprendizagem e de modo que os motivasse a participar.

A promoção das ações da pesquisa-ação deu-se em uma turma de 8.º ano, do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Paulo Freire, em Marcelândia-MT, no primeiro semestre do ano letivo de 2019, entre os meses de maio e julho, e teve a duração de 20 horas/aula. Em atenção à proposição de efetividade de práticas de leitura e produção de anúncios publicitários que tivessem por característica a multimodalidade, a partir de um Protótipo Didático (PD), as ações foram desenvolvidas com interação em grupo fechado na rede social *Facebook*. O grupo foi elaborado, com a participação dos estudantes, somente para esse fim.

O PD consiste em uma didatização das ações propostas na pedagogia dos multiletramentos, citada por Rojo (2012), baseada no que Cope e Kalantzis (2000) preconizaram, e foi organizado em 6 etapas. Inicialmente, foi realizada a mobilização da turma e apresentação da proposta. Em seguida, na etapa denominada Prática Situada, os estudantes produziram textos multimodais, a partir das noções que já possuíam acerca das características do gênero.

Na etapa seguinte, Instrução Aberta, foram construídas as características multimodais do anúncio, a partir da interação e mediação desta pesquisadora. Na etapa denominada Enquadramento Crítico, após já terem construído as características do gênero em estudo, os estudantes analisaram e compararam textos da temática escolhida por eles: “Agropecuária”. Na etapa final, Prática Transformada, demonstraram, por meio de produção colaborativa, de que forma se apropriaram dos elementos multimodais que compõem um anúncio publicitário, e em seguida, compartilharam no grupo do *Facebook*.

No decorrer do desenvolvimento das ações do projeto, busquei proporcionar espaço para a participação autônoma e protagonista dos estudantes. Foram responsáveis pela escolha do nome para o grupo da referida rede social, participaram com sugestões e votação para definir a temática que seria trabalhada e depois formaram pequenos grupos de trabalho, para que pudessem realizar leitura e produção de forma colaborativa. Logo, procurei atuar como agente de letramento<sup>2</sup>, de modo que pudesse contribuir para o processo de apropriação dos elementos multimodais e de construção de sentidos do gênero anúncio, fazendo as intervenções pedagógicas necessárias a cada etapa do trabalho.

A organização composicional do trabalho estrutura-se, além desta Introdução e das Considerações Finais, em 3 capítulos. No Capítulo 2, proponho um diálogo com as teorias, estudos e pensamentos que embasaram a elaboração e desenvolvimento da pesquisa. A abordagem dos aspectos metodológicos, bem como procedimentos para a produção de dados, descrição do *locus* e colaboradores encontram-se organizados no Capítulo 3. No referido capítulo, descrevo, também, o PD que serviu como procedimento metodológico para o desenvolvimento das atividades propostas.

No Capítulo 4, apresento os dados coletados no decorrer da pesquisa, e analiso seus resultados, em consonância com as teorias consideradas no referencial teórico. Em seguida, apresento as Considerações Finais do trabalho, em que retomo alguns pontos relevantes. Reflito acerca de todo o processo e suas implicações, ou seja, a que ponto os resultados da pesquisa podem ter contribuído para a promoção das habilidades leitoras e escritoras dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, em consideração aos multiletramentos e à multimodalidade, além de novas perspectivas para minha prática pedagógica.

Cabe destacar que o projeto de pesquisa-ação que resultou na elaboração desse Trabalho de Conclusão Final (TCF) foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), consta na Plataforma Brasil, sob o número CAAE: 09329818.3.0000.5166, e recebeu Parecer de aprovação número 3.393.602, publicado em 14 de junho de 2019.

---

<sup>2</sup> Kleiman (2006, p. 08) define agente de letramento como "um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições".

## 2 UM DIÁLOGO COM OS TEÓRICOS

*[...] a língua/linguagem é viva, mutável, por isso articula-se aos acontecimentos históricos, sociais e culturais mais amplos. Neste sentido, novos modos de produção de linguagens são instituídos e, com isso, novos posicionamentos e práticas de ensino de língua/linguagem são necessárias [...].*

(SILVA e SANTOS, 2019, p. 171)

Neste capítulo, apresento os aportes teóricos que embasaram a pesquisa-ação que resultou neste trabalho. Conceitos de língua e linguagem, bem como os letramentos e multiletramentos servirão para reflexões que direcionarão o trabalho nos capítulos seguintes.

### 2.1 Concepções de língua/linguagem e ensino

Para que sejam utilizados mecanismos adequados para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem, é importante que os docentes, bem como a escola, tenham clareza quanto às escolhas das concepções que adotarão em sua prática pedagógica. Geraldi (2012) afirma que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula, que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade. Logo, a postura assumida pelo educador em sua prática, irá interferir diretamente nos resultados esperados com seu trabalho.

As concepções de linguagem perpassam alguns momentos distintos nas políticas educacionais brasileiras, de acordo com os pensamentos que direcionavam os caminhos da educação e do ensino de Língua Portuguesa. Geraldi (2012) aponta as três concepções de linguagem que tem configurado a articulação metodológica do ensino de LP no decorrer dos tempos:

*A linguagem é a expressão do pensamento:* essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

*A linguagem é instrumento de comunicação:* essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor a certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao

professor, nas instruções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

*A linguagem é uma forma de interação:* mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2012, p. 41, grifos do autor).

Cabe o destaque de que o desenvolvimento deste trabalho se baseia na concepção interacionista da língua/linguagem, considerando que essa, por sua vez, leva ao estudo da linguagem em funcionamento e considera que a construção de sentidos e conhecimentos se dá a partir da interação humana. Por esse viés, a linguagem é situada como o lugar de constituição de relações sociais, colocando os falantes na condição de sujeitos.

De acordo com Geraldi (2012), a linguagem é mais do que transmissão de informações de um emissor a um receptor, pois o falante age sobre o ouvinte, ou seja, considera as relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. “No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2012, p. 42). Assim, a escola precisa ser um lugar onde se aprenda, também, pela interação e pelas relações de trabalho colaborativo adequado às propostas curriculares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) apontam como um dos objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais. Para que essa postura seja assumida pelos adolescentes, é preciso saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para empoderar e construir conhecimentos. Os PCN (2001, p. 23-24) consideram que a “linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história”. Também preconizam que:

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade e garantir a todos os seus alunos o acesso aos

saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 2001, p. 23).

Com a publicação dos PCN, a unidade básica de ensino nas aulas de Língua Portuguesa passa a ser o texto, pautado em seus usos e práticas sociais, tomando o lugar de um método baseado em sequenciação de conteúdos em que se juntavam partes (letras, sílabas, palavras, frases) para chegar ao texto. O documento faz uma crítica ao uso de textos que são meros aglomerados de frases, que fizeram parte de metodologias mais tradicionalistas, pois não condizem com a realidade dos estudantes, de modo que não contribuem para desenvolver as habilidades leitoras e escritoras desejáveis. Ainda segundo os PCN:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco tem a ver com a competência discursiva, que é a questão central. (BRASIL, 2001, p. 35).

Apesar de terem decorrido cerca de duas décadas desde a publicação do referido documento, ainda se pode observar uma mescla dessas práticas em sala de aula. Por um lado, muitos profissionais já buscaram se adequar ao ensino com base nos preceitos mencionados. Infelizmente, por outro lado, ainda existem muitas práticas descontextualizadas em sala de aula, que pouco contribuem para despertar o gosto pela leitura, bem como desenvolver as habilidades necessárias aos estudantes.

De acordo com Antunes (2003), teorias acerca do uso interativo e funcional das línguas é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português. A autora afirma que, a partir da evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas, “somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante” (Ibid., p. 41).

Tendo em vista as reflexões sobre qual deve ser o foco, ou o ponto de referência das escolhas pedagógicas que envolvem o ensino de Língua Portuguesa, vale ressaltar que Antunes (2003, p. 42) considera como núcleo central *a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua*, da qual deriva o princípio geral de que “*a língua só se atualiza a serviço a comunicação intersubjetiva, em situações de*

*atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos*”. Assim, é importante o professor de português ter clareza em relação a esses princípios, para que aplique, em sua prática, metodologias que possibilitem atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OC) refletem sobre a aula de Língua Portuguesa e sua importância para proporcionar ao estudante a experiência de aprender as relações que estabelece com a realidade, com a própria linguagem e consigo mesmo, tornando definitiva a relação de interdependência entre o homem e sua linguagem. E ainda traz a afirmação de que assumir esse desafio “é um caminho para consolidar e aperfeiçoar a leitura e a escrita como prática social” (MATO GROSSO, 2012, p. 42). As OC preconizam que:

O desenvolvimento da habilidade linguística, para a construção de qualquer gênero discursivo, ultrapassa o limite das frases para concretizar-se no discurso, isto é, no texto produzido por um locutor e dirigido para um interlocutor, previamente considerado, ambos estão inseridos em uma situação comunicativa real, com uma finalidade determinada (persuadir, convencer, demover, criticar, incentivar, etc.). Essas condições de produção inserem o texto/discurso num espaço dialógico em que diferentes informações, oriundas de fontes diversas, organizadas por diferentes operações linguístico-discursivas, são acionadas tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor, para a construção do sentido intencionado pelo primeiro. Esse texto/discurso será tanto mais eficaz quanto mais se aproximar do objeto estabelecido em relação às condições de produção. (Ibid., 2012, p. 43).

O documento aponta como finalidade maior do ensino de Língua Portuguesa o desenvolvimento da capacidade discursiva do estudante. E, ainda, o quanto leitura e escrita são habilidades indispensáveis para a compreensão da realidade, para o exercício da cidadania, como uma das condições para a transformação social. As OC compreendem a linguagem como “o espaço da interlocução da atividade sociointeracional e possibilita reafirmar as práticas sociais de linguagem constituídas pela/na inter e transdisciplinaridade” (MATO GROSSO, 2012, p. 11). Trazem, também, a afirmação de que utilizar a linguagem é “interagir a partir de textos, intertextos e hipertextos produzidos por códigos, pois as linguagens se concretizam nesses produtos de manifestação significativa e articulada de uma história social, únicos em cada contexto” (Ibid., p. 12).

O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta como meta do trabalho com a Língua Portuguesa ao longo da Educação Básica a de que os

estudantes aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; e a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade. O documento considera que:

O ensino da Língua Portuguesa na educação básica deve proporcionar aos/às estudantes experiências que ampliem suas ações de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento do letramento, entendido como uma condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares. O letramento, pensado na sua condição plural, envolve práticas culturais diferenciadas, conforme os contextos em que elas ocorrem. Dessa forma, o letramento escolar dialoga com um conjunto diversificado de práticas de leitura, de escrita e de oralidade. (BRASIL, 2017, p. 88).

Essas reflexões ressaltam a importância de se ter consciência das escolhas feitas em sala de aula: que metodologia empregar, que linha teórica tomar como referência, que concepção de linguagem assumir. Em meio ao contexto local e global, o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa precisa ter um direcionamento. Pautar-se na concepção interacionista da linguagem, tomando o texto como objeto de ensino, para que faça sentido, pode ser uma forma de despertar, nos estudantes, interesse e vontade de aprender.

## **2.2 Do letramento aos multiletramentos**

Letramento é “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Essa afirmação de Soares (2017, p. 72) vai de encontro às concepções tradicionalistas de ensino de leitura e produção escrita, descontextualizadas e que não apresentavam sentido nas práticas vivenciadas pelos estudantes. O termo letramento surge no final dos anos 1980 e na década de 1990, para ampliar o conceito de alfabetização para além da codificação e da decodificação de letras e fonemas.

Soares (apud ROJO, 2019) destaca que o termo letramento surgiu em 1980 em um contexto de transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas e que é o estado ou condição que um grupo social ou um indivíduo adquire por ter se apropriado da escrita. Assim, o termo “letrado” passa a referir-se a alguém que convive com práticas de leitura e escrita, sabendo ou não ler.

Os estudos decorrentes desde então, apontam cada vez mais ramificações para o termo *letramento*, que gerou, inclusive, muitas interpretações que se confundiam com alfabetização. Rojo (2019) traça uma cronologia das discussões que envolvem o termo *letramento* e suas definições, de modo a se chegar aos *multiletramentos*.

Usado pela primeira vez no Brasil como tradução da palavra inglesa “literacy”, no livro de Mary Kato, *No mundo da Escrita*, de 1986, o termo *letramento* busca recobrir os usos e prática sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas. Difere, portanto, acentuadamente, tanto do conceito de *alfabetização* quanto do de *alfabetismo(s)*. *Letramento(s)* é um conceito com uma visada socioantropológica; *alfabetismo(s)* é um conceito de base psicocognitiva; *alfabetização* designa uma prática cujo conceito é de natureza linguístico-pedagógica. (ROJO, 2019, p. 16).

Em 1995, chegam ao Brasil os “novos estudos de *letramento*”. Nessa perspectiva, Rojo (2019) afirma que Kleiman (1995) e Street (1985) consideram as práticas letradas como os modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas, alfabetizadas ou não, lidam em suas vidas cotidianas. Street e Kleiman denominam “eventos de *letramento*” as situações em que as práticas de *letramento* se materializam em nossas comunidades, ou seja, ocasiões em que a escrita se faz presente nas interações de seus participantes. Assim,

trabalhar com *letramentos* na escola, *letrar*, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem. (ROJO, 2019, p. 18).

A partir do final da década de 1990, o termo “*multiletramentos*” surge a partir das discussões de um grupo de professores que se reunia em Nova Londres, nos Estados Unidos. O *New London Group*, ou Grupo de Nova Londres (GNL), denominação com a qual o grupo ficou conhecido, discutia os *letramentos* necessários à demanda de estudantes, considerando-se características culturais e sociais. Segundo Cope e Kalantzis (2015, p. 1 apud ROCHA e MACIEL, 2019, p. 129),

a década de 90 foi marcada por um movimento de insatisfação e questionamento no que diz respeito à visão moderna – “estática e singular” – de letramento, que fixava, de modo autônomo, rígido e estanque, um conjunto de conhecimentos de leitura e escrita a serem adquiridos pelo indivíduo, e valorizava o cânone como forma única de expressão social e cultural.

O termo “multiletramentos” surgiu a partir de quando foi publicado o Manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*, desenvolvido pelo GNL. O grupo propõe princípios de como encaminhar essa “pedagogia”, de modo que o trabalho da escola se volte para as possibilidades práticas de os alunos se transformarem em criadores de sentidos e, para que isso ocorra, precisam ser analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, na recepção ou na produção (ROJO, 2012). Pinheiro (2016, p. 525) esclarece que:

A proposta do Manifesto é voltada para os estudos semióticos dos textos, envolvendo diferentes formas de produção, veiculação e consumo, expandindo, assim, o conhecimento sobre letramentos. Pode-se, portanto, dizer que o grupo procura apontar, de alguma forma, que o letramento escolar grafocêntrico, mesmo sendo importante, não é suficiente para dar conta das mudanças constantes, sobretudo tecnológicas, que ocorrem tanto local quanto globalmente.

Na perspectiva de Rojo, o conceito de multiletramentos diferencia-se de letramentos (múltiplos), pois indica dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes nas sociedades contemporâneas, principalmente urbanas: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. A autora cita as multiplicidades na realidade escolar brasileira devido à democratização do acesso às camadas populares, e afirma:

Além de novas práticas de letramento relacionadas à diversidade de semioses e mídias em que os textos contemporâneos circulam e além das relações com um mundo globalizado, as escolas brasileiras também precisam considerar os letramentos locais de um alunado diversificado. (Id., 2013, p. 39).

Rocha e Maciel (2019) afirmam que, na visão do GNL, para preparar o estudante para exercer sua cidadania de modo criativo e ativo na sociedade digital, a educação deveria reconhecer a natureza fragmentada com que se constitui o sujeito na contemporaneidade e seu papel de agente reconstrutor de futuros sociais no mundo pós-moderno, com sua complexidade e em constantes e rápidas mudanças.

Para isso, ressaltam a importância de mudanças nas práticas escolares, para que favoreçam formas mais inclusivas, colaborativas de construção de conhecimentos.

Para o GNL (1996) a proposta de uma pedagogia orientada para os multiletramentos deveria tomar como base a ideia de *design* (projetos) que, de forma bem resumida, pode ser alinhado ao processo dinâmico de (re)construção de sentidos, conhecimentos e discursos, que se realiza de forma agentiva em meio aos diferentes âmbitos da vida social, ou seja, nos entrecruzamentos entre o mundo profissional, pessoal e cívico. Esse processo prevê a articulação entre três campos constitutivos do *design*, quais sejam, *available designs* (aquilo que nos é conhecido), *designing* (nossa ação sobre o que conhecemos), *redesigned* (transformações realizadas, que permitem a emergência de novos projetos/práticas). (ROCHA e MACIEL, 2019, p. 131).

Os movimentos “pedagógicos” apresentados pelo GNL para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem são: *prática situada*, *instrução aberta*, *enquadramento crítico* e *prática transformada*. Por *prática situada* entende-se a imersão em práticas que fazem parte das culturas dos alunos e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras. *Instrução aberta* refere-se a uma análise sistemática e consciente das práticas vivenciadas pelos alunos, bem como os gêneros e *designs* familiares a eles, considerando-se os processos de recepção e produção. Os *enquadramentos críticos* buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção dos *designs* e enunciados, com vistas à produção de uma *prática transformada* (*redesign*) (ROJO, 2012).

Coscarelli e Kersch (2016) lembram que o trabalho com multiletramentos remete a duas perspectivas: o uso de (novas) tecnologias e a diversidade linguística e cultural, em que o local dialoga com o global. Torna-se, então, imprescindível repensar os tipos de leitura e leitor que estão presentes na sociedade, pois diante dos diversos suportes das tecnologias digitais, houve uma transformação no conceito de texto e leitura, de modo que não se pode mais pensar somente em leitura de textos verbais impressos, mas considerar a presença da multimodalidade nos textos.

### **2.3 Os gêneros discursivos sob o viés dos estudos de Bakhtin**

Considerando que desde a publicação dos PCN (1998) o texto passou a ser o objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, cabe aqui ressaltar a importância do trabalho a partir dos gêneros discursivos que circulam nas mais diversas esferas da sociedade. Na perspectiva teórica de Bakhtin (1997), gêneros discursivos definem-

se como tipos relativamente estáveis de enunciados, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Os gêneros são elaborados em cada esfera de comunicação e, conforme suas características composicionais e uso, organizam-se em gêneros “primários” ou “secundários”. Os gêneros primários são aqueles que ocorrem em nossas atividades cotidianas mais simples, como em conversas informais, bilhetes, cartas, saudações. Os secundários já são mais complexos, com função mais formal e oficial, ou se valem da escrita ou outras linguagens. Segundo Bakhtin (1997), a escolha de um gênero se determina pela esfera social, pelas necessidades da temática, os sujeitos envolvidos e a intencionalidade de enunciação. Assim, afirma que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Rojo (2015) argumenta que falamos e escrevemos por meio de gêneros. Eles permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação, de modo que nossas atividades que envolvem linguagem, das mais cotidianas às públicas, ocorrem por meio da língua/linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro. Para o desenvolvimento desta pesquisa interventiva, tomei como base o gênero discursivo anúncio publicitário, que, por suas características, pertence aos gêneros secundários, que são aqueles mais complexos que servem a finalidades públicas de vários tipos, em diversas esferas ou campos de atividade humana e de comunicação.

Em consideração ao exposto acima, é possível afirmar que o ensino por meio dos gêneros pode tornar a aprendizagem mais situada para os estudantes, a quem é dada a possibilidade de vivenciar, na prática, situações coerentes com seu cotidiano. Desse modo, podem ter experiências e perceber situações condizentes com sua realidade, e não mais realizar leituras de textos ou fragmentos que pouco contribuam, pois serviam para as aulas, mas não tinham relação com o contexto em que vivem.

## **2.4 A multimodalidade nos gêneros discursivos**

“Novas relações de linguagem e imagem estão se desenvolvendo. A imagem não está substituindo a linguagem, mas estamos percebendo novas formas de esses modos trabalharem poderosamente em conjunto”. Essas considerações de Barton e Lee (2015, p. 33) trazem à tona o conceito de multimodalidade, característica dos textos diversos da atualidade, principalmente os que circulam nos ambientes virtuais ou produzidos no contexto da cibercultura.

Estão presentes em todas as esferas sociais textos repletos de multissemiões, que exigem do leitor recursos específicos para a construção de sentido. Segundo Rojo (2015), por texto multimodal ou multissemiótico entendemos aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição:

Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música, e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (Ibid., p. 108).

Circulam na sociedade os mais diversos textos, repletos de características multimodais que são elementos que também podem ser lidos, interpretados. Esses textos, de variados gêneros, distanciam-se dos tradicionais impressos, e caracterizam-se pela presença de imagens, movimento, sons, expressões faciais, além da escrita e da linguagem falada. Barton e Lee (2015, p. 47) destacam que:

Os textos multimodais são onipresentes em nossa vida cotidiana, especialmente aqueles que combinam o verbal com o visual. As práticas multimodais não são novas e tem sido uma estratégia essencial de construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita. Em materiais impressos, como revistas, jornais e anúncios, a programação visual muitas vezes define como os espectadores interpretam o verbal, e vice-versa.

Sob esse viés, Rocha e Maciel (2019) consideram que, no contexto escolar, os processos de construção de sentidos valorizam o aspecto linguístico da linguagem, de modo que outras modalidades fiquem em segundo plano. Rocha e Maciel (2019, p. 125) ao citar Beemer e Kress (2016), afirmam que:

A abordagem multimodal engloba um amplo e organizado conjunto de parâmetros capaz de subsidiar nossa compreensão acerca da comunicação

e da aprendizagem como processos interconectados, dinâmicos e culturalmente situados de produção de sentidos, levando em conta a pluralidade de modos e meios de expressão. Para esses autores, os *modos* podem ser definidos como as produções de indivíduos socialmente organizados, com histórias e interesses sociais particulares, e que, a fim de se comunicarem e aprenderem, trabalham com materiais organizados semioticamente, agindo sobre eles e transformando-os.

Segundo os referidos autores, é possível compreender os modos como a multiplicidade de recursos usados pelas pessoas na construção de sentidos, propositadamente e em meio a contextos e situações específicas e sócio-culturalmente organizadas. Assim, concordo quando afirmam que a comunicação e a aprendizagem estão interligadas e, por isso, são processos que se reconstruem mutuamente na essência da produção de sentidos.

Ainda nessa perspectiva, alinho-me ao pensamento de Santaella (2015), quando assevera que não há por que manter uma visão purista da leitura restrita à decifração de letras. O conceito de leitura tem acompanhado a expansão do ato de ler a outros tipos de linguagens e por isso o tipo de leitor passa, também, por constantes mudanças. A autora aponta o surgimento de um novo tipo de leitor: o ubíquo, termo mais presente entre pesquisadores da cultura digital, mas que vem a denominar aquele com “uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado” (SANTAELLA, 2015, p. 35).

A autora discute, também, os tipos de leitor que historicamente surgem e evoluem, de acordo com as necessidades da época. “Cada um deles aciona habilidades cognitivas específicas” e “contribui de modo diferencial para a formação e um leitor provido de habilidades cognitivas cada vez mais híbridas e cada vez mais ricas” (SANTAELLA, 2015, p. 36). Em consonância com essas afirmações, reitero que a compreensão desses fatores pode contribuir de forma significativa com o planejamento das atividades de leitura na escola, de modo a respeitar as particularidades e as características dos textos a serem lidos, para o desenvolvimento das habilidades esperadas nos estudantes.

Consoante um exame cuidadoso dos textos multimodais, segundo Cani e Coscarelli (2016), os professores podem mostrar aos alunos que há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal à não-verbal. Entretanto, para que isso ocorra, são necessários saberes metodológicos e teóricos que possam levar a uma leitura profunda e crítica. Novamente, vale ressaltar a importância de se voltar o

olhar para o processo de formação do docente de Língua Portuguesa, pois, com a infinidade de textos que circulam na sociedade, são necessárias também novas habilidades para bem compreendê-los, bem como para as práticas de produção desses gêneros, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

## **2.5 O anúncio publicitário**

A escolha do anúncio publicitário para a proposta de intervenção pedagógica desta pesquisa deve-se à multimodalidade ou multissemiose característica desse gênero. O anúncio é um bom exemplo de multissemiose, pois não tem uma estrutura fixa, por isso permite o uso das diversas linguagens em sua composição, de forma que sua compreensão exige multiletramentos (capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar) (ROJO, 2012). Por meio de práticas de multiletramentos, este trabalho buscou construir as características do gênero e mobilizar os adolescentes a despertar um olhar mais atento às estratégias de elaboração desses textos que circulam em nosso meio.

Diversos pesquisadores têm abordado o gênero anúncio publicitário em seus estudos, de modo a buscar alternativas metodológicas para explorar as características desse gênero a partir do trabalho de leitura e práticas de produção escrita. Borges (2018) destaca a gama de possibilidades, em razão de seu caráter multimodal, carregado de intencionalidade e ideologia, o que o relaciona diretamente aos aspectos de intergenericidade e interdiscursividade que lhe são próprios.

Pelo mesmo viés, Carvalho (2014) faz considerações sobre o porquê de se estudar a mensagem publicitária, pois o anúncio não se limita simplesmente a informar o consumidor sobre os produtos, mas sim, com traços persuasivos, visa encorajar à compra, à aquisição do que não se necessita, trocando o produto antigo sob a mística do novo:

A propaganda exerce sobre os indivíduos a ela expostos efeitos que vão desde a simples aquisição do produto anunciado à adesão e assimilação da ideologia social que o produz. À ação comercial se acrescenta uma ação ideológica e cultural. (CARVALHO, 2014, p. 21).

Para reafirmar esses pensamentos, a autora acrescenta que esse gênero tem sua intenção sociocomunicativa e compara os elementos de encantamento e sedução

que envolvem o receptor à mãe, que, enquanto conta histórias atraentes e cheias de peripécias, faz com que a criança engula passivamente e sem perceber a comida apresentada. Assim, considero que realizar atividades de leitura mais contextualizadas com os perfis dos estudantes, que possam despertar neles o senso de observação diante do que lhes é apresentado nos textos publicitários, pode contribuir para que desenvolvam condições de serem leitores críticos da realidade que os cerca.

O texto da BNCC, para os anos finais do Ensino Fundamental, destaca o trabalho com gêneros textuais dos mais diversos campos de atuação, partindo das práticas já vivenciadas pelos estudantes, para possibilitar outras experiências, a partir da ampliação dessas práticas. Por essa ótica, menciona o texto publicitário, ao afirmar que

além dos gêneros jornalísticos, também são considerados nesse campo os publicitários, estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e com as várias mídias. Análise dos mecanismos e persuasão ganham destaque, o que também pode ajudar a promover um consumo consciente. (BRASIL, 2017, p. 135).

Associo-me às ideias de Coscarelli (2016, p. 13), que afirma que “a formação de leitores críticos envolve, também, a formação do consumidor cidadão, ou seja, a formação de consumidores críticos, capazes de reconhecer estratégias de *marketing* de vários tipos e em várias situações”. Por ser um gênero amplamente divulgado e presente em quase todos os veículos de comunicação, julgo ser importante mobilizar os estudantes a identificarem informações implícitas nos anúncios, bem como ideologias e estereótipos presentes nesses textos.

## 2.6 Tecnologia digital: um desafio e/ou uma aliada da escola?

*As tecnologias digitais de comunicação e de informação possibilitam novas formas de aprendizagens. Proporcionam processos intensivos de interação, de integração e mesmo a imersão total do aprendiz em um ambiente de realidade virtual.*

(KENSKI, 2003, p. 5)

Em todas as esferas sociais já houve transformações consideráveis no comportamento das pessoas devido ao avanço das tecnologias digitais. Exemplo disso é a digitalização das fotografias, em que não mais se reúnem famílias e amigos em torno de álbuns impressos, mas compartilha-se fotos por meio de *sites* específicos para esse fim ou por meio de *sites* de redes sociais como o *Facebook* (BARTON e LEE, 2015).

No entanto, sabemos que ainda existe muita insegurança a respeito de como operar com a presença desses aparatos tecnológicos no ambiente escolar. Muitas questões estão envolvidas na inadequação ou atraso da escola diante das novas tecnologias: falta de planejamento, falta de recursos, ausência de formação contínua na área, medo de não saber lidar com o “novo”, entre aspas, pois na verdade temos que refletir o que é novo em termos de tecnologias. Com a vertiginosa propagação da informação e avanço das tecnologias digitais, rapidamente os recursos se tornam obsoletos. E nem ao menos tentamos empregar esses “novos” recursos em sala de aula.

Já é característica da sociedade contemporânea a linguagem *online*, que “é usada como um termo conveniente e uma abreviação para todas as formas de comunicação realizadas em dispositivos de rede” (BARTON e LEE, 2015). Surge com as inovações tecnológicas mais recentes, levando as pessoas a estarem cada vez mais “conectadas”.

“Sites de redes sociais como o *Facebook* e o *Twitter* são plataformas para as pessoas interagirem umas com as outras e se conectarem pela palavra escrita e outros conteúdos multimodais” (Ibid., p. 22). Além disso, os autores ressaltam a importância de se posicionar e posicionar os outros, através dos comentários, prática frequente nos referidos *sites* de redes sociais. Entretanto, diante de um senso comum, reforçado por meios de comunicação de massa que criticam as características linguísticas da comunicação *online*, por poderem interferir negativamente nas habilidades de letramento, os referidos autores definem como pânticos morais os “medos” que refletem esse senso comum.

Na perspectiva de Canclini (2008), a escola vê sua influência ser reduzida pela mídia de massas e pela comunicação digital e eletrônica, que multiplicaram espaços e circuitos de acesso aos saberes e à formação cultural. Ele afirma que mesmo a educação formal mais aberta à incorporação de meios audiovisuais e informáticos oferece só uma parte dos conhecimentos e ocupa parcialmente as horas de

aprendizado. Para o autor, nas telas extracurriculares, pela combinação de conhecimento e entretenimento, os jovens apropriam-se de uma formação mais ampla, pois também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta.

A imersão dos adolescentes na Internet e nos sites de redes sociais precisa ser orientada, para que eles compreendam a ética por trás do comportamento que manifestam no ciberespaço. Corroborando as considerações de Canclini (2008), não se pode negar que, na condição de internautas, os jovens têm muitos estímulos que contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura, porém, em geral, uma leitura não linear, característica do ciberespaço e dos sites repletos de hipertextos.

Santaella (2007) define ciberespaço como o espaço informacional das conexões de computadores ao redor do globo, portanto um espaço que representa o conceito de rede e no qual a geografia física não importa, pois, qualquer lugar do mundo fica à distância de um clique. O ciberespaço caracteriza-se prioritariamente por ser um espaço de virtualidades, feito de *bytes* e de luzes, é a habilidade para simular ambientes dentro dos quais os humanos podem interagir, ambientes que só funcionam pelo agenciamento do visitante. Segundo a autora:

O acesso ao ciberespaço se dá por meio de interfaces que nos permitem penetrar nos seus interiores e navegar a bel-prazer pela informação – consubstanciada em linguagens hipermidiáticas, linguagens mistas, híbridas, escorregadias, feitas de misturas de textos, linhas, sinais, gráficos, tabelas, imagens, ruídos, sons, músicas e vídeos – e que esses interiores disponibilizam em arquiteturas de conteúdo organizado. (Ibid., 2007, p. 178).

Muitos cursos e formações já ocorrem em ambientes virtuais ou plataformas digitais de aprendizagem *online*, contribuindo, principalmente, com pessoas que tenham dificuldades de deslocamento, devido a distância ou outros fatores. Portanto, se os jovens e adolescentes já têm acesso a aparatos e ferramentas digitais, por que não aliar esses recursos e as habilidades dos estudantes ao ensino formal, oferecido nas escolas, por meio de metodologias diferenciadas? É algo que não pode ser ignorado pelo sistema escolar, pois, apesar de existirem pontos negativos, há muito com que se beneficiar com essas novas tecnologias no processo de aprendizagem.

### **2.6.1 Redes sociais na Internet: o *Facebook* como espaço de interação e práticas de produção textual**

A escolha da interface digital *Facebook* para o desenvolvimento das atividades da pesquisa-ação deve-se a sua interatividade e por ser acessível aos estudantes. Barton e Lee (2015) dedicam um capítulo de sua obra a mostrar como os espaços *online* são locais importantes de aprendizagem de todos os tipos. Os autores chamam a atenção para os espaços de escrita *online*, por serem “espaços que oferecem as possibilidades de restrições do que pode ser escrito e do que provavelmente será escrito” (Ibid., p. 55).

Na visão de Barton e Lee (2015), o *Facebook* é um dos melhores representantes da cultura de convergência, pois os usuários podem facilmente se conectar a *sites* externos, por exemplo, um artigo de jornal, clicando no botão ‘curtir’. Ressaltam que a palavra escrita ainda é central na interação *online* e criação de conteúdo, apesar da multimodalidade presente nos textos online. E ainda citam o *Facebook* como um dos espaços de escrita *online*.

O *Facebook* foi um sistema criado pelo americano Mark Zuckerberg enquanto este era aluno de Harvard. Vale destacar alguns aspectos da história da rede social:

O início do Facebook se deu em 2003, quando Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, estudantes na Universidade de Harvard, desenvolveram uma rede social exclusiva para o campus. Em 2004, Zuckerberg criou o thefacebook.com, que se tornou o Facebook no ano seguinte.

Hoje, o Facebook é a maior rede social do mundo, com mais de 2 bilhões de usuários ativos. Na plataforma, os usuários podem criar um perfil ou uma fan page, interagindo entre si através de “likes”, mensagens e compartilhamentos de imagens e textos.

De acordo com Mark Zuckerberg, o objetivo da rede social é conectar pessoas, criando um mundo mais transparente. Entre os valores da companhia estão a liberdade de compartilhamento de informações e de conexão, respeito à privacidade dos usuários, liberdade e fluxo livre de informações, igualdade de fundamentos, responsabilidade e transparência.

O Facebook chegou oficialmente ao Brasil em 2007, quando recebeu suporte à língua portuguesa.<sup>3</sup>

Em sua obra, Recuero (2009, p. 171) faz apontamentos a respeito do surgimento da rede social:

O foco inicial do Facebook era criar uma rede de contatos em um momento crucial da vida de um jovem universitário: o momento em que este sai da escola e vai para a universidade, o que, nos Estados Unidos, quase sempre representa uma mudança de cidade e um espectro novo de relações sociais. O sistema, no entanto, era focado em escolas e colégios e, para entrar nele, era preciso ser membro de alguma das instituições reconhecidas.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://canaltech.com.br/empresa/facebook/>. Acesso em: 12 nov. 2019.

O uso do *Facebook* como suporte para as discussões e interação em sala de aula e fora dela, com objetivos pedagógicos, também está de acordo com o texto da BNCC (2017), pois apresenta como quinta competência geral a ser desenvolvida nos estudantes:

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Com suas constantes atualizações e novidades, em 2019, o *Facebook* lidera o *ranking* de usuários entre as redes sociais do mundo todo. Os dados estão presentes na tabela divulgada em setembro de 2019 (fig. 1), que demonstra números bastante significativos, em comparação às demais redes sociais.

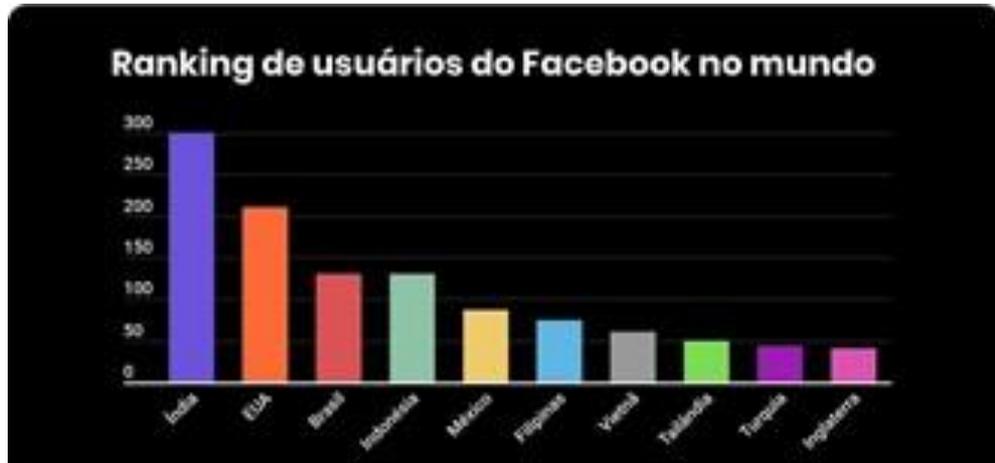
### Ranking das maiores redes sociais

Rede social	Usuários ativos
#1 <a href="#">Facebook</a>	2.375.000.000
#2 <a href="#">Youtube</a>	2.000.000.000
#3 <a href="#">WhatsApp</a>	1.600.000.000
#4 Facebook Messenger	1.300.000.000
#5 Wechat	1.112.000.000
#6 <a href="#">Instagram</a>	1.000.000.000
#7 QQ	823.000.000
#8 QZone	572.000.000
#9 Douyin / Tik Tok	500.000.000
#10 Sina Weibo	465.000.000

**Fonte:** Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/16064-quais-sao-as-dez-maiores-redes-sociais>. Acesso em: 12 nov. 2019.

**Tabela 1** - Ranking das maiores redes sociais

Segundo pesquisa<sup>4</sup> divulgada em fevereiro de 2019, o Brasil é o terceiro país em número de usuários dessa rede social, com 130 milhões de usuários, perdendo apenas para os Estados Unidos, que ocupam o segundo lugar e para a Índia, que lidera o ranking, com cerca de 300 milhões de pessoas, como ilustra a tabela 1.



Fonte: Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/139130-brasil-terceiro-pais-usuarios-facebook.htm>. Acesso em: 9 nov. 2019.

Figura 1 - Ranking de usuários do *Facebook* no mundo

Os dados chamam a atenção, pois um número tão expressivo de usuários revela que as redes sociais estão presentes na rotina dos brasileiros, em especial o *Facebook*. Por isso, surge a reflexão sobre como aproveitar esse espaço virtual de interação para desenvolver atividades pedagógicas, como as práticas de multiletramentos propostas na pesquisa que resultou nesse trabalho, pois pode servir como uma plataforma para apropriação de conhecimentos.

É importante a escola ficar atenta ao comportamento dos adolescentes, e observar que sentidos eles constroem, ou que leituras de mundo realizam enquanto presentes nos ambientes virtuais como o das redes sociais. Para ampliar as reflexões acerca da educação no mundo digital, Megid (2014) afirma que o papel da escola de educar para a leitura no mundo atual será desempenhado a partir do momento em que professores dominarem os meios informatizados e passarem a refletir sobre suas possibilidades de uso pedagógico.

Izidório (2016), em sua pesquisa, trata das redes sociais como uma extensão da sala de aula na casa dos alunos, um AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/139130-brasil-terceiro-pais-usuarios-facebook.htm>. Acesso em: 9 dez. 2019.

Para ela, é essencial a colaboração entre os participantes, para que todos possam usufruir, além do conhecimento, dos benefícios advindos das relações interpessoais tão importantes para a formação do indivíduo.

Ao citar Lemke (2010 [1998]: s.d.), Rojo (2012) reflete sobre o modo como as tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender:

Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia. (ROJO, 2012, p. 27).

Em consideração às discussões propostas nesse capítulo e ao contexto de ensino e aprendizagem escolar, em meio aos vertiginosos avanços da tecnologia digital e às práticas de interação no ciberespaço, é preciso desconstruir determinadas concepções arraigadas em nossa prática pedagógica, quebrar paradigmas e reconstruir conceitos que deem lugar a novas práticas metodológicas, como os multiletramentos. A adequação ao contexto e à demanda de estudantes presentes, hoje, nas salas de aula de Língua Portuguesa, poderá possibilitar um processo de ensino e aprendizagem que se apresente mais motivador e situado, para os estudantes.

### 3 MÉTODO, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DIDÁTICOS DA PESQUISA

*Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.*

*(Paulo Freire, 2000, p. 79).*

Neste capítulo apresento o *locus* da pesquisa, bem como aspectos referentes às pessoas envolvidas e à metodologia utilizada para o desenvolvimento das ações da pesquisa. O presente projeto de intervenção pedagógica toma como referência o método de pesquisa qualitativa de natureza pesquisa-ação, sob o viés teórico de Thiollent (2011).

#### 3.1 Considerações sobre a pesquisa-ação

Considerando-se a escola como um ambiente de formação contínua, tanto dos estudantes quanto dos profissionais, no exercício de suas funções, a pesquisa-ação educacional é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores com o intuito de aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005). O autor considera a importância da constante reflexão, de modo que sejam identificados os problemas e se possa planejar as ações a serem desenvolvidas durante todo o processo da pesquisa-ação.

É um desafio, no ambiente escolar, acompanhar as constantes transformações da sociedade, de modo a não se estagnar diante das mudanças culturais e sociais no cenário global e local, principalmente com as tecnologias digitais que circulam por todas as esferas. Por meio da pesquisa-ação, é possível refletir sobre a própria prática, buscando aliar teorias e novos paradigmas às práticas pedagógicas desenvolvidas. Thiollent (2011, p. 20) apresenta a seguinte definição:

Entre as várias definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Por meio da pesquisa-ação, é possível promover a participação dos usuários do sistema escolar, na busca por soluções aos seus problemas. E são muitas as

questões que surgem no contexto escolar, devido a diversidade de sujeitos que circulam por esses ambientes, cada um com sua cultura e com necessidades de aprendizagem diferentes. Por isso, o método representa uma forma de tornar a escola um *locus* de pesquisa, na busca por solucionar problemas ou, ao menos, apresentar possibilidades de transformação de situações. Segundo Thiollent (2011, p. 86),

Numa visão reconstrutiva, a concepção das atividades pedagógicas e educacionais não é vista como transmissão ou aplicação de informação. Tal concepção possui uma dimensão conscientizadora. Na investigação associada ao processo de reconstrução, elementos de tomada de consciência são levados em consideração nas próprias situações investigadas, em particular entre os professores e na relação professores/alunos.

Ainda sob esse viés, Bortoni-Ricardo (2008) reflete sobre as escolas enquanto espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa com base no interpretativismo, que os professores poderão aliar ao seu trabalho pedagógico:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor-pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Sobre o docente na condição de professor-pesquisador, Bortoni-Ricardo (2008) assevera que o que distingue o professor-pesquisador dos demais é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, na busca por reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. A autora afirma, ainda, que para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. Por isso, é importante assumir essa condição e ter consciência dos aspectos que envolvem esse trabalho, pois o professor também faz parte do *locus* de pesquisa.

### **3.2 Meu *locus* de pesquisa: universo e participantes**

A pesquisa-ação foi desenvolvida na turma de 8º ano A, no período matutino, na Escola Estadual Paulo Freire (EEPF), de localização urbana, na região central, em Marcelândia, MT. A demanda atual da escola é de aproximadamente 700 alunos,

provenientes da zona urbana e, no período vespertino, do setor rural, para os quais é fornecido o transporte escolar. No período noturno, são trabalhadores, em sua maioria residentes no setor industrial do município. O perfil deles oscila entre os de poder aquisitivo elevado àqueles que dispõem de poucos recursos: filhos de empresários, profissionais liberais, agricultores, fazendeiros, madeireiros e funcionários de serrarias. A faixa etária varia de 6 aos 14 anos de idade no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e EJA a partir dos 15 anos.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2019).  
**Figura 2** - Escola Estadual Paulo Freire

O espaço físico conta com salas de aula climatizadas, biblioteca com acervo adequado somente para o ensino Fundamental, até momento em que foi desenvolvida a pesquisa, apesar de também atender ao Ensino Médio. Como ferramentas digitais, a escola disponibiliza 1 (um) projetor multimídia para uso pelos 37 professores, nos três turnos de funcionamento e conexão com internet sem fio para profissionais da educação e, quando necessário, disponível aos alunos. O laboratório de informática possui apenas 07 computadores em condições de funcionamento.

Para melhor ilustrar o contexto da EEPF, podemos observar os baixos índices de proficiência em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (figura 1), que se apresentam bem abaixo da média mínima considerada adequada. Isso demonstra uma necessidade de melhorias e de buscar novas metodologias que possam contribuir para tornar positivos os índices apresentados, afinal, de certa forma, refletem os resultados do trabalho de toda uma equipe.

### Anos finais do ensino fundamental

Ano	Taxa de Aprovação					Saeb				
	6º	7º	8º	9º	P 1	Matemática		Língua Portuguesa		N 1
						Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2005	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2007	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2009	98,6	100,0	100,0	100,0	1,00	244,5	4,8	253,9	5,1	4,97
2011	100,0	100,0	100,0	100,0	1,00	232,5	4,4	229,8	4,3	4,37
2013	100,0	100,0	100,0	98,9	1,00	242,1	4,7	228,8	4,3	4,51
2015	100,0	100,0	100,0	95,2	0,99	244,7	4,8	230,7	4,4	4,59
2017	94,1	100,0	100,0	97,0	0,98	252,9	5,1	246,0	4,9	4,98

**Fonte:** Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/51060558>. Acesso em: 14 out. 2019.

**Tabela 2** - Resultados da avaliação do Saeb da EE Paulo Freire em 2017

A escola foi fundada 1998 e, até 2017, funcionava em dois turnos, atendendo ao Ensino Fundamental, do primeiro ao nono ano. No ano de 2018, com a implantação de uma Escola Plena no município, a EEPF passou a receber também alunos do Ensino Médio, nos três turnos e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. A mudança causou alguns transtornos no início do ano letivo. Foram muitas adequações para a escola realizar e adaptações por parte dos alunos e profissionais que, por diversas razões, tiveram que ser realocados. Além disso, o espaço físico, bem como materiais e recursos não foram adaptados de imediato.

Nos meses de maio a julho, quando foi desenvolvido o projeto de pesquisa-ação, a escola contava com laboratório de informática com apenas 7 máquinas em funcionamento e em condições de uso, em uma sala onde também fica a biblioteca. O espaço é denominado “Biblioteca Integrada”. Em consideração a essa realidade e por ser a turma numerosa, com 30 estudantes, as atividades propostas durante o desenvolvimento do projeto foram realizadas por meio dos seus próprios *smartphones*, pois verifiquei que a maior parte possuía e levava consigo para a escola. Ao ser solicitado, a equipe gestora prontamente providenciou conexão com internet sem fio para os alunos durante a realização do projeto.

A opção pelo uso do *smartphone* deve-se ao fato de ser acessível aos estudantes, pois a maior parte deles já o possui e o leva consigo para a escola. Em Mato Grosso, uma lei estadual proíbe o uso de aparelhos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos. Logo, a equipe gestora da Escola Estadual Paulo Freire

adotou uma postura de incentivo à conscientização para o uso adequado desses dispositivos móveis, disponibilizando internet sem fio aos alunos, quando necessário, em atividades que demandem o uso desses recursos e que estejam em consonância com o Projeto Político Pedagógico.

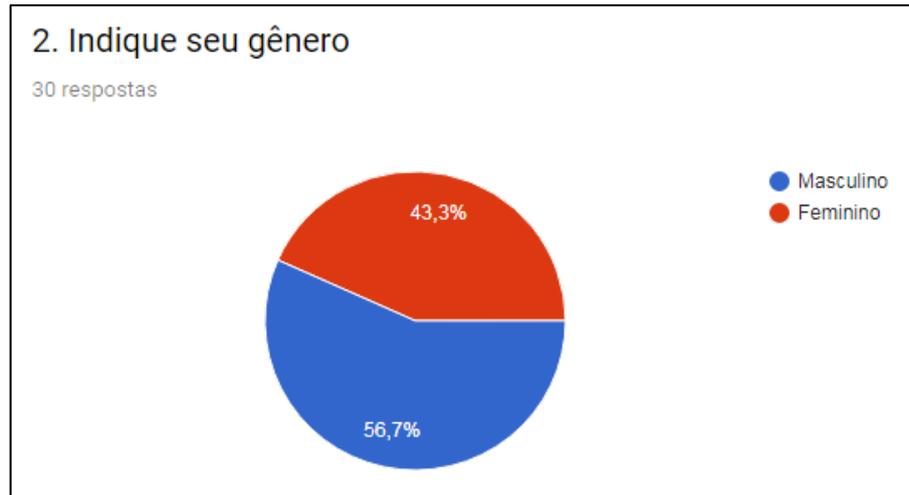
Para mapeamento do perfil dos estudantes envolvidos na pesquisa, foi elaborado um questionário, por meio da ferramenta *Google Forms*. Em seguida, foi encaminhado a eles um *link* disponibilizado no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, no grupo criado exclusivamente para interação e troca de avisos durante a realização do projeto. As questões foram as seguintes:

1. Quantos anos você tem?
2. Indique seu gênero
3. Você mora com quem?
4. Qual a profissão de seus responsáveis?
5. Você tem hábito de leitura?
6. Indique as atividades que você faz fora da escola.
7. Você tem aparelho celular?
8. Indique as redes sociais das quais você participa.
9. Você tem acesso à internet em casa?
10. Indique as situações em que você mais utiliza a Internet.
11. Você já fez uso das tecnologias na escola? Cite em que situação.
12. Qual sua opinião sobre o uso de tecnologias digitais como suporte para o ensino de Língua Portuguesa?

A partir das respostas ao questionário, foi possível verificar algumas informações importantes para a realização da proposta em sala de aula<sup>5</sup>. Responderam ao questionário os 30 alunos do oitavo ano em que seria desenvolvida a intervenção. A idade deles varia entre 12 e 14 anos, e a maior parte tem 13 anos, cerca de 70%. A maioria é do gênero masculino (56,7%).

---

<sup>5</sup> As respostas não apresentadas neste capítulo serão abordadas em outros pontos do texto, por serem relevantes para a análise de dados.



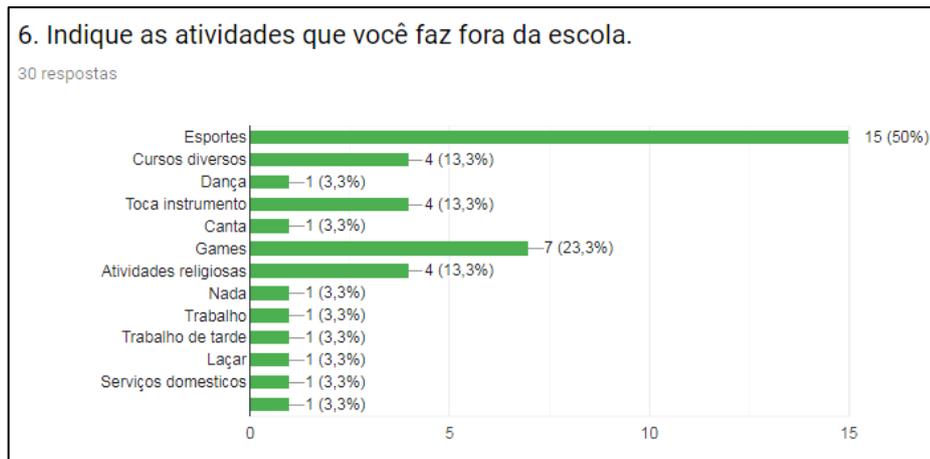
**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2019).  
**Gráfico 1-** Indicação de gênero

Dos colaboradores da pesquisa, a maior parte disse morar com os pais e irmãos, e poucos também com avós, ou tios e tias. Ao questionar sobre a profissão dos responsáveis, observei que poucos disseram que a mãe é dona de casa, ou seja, em sua maioria, são famílias cujas mães também trabalham, em diversos setores do município, para contribuir com a renda da família.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2019).  
**Gráfico 2 -** Hábito de leitura

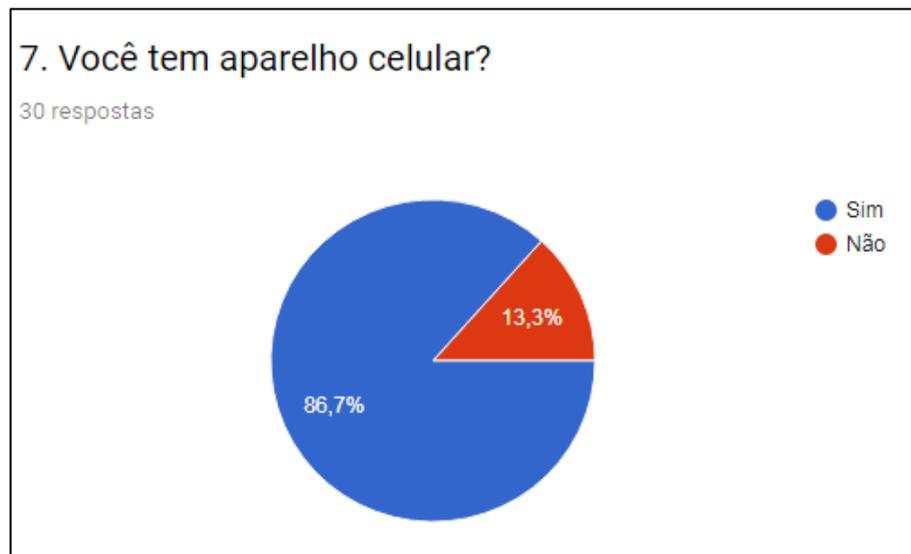
A pergunta 5 do questionário era se têm hábito de leitura. Como observado no gráfico 3, dos 30 alunos 60% declararam não ter hábito de ler. Essa informação é crucial para uma pesquisa que tem por objetivo desenvolver habilidades de leitura e escrita, pois logo se consegue perceber as dificuldades e a diversidade dos estudantes.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Gráfico 3 - Atividades fora da escola

O gráfico das atividades que fazem fora da escola indicou que metade da turma pratica esportes. Todas as opções previamente fornecidas foram assinaladas, mas além dos esportes, a segunda maior atividade indicada por eles foi “games”, e isso também já demonstra que, de alguma forma, estão em contato com a tecnologia digital, seja por meio de jogos com suporte no *smartphone*, seja no computador ou outro equipamento.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Gráfico 4 - Aparelho celular

Chama bastante a atenção o fato de quase 90% da turma possuírem aparelho celular, apesar de esse questionário não ter averiguado a renda familiar, pois não julguei necessário para a pesquisa, e considerando que os aparelhos celulares ou

*smartphones* em geral têm um custo alto. Também devido à faixa etária, pois esses aparelhos possuem funções utilitárias mais voltadas para o uso adulto. Os adolescentes os possuem por interesse em jogos, redes sociais e pelos recursos de edição de fotografias.

### **3.3 Procedimentos metodológicos para a produção dos dados**

Como se trata de uma pesquisa-ação, na condição de docente-pesquisadora, realizei sessões de observação durante o processo de interação com os estudantes, as quais foram registradas em um diário reflexivo<sup>6</sup>. As anotações serviram como instrumento de autoavaliação, pois ao observar as necessidades formativas dos estudantes, pude fazer as adequações necessárias durante a consecução das etapas da proposta. Bortoni-Ricardo (2008) considera o uso de um diário de pesquisa um método para o professor pesquisador conciliar suas atividades de docência com as atividades de pesquisa. Optei por registrar minhas narrativas em meio digital, por ser acessível e pela praticidade com que faria as anotações.

O processo de desenvolvimento da pesquisa foi registrado por meio de *posts* em grupo fechado na rede social *Facebook*, bem como fotografias e gravações em áudio dos debates e contribuições dos estudantes durante as aulas. As produções escritas dos estudantes durante as etapas do processo de apropriação dos elementos multimodais constituem-se dados de pesquisa e compõem o *corpus* de análise.

### **3.4 Procedimento didático da pesquisa de intervenção pedagógica**

O procedimento didático da pesquisa de intervenção pedagógica foi um Protótipo Didático (PD), na perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2012), organizado em seis etapas. O trabalho a partir de um PD justifica-se pela possibilidade de reconhecer as características do gênero escolhido, a partir da análise de seus elementos multimodais e, por meio dela, abrir espaço para a interpretação e, até mesmo, observação de ideologias implícitas.

---

<sup>6</sup> “Escrever em um diário é uma prática muito familiar aos professores e é possível fazer anotações entre uma atividade e outra, sem que isso tome muito tempo. O diário também é uma antiga prática de letramento bem consolidada em nossas culturas.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47).

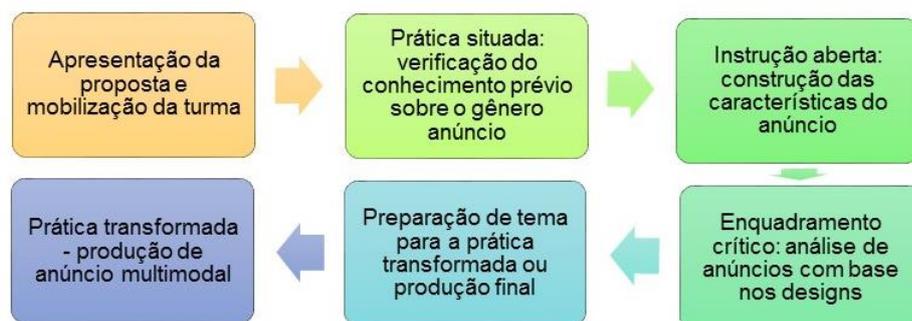
Nesse processo, os estudantes realizaram leitura e produção de textos multimodais de um gênero de ampla circulação: o anúncio publicitário, sobre o conteúdo temático escolhido por eles, para análise dos elementos multimodais. Por meio da leitura de anúncios publicitários foram dadas inúmeras possibilidades de desenvolvimento das habilidades esperadas em estudantes de anos finais do Ensino Fundamental.

Como atividade final do PD, os alunos produziram um anúncio sobre tema/produto definido durante as etapas da pesquisa. O produto final foi compartilhado na rede social *Facebook*, no grupo fechado criado para esse fim. Para a organização das etapas do PD, tomei como referência a proposta didática da pedagogia dos multiletramentos.

### 3.4.1 Dimensão conceitual e descrição do Protótipo Didático

Para a organização metodológica das atividades da proposta de pesquisa optei pelo PD, que Rojo (2012) define como “estrutura flexível e vazada que permite modificações por parte daqueles que queiram utilizá-la em outros contextos que não o das propostas iniciais”. A escolha justifica-se pela flexibilidade e possibilidade de adequação e alinhamento com as sugestões metodológicas da pedagogia dos multiletramentos, propostas por Kalantzis e Cope (2005).

A elaboração do PD levou em consideração os Descritores das OC e as habilidades descritas na BNCC. Para a estrutura e ordem das atividades, tomei como referência os quatro encaminhamentos didáticos da pedagogia dos multiletramentos: *prática situada*, *instrução aberta*, *enquadramento crítico* e *prática transformada*, elaborados pelo Grupo de Nova Londres e citados por Rojo (2012). As etapas do PD podem ser assim representadas:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

**Figura 3** - Representação das Etapas do Protótipo Didático

O Protótipo Didático compreende a 6 Etapas, organizadas internamente por situações de ensino, assim descritas:

### **Etapa 1 - Apresentação da proposta e mobilização da turma (4 aulas)**

Nesta etapa, os estudantes conheceram a proposta de atividades que seriam desenvolvidas no decorrer do projeto de intervenção. Para mobilização da turma, foram apresentados textos multimodais que circulam no contexto cultural dos adolescentes, como charges, tiras, anúncios, *memes*, de temáticas e/ou produtos relacionados ao campo de interesses na referida faixa etária. Também nessa etapa, foram verificados os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero anúncio e sua multimodalidade.

#### **Objetivos de aprendizagem:**

- Conhecer as ações que farão parte da proposta interventiva;
- Participar da escolha do conteúdo temático do gênero multimodal a ser objeto de estudo;
- Reconhecer o gênero discursivo anúncio publicitário.

#### **Procedimentos metodológicos:**

##### **Situação de ensino 1 – Apresentação das atividades e considerações sobre multimodalidade (2 aulas)**

Nesta situação de ensino, com suporte no projetor multimídia (data show), apresentei a proposta de atividades que seria desenvolvida, além de levantar aspectos sobre a multimodalidade. Inicialmente, foram feitas considerações sobre a importância do desenvolvimento e questionamentos sobre como as dificuldades em leitura e interpretação de textos têm prejudicado o desempenho dos estudantes em diversas áreas. Em seguida, mostrei exemplos de textos multimodais (charges, tiras, *memes*, anúncios) de temáticas diversas (produtos de beleza, aparelhos eletrônicos, campanhas, entre outros), que estariam voltados ao universo dos adolescentes. Com essa estratégia, busquei motivar o interesse deles em participar ativamente das atividades propostas e também verificar o conhecimento prévio acerca do gênero e sua multimodalidade.

### **Situação de ensino 2 - Escolha da temática (1 aula)**

A partir do diálogo e observações dos conhecimentos prévios da turma, o trabalho foi direcionado ao gênero discursivo anúncio publicitário. Propus a escolha de uma temática para os anúncios que seriam analisados durante as etapas do PD. As sugestões foram registradas na lousa e, em seguida, realizamos votação entre os estudantes, para que fosse um processo democrático e participativo. Após a escolha da temática, foram definidas as etapas que seriam desenvolvidas durante o projeto até a Prática Transformada.

### **Situação de ensino 3 - Criação e escolha de nome para o grupo fechado no Facebook (1 aula)**

Nesta situação de ensino, propus a criação de um grupo fechado no *Facebook*, para interação, debates, negociação e produção de sentidos, além de compartilhamento de ideias e interpretações/análises dos anúncios selecionados. Com suporte no *notebook* e no projetor multimídia, apresentei o *site* da rede social *Facebook* para que os estudantes pudessem acompanhar e participar de todo o processo de criação do grupo. Em seguida, escolheram um nome para o referido grupo, de modo que interagiram e participaram como protagonistas. Para adicioná-los ao grupo, verifiquei se possuíam perfis na rede social. Aqueles que não possuíam ou não tinham autorização dos responsáveis para tê-los, poderiam criar perfis fictícios temporários que os possibilitassem participar das atividades. Os estudantes utilizariam seus próprios *smartphones*. Os que não possuísem, poderiam fazer uso dos computadores disponíveis no laboratório de informática da escola.

### **Etapa 2 - Prática situada: verificação do conhecimento prévio sobre o gênero anúncio (3 aulas)**

Nesta etapa, desenvolvida em 3 aulas, foram verificados os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos anúncios publicitários que circulam na sociedade. Os objetivos foram os seguintes:

#### **Objetivos de aprendizagem:**

- Demonstrar o conhecimento prévio sobre as características do gênero anúncio;
- Gerar dados para uma avaliação formativa, para definição dos pontos que necessitam de intervenção durante as etapas;
- Produzir um anúncio sobre a temática definida;
- Conhecer e fazer uso do aplicativo Canva.

### Procedimentos metodológicos:

#### **Situação de ensino 1: Levantamento dos conhecimentos prévios acerca do gênero, por meio de uma produção inicial (3 aulas)**

Inicialmente, apresentei o aplicativo Canva<sup>7</sup> aos estudantes, para que pudessem fazer uso como suporte à produção inicial. Foi proposta a criação, em pequenos grupos, de anúncios publicitários que promoveriam uma ideia ou um produto. O trabalho poderia ser direcionado a um interlocutor fictício ou apenas à turma. Deveriam escolher a ideia e os objetivos que a envolvessem, levando em consideração:

- Que produto estaria sendo anunciado/vendido?
- Para que ele/ela seria importante?
- Que elementos estariam presentes nesse gênero discursivo?
- Que recursos poderiam ser utilizados?
- Valeria utilizar imagens?
- Qual seria a finalidade desse gênero?
- Que linguagem (estilo) deveria ser utilizada?
- A quem seria direcionado o anúncio?
- Em que suporte seria publicado?

As produções foram compartilhadas no grupo do *Facebook* para análise e comentários em etapas seguintes.

#### **Etapa 3 - Instrução aberta: construção das características do anúncio (3 aulas)**

<sup>7</sup> O Canva é um editor gratuito que permite criar artes sem complicações pelo celular. O app pode ser usado para produzir cartões comemorativos, convites, imagens de capa para redes sociais e até mesmo currículos. O grande diferencial do aplicativo está na sua galeria de *templates*, que conta com uma enorme variedade de modelos prontos. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/05/como-usar-o-canva-para-editar-imagens-pelo-celular.ghtml>. Acesso em: 16 nov. 2018.

Esta etapa corresponde a 3 aulas, em que foram exploradas as características do gênero anúncio, pelo enfoque do estudo dos gêneros discursivos (BAKHTIN) e da teoria da multimodalidade. Para análise da multimodalidade, tomei como referência os elementos de *design* linguístico, visual, espacial, gestual e sonoro (ROJO, 2013, p. 24). Os objetivos de aprendizagem foram os seguintes:

### **Objetivos de aprendizagem**

Identificar recursos linguísticos, procedimentos e estratégias discursivas de forma a perceber a articulação entre elas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão e produção de textos pertencentes a esses gêneros.

### **Procedimentos metodológicos:**

#### **Situação de ensino 1: Análise de anúncios sob a perspectiva dos gêneros do discurso e da teoria dos *designs* (3 aulas)**

Esta atividade foi desenvolvida por meio de aula expositiva dialogada, em que apresentei, em suporte do projetor multimídia, telas com exemplos de anúncios da temática previamente escolhida pela turma, para análise e construção das características do gênero, na perspectiva da multimodalidade, a partir da observação dos seguintes pontos:

#### **Situação de produção e circulação do gênero:**

1. Quem escreveu/produziu esse anúncio?
2. Onde e quando foi publicado?
3. Com base em que informações?
4. A que leitor esse texto possivelmente é direcionado? Com que objetivos?
5. Onde geralmente encontramos textos desse gênero?
6. Que influência o leitor pode sofrer ao ler esse anúncio?

#### **Características composicionais e estilo:**

##### **- *Design* visual**

1. O tipo e tamanho de letra usados na construção textual interferem na construção dos sentidos esperados?

2. O que podemos observar em relação às características composicionais do anúncio? O que o diferencia de outros gêneros?

3. Quais são os elementos multimodais presentes no texto?

4. Qual a função dos elementos multimodais? Eles são indispensáveis para a compreensão do conteúdo ou servem apenas como ilustração?

5. Quais as cores predominantes? O que elas podem representar?

6. Em que perspectiva aparecem os elementos multimodais?

7. Que elemento multimodal está em evidência? O que podemos inferir a partir dessa informação?

**- Design espacial**

1. Como as informações estão dispostas no texto?

2. Como as imagens e outros elementos multimodais estão dispostos?

3. Qual o padrão geral de organização de anúncios?

**- Design linguístico:**

1. Como são utilizados os sinais de pontuação?

2. Qual o nível de formalidade do texto? Podemos dizer que é formal ou informal?

3. O vocabulário está adequado ao provável público alvo?

4. O que podemos observar em relação às construções frasais?

5. Que ponto (s) de vista podemos perceber no texto?

6. O texto é escrito em primeira ou terceira pessoa?

7. O que podemos observar em relação aos verbos utilizados na composição do texto?

8. Qual a finalidade do uso desse tempo e modo verbais?

9. Podemos observar a presença de metáforas e/ou outras figuras de linguagem?

**- Design gestual:**

1. O que podemos observar em relação às expressões faciais?

2. Que comportamento podemos inferir dos personagens a partir dos gestos e expressões faciais?

3. Que sentimentos são perceptíveis a partir das expressões e gestos?

4. Que comportamento pode ser encorajado a partir do anúncio analisado?

#### **Etapa 4 – Enquadramento crítico: análise de anúncios com base nos *designs* (3 aulas)**

Para esta atividade, foram ampliados os conceitos da teoria bakhtiniana para a análise de enunciados multimodais, a considerar a teoria dos *designs*.

#### **Objetivos de aprendizagem**

- Comparar, por meio de pesquisa na internet, anúncios com uma mesma temática;
- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso;
- Identificar efeitos de ironia ou humor;
- Estabelecer relação entre o texto verbal e recursos multimodais;
- Ampliar as capacidades de reconhecer as intenções do enunciador;
- Fazer uso de interfaces digitais.

#### **Procedimentos metodológicos:**

#### **Situação de ensino 1 – Pesquisar outros anúncios, antigos ou não, de um mesmo tema/produto (3 aulas)**

Nessa atividade, propus que os estudantes escolhessem um produto ou tema que seria pesquisado na *internet*. Por meio do *smartphone* ou computador, selecionaram e compartilharam os anúncios com o grupo do *Facebook* que deu suporte a essa atividade. A pesquisa e o compartilhamento foram realizados em pequenos grupos. Em seguida, registraram por escrito seus comentários no campo específico da rede social, para que fossem feitas comparações e análises, de forma interativa e colaborativa, a partir do mesmo roteiro da etapa anterior, quanto a:

#### **Situação de produção e circulação do gênero:**

1. Quem escreveu/produziu esse anúncio?
2. Onde e quando foi publicado?
3. Com base em que informações?
4. A que leitor esse texto possivelmente é direcionado? Com que objetivo(s)?
5. Onde geralmente encontramos textos desse gênero?
6. Que influência o leitor pode sofrer ao ler esse anúncio?

#### **Características composicionais e estilo:**

##### **- *Design* visual**

1. O tipo e tamanho de letra usados na construção textual interferem na construção dos sentidos esperados?
2. O que podemos observar em relação às características composicionais do anúncio? O que o diferencia de outros gêneros?

3. Quais são os elementos multimodais presentes no texto?
4. Qual a função dos elementos multimodais? Eles são indispensáveis para a compreensão do conteúdo ou servem apenas como ilustração?
5. Quais as cores predominantes? O que elas podem representar?
6. Em que perspectiva aparecem os elementos multimodais?
7. Que elemento multimodal está em evidência? O que podemos inferir a partir dessa informação?

**- Design espacial**

1. Como as informações estão dispostas no texto?
2. Como as imagens e outros elementos multimodais estão dispostos?
3. Qual o padrão geral de organização de anúncios?

**- Design linguístico:**

1. Como são utilizados os sinais de pontuação?
2. Qual o nível de formalidade do texto? Podemos dizer que é formal ou informal?
3. O vocabulário está adequado ao provável público alvo?
4. O que podemos observar em relação às construções frasais?
5. Que ponto(s) de vista podemos perceber no texto?
6. O texto é escrito em primeira ou terceira pessoa?
7. O que podemos observar em relação aos verbos utilizados na composição do texto?
8. Qual a finalidade do uso desse tempo e modo verbais?
9. Podemos observar a presença de metáforas e/ou outras figuras de linguagem?

**- Design gestual:**

1. O que podemos observar em relação às expressões faciais?
2. Que comportamento podemos inferir dos personagens a partir dos gestos e expressões faciais?
3. Que sentimentos são perceptíveis a partir das expressões e gestos?
4. Que comportamento pode ser encorajado a partir do anúncio analisado?

**Etapa 5 – Preparação de tema para a prática transformada ou produção final (2 aulas)**

Nesta etapa do PD, foram definidos critérios para a produção textual. Para a escolha da ideia/produto anunciado, foram retomados os questionamentos que serviram como base para a produção inicial:

1. Que produto está sendo anunciado/vendido?
2. Para que ele/ela é importante?
3. Que elementos estão presentes nesse gênero discursivo?
4. Que recursos podem ser utilizados?
5. Vale utilizar imagens?
6. Qual é a finalidade desse gênero?
7. Que linguagem (estilo) deve ser utilizada?
8. A quem é direcionado o anúncio?
9. Em que suporte será publicado?

#### **Objetivos de aprendizagem**

- Definir critérios para a produção dos anúncios;
- Escolher o produto a ser objeto do anúncio.
- Planejar um anúncio publicitário sobre a temática estudada durante as etapas, com enfoque nos elementos multimodais.

#### **Procedimentos metodológicos:**

##### **Situação de ensino 1 – Preparação de tema para a prática transformada (2 aulas)**

Em grupos, os alunos registraram suas considerações para que fosse elaborado um roteiro para a prática transformada (produção final).

#### **Sugestão de roteiro para produção de anúncio**

##### **Situação de produção e circulação do gênero:**

1. A que leitor esse texto possivelmente será direcionado? Com que objetivos?
2. Onde e quando será publicado?
3. Que influência o leitor poderá sofrer ao ler esse anúncio?

##### **Características composicionais e estilo:**

###### **- Design visual**

1. Que tipo e tamanho de letra serão usados na construção textual?
2. Como poderão interferir na construção dos sentidos esperados?
3. As características composicionais estão adequadas ao gênero anúncio?
4. Que elementos multimodais estarão presentes no texto?

5. Qual a função dos elementos multimodais? Eles serão indispensáveis para a compreensão do conteúdo ou servirão apenas como ilustração?

6. Que cores serão utilizadas na composição do anúncio? Com que intenção?

7. Em que perspectiva aparecerão os elementos multimodais?

8. Que elemento multimodal estará em evidência?

**- Design espacial**

1. Como as informações estarão dispostas no texto?

2. Como as imagens e outros elementos multimodais estarão dispostos?

3. Qual o padrão geral de organização do anúncio?

**- Design linguístico:**

1. Como serão utilizados os sinais de pontuação?

2. Qual o nível de formalidade do texto? Podemos dizer que será formal ou informal?

3. O vocabulário está adequado ao provável público alvo?

4. O que podemos observar em relação às construções frasais?

5. Que ponto (s) de vista estará presente no texto?

6. O texto será escrito em primeira ou terceira pessoa?

7. Como serão escolhidos os tempos e modos verbais? Qual a finalidade dessa escolha?

8. Que metáforas e/ou outras figuras de linguagem podem contribuir para a construção dos sentidos esperados?

**- Design gestual:**

1. Como será a escolha de gestos e expressões faciais? Que comportamento será perceptível nos personagens a partir dessa escolha?

2. Que sentimentos se pretende despertar no possível leitor a partir das expressões e gestos presentes no anúncio produzido?

3. Que comportamento se espera do possível leitor a partir do anúncio produzido?

**Etapa 6: Prática transformada - produção de anúncio multimodal (3 aulas)**

Esta etapa do PD foi o momento de os estudantes mostrarem até que ponto conseguiram se apropriar das características do gênero, bem como dos elementos

multimodais presentes nele, pois colocaram em prática as habilidades que desenvolveram durante o processo de ensino e aprendizagem.

### **Objetivos de aprendizagem**

- Efetivar na produção escrita as características e os elementos multimodais dos gêneros apropriados no decorrer do desenvolvimento das atividades de cada etapa.
- Produzir anúncio com os recursos do aplicativo Canva;
- Revisar os textos produzidos;
- Divulgar em suporte digital da rede social *Facebook* o produto final elaborado.

### **Procedimentos metodológicos:**

#### **Situação de ensino 1 – Produção de anúncios em suporte do aplicativo Canva (1 aula)**

Como produção, foi proposta aos alunos a criação de anúncios publicitários promovendo a ideia ou produto definido durante as etapas do PD. A partir do roteiro elaborado em grupos na etapa anterior, produziram anúncios, em pequenos grupos, com suporte no aplicativo Canva, disponível gratuitamente na internet para computadores ou *smartphones*.

#### **Situação de ensino 2 – Revisão e refação dos textos produzidos (1 aula)**

Durante a desenvolvimento da atividade, atuei como mediadora e agente de letramento, no intuito de motivar os grupos a observarem se sua produção correspondia aos aspectos elencados no roteiro elaborado para a atividade. Dessa forma, busquei avaliá-los e mobilizá-los a realizarem a autoavaliação, a fim de que demonstrassem, com a prática transformada, qual foi o nível de apropriação dos elementos multimodais característicos dos anúncios.

#### **Situação de ensino 3 – Socialização e compartilhamento da produção (1 aula)**

Ao finalizarem a elaboração do anúncio, os estudantes compartilharam o trabalho no grupo do *Facebook*, para socialização com os demais grupos. Em seguida, poderiam compartilhar com a página do *Facebook* da escola, para divulgação da prática transformada.

### **Avaliação**

Em consideração à proposta da pedagogia dos multiletramentos, a avaliação foi formativa, ocorreu durante todas as etapas de desenvolvimento do PD e teve por

objetivo identificar dificuldades de aprendizagem e delinear as ações seguintes no processo de ensino proposto na pesquisa. Na etapa *Prática Situada*, as produções dos estudantes serviram para uma avaliação diagnóstica, de modo que pude planejar e reorganizar as ações seguintes, de acordo com a demanda.

A partir da Etapa 2, a avaliação formativa ocorreu intrinsecamente às atividades realizadas. Mediante observação do desempenho e participação dos estudantes, fiz as mediações necessárias com vistas a alcançar os objetivos de aprendizagem, ou seja, as habilidades e descritores a serem fortalecidos em cada etapa.

Na Etapa 6, *Prática Transformada*, durante a produção dos textos, por meio do aplicativo sugerido, acompanhei o trabalho dos grupos, fazendo as orientações apropriadas para adequação dos textos ao que foi proposto, em relação aos aspectos da multimodalidade. Assim, os estudantes participaram motivados, pois não houve uma situação pontual direcionada à avaliação, mas ocorreu de modo espontâneo, o que evitou circunstâncias de ansiedade, competição e exclusão.

Ao final das produções colaborativas e interativas, pude comparar os resultados com os objetivos de aprendizagem elencados, e refletir em que medida o processo contribuiu para a apropriação dos elementos multimodais e construção de sentidos do gênero proposto para o trabalho.

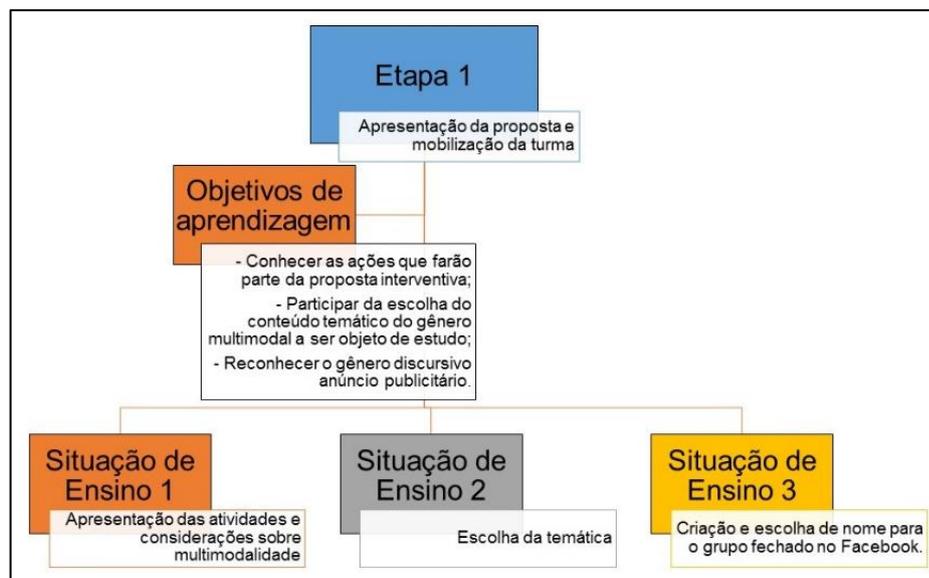
Após a explanação sobre os aspectos metodológicos que direcionaram a pesquisa, no capítulo seguinte, apresentarei o *corpus* de análise. Descreverei cada etapa das atividades desenvolvidas e apresentarei a análise dos resultados, a partir dos dados produzidos, ancorada no aporte teórico que embasou a elaboração e desenvolvimento das ações do projeto.

## 4 ANÁLISE DO PROCESSO E DAS PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO DOS ELEMENTOS MULTIMODAIS DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

*Se nos deparamos insistentemente com a circulação de textos multimodais na sociedade, é preciso refletir sobre a leitura desses textos pelo viés de sua composição e do discurso que se forma em sua criação e circulação.*

(CANI e COSCARELLI, 2016, p. 18)

Neste capítulo, apresento as etapas do desenvolvimento da pesquisa-ação e a análise dos resultados de todo o processo. Para isso, descrevo os procedimentos metodológicos, com base no aporte teórico que tomei como referência para realizar a pesquisa e nas informações produzidas por meio de observações, gravações em áudio, relatos narrativos escritos no diário reflexivo e *posts* das produções e comentários no *Facebook*.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Figura 4 - Organograma da Etapa 1

### 4.1. Apresentação da proposta e mobilização da turma

Nesta Etapa, os estudantes conheceram a proposta de atividades integradoras das ações do projeto de intervenção pedagógica. Para mobilização da turma, apresentei textos multimodais que circulam no contexto cultural dos adolescentes, como charges, tiras, anúncios, *memes*, de temáticas e/ou produtos relacionados ao campo de interesses da referida faixa etária.

Verifiquei, também, nessa Etapa, os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero anúncio e sua multimodalidade. A intencionalidade consistia em: a) conhecer as ações que fariam parte da proposta interventiva; b) participar da escolha do conteúdo temático do gênero multimodal a ser objeto de estudo; c) reconhecer o gênero discursivo anúncio publicitário. Como procedimentos metodológicos, organizei a Etapa 1 em três situações de ensino, cujos resultados descreverei nos tópicos seguintes.

#### 4.1.1 Para início de conversa

Na Situação de Ensino 1, apresentei a proposta de atividades planejadas, além de levantar aspectos sobre a multimodalidade. Inicialmente, foram feitas considerações sobre a importância do desenvolvimento e questionamentos sobre como as dificuldades em leitura e interpretação de textos têm prejudicado a aprendizagem dos estudantes em diversas áreas. Em seguida, mostrei exemplos de textos multimodais de temáticas diversas, voltadas ao universo dos adolescentes, como estratégia para motivar o interesse deles em participar ativamente das atividades propostas e para verificar o conhecimento prévio acerca do gênero e sua multimodalidade. As atividades decorreram como demonstram os excertos das minhas narrativas escritas no diário reflexivo:

*Iniciei as atividades referentes ao projeto de pesquisa-ação no dia 5 de junho de 2019, durante as aulas de Língua Portuguesa, que aconteceram das 9:10 às 11:00. A turma estava bastante agitada, pois nesse horário retornavam do intervalo para o lanche, assim, foram alguns minutos até todos entrarem e se organizarem em seus lugares.*

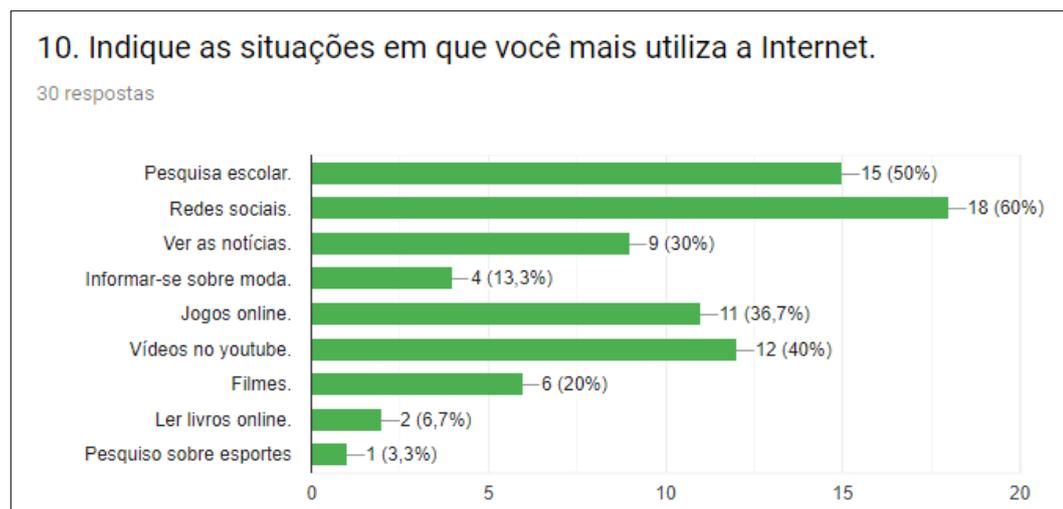
*O 8º ano A é descrito pelos professores como uma “turma boa”, de alunos participativos e produtivos, mas que conversam bastante durante as aulas, necessitando de intervenção em diversos momentos. Não foi diferente durante minhas aulas: realmente vários alunos se expressaram bastante, participaram da aula dialogada, mas em diversos momentos tive que parar pedir colaboração para que todos tivessem sua vez de falar. Esse fato não impediu a realização das atividades programadas para essas duas aulas. Consegui cumprir o que havia planejado: apresentação da proposta e considerações sobre multimodalidade. A professora regente da turma optou por permanecer na turma durante as atividades.*

*Primeiramente, apresentei-me e expliquei brevemente do que se trata a pesquisa e que será desenvolvida no horário regular de aulas, no período matutino. Em seguida, com suporte no projetor multimídia, apresentei a proposta de trabalho e suas etapas, que consistirá em 18 aulas. Primeiramente ficaram um pouco apreensivos, e pareciam não ter se interessado, mas depois que expliquei a quantidade de aulas e que seria no horário normal de aulas, perceberam que não seria tão fora da realidade deles, pois uma adolescente até disse estar preocupada em dar tudo certo. (Excerto do Diário Reflexivo escrito em 5/6/2019).*

O respectivo excerto ilustra a importância de apresentar com clareza os objetivos a serem alcançados com as atividades planejadas. Inicialmente, conforme o relato, os estudantes, colaboradores da pesquisa, não expressaram tanto interesse. Porém, após a explanação da proposta, acabaram se envolvendo e demonstrando maior motivação.

*Após a apresentação dos slides com a proposta, fiz considerações sobre multimodalidade. Inicialmente, lancei duas questões: “O que é multimodalidade?” e “Você conhece algum texto multimodal?” A princípio, nenhum dos estudantes demonstrou ter conhecimento desses termos. No entanto, quando associei a “verbal e não-verbal”, alguns disseram saber o que é. Apresentei vários exemplos de gêneros discursivos multimodais como charges, tiras, memes e anúncios, para serem observados e analisados com base no conhecimento prévio dos colaboradores da pesquisa e com o objetivo de apresentar noções das características desses textos. Nesta situação de ensino esclareci que o gênero escolhido para o projeto foi o anúncio, devido à multimodalidade e recursos expressivos que nem sempre são compreendidos pelas pessoas. (Excerto do Diário Reflexivo escrito em 5/6/2019).*

Os excertos narrativos evidenciam o quanto “multimodalidade” ainda era um termo desconhecido para os estudantes, embora, em sua rotina, estejam rodeados de textos com características multimodais, como demonstra a questão número 10, do “Questionário para mapeamento do perfil dos estudantes”, respondido por eles, antes do desenvolvimento da pesquisa. O Gráfico 5 - “Uso da Internet” indica a grande participação dos estudantes nas redes sociais da *Internet*, ou seja, 60% da turma, além de declararem que acessavam sites como *Youtube* e jogos *online*, que são permeados de gêneros multimodais:



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Gráfico 5 - Uso da *Internet*

Essas informações remetem às reflexões de Coscarelli e Kersch (2016) em relação à leitura em tempos digitais. As autoras destacam que a leitura dos textos da internet exige uma boa navegação e estratégias de compreensão, e que o leitor saiba lidar com textos que exploram muitos recursos multimodais. Segundo as autoras,

É preciso que os leitores saibam enveredar pelos inúmeros sites, blogs, propagandas, programas, aplicativos e ambientes, de forma a cumprir seu objetivo. Eles precisam compreender os textos, selecionando as informações pertinentes, separando o que é confiável do que é suspeito ou não parece seguro. Precisam compreender e analisar com profundidade esse senso crítico as informações que encontram. (COSCARELLI e KERSCH, 2016, p. 7).

É importante ter um bom conhecimento dos aspectos que envolvem a leitura multimodal, em meio a tantas transformações, incertezas e velocidade de propagação de informações do mundo contemporâneo. Diante desse contexto, Rojo (2012, p. 21) assinala para a necessidade das práticas de multiletramentos, com “novas ferramentas – além das da escrita e manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação”. Para a autora, são requeridas novas práticas de produção e de análise crítica como receptor, em ferramentas cada vez mais recentes, além das citadas.

*Nessa atividade, os estudantes leram os textos bastante atentos e participaram com comentários, conforme eu ia lançando os questionamentos. Observei que alguns, sem dificuldades, percebiam recursos linguísticos, ambiguidades ou ironia presentes nos textos apresentados. Outros, só realizavam a leitura superficial ou compreendiam o conteúdo explícito, necessitando de auxílio para interpretar o que estava subentendido. Procurei motivá-los a analisar a relação entre texto e elementos multimodais, para verificar se compreendiam a importância desses elementos, ou seja, se eram essenciais para a compreensão do conteúdo, ou funcionavam como ilustração. (Excerto do Diário Reflexivo escrito em 5/6/2019).*

A diversidade da turma foi um aspecto observado a partir da primeira atividade de leitura compartilhada, conforme narrei no diário reflexivo. Foi possível perceber que alguns estudantes interpretaram com facilidade os enunciados apresentados, enquanto outros, somente após auxílio com mediação ou observações feitas pelos colegas. Esse cenário aponta para o que o Grupo de Nova Londres (GNL) propõe no manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”), publicado em 1996.

No referido manifesto, o grupo já apontava a necessidade de a escola assumir novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea e levar em conta e

incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural (ROJO, 2012). Assim, a diversidade na sala de aula é mais um desafio a ser enfrentando, para possibilitar condições semelhantes e justas aos estudantes, no processo de aprendizagem. Essa é a demonstração de um dos grandes desafios presentes em meu *locus* de pesquisa, bem como em muitas escolas públicas brasileiras, o que corrobora a necessidade de uma pedagogia de multiletramentos.

#### 4.1.2 Definição da temática

*Mas professora, tecnologia é tão normal...  
(Estudante, durante a escolha da temática)*

A partir do diálogo e observações dos conhecimentos prévios da turma, o trabalho foi direcionado ao gênero discursivo anúncio publicitário. Propus a escolha de uma temática para os anúncios a serem analisados durante as etapas do PD. Meu objetivo era que pudessem atuar com autonomia na escolha da temática que direcionaria as ações do projeto. Quando cito a fala da aluna, na epígrafe deste texto, é pela surpresa que me causou essa opinião sobre a tecnologia, como algo tão rotineiro que não despertaria mais interesse neles.

A esse respeito, Barton e Lee (2015, p. 20) consideram que “a ideia de se comunicar *online* e participar de atividades virtuais era nova na década de 1990, mas uma geração de pessoas está crescendo e vendo a mídia digital como algo rotineiro”. Certamente, os estudantes colaboradores da pesquisa não se incluem nesse contexto, visto que nasceram após o ano 2004, o que explica estarem tão “acostumados” com o termo tecnologia, pois cresceram cercados pelas mídias digitais.

As sugestões de temas foram registradas na lousa e, em seguida, realizamos votação entre os estudantes, conforme demonstra o excerto narrativo a seguir:

*No segundo dia de aulas, como planejado, propus a escolha de uma temática para servir de base durante as atividades de análise e produção de anúncios. Expliquei que meu objetivo era a participação deles nessa escolha, pois contribuiriam para o planejamento das demais atividades, de modo mais interessante, pois o tema partiria do campo de interesses deles. Conforme combinado com os alunos, as sugestões dadas foram anotadas no quadro e depois fizemos votação aberta até chegar ao tema escolhido. Foram muitos temas e produtos, mas a votação maior ficou entre as temáticas “alimentação” e “agropecuária”, e por isso, fizemos nova*

*votação entre esses assuntos e venceu “agropecuária”. Fiquei bastante surpresa com a escolha, pois entre as temáticas estavam tecnologia, moda, esportes, etc. (Excerto do Diário Reflexivo escrito em 6/6/2019).*

O fragmento acima representa a quebra de expectativa sentida por mim, durante as discussões para a definição do conteúdo temático que seria a base para as leituras e produções. Esperava que indicassem tema relacionado a música, beleza, esportes, tecnologia, mas a escolha que fizeram contrariou o senso comum de que somente os demais temas fazem parte do campo de interesses dos adolescentes.

Após votação, selecionaram “agropecuária”, temática que eu jamais esperaria. Isso prova que não podemos prever o que esperar dos adolescentes, em relação aos critérios de gosto, apreciação e preferências. Situação semelhante foi citada por Rojo (2012), ao relatar o que sentiu ao apresentar exemplo de anime<sup>8</sup>, que ela julgava ser uma novidade para seus estudantes do primeiro ano do curso de Letras, quando, na verdade, mais da metade da turma já conhecia, apreciava e dominava as características do referido gênero.

Rojo ressalta que surgem novas estéticas, com critérios próprios, a que ela se refere como “coleções culturais”, que certamente não serão compatíveis entre professor e alunos. Para isso, toma como referência as ideias de Canclini (2008), que discute o “hibridismo cultural” resultante do diálogo entre a cultura erudita, a cultura popular e a cultura de massas, travado nos países latino-americanos. Essa diversidade está presente nas salas de aula e não é viável impormos nossos gostos ou nossa “coleção”, por julgarmos melhor que a deles.

Em um segundo momento, após ter sido definida a temática, questionei o que os motivou a escolhê-la. Para refletir acerca das razões dessa escolha, é pertinente descrever o contexto socioeconômico em que se encontra o município de Marcelândia e o que isso pode implicar na vida dos adolescentes colaboradores da pesquisa.

Marcelândia é um município que teve sua origem a partir do processo de colonização semelhante ao de outros municípios da região Norte do estado de Mato Grosso. Por décadas, teve como atividade econômica predominante a extração de madeira, seguida pela pecuária e outras atividades. Mais recentemente, houve algumas transformações, de modo que as atividades de agricultura e pecuária foram

---

<sup>8</sup> **Anime, animê** (português brasileiro) ou **animé** (português europeu) se refere à animação que é produzida por estúdios japoneses. A palavra é a pronúncia abreviada de "animação" em japonês, onde esse termo se refere a qualquer animação. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Anime>. Acesso em 12 dez. 2019.

intensificadas, o que deu lugar de destaque a esses setores, antes ocupado pelas madeireiras.

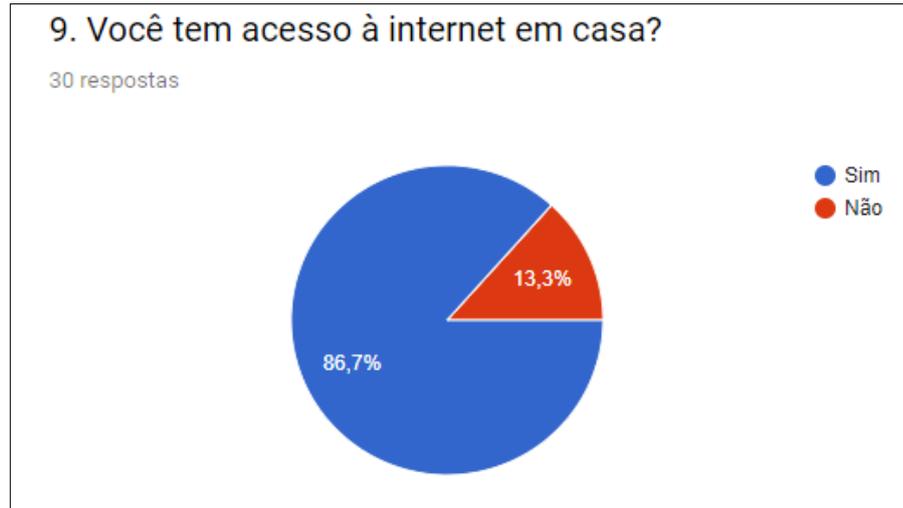
Mudanças como essa demandam adequação de profissionais para atuar nas referidas áreas. Assim, aos poucos também chegaram ao município cursos de capacitação, como Técnico em Agropecuária e uma turma de graduação em Agronomia, extensão da Universidade do Estado de Mato Grosso. Esses fatores podem ter colaborado para direcionar as escolhas dos estudantes, pois estão imersos nesse universo.

Além disso, no “Questionário para mapeamento do perfil dos estudantes” uma das questões se referiam à profissão dos pais/responsáveis por eles. Foram citadas várias profissões/ocupações pelos estudantes, mas predominaram os trabalhos relacionados ao setor agrícola, como “fazendeiro”, “gerente de fazenda” ou “mexe com gado”. Em segundo lugar, aparecem as ocupações em madeireiras. Esse contexto possibilita uma compreensão das razões da escolha do tema, pois o assunto está presente entre eles e suas famílias.

As ações foram mediadas de modo que fosse um processo democrático e participativo. Após a escolha da temática, foram definidas as etapas que seriam desenvolvidas durante o projeto até a prática transformada.

*Na terceira aula, planejei a apresentação do aplicativo Canva e expliquei aos colaboradores que serviria de suporte para suas produções. Acessei a página da internet e apresentei por meio do projetor, mostrando alguns exemplos de modelos (templates) disponíveis gratuitamente. Pelo que pude observar, os estudantes não conheciam o referido aplicativo e se interessaram em conhecer. Consegui concluir essa atividade de apresentação, porém, não foi possível fazerem o download, por não termos sinal de internet no momento. Aqueles que possuem internet disseram que iriam baixar o aplicativo em casa. (Excerto do Diário Reflexivo escrito em 6/6/2019).*

Os relatos mostram uma situação que foi recorrente durante a execução das ações da pesquisa: problemas com sinal de *Internet*, em geral por causa externa à escola, como fornecimento de sinal insuficiente para as necessidades de uso. Esse fato retrata uma incoerência no ambiente escolar. A grande maioria dos estudantes declarou possuir internet em casa, conforme gráfico, enquanto, na escola, ainda enfrentam condições limitadas de uso.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

**Gráfico 6** - Acesso à Internet

Na sala de aula, a situação se apresenta ainda precária e/ou instável em relação a esse recurso tecnológico, de modo que, nem sempre os docentes conseguem cumprir com o planejado, devido a oscilações e ausência de conexão com internet. Esses problemas e a falta de infraestrutura adequada são resultantes de diversos fatores, que não serão foco de discussão neste trabalho.

#### 4.1.3 Criação de grupo no *Facebook*

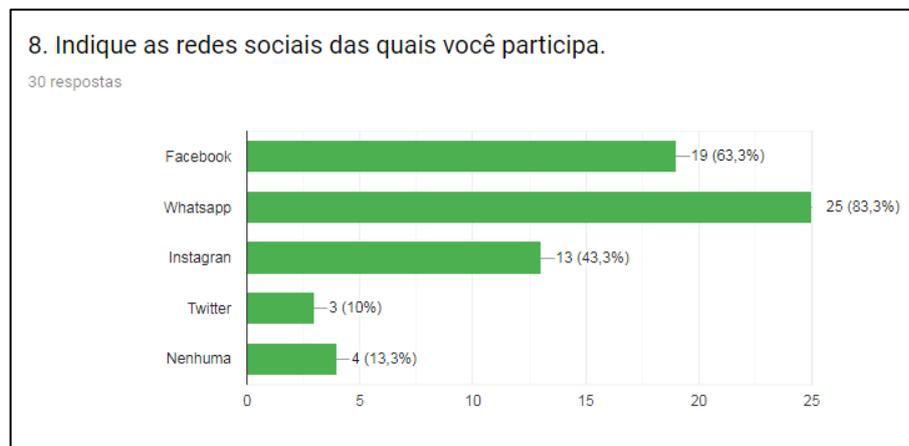
Nesta situação de ensino, de acordo com o que havia planejado, criei um grupo fechado no *Facebook* para interação e para servir de suporte às práticas de leitura e produção, nas etapas posteriores. Durante todo o procedimento busquei possibilitar a participação dos estudantes, deixando-os livres para escolherem um nome e uma imagem de capa, que representaria o grupo, como demonstram os excertos das narrativas escritas por mim sobre esse processo:

*Até esse momento, os estudantes participaram individualmente, mas daí em diante, solicitei que se organizassem em grupos de até 3 integrantes, para criarem um perfil no Facebook para interagirem e participarem durante as atividades do projeto. Seria uma forma de preservarem seus perfis pessoais na rede social. Alguns, rapidamente, organizaram-se e criaram um nome fictício para esse perfil que será usado pelo grupo. Adicionei os integrantes ao grupo fechado, sempre mostrando no projetor. Essa atividade mobilizou a turma e fizeram um pouco mais de barulho, mas no fim, o objetivo foi alcançado.*

*Verifiquei que quase todos possuem smartphones, mas não tem conexão com a internet. Isso tem sido um problema, pois a escola ainda não disponibilizou o sinal Wi-fi para eles, de modo que terei que aguardar alguns dias, até que o técnico instale um roteador, para dar seguimento às etapas da intervenção.*

*Nessa aula, também entreguei os TALE e TCLE para os alunos levarem para seus responsáveis assinarem. Seriam recolhidos no dia seguinte. (Excerto do Diário Reflexivo escrito em 6/6/2019).*

Em relação ao uso do *Facebook*, ao solicitar que criassem um perfil para interagirem no grupo fechado, os estudantes rapidamente se mobilizaram e organizaram a melhor forma de participar. Expliquei que poderiam utilizar seus perfis pessoais, mas poderiam optar por criar um para o grupo, a fim de preservarem suas identidades. Houve participação de todas as formas: alguns individualmente e outros em perfis fictícios temporários, ou “*fake*”.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2019).

**Gráfico 7** - Participação em redes sociais

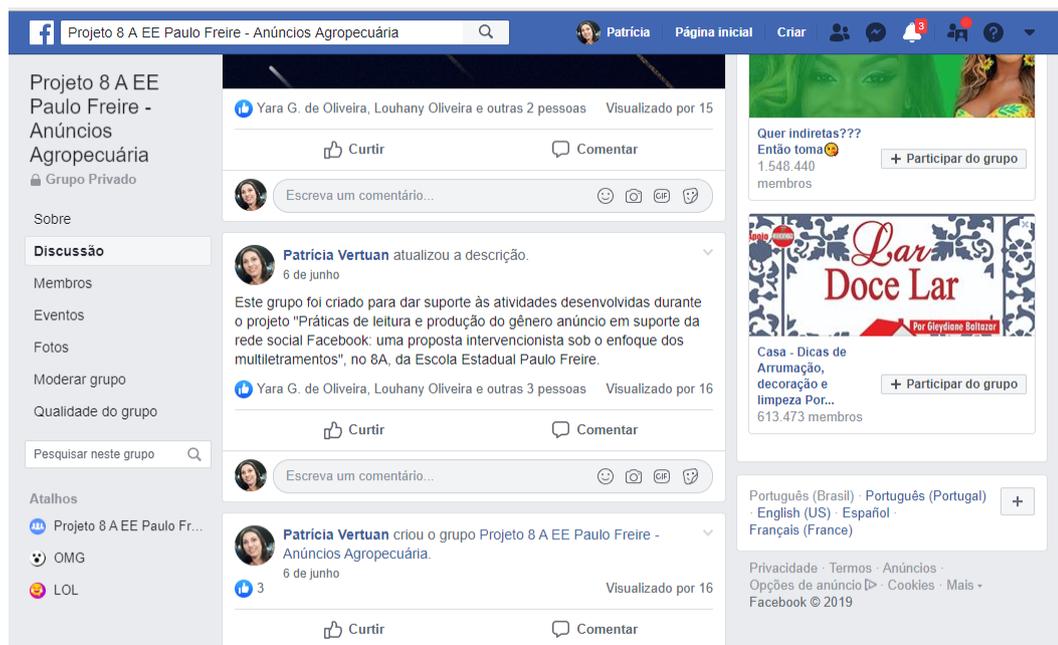
Por meio do “Questionário para Mapeamento do Perfil dos Estudantes” verifiquei que cerca de 60% participam do *Facebook*. Considerei um significativo dado para a pesquisa, pois demonstrou que eles já tinham familiaridade com a rede social que daria suporte à efetividade das atividades.

*Após definida a temática, na primeira aula, abri a página do Facebook e mostrei no projetor multimídia, para criar o grupo fechado e para a escolha do nome do grupo. Criei o grupo diante dos alunos, apresentando em tela, por meio do projetor. (Excerto do Diário Reflexivo escrito em 7/6/2019).*

Aqueles que faziam os posts individualmente, utilizavam a função “marcar amigos”, para identificar os demais componentes do grupo. Esse recurso foi bastante significativo durante todas as atividades, pois, conforme os grupos compartilhavam alguma informação, marcavam a pesquisadora e os colegas do grupo, de modo a facilitar meu acompanhamento da participação deles. Ainda nessa situação de ensino, foi apresentado o aplicativo Canva.

O nome escolhido para o grupo foi “Projeto 8º A E.E. Paulo Freire – Anúncios Agropecuária”. Não escolheram imagem de capa para o grupo, de modo que permaneceu a mesma sugerida pelo *site*. Expliquei aos estudantes que o grupo seria fechado para acesso e postagens de não membros, como forma de preservar suas identidades e de ficarem mais seguros e à vontade para participar. Após as produções finais, poderíamos compartilhar a Prática Transformada na página da escola, ou disponibilizar o acesso a outras pessoas, se fosse de interesse deles.

Assim que houve a criação do grupo, iniciei a interação, com *post* explicativo e de apresentação aos estudantes. Solicitei que trabalhassem em grupos de até três pessoas e para isso, poderiam utilizar os perfis que já possuem no *Facebook* ou criar um perfil para o grupo. Assim, cada grupo trabalhou de acordo com suas preferências e condições.



**Fonte:** Grupo fechado no *Facebook* criado para a pesquisa.<sup>9</sup>  
**Figura 5** - Tela de abertura do grupo criado no *Facebook*

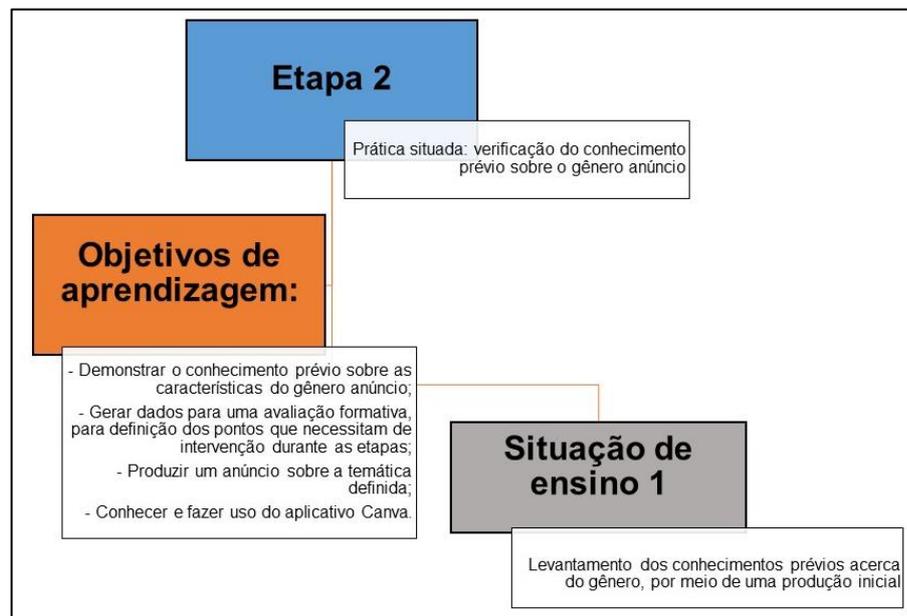
Como o objetivo amplo era voltado para a leitura e produção, em todas as etapas houve momentos que exigiam, de alguma forma, essas habilidades, permitindo aos colaboradores a participação protagonista durante o processo. Antunes (2003, p. 43) ao parafrasear Kato (1986), apresenta o princípio de que “é o aluno o *sujeito da*

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/452591335328340/?ref=bookmarks>. Acesso em: 25 nov. 2019.

*aprendizagem que acontece*, ou seja, é ele quem realiza a atividade estruturadora da qual resulta o conhecimento”.

Paulo Freire (1996, p. 46) considera que: “Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”. Por isso, é importante dar autonomia aos estudantes durante as situações de ensino-aprendizagem, para que participem do processo de construção e apropriação dos conhecimentos.

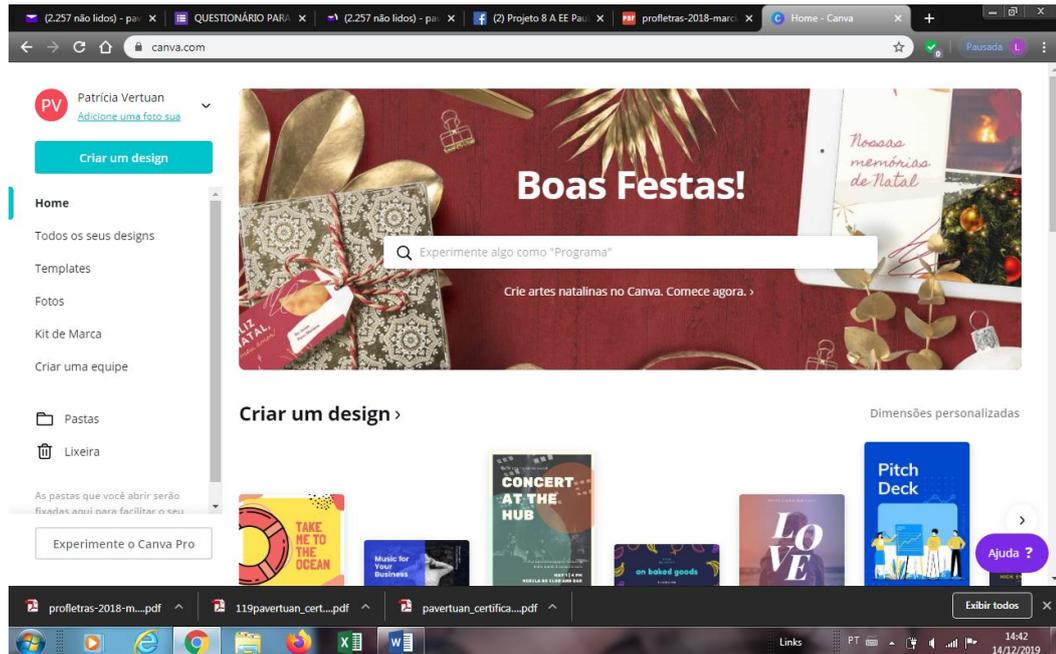
#### 4.2 Prática situada: verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero anúncio



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

**Figura 6** - Organograma da Etapa 2

Nesta etapa, desenvolvida em 3 aulas, foram verificados os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos anúncios publicitários que circulam na sociedade. Os objetivos de aprendizagem foram: a) demonstrar o conhecimento prévio sobre as características do gênero anúncio; b) gerar dados para uma avaliação formativa, para definição dos pontos que necessitariam de intervenção durante as etapas; c) produzir um anúncio sobre a temática definida; d) conhecer e fazer uso do aplicativo Canva.



Fonte: Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 14 dez. 2019.

Figura 7 - Tela inicial do Aplicativo Canva

Como primeira produção, propus a criação, em pequenos grupos, de anúncios publicitários para promover uma ideia ou um produto. Sugeri que fizessem uso do aplicativo Canva, como suporte à produção. Esse anúncio poderia ser direcionado a um interlocutor fictício ou apenas à turma. Tiveram de escolher a ideia e os objetivos que a envolviam, levando em consideração um roteiro elaborado com algumas questões, que serão mencionadas, ainda nesta seção, durante a análise das produções iniciais dos estudantes. Os textos foram compartilhados no grupo do *Facebook* para que pudessem observar as produções dos demais participantes.

*Os estudantes cujos pais não assinaram os TALE e TCLE<sup>10</sup> ficaram com o professor de Educação Física, fazendo atividades da disciplina. Apresentei o roteiro pelo projetor e reuniram-se em grupos. Alguns tiveram dificuldade em acessar a internet disponibilizada pela escola, pois o sinal estava oscilando. Acabei abrindo para rotearem do meu celular. (Excerto do Diário Reflexivo escrito em 11/6/2019).*

Conforme relato no excerto narrativo, alguns pais/responsáveis pelos estudantes não assinaram o TCLE. Uma das alunas demonstrou interesse em participar do projeto, mas não foi autorizada pelo pai, que, mesmo após explicações sobre as ações que seriam desenvolvidas e a leitura do TCLE, disse não achar importante. Barton e Lee (2015) levantam a questão das críticas que têm sido feitas

<sup>10</sup> Termo de Assentimento Livre Esclarecido e Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

às características linguísticas que aparecem na linguagem *online*, como a ortografia estilizada e abreviações frequentes de palavras, desde o início da internet.

Os autores esclarecem que existem discursos públicos ou pânicos morais, centrados em como a comunicação *online* poderia afetar negativamente as habilidades de letramento dos jovens, devido à linguagem adotada por eles. Talvez seja uma justificativa para os pais não aceitarem a participação de alunos em um projeto que teria como suporte às atividades o *Facebook*, pois é uma prática pouco frequente nas escolas. Além disso, há certo estranhamento em relação a atividades diferenciadas, pois ainda há uma concepção arraigada de ensino de Língua Portuguesa pautado em memorização de estruturas gramaticais.

Esse pensamento demonstra uma concepção da linguagem como expressão do pensamento, que corresponde a gramática tradicional. Antunes (2003, p. 16) sustenta que:

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e escrita de textos. Ou mesmo para ter uma certa fluência no exercício mais formal da comunicação oral.

A autora considera que uma gramática de regras incondicionalmente rígidas foge à realidade com que a comunicação verbal ocorre e só é possível na descontextualização das frases isoladas e artificiais com que são fabricados os exercícios escolares. E afirma que há uma questão maior antes de *ensinar ou não ensinar gramática*: “discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente: as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos.” (Ibid., p. 88).

Geraldi (2012) assevera que não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas e que o domínio de uma língua resulta de práticas efetivas, significativas e contextualizadas. Infelizmente, muitas pessoas mantêm perspectivas equivocadas acerca das práticas pedagógicas contemporâneas, pois desconhecem as tendências das políticas educacionais e os estudos voltados ao ensino de Língua Portuguesa, e insistem que “ensino bom era o de antigamente”. Uma forma de amenizar esses efeitos seria melhores esclarecimentos e ações que mobilizassem as famílias e a comunidade a terem maior participação nas atividades escolares.

Após conversa com membro da Coordenação Pedagógica, foi sugerido que os estudantes que não tivessem o TCLE assinado fizessem outras atividades no horário em que seria desenvolvido o projeto, principalmente, quando às atividades requeressem o uso do *Facebook*. Assim, foi permitida a participação de todos somente das aulas expositivas dialogadas, conforme orientação da escola e da professora regente, para que evitássemos algum problema com os referidos estudantes.

Duas alunas justificaram não terem sido autorizadas, devido ao uso da rede social durante as ações do projeto, pois estavam “de castigo”. Esse fato demonstra que há uma preocupação das famílias com o acesso de seus filhos à internet e às redes sociais. Por outro lado, uma situação que chamou a atenção, foi que um dos alunos não possuía perfil na rede social, de modo que a mãe permitiu que usasse o dela para desenvolver as atividades. Foi um fato isolado, mas que reforçou o interesse e acompanhamento da família nas atividades escolares de seu filho. Nessa situação de ensino, foi solicitado que os grupos produzissem um anúncio com base em seus conhecimentos prévios e compartilhassem no grupo do *Facebook*.



**Fonte:** Grupo fechado no *Facebook* criado para a pesquisa.

**Figura 8** - Tela com instruções para a atividade proposta

No dia em que iniciamos a interação pelo *Facebook*, tivemos problemas com a falta de sinal de *Internet*, de forma que tive que disponibilizar para eles, compartilhando sinal sem fio do meu *smartphone* pessoal. Assim, mesmo com algumas dificuldades, foi possível concluir as atividades programadas para a Etapa e os objetivos foram alcançados.



**Fonte:** Grupo fechado no *Facebook* criado para a pesquisa.  
**Figura 9** - Tela com instruções para a produção inicial

À medida que compartilhávamos os *posts* no grupo do *Facebook*, puderam acompanhar pelo projetor. Essa etapa acabou despertando interesse, empenho e vontade de participação por parte dos estudantes. A intenção inicial era disponibilizar os computadores do Laboratório de Informática aos alunos que não possuíam aparelho de telefone celular ou *smartphone*, porém, nas datas em que ocorreram as aulas, a referida sala estava ocupada com outras atividades, e não foi possível utilizá-la. Por isso, optei por trabalhar somente com os recursos que tínhamos em sala de aula: os *smartphones*.

Em Mato Grosso, uma Lei Estadual<sup>11</sup> proíbe o uso de aparelhos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos. Logo, a equipe gestora da Escola Estadual Paulo Freire adotou uma postura de incentivo à conscientização para o uso adequado desses dispositivos móveis, disponibilizando internet sem fio aos alunos, quando necessário, em atividades que demandem o uso desses recursos e que estejam em consonância com o Projeto Político Pedagógico. A opção pelo uso do *smartphone* deve-se ao fato de estar acessível aos alunos, pois a maior parte deles já o possui e o leva consigo para a escola.

<sup>11</sup> Lei Estadual nº 10.232/2014, publicada no Diário Oficial dia 29/12/2014. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20150706082639146000.pdf>. Acesso em 17 nov. 2018.

O *smartphone* é um dispositivo móvel que, atualmente, tem substituído o aparelho celular, por desempenhar funções que só eram possíveis no computador ou *notebook*. Coutinho (2014) ressalta o quanto o termo ainda é controverso, de modo que ainda não se tem uma definição exata e amplamente aceita pela comunidade e acadêmica. O termo *smartphone* é traduzido literalmente como “telefone inteligente”, devido à alta tecnologia que lhe confere grande capacidade de processamento. O autor menciona que são capazes de suportar uma gama enorme de aplicativos, ou aplicações, desenvolvidas por outras empresas ou mesmo pessoas físicas, que as disponibilizam em uma loja de aplicativos e explica que funcionam por meio de um sistema operacional, como por exemplo, o *Android* da *Google* ou *IOS* da *Apple*.

Os grupos foram constituídos de três pessoas, e mesmo as que não tinham *smartphone* puderam participar da produção colaborativa, com contribuições aos colegas. Pude observar que a turma foi bastante participativa e os estudantes que possuíam *smartphones* não se importaram em trabalhar em grupos, para possibilitar aos colegas também contribuírem durante as atividades. Essa interação entre os estudantes reforça o pensamento de Antunes (2003, p. 45), que afirma:

Uma visão interacionista da escrita supõe encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.

Observei, durante essa atividade, que alguns tiveram dificuldades para interagir e usar o aplicativo sugerido, ao contrário do senso comum de que os jovens “dominam” as tecnologias. Prensky (2001) define como “nativos digitais” os jovens que cresceram cercados pelas mídias digitais, e que são particularmente hábeis no uso de novas tecnologias, diferentemente dos mais velhos, considerados “imigrantes digitais”, pois tiveram que “migrar” da mídia impressa para as novas tecnologias.

Em contrapartida, Barton e Lee (2015) questionam essas denominações, e ressaltam a importância de não estereotipar o uso da internet como se consistisse, principalmente, em atividades de jovens em *sites* de mídia social. Para os referidos autores, não há uma idade clara para marcar uma diferença no uso da tecnologia. “Em vez disso, cada ano traz diferenças de familiaridade das pessoas com as novas mídias. É melhor pensar nisso deiticamente, como algo que aponta para uma situação particular em que há constantes mudanças” (BARTON e LEE, 2015, p. 23).

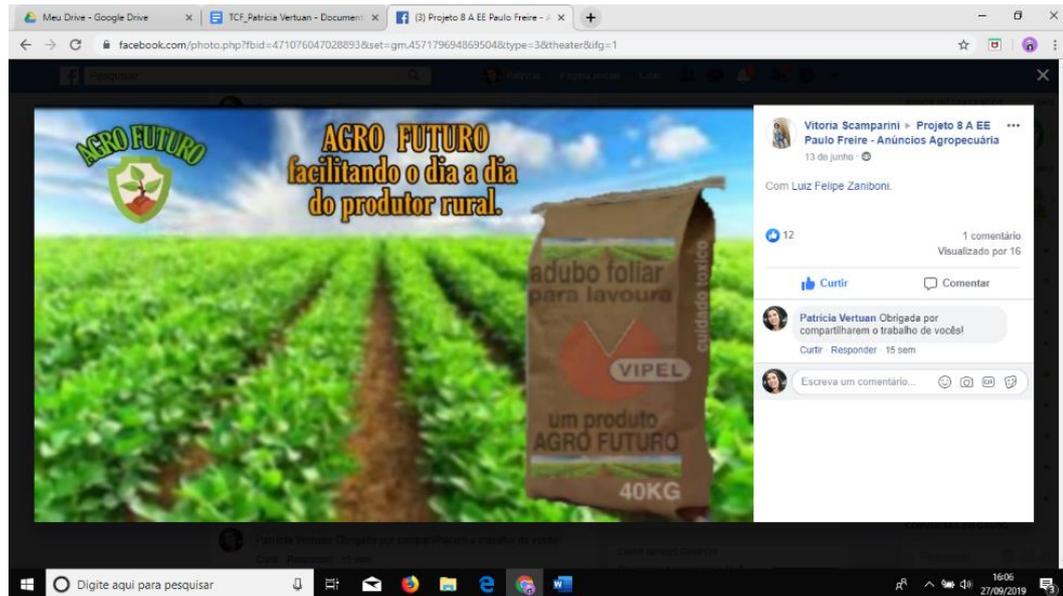
As produções iniciais dos grupos colaboradores foram elaboradas a partir do roteiro sugerido para a atividade de mapeamento dos conhecimentos prévios. O roteiro consistia nas seguintes questões: Que produto estava sendo anunciado/vendido? Para que ele/ela seria importante? Que elementos estariam presentes nesse gênero discursivo? Que recursos poderiam ser utilizados? Valeria utilizar imagens? Qual seria a finalidade desse gênero? Que linguagem (estilo) deveria ser utilizada? A quem seria direcionado o anúncio? Em que suporte seria publicado?

Ao final da atividade, foram compartilhados somente seis trabalhos, pois alguns estudantes deixaram de participar do projeto. Apresentarei, a seguir, os resultados da primeira produção. Para a apresentação, identificarei os grupos em sequência numérica, na ordem em que compartilharam o trabalho no grupo do *Facebook*:

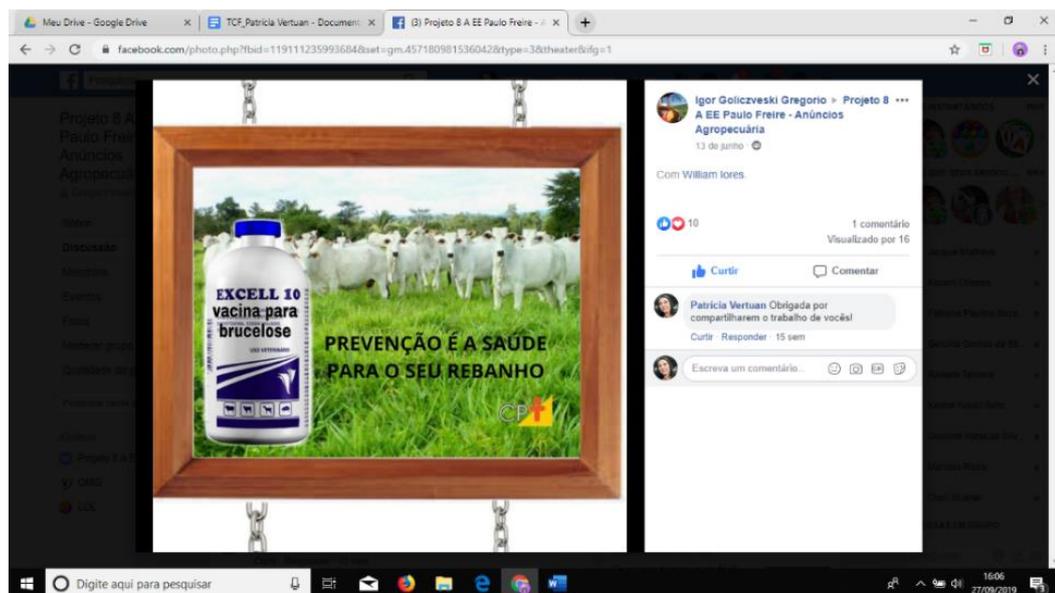


Fonte: Grupo fechado no *Facebook* criado para a pesquisa.

Figura 10 - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 1



Fonte: Grupo fechado no *Facebook* criado para a pesquisa  
 Figura 11 - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 2



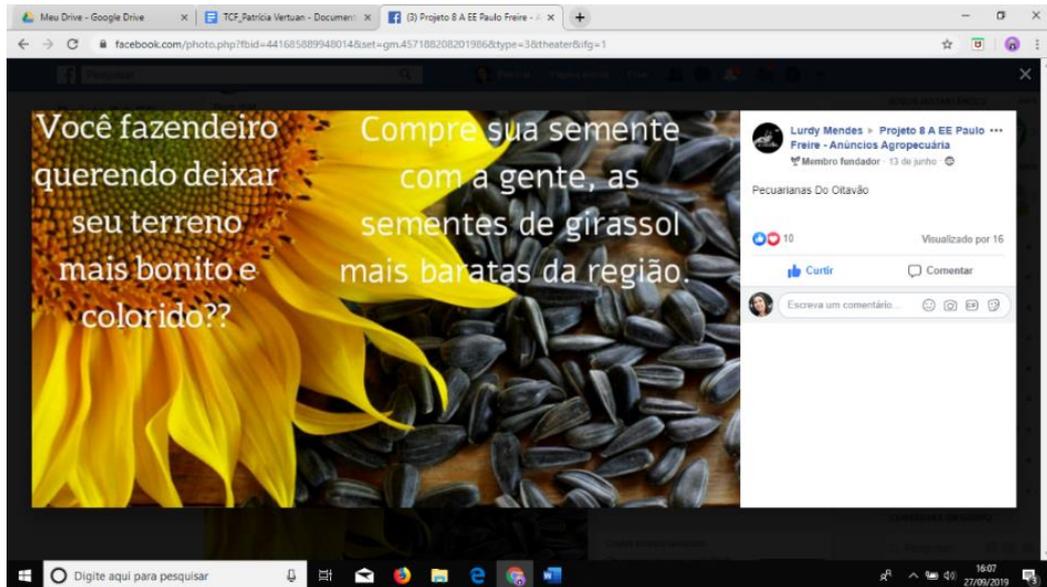
Fonte: Grupo fechado no *Facebook* criado para a pesquisa.  
 Figura 12 - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 3



Fonte: Grupo fechado no Facebook criado para a pesquisa.  
 Figura 13 - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 4



Fonte: Grupo fechado no Facebook criado para a pesquisa.  
 Figura 14 - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 5



Fonte: Grupo fechado no *Facebook* criado para a pesquisa.  
 Figura 15 - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 6



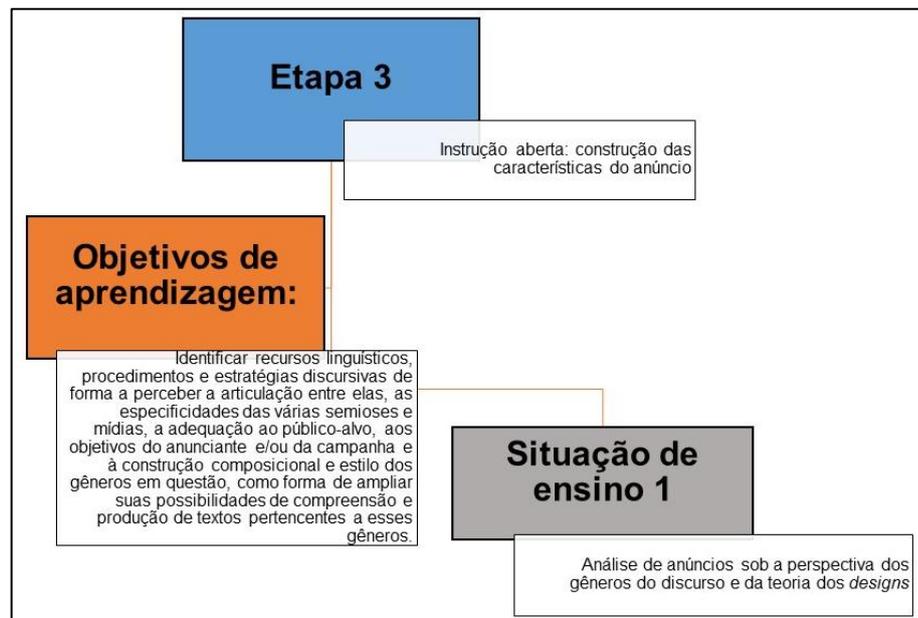
Fonte: Grupo fechado no *Facebook* criado para a pesquisa.  
 Figura 16 - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 7

Ao observar as produções dos estudantes na etapa 1, “Prática Situada”, percebi que alguns itens do roteiro foram contemplados, como a utilização de imagens e uma noção acerca das características do gênero e de como seria elaborado. No entanto, alguns aspectos me chamaram a atenção e contribuíram para que eu organizasse as etapas seguintes, como inadequação quanto ao *design* linguístico, com problemas de concordância nominal e pontuação inadequada ou ausente. A linguagem informal foi adequada, causando a impressão de proximidade com o possível leitor/consumidor.

No entanto, faltaram informações acerca do produto, como e onde adquirir, telefones e/ ou endereço para contato.

Nem todos apresentam *slogan*, mas fizeram uso de imagens adequadas para ilustrar o produto, bem chamativas, algumas até ocupando todo o espaço atrás do texto. Algumas produções apresentam excesso em relação ao *design* visual, e causam certa “poluição visual”, quanto ao tamanho e à disposição dos textos e cores utilizadas. Essas observações serviram para nortear a organização da etapa “Instrução Aberta”, em que seriam construídas as características do gênero.

### 4.3 Instrução aberta: construção das características do gênero



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Figura 17 - Organograma da Etapa 3

Nesta etapa foram exploradas as características do gênero anúncio, pelo enfoque do estudo dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) e da teoria da multimodalidade. Para análise da multimodalidade, tomei como referência os elementos de *design* linguístico, visual, espacial e gestual (COPE e KALANTZIS apud ROJO, 2013, p. 24). Os objetivos de aprendizagem foram: a) Identificar recursos linguísticos, procedimentos e estratégias discursivas de forma a perceber a articulação entre elas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas

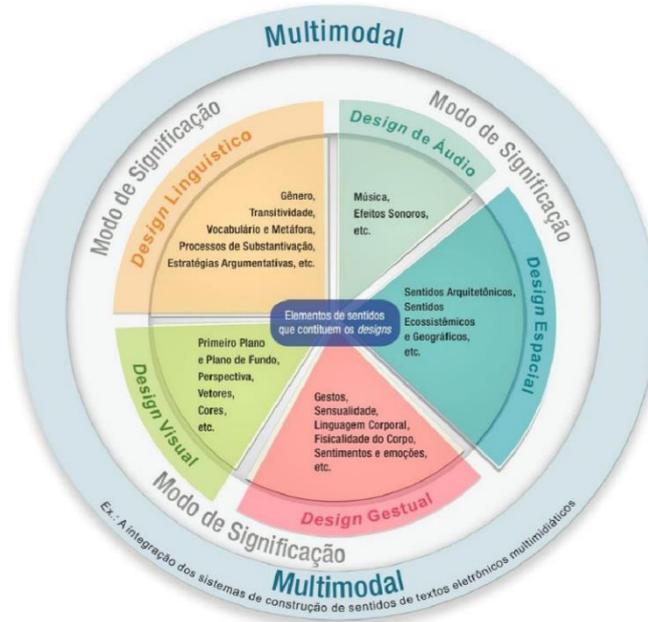
possibilidades de compreensão e produção de textos pertencentes a esses gêneros. Em seguida, apresentarei um excerto do Diário Reflexivo redigido nesta etapa:

*Na aula de hoje, analisamos anúncios da temática agropecuária, além de outras que julguei necessárias para a atividade, que selecionei e apresentei no projetor, com base em roteiro que foi distribuído.*

*Para análise dos anúncios, optei por imprimir o roteiro e entregar para os grupos anotarem suas considerações no caderno. (Excerto do Diário Reflexivo escrito em 11/6/2019)*

Conforme demonstra o excerto, o desenvolvimento dessa etapa baseou-se no método expositivo dialogado. Apresentei, em suporte do projetor multimídia, telas com exemplos de anúncios da temática escolhida pela turma, para análise e construção das características do gênero, na perspectiva da multimodalidade. De início, havia planejado apresentar, para análise, somente anúncios da temática agropecuária. No entanto, optei por selecionar alguns de outros temas também, para complementar a atividade.

Como solicitei que os estudantes se reunissem nos grupos formados na etapa anterior, entreguei um roteiro impresso para cada grupo, além de apresentá-lo no projetor multimídia. O roteiro foi elaborado a partir da grade analítica proposta para cinco modalidades: linguística, visual, espacial, gestual e sonora, apresentada pelo projeto dos multiletramentos, nos textos do Grupo de Nova Londres e citada por ROJO (2013).



**Fonte:** Cope e Kalantzis (apud LEGRAMANTE-BARBOSA, V., 2018, p. 57).  
**Figura 18** - Gramática do *design* multimodal (traduzido)

O diagrama representa os elementos dos *designs* que tomei como base para análise dos anúncios, para a observação e construção das características do gênero. A partir dos elementos, elaborei o roteiro, já descrito no Capítulo 3. O Diário Reflexivo dessa aula registrou a seguinte narrativa:

*Todos os estudantes e a professora regente participaram dessa atividade, porém, quando tiveram que se reunir para analisarem os anúncios, em grupos, alguns ficaram desmotivados e não quiseram participar. Conforme senti a necessidade, elaborei e apresentei slides com o significado das cores nas propagandas e sua influência no comportamento do público consumidor. (Excerto do Diário Reflexivo escrito em 13/6/2019)*

O excerto demonstra que tive uma quebra de expectativa em relação à motivação dos grupos para realizarem a atividade. Durante a minha atuação, mediando a leitura e interpretação dos textos nas telas, estiveram bastante empolgados. Porém, a partir do momento em que pedi para continuarem a atividade em grupos, para depois socializarem as leituras, alguns não quiseram mais participar. Deixei-os livres para retornarem na atividade seguinte.

Para exemplificar como se deu a análise e construção das características do gênero, apresentarei um exemplo e alguns pontos que mais se destacaram quanto à percepção dos estudantes dos elementos que compõem esse texto multimodal. Vale esclarecer que, do roteiro elaborado para servir de base para a análise, nem todos os

itens seriam observados nos textos. Assim, busquei adaptar as questões aos anúncios apresentados, conforme via necessidade.

**Fonte:** Disponível em: <http://www.virtualguia.com.br/a/rcr-agricola-itarare>. Acesso em: 11 dez. 2019.

**Figura 19** - Anúncio analisado pelos estudantes e pela pesquisadora

Primeiramente, os grupos tiveram um tempo para fazer a leitura e análise e, em seguida, iniciamos as discussões. Questionei quem teria produzido o anúncio e disseram que seria “a empresa”, “um agricultor”, “um empresário” e um aluno disse que foi “alguém contratado para isso”. Ao questionar onde foi publicado, disseram “internet”, “redes sociais”. Quanto ao objetivo do anúncio, responderam “vender”, “divulgar”, entre outras respostas, algumas bem óbvias, o que demonstra um senso comum, diante da imagem, que os levou a uma leitura superficial, sem aprofundar no conteúdo e possíveis leituras a fazer.

Quanto ao *design* visual, propus que observassem de que maneira o anúncio poderia influenciar o leitor ou consumidor. Um dos estudantes explicou que a imagem não deixaria o comprador tão interessado, por causa da tecnologia avançada, que não é uma característica da imagem do trator. Até esse ponto, não haviam se atentado para o objetivo final, que era divulgar o *site* de uma empresa agrícola, na *Internet*. Nesse momento e nos demais, realizei as mediações que julguei pertinentes e apliquei

o processo de andaimagem<sup>12</sup>, instigando a turma com questionamentos e intervenções que contribuíssem para o processo de construção de sentidos.

A socialização das análises do anúncio pelos grupos demonstrou que muitos estudantes têm dificuldades com a leitura associada à imagem, pois em geral, apresentaram interpretações bem superficiais, mas associadas ao texto escrito, ou seja, mais voltadas ao *design* linguístico. Infelizmente, ainda pouco se trabalha em sala de aula com a leitura de imagens ou textos com características multimodais, e assim, predomina a concepção do texto escrito. Cani e Coscarelli (2016) atentam para a necessidade de o professor promover discussões sobre os textos multimodais que encontramos em nosso cotidiano, observando marcas próprias em suas configurações (intenções, cores, formatos, tamanhos de fontes, imagens, sons e outros).

Como demonstra o relato no excerto do Diário Reflexivo, no processo de análise e construção de sentidos dos anúncios, percebi a necessidade de apresentar a relação das cores com os produtos, ou a publicidade. Assim, pesquisei e elaborei telas, conforme exemplos (fig. 20 e 21). Esta atividade despertou bastante curiosidade e interesse nos estudantes, e percebi que muitos não tinham noção dessas escolhas e influências de cores nos anúncios e, até mesmo, rótulos de produtos que consumimos. Rapidamente, associaram as cores aos produtos que lembravam, e citaram vários exemplos, além dos que apresentei nas telas.

Outro ponto trabalhado foi o *slogan*. De início, ao indagar se sabiam o que era um *slogan* e por que era importante, poucos estudantes demonstraram conhecer o significado. Contudo, a partir do momento em que citei exemplos, logo identificaram o sentido e reconheceram os mais famosos, e citaram outros exemplos. Essa atividade fez-me refletir mais uma vez sobre a importância da mediação do professor no trabalho a partir dos gêneros discursivos.

Muitas vezes, os estudantes identificam algumas características, mas não reconhecem os elementos composicionais de modo sistematizado, considerando as estruturas relativamente estáveis que os agrupam. Isso evidencia a relevância do

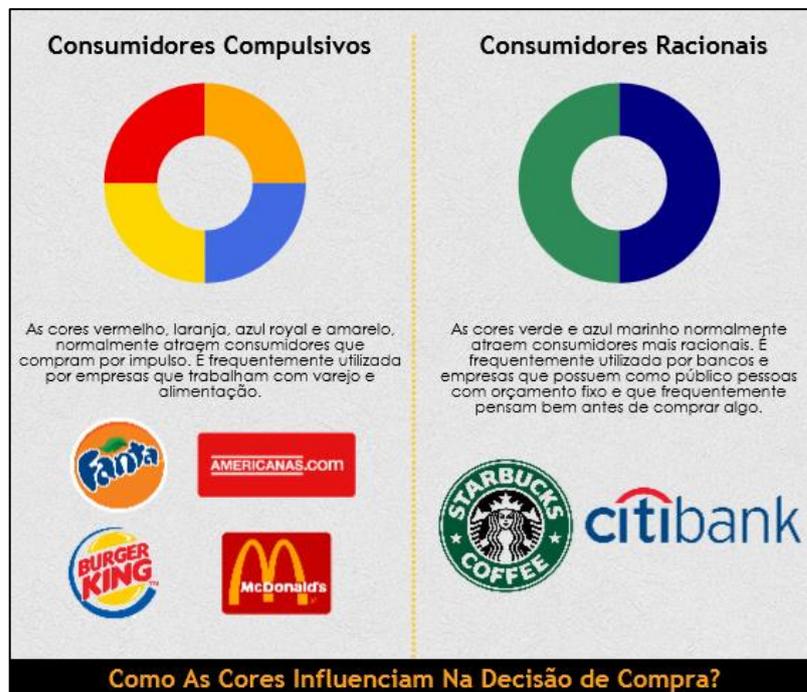
---

<sup>12</sup> Para Bortoni-Ricardo (2012, p. 55), andaime, ou andaimagem é a tradução do termo inglês *scaffolding*. De forma geral, constitui um conceito metafórico que concerne a um auxílio visível ou audível que uma pessoa mais experiente pode dar a um aprendiz. Essa postura é mais frequente no trabalho pedagógico em sala de aula, na relação entre professor e aluno. Esse tipo de ação cooperativa pode, no entanto, ocorrer em outros contextos sociais, onde tenham lugar processos de socialização.

papel do professor na construção dos conhecimentos, não como detentor do saber, mas como mediador, aquele que direciona as etapas do trabalho e faz as intervenções que julgar apropriadas.

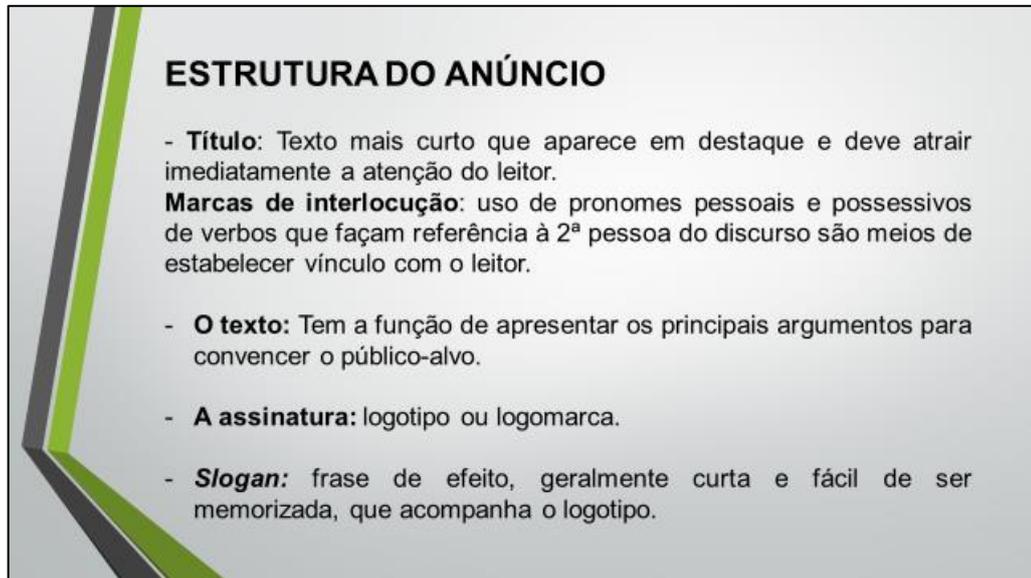


Fonte: Disponível em: <http://www.marketingmoderno.com.br/wp-content/uploads/2015/08/guia-das-cores-artigo-multlinks.jpg>. Acesso em: 13 jun. 2019.  
**Figura 20** - Tela com o significado das cores na publicidade



Fonte: Disponível em: <https://maispersuasao.com.br/psicologia-das-cores>. Acesso em: 13 jun. 2019.

**Figura 21** - Como as cores influenciam na decisão de compra



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

**Figura 22** - Tela com a estrutura do anúncio

Nessa etapa, apresentei, também, a estrutura do anúncio publicitário com seus elementos composicionais. Vale destacar o pensamento de Rojo (2013, p. 27), ao sintetizar a teoria dos gêneros proposta por Bakhtin (2003a[1952-53/1979]), de que

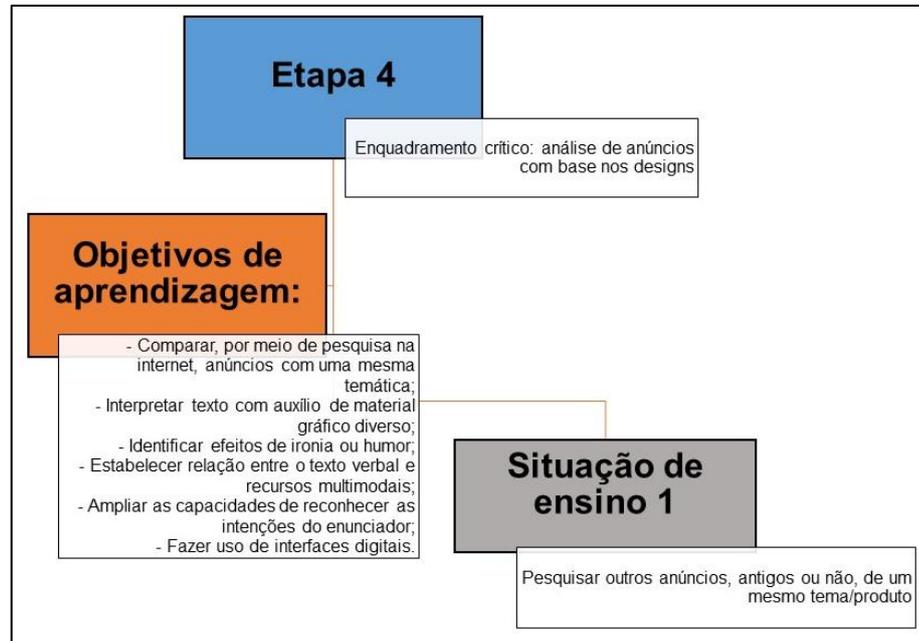
as práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos (científico, jornalístico, literário, artístico, de entretenimento, íntimo, familiar e assim por diante). Essas esferas ou campos e seu funcionamento estão elas mesmas situadas historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas locais (ou globais).

Além disso, ela ressalta que as mídias e tecnologias são escolhas das esferas de circulação de discursos e tem efeito nas formas de composição e nos estilos dos enunciados, inclusive em termos de multimodalidade.

As atividades desta Etapa foram significativas, por possibilitarem a apropriação das características que compõem o gênero anúncio. Houve bastante participação da turma, entretanto, ao mesmo tempo, gerou certa agitação e conversas paralelas em volume não muito adequado, o que requereu intervenções em vários momentos, para pedir silêncio e colaboração. A turma é numerosa e uma característica da maior parte dos adolescentes é serem bastante comunicativos, de modo que querem participar e falar, mas alguns têm dificuldade de ouvir e dar espaço para outros colegas se

expressarem. Isso dificultou um pouco o desenvolvimento da atividade, mas não impediu sua realização.

#### 4.4 Enquadramento crítico: análise de anúncios na perspectiva multimodal



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

**Figura 23** - Organograma da Etapa 4

Para esta etapa do desenvolvimento do trabalho, adotei a perspectiva do letramento crítico, considerando o uso social da leitura e da escrita e a possibilidade de os leitores/estudantes interagirem com os textos, por meio de questionamentos e exposição de suas interpretações. O letramento crítico tem suas origens na teoria crítica social e na pedagogia crítica proposta por Paulo Freire, nos anos 1970, e veio mudar uma concepção de educação como um processo neutro e apolítico, que seria substituído por uma ideia de um aprendizado socialmente construído e ideologicamente constituído (CAETANO e PINTO, 2018).

Para Lankshear e McLaren (apud CAETANO e PINTO, 2018), o letramento crítico constitui uma prática politicamente situada, que busca oferecer aos estudantes uma melhor leitura do mundo e oportunidades de reescrevê-lo, de modo que se possa abordar mais igualitariamente seus interesses, identidades e aspirações. Reforçando esses pensamentos, Caetano e Pinto (2018) ressaltam que é possível compreender que a educação crítica implica a construção sócio-colaborativa do conhecimento, pautada na transformação social e na constante luta contra a opressão e as

desigualdades geradas por diferenças históricas, políticas, econômicas e culturais. Assim, para a realização das atividades dessa etapa, foram ampliados os conceitos da teoria bakhtiniana para a análise de enunciados multimodais, associada à teoria dos *designs*.

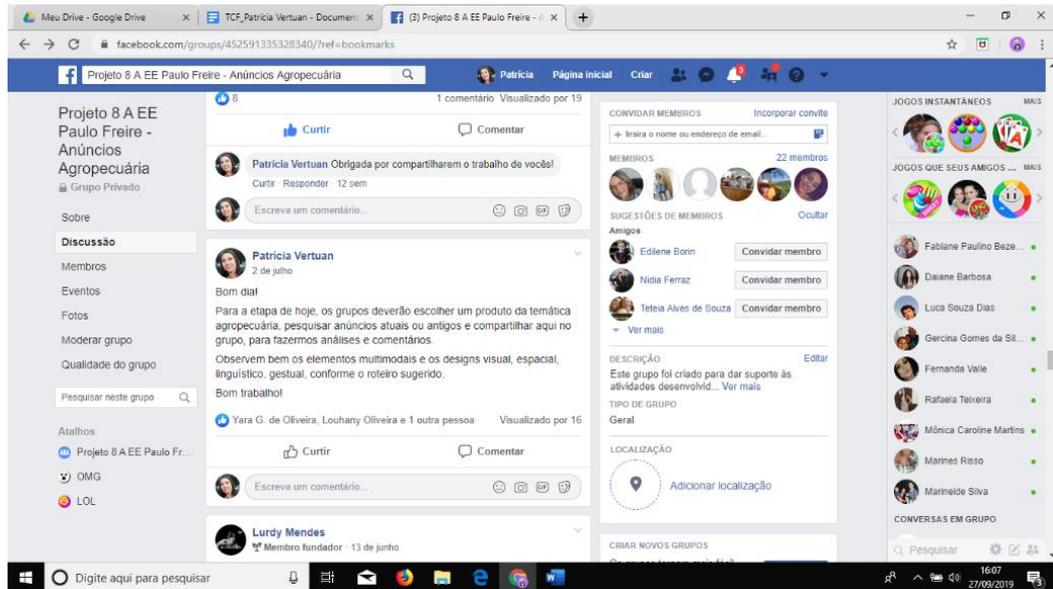
Os objetivos de aprendizagem elencados foram: a) Comparar, por meio de pesquisa na internet, anúncios com uma mesma temática; b) Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso; c) Identificar efeitos de ironia ou humor; d) Estabelecer relação entre o texto verbal e recursos multimodais; e) Ampliar as capacidades de reconhecer as intenções do enunciador; f) Fazer uso de interfaces digitais. Nessa atividade, os alunos pesquisaram anúncios na *Internet* e, por meio do *smartphone*, selecionaram e compartilharam com o grupo do *Facebook* que deu suporte a essa atividade. Foram compartilhados cinco anúncios que serviram como foco de observação, análise e comentários.

*Nesta aula, os grupos pesquisaram e compartilharam anúncios da temática agropecuária no grupo do Facebook.*

*Fiz questionamentos nos comentários, com base no roteiro de observação dos designs, para que os estudantes fizessem suas considerações.*

*É difícil manterem a concentração na atividade, pois com o celular na mão, facilmente se distraem com mensagens, jogos ou vídeos. (Excerto do Diário Reflexivo escrito em 2/7/2019).*

Iniciei a atividade com um *post* de instrução para os grupos. Houve bastante motivação dos adolescentes em participarem. Enquanto pesquisavam, em grupos, por meio dos *smartphones*, deixei na tela do projetor a página do *Facebook* aberta, para que acompanhassem a movimentação e interação dos demais. A pesquisa e o compartilhamento foram realizados em pequenos grupos. Em seguida, registraram por escrito seus comentários no campo específico da rede social, para que fossem feitas comparações e análises, de forma interativa e colaborativa, a partir do mesmo roteiro da etapa anterior.



**Fonte:** Grupo fechado no Facebook criado para a pesquisa.  
**Figura 24 -** Tela com instrução para a atividade

Nos momentos em que oscilava a conexão com a internet sem fio, alguns adolescentes facilmente se distraíam e dispersavam, acessando jogos e outros aplicativos que já têm em seus aparelhos, conforme relato no excerto do Diário Reflexivo. Essa postura deles mais uma vez exigiu intervenções desta pesquisadora, para conseguir o foco novamente no trabalho. Considerando-se que são adolescentes, comportamentos desse tipo são comuns e esperados. Entretanto, constituem um desafio a mais na rotina de um professor, por gerar desgaste físico e emocional, além de causar frustrações, pela dificuldade de conseguir atingir os objetivos pretendidos.

Por mais que se faça um planejamento com objetivos bem delineados, vale sempre se preparar para os imprevistos e situações inusitadas que podem ocorrer na rotina de trabalho com adolescentes. Em uma turma numerosa de adolescentes, com comportamentos e personalidades diversificadas, como a que escolhi para desenvolver as ações da pesquisa, diversas situações podem ocorrer, de modo que sempre é pertinente ter uma alternativa a mais para enfrentar os percalços que podem surgir.

A partir deste ponto do trabalho, o *corpus* de análise constituir-se-á dos anúncios escolhidos e compartilhados, dos *posts* dos grupos de estudantes colaboradores e a interação, por meio dos comentários gerados no grupo fechado do

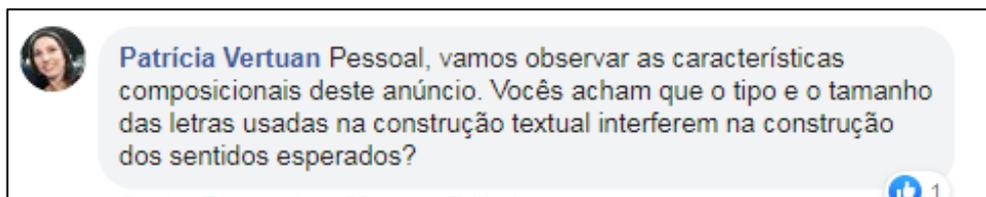
Facebook. Para isso, foram feitos recortes de telas, por meio do recurso de captura de tela<sup>13</sup> e fragmentos que considero mais relevantes para a pesquisa.



Fonte: Grupo fechado no Facebook criado para a pesquisa.<sup>14</sup>

Figura 25 - Tela com post do Grupo 1

Aos poucos, a interlocução foi efetivando-se. À medida que compartilhavam os textos pesquisados, eu lançava questionamentos, com base no roteiro. Não apresentarei todos os comentários devido à quantidade e, também, para não tornar a leitura repetitiva, pois surgiram respostas semelhantes nos posts. Portanto, selecionei algumas que julgo significativas para a análise.

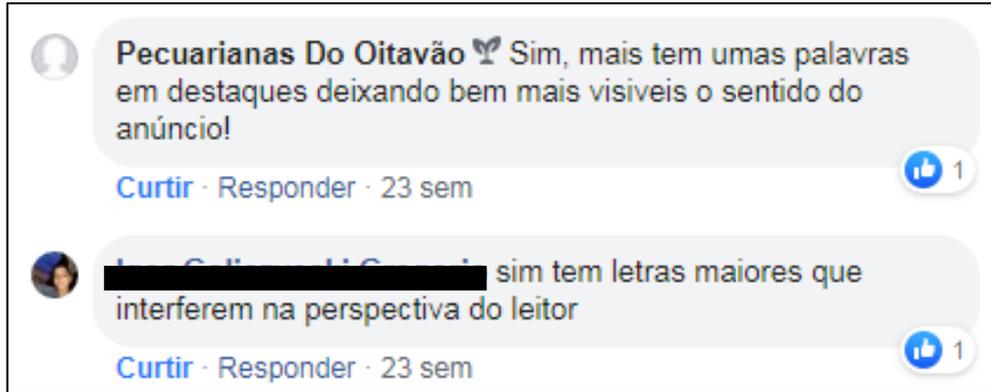


Fonte: Grupo fechado no Facebook criado para a pesquisa.

Figura 26 - Post da pesquisadora

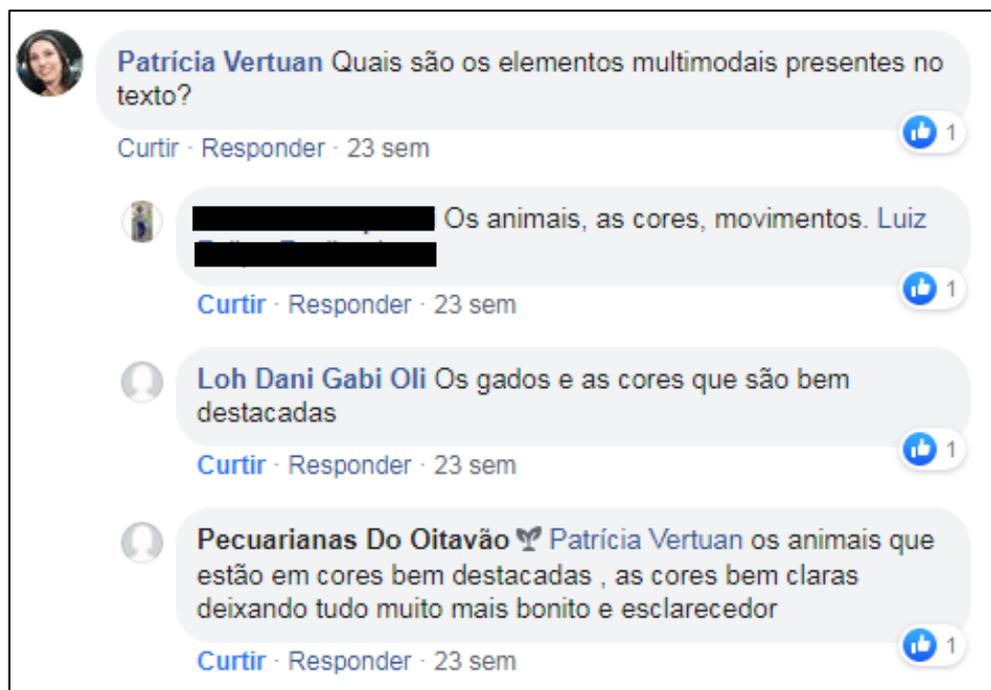
<sup>13</sup> Esse recurso é ativado ao clicar na tecla *Print Screen*, no teclado do computador ou *notebook*.

<sup>14</sup> Imagem disponível em: <https://www.marica.rj.gov.br/2017/10/24/segunda-dose-contra-febre-aftosa-sera-aplicada-durante-o-mes-de-novembro/>. Acesso em 14 dez. 2019.



**Fonte:** Grupo fechado no *Facebook* criado para a pesquisa.

**Figura 27** - Comentários dos estudantes

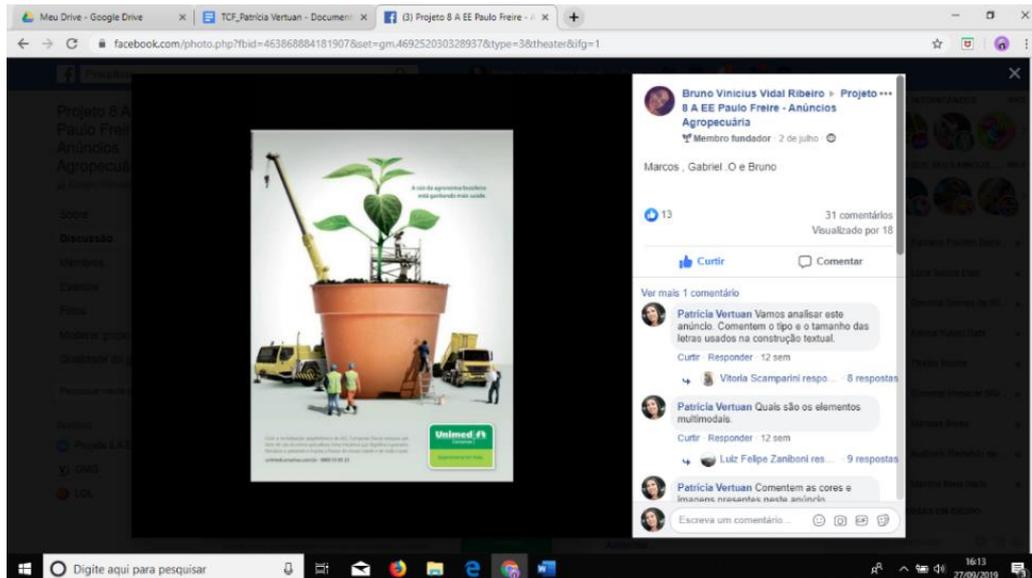


**Fonte:** Grupo fechado no *Facebook* criado para a pesquisa.

**Figura 28** - Interação da pesquisadora com os estudantes

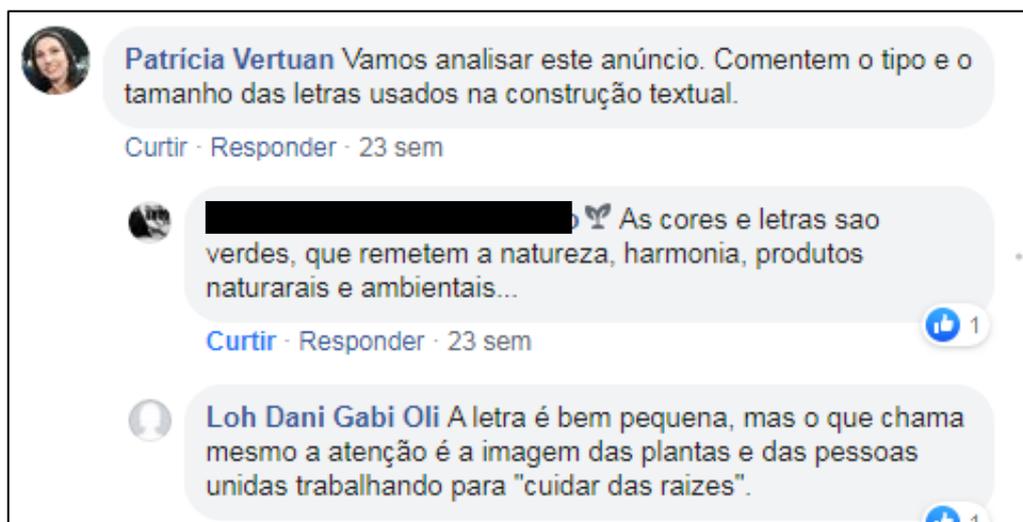
Os comentários registrados demonstram que, a partir desse momento, os estudantes já tinham uma compreensão acerca da multimodalidade, de modo que identificaram os elementos multimodais no texto analisado, sem necessidade de mediação.

Nos comentários dos estudantes referentes ao texto compartilhado pelo Grupo 1, observei a percepção em relação ao destaque dado a algumas palavras, com letras maiores e mais chamativas. O texto compartilhado pelo Grupo 2 foi o que mais rendeu comentários, talvez por ter chamado atenção pelos elementos multimodais e pela criatividade em sua elaboração.



Fonte: Grupo fechado no Facebook criado para a pesquisa.<sup>15</sup>

Figura 29 - Tela com post do Grupo 2

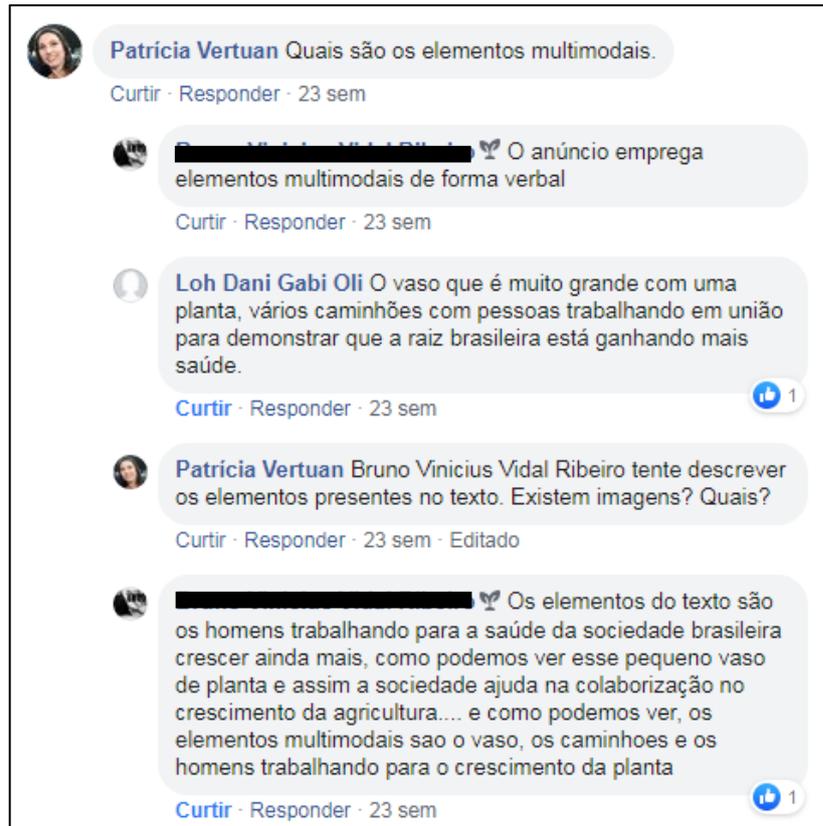


Fonte: Grupo fechado no Facebook criado para a pesquisa.

Figura 30 – Comentários da pesquisadora e dos estudantes

O comentário das estudantes L.D.G demonstra a percepção diante da importância dos elementos multimodais na construção dos sentidos esperados no texto em questão, pois observaram que o texto verbal está em letras pequenas, enquanto a imagem é o elemento de maior destaque no anúncio. O comentário do B. demonstra a atenção dada por ele ao *design* visual, quando relaciona a cor verde à natureza, harmonia e produtos voltados ao meio ambiente.

<sup>15</sup> Imagem disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/571675746428689664/>. Acesso em: 14 dez. 2019.



Fonte: Grupo fechado no *Facebook* criado para a pesquisa.

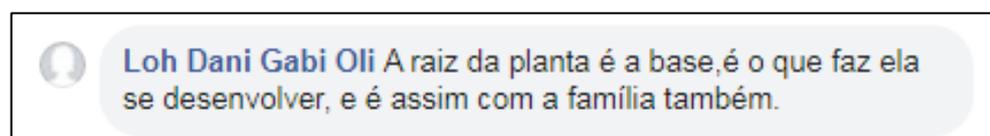
Figura 31 - Comentários da pesquisadora e dos estudantes

A figura 31 demonstra um exemplo de momentos em que tive de interferir com o procedimento de andaimagem, para que houvesse uma melhor compreensão do enunciado. Ao questionar quais eram os elementos multimodais presentes no anúncio, percebi, na resposta de B.V.V.R., que ele não havia compreendido o sentido de multimodal, pois em sua resposta associou multimodal a verbal. Assim, busquei reformular a pergunta, para que ele pudesse ampliar a reflexão acerca do assunto e contribuir com a discussão. Em seu comentário seguinte, percebi a evolução na resposta, pois descreveu os elementos multimodais, conforme esperado.



Fonte: Grupo fechado no *Facebook* criado para a pesquisa.

Figura 32 - Post da pesquisadora



Fonte: Grupo fechado no *Facebook* criado para a pesquisa.

**Figura 33** - Comentário das estudantes L. D. G.

Na figura 33, o comentário das estudantes demonstra que construíram o sentido da palavra raiz, metaforicamente associado a alicerce, base familiar, demonstrada no texto por meio de uma hipérbole visual em que a imagem de um vaso gigante se destaca em relação às pessoas e outros elementos. Embora seja apenas um dos sentidos possíveis para a palavra no contexto em análise, elas tiveram uma percepção de uma informação subentendida no texto, ou seja, ativaram mecanismos de interpretação com base em seus conhecimentos prévios e na associação entre texto verbal e imagens.

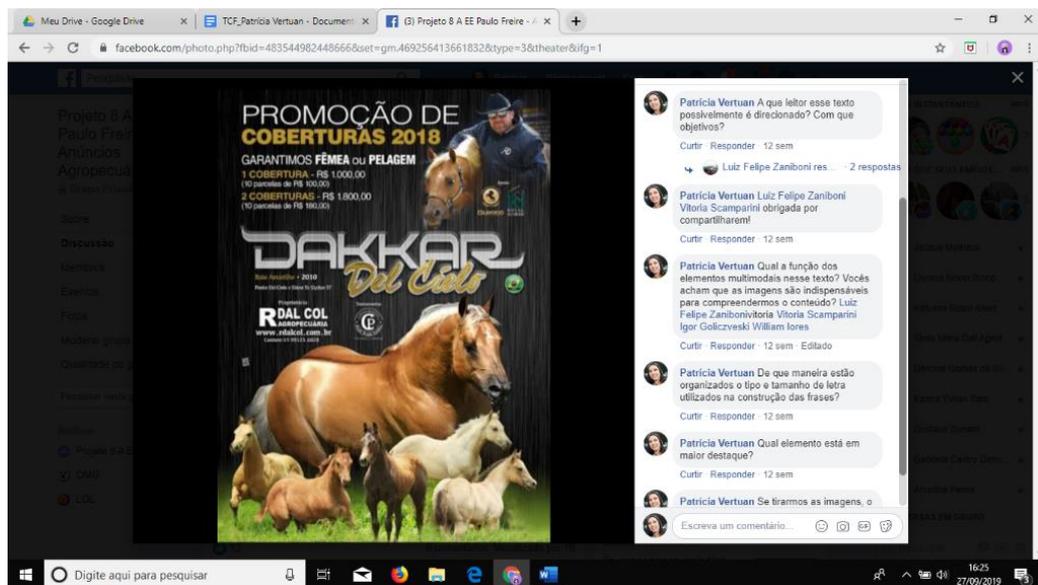


**Fonte:** Grupo fechado no *Facebook* criado para a pesquisa.

**Figura 34** - Comentários da pesquisadora e dos estudantes



Fonte: Grupo fechado no Facebook criado para a pesquisa.  
 Figura 35 - Tela com post do Grupo 3



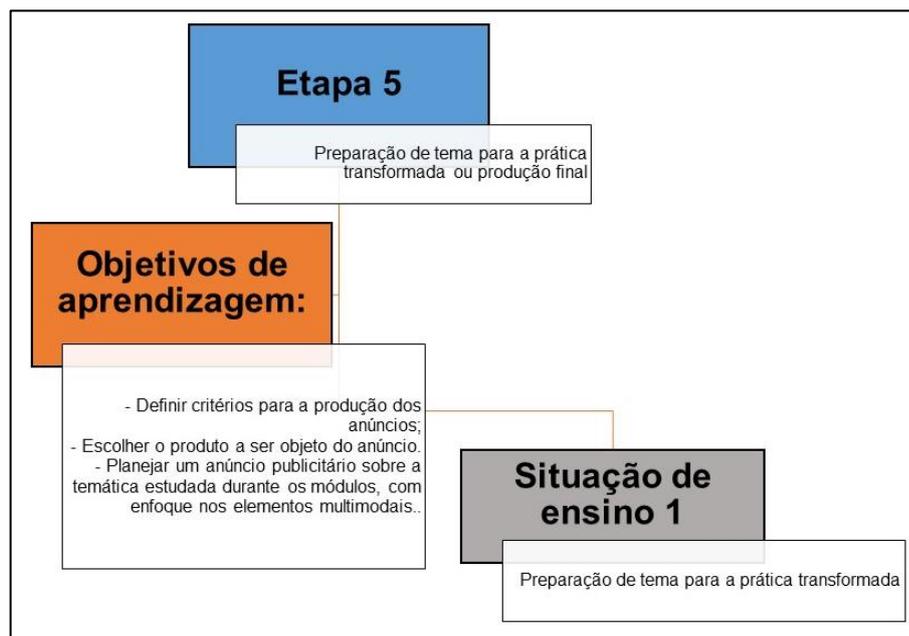
Fonte: Grupo fechado no Facebook criado para a pesquisa.  
 Figura 36 - Tela com post do Grupo 4

A participação nas atividades propostas e a interação colaborativa ao interpretarem as imagens, confirmam o pensamento de Barton e Lee, que ressaltam que as pessoas aprendem pela participação em práticas, pois implica juntar-se com outras pessoas, refletir sobre sua participação *online*, e “aprender envolve assumir novas identidades” (BARTON e LEE, 2015, p. 170).

Para Dionísio (2006) representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são,

acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. Assim, ressalto a relevância do Enquadramento Crítico para ampliar nos estudantes o senso de observação e compreensão da realidade que os cerca.

#### 4.5 Planejamento de um roteiro de produção



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Figura 37 - Organograma da Etapa 5

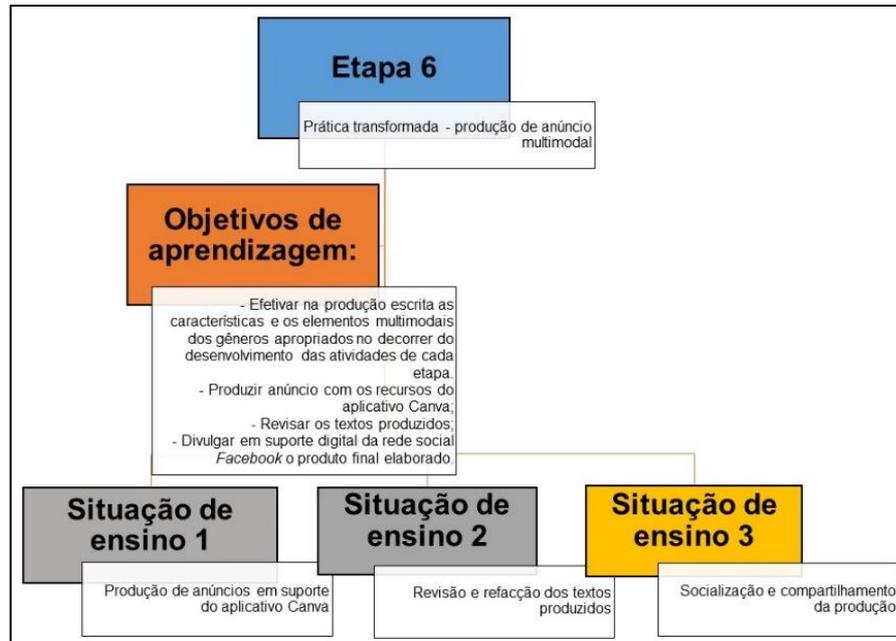
Nesta etapa do PD, foram definidos critérios para a produção textual. Para a escolha da ideia/produto a ser anunciado, foram retomados os questionamentos que serviram como base para a produção inicial: Que produto seria anunciado/vendido? Para que ele/ela seria importante? Que elementos estariam presentes nesse gênero discursivo? Que recursos poderiam ser utilizados? Valeria utilizar imagens? Qual seria a finalidade desse gênero? Que linguagem (estilo) deveria ser utilizada? A quem seria direcionado o anúncio? Em que suporte seria publicado?

Com base nesses questionamentos, os estudantes colaboradores definiram critérios para a produção dos anúncios, escolheram o produto que seria objeto do anúncio e planejar um anúncio publicitário sobre a temática estudada durante os módulos, com enfoque nos elementos multimodais.

Em grupos, registraram suas considerações para que fosse elaborado um roteiro para a Prática Transformada (produção final). Foi sugerido um roteiro para a

produção do anúncio, elaborado a partir do que foi estudado durante o processo de apropriação dos elementos multimodais e construção de sentidos.

#### 4.6 Prática transformada: os resultados de todo o processo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Figura 38 - Organograma da Etapa 6

Esta etapa do PD foi o momento de efetivarem, na produção escrita, as características e os elementos multimodais dos gêneros apropriados no decorrer do desenvolvimento das atividades de cada etapa. Para isso, foi proposta aos estudantes a criação de anúncios publicitários promovendo a ideia ou produto definido durante as etapas do PD, ou seja, o tema “Agropecuária”. A partir do roteiro elaborado em grupos na etapa anterior, produziram anúncios, em pequenos grupos, com suporte no aplicativo Canva, disponível gratuitamente na internet para computadores ou *smartphones*.

Durante o desenvolvimento da atividade, atuei como agente de letramento, mobilizando e motivando os grupos a observarem se suas produções correspondiam aos aspectos elencados no roteiro elaborado para a atividade. Dessa forma, foi possível avaliá-los durante todo o processo e possibilitar que realizassem uma autoavaliação, a fim de demonstrarem, com a Prática Transformada, qual foi o nível de apropriação dos elementos multimodais característicos dos anúncios.

Ao finalizarem a elaboração do anúncio, os estudantes compartilharam o trabalho no grupo do *Facebook*, para socialização com os demais grupos, de modo a perceberem os próprios resultados na Prática Transformada, em comparação com os conhecimentos prévios demonstrados na Prática Situada.

A partir deste ponto, apresentarei as produções dos estudantes colaboradores, para observação dos resultados do processo de apropriação dos elementos multimodais do gênero anúncio, conforme planejado anteriormente.



Fonte: Grupo fechado no *Facebook* criado para a pesquisa.

Figura 39 - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 1

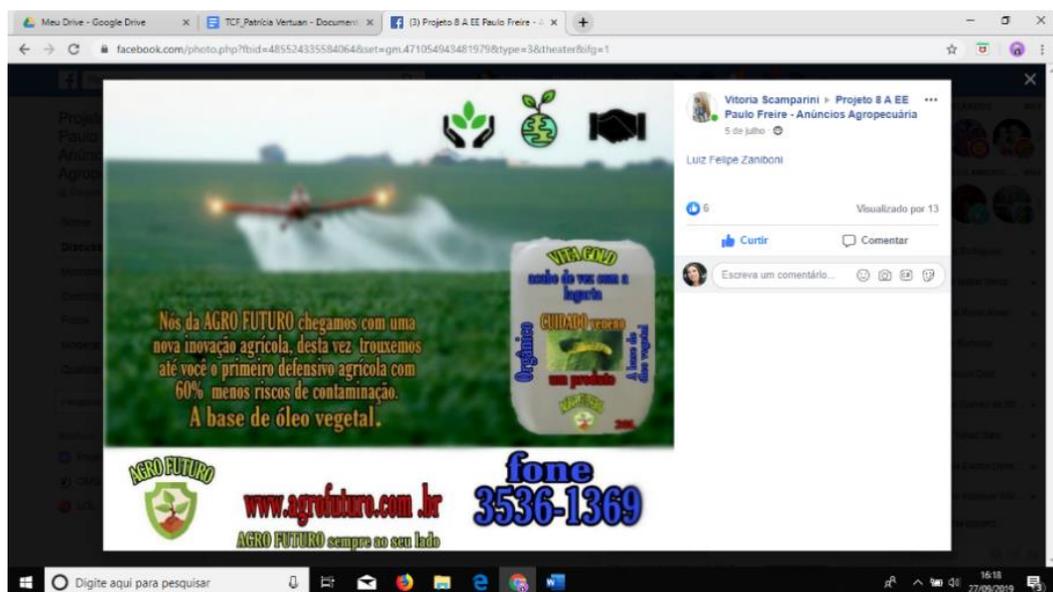
Em comparação com a produção inicial do Grupo 1, as próprias alunas se surpreenderam com a evolução visível na Prática Transformada. As alunas L e D expressaram que não acreditavam que tinham feito o primeiro anúncio daquele jeito e que o segundo estava muito melhor, de acordo com a narrativa no excerto do Diário Reflexivo:

*L. e D. olharam a produção inicial e ficaram impressionadas com a diferença: tinham achado que o trabalho estava muito bom, mas foram capazes de observar que faltam alguns elementos para compor o gênero adequadamente. (Excerto do Diário Reflexivo de 4/7/2019)*

A Prática Transformada acrescentou elementos que elas não haviam colocado no primeiro trabalho, como informações sobre contato e mais detalhes sobre o produto. O anúncio criado por elas refere-se a uma empresa responsável por vacinação de rebanho bovino. A marca denominada com a metáfora “Rei das

Vacinas”, pelo próprio título, já demonstra um status de superioridade e qualidade. Representada pela cor preta, a marca denota elegância, sofisticação e força, de acordo com o significado das cores. O *slogan* “Mantenha o seu rebanho protegido” teve a palavra “protegido” destacada com todas as letras maiúsculas e com a cor ouro, que representa riqueza, luxo, abundância. Também há, no canto inferior direito, uma coroa dourada, logotipo da marca fictícia e no canto superior direito, aparecem o *site* e localidade em que atende a empresa.

Quanto ao *design* linguístico, o texto apresenta pontuação e vocabulário adequados ao público de interesse. O grupo utilizou verbos no imperativo em “vacine” e “mantenha”, dirigindo-se ao consumidor de forma direta. De modo geral, é possível perceber que as alunas se apropriaram dos elementos multimodais e, em sua compreensão sobre agropecuária, construíram sentidos que demonstram uma visão de riqueza e prosperidade, a partir da criação de gado.



Fonte: Grupo fechado no *Facebook* criado para a pesquisa.

Figura 40 - Tela com anúncio produzido pelo grupo 2

O anúncio do “Agro Futuro”, divulga uma empresa fornecedora de defensivos agrícolas que apresenta um produto inovador de origem orgânica, para pulverização em plantações. A marca “Vita Gold” denomina o produto. O anúncio possui todos os elementos composicionais do gênero: *slogan*, texto, logotipo ou logomarca, além de elementos multimodais.

A imagem de um avião de pulverização agrícola sobrevoando uma plantação, sobreposta pelos textos e demais elementos multimodais, foi inserida em uma

perspectiva que destaca os demais elementos, mas ao mesmo tempo, remete a eficiência e qualidade. Predomina a cor verde, que simboliza prosperidade, harmonia, crescimento, e pode atrair consumidores mais racionais. O texto de maior destaque também apresenta a cor ouro, que significa riqueza, luxo, abundância.

Quanto ao *design* espacial, observei que a disposição das informações foi mais organizada do que na produção na etapa Prática Situada, e o texto apresentou mais informações sobre o produto, ausentes no texto anterior. Embora apresente algumas inadequações no *design* linguístico, que o grupo não adequou antes de compartilhar, a avaliação da produção demonstrou avanços, decorrentes de todo o processo desenvolvido durante as ações da pesquisa.



Fonte: Grupo fechado no Facebook criado para a pesquisa.

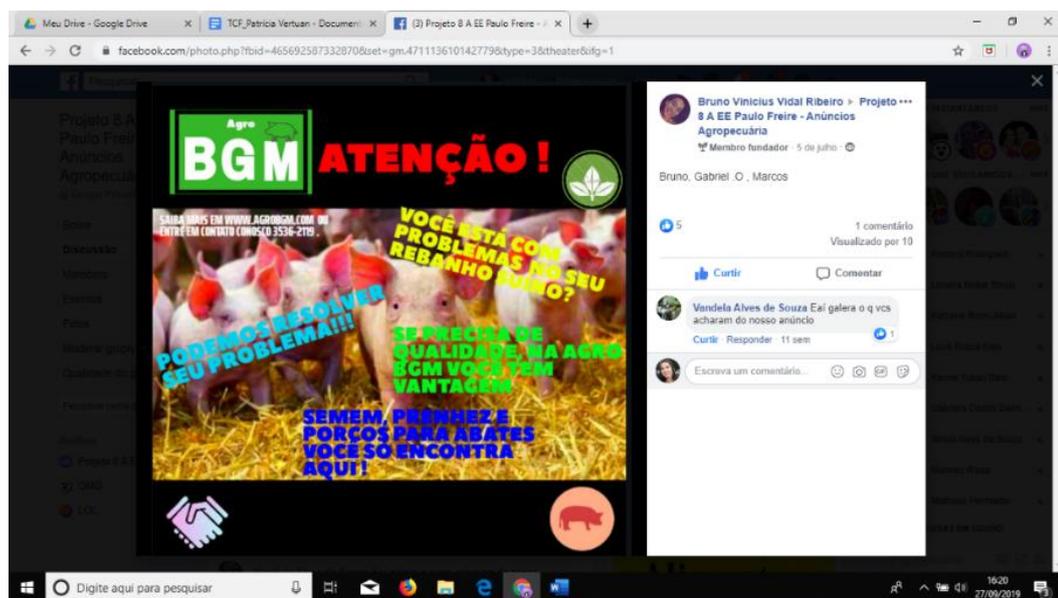
Figura 41 - Tela com anúncio produzido pelo Grupo 3

O anúncio produzido pelo Grupo 2 demonstra uma evolução no padrão geral de organização do trabalho, quanto aos elementos que compõem o gênero, bem como uma preocupação maior com os *designs*. O Grupo criou um produto para nutrição animal, com a marca fictícia “Nutritech”. Chama a atenção o próprio título, por fazer referência à tecnologia, no ramo da pecuária, o que demonstra que eles têm uma percepção crítica em relação a essas inovações.

Quanto à estrutura, há um título, acompanhado do *slogan* “Da fábrica para o seu rebanho”, além disso, tiveram a preocupação com o uso de marcas de interlocução, que dão maior proximidade do anunciante com o consumidor. Também

foi criado um logotipo, que foi posicionado à direita, no canto inferior. O grupo preocupou-se em acrescentar informações mais específicas sobre o produto, como o telefone para contato e o endereço da empresa.

Quanto ao *design* visual, a imagem dos animais saudáveis se alimentando é importante para a compreensão leitora acerca do produto que estão divulgando. É o elemento multimodal de maior destaque, posicionado em uma perspectiva que chama a atenção, por ocupar todo o fundo do anúncio. O texto e o *slogan*, como os demais elementos multimodais, ficaram sobrepostos. A escolha da cor azul para o texto remete a segurança, confiança, e a verde no *slogan*, representa harmonia, prosperidade. Em comparação à produção verificada na Prática Situada, houve avanço significativo do grupo em relação à apropriação dos elementos multimodais e aos sentidos que construíram aos textos elaborados nas duas Etapas.



Fonte: Grupo fechado no Facebook criado para a pesquisa.

Figura 42 - Tela com anúncio produzido pelo grupo 4

Os estudantes do Grupo 4 criaram uma logomarca com as iniciais dos nomes deles: “BGM”, que se refere a um produtor e fornecedor de suínos, entre outros serviços. O anúncio explora bem a multimodalidade, com cores vibrantes e chamativas que ocupam todo o espaço do trabalho. Na logomarca, utilizaram a cor verde, que simboliza harmonia. Sobrepondo os textos, destaca-se a imagem de animais saudáveis, que ilustram o produto a ser divulgado.

O *design* linguístico está adequado pela linguagem utilizada, pontuação e escolha vocabular. O uso dos pronomes pessoais indica maior vínculo entre

anunciante e consumidor. A cor amarela na frase “Você está com problemas em seu rebanho suíno?” serve para concentrar a atenção do leitor na pergunta que já indica do que se trata o anúncio: uma empresa que poderá “resolver seus problemas”.

O *slogan* elaborado para o anúncio produz um efeito sonoro, com a assonância provocada pela aproximação de sons na pronúncia de “qualidade” e “vantagem”. Além desse recurso, o grupo utilizou a cor verde, para transmitir harmonia, prosperidade e tranquilidade ao cliente ou consumidor.



Fonte: Grupo fechado no *Facebook* criado para a pesquisa.  
 Figura 43 - Tela com anúncio produzido pelo grupo 5

O Grupo 5 criou, também, uma marca com as iniciais dos nomes das estudantes que participaram da elaboração do trabalho. O grupo interagiu no *Facebook* com o perfil fictício “Pecuarianas do Oitavão”, nome criado por elas para participarem da atividade. Na Prática Situada, haviam produzido um anúncio multimodal de sementes de girassol, porém, na Prática Transformada preferiram divulgar uma marca de tratores e maquinários agrícolas.

Foram explorados os elementos multimodais para ilustrar o produto anunciado. Ao fundo de todo o anúncio, destaca-se a imagem de uma lavoura com uma máquina de pulverização posicionada ao centro, em funcionamento. A lavoura verde e o céu azul e límpido fazem referência ao clima favorável para plantação e prosperidade com a lavoura, ilustrando bem qual a função do produto a ser vendido.

Em linhas gerais, é possível afirmar que as produções finais, que resultaram na Prática Transformada, demonstraram que, ao longo do processo, os estudantes se

apropriaram dos elementos multimodais presentes no gênero anúncio publicitário. Além disso, construíram sentidos a partir dos conhecimentos apropriados durante as discussões e atividades e de seus conhecimentos prévios. Foi evidenciado que, a partir do momento em que empregaram, em suas produções, imagens, figuras e cores, associadas ao texto escrito, compreenderam a importância da multimodalidade para a construção de sentidos em textos desse gênero. Demonstraram isso com a prática efetivada nas produções.

Convém reafirmar que a avaliação foi processual e formativa, e ocorreu durante todas as etapas do desenvolvimento da proposta interventiva, de modo que pude fazer alterações de acordo com as necessidades formativas que surgiam. Mediante observação do desempenho e participação dos alunos, pude refletir em que medida o processo contribuiu para a apropriação dos elementos multimodais e construção de sentidos do gênero proposto para o trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da descrição e análise das etapas de desenvolvimento desta pesquisa, considero fundamental retomar os questionamentos que orientaram o trabalho, desde sua idealização, bem como os objetivos que motivaram sua realização, para explanar considerações acerca de todo o processo, seus resultados e expectativas. Para o desenvolvimento da proposta de pesquisa-ação, foram norteadoras as perguntas: qual (s) sentido (s) os estudantes constroem ao gênero discursivo anúncio publicitário em suporte das tecnologias digitais? Como potencializar o processo de apropriação dos elementos multimodais e produção do gênero anúncio com suporte e uso da rede social *Facebook*?

Diante desses questionamentos, a pesquisa teve como objetivo amplo investigar como as práticas de leitura e produção do gênero anúncio, com uso de tecnologias digitais, sob a perspectiva dos multiletramentos, poderiam contribuir com o processo de apropriação dos elementos multimodais. A organização das ações do projeto a partir de um Protótipo Didático, na perspectiva de Rojo (2012), possibilitou a promoção de práticas de multiletramentos, além de realizar adequações, de acordo com as necessidades formativas observadas no decorrer do processo, de modo a abranger pontos que precisavam de intervenção.

As práticas de leitura e produção do anúncio publicitário, com características multimodais, motivou a participação dos estudantes, despertando novas perspectivas, além de modificar a visão tradicional de leitura apenas de textos verbais impressos. No início das atividades, observei que o termo multimodalidade ainda era desconhecido para os adolescentes, assim como também era para mim, pois foi a partir dos estudos teóricos nas disciplinas do PROFLETRAS que tive contato com essa teoria. Entretanto, no decorrer das atividades, ampliaram o acervo de conhecimentos sobre esse gênero e as contribuições dos elementos multimodais em sua construção.

Isso confirma a defesa de Cani e Coscarelli (2016), quando defendem que o exame cuidadoso de textos multimodais cria oportunidades para os professores mostrarem aos estudantes que há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal à não verbal. Pude observar, na produção final, que apresentaram, com a Prática Transformada, o *redesign*, ou seja, redesenharam a percepção que tinham sobre as características do gênero e os sentidos que poderiam ser construídos.

A participação protagonista dos adolescentes em todas as etapas, desde a definição da temática, formação de grupos de trabalho e escolha de nome para o grupo do *Facebook* que serviu para interação e práticas de leitura e produção, foi percebida durante o desenvolvimento das ações do projeto. Esse foi um ponto bastante significativo, pois contribuiu para que aprimorassem o senso de responsabilidade, respeito e autonomia, e despertou neles vontade de participar. As atividades diversificaram a rotina na sala de aula, além de mobilizarem a interação direcionada ao protagonismo, ou seja, tiveram de trabalhar em grupos, de forma colaborativa e protagonista.

O desenvolvimento desse projeto de caráter participativo e colaborativo possibilitou não só o aperfeiçoamento das habilidades dos estudantes, mas também mudanças em minhas concepções sobre a importância das escolhas feitas na atuação docente. Ao assumir a condição de professora-pesquisadora (BORTONI-RICARDO, 2008), com as práticas efetuadas em sala de aula, pude direcionar um olhar mais sensível ao ensino de Língua Portuguesa, para algo muito além de ensinar aspectos gramaticais e estruturais do idioma. Adotar a concepção interacionista da linguagem (GERALDI, 2012) para a execução da proposta que direcionou a pesquisa fez-me reforçar a percepção diante da relevância social e cultural que envolve o ensino da língua/linguagem.

Rojo (2013) reconhece os desafios colocados pelo texto contemporâneo multissemiótico ou multimodal, que envolve diversas linguagens, mídias e tecnologias à teoria dos gêneros de discurso do Círculo de Bakhtin. Em consideração a esse pensamento, o desenvolvimento do PD a partir do gênero anúncio, com características multimodais, possibilitou ampliar as leituras sobre os gêneros na perspectiva bakhtiniana, aliando à compreensão dos *designs* presentes na forma composicional e nas unidades semióticas, ou estilos que constituem esses enunciados.

O acesso às redes sociais da *Internet* e *sites* diversos representa um novo contexto global e local, que exige a assunção de uma postura crítica diante do excesso de informações veiculadas nesses ambientes virtuais. Assim, novas condições são exigidas para atuar em sociedade com autonomia e protagonismo. É importante que haja uma sensibilização sobre o uso e as posturas demonstradas pelos adolescentes nas redes sociais da *Internet* e nos sites que eles acessam. Dessa forma, poderão

desenvolver maior discernimento e consciência das identidades que assumem e das informações que compartilham nos ambientes virtuais.

O uso do *Facebook* como suporte para a interação e práticas de leitura e produção foi uma forma de agregar recursos com os quais os estudantes já estão familiarizados às aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. No entanto, contrário à ideia de que os adolescentes “nativos digitais” dominam todas as tecnologias, nem todos demonstraram possuir habilidades com os recursos da rede social, bem como o aplicativo sugerido para as produções. Em vários momentos, solicitaram auxílio desta professora-pesquisadora, bem como dos colegas, para conseguirem participar da efetivação das atividades propostas.

Empregar as tecnologias digitais nas aulas pode ser um recurso a mais para possibilitar situações de interação que favoreçam as práticas de multiletramentos e o letramento digital, além de tornar os momentos de estudo mais atrativos e despertar interesse nos estudantes. Por outro lado, não podemos esperar que as tecnologias, por si só, realizem grandes transformações na educação. Faz-se necessário, então, repensar as concepções e práticas pedagógicas que sempre conduziram o trabalho dos docentes de Língua Portuguesa, de modo a buscar adaptações coerentes com a realidade vivenciada pelos adolescentes. Ademais, ainda é uma realidade que as escolas não disponibilizam recursos suficientes para atender à demanda de estudantes.

Corroborando a visão de Rojo (2012), para quem o trabalho sob o enfoque dos multiletramentos se caracteriza como um trabalho que parte das culturas de referência dos estudantes e de gêneros, mídias e linguagens que eles conhecem, para que se tenha uma abordagem democrática, crítica, ética e pluralista, foi dada a autonomia para a turma escolher o conteúdo temático que seria analisado no gênero a ser estudado. Esta etapa do projeto causou estranhamento nesta pesquisadora, devido à escolha da temática feita por eles. No entanto, respeitei seus interesses de aprendizagem e busquei adequar as atividades à temática adotada, pois faz parte da cultura local e do universo deles.

Habilidades de leitura e escrita são essenciais em todas as áreas de conhecimento. É um desafio cada vez maior, aos professores de Língua Portuguesa, promover situações que resultem em condições eficientes de aprendizagem para desenvolver essas habilidades, em meio à propagação de informações pelos meios digitais. Por isso, é importante que, em todas as etapas da escolarização básica,

sejam realizadas ações de intervenção pedagógica, para possibilitar condições justas de estudo, que resultem em uma aprendizagem contextualizada e situada aos estudantes.

Embora considere que, ao final da pesquisa, os objetivos foram alcançados, vários percalços surgiram no decorrer do projeto. Um dos maiores problemas enfrentados foi a má qualidade ou falta de conexão com a *Internet* que, em alguns momentos, deixou os estudantes desmotivados, causando dispersão e conversas paralelas. Além disso, devido aos horários das aulas, não foi possível utilizar o laboratório de informática, e tiveram que produzir os trabalhos em seus próprios *smartphones* e aparelhos celulares. Felizmente, isso não impossibilitou a realização das atividades, mas pode ter comprometido a qualidade das produções.

Outro fator que cabe aqui reconhecer é a importância de aliar os conhecimentos teóricos às práticas pedagógicas. As concepções assumidas pelos docentes influenciam muito os resultados obtidos no processo de escolarização pelo qual são responsáveis. A pesquisa desenvolvida oportunizou-me ampliar algumas perspectivas em relação à educação e ao ensino de Língua Portuguesa, mas considero que ainda há muito a aperfeiçoar em minhas práticas pedagógicas, devido às lacunas que restaram de minha formação inicial. Reconheço, ainda mais, a importância de o percurso formativo de um educador nunca se estagnar, para que consiga acompanhar os movimentos e avanços da sociedade, que refletem diretamente no ambiente escolar.

Vale enfatizar a importância da estratégia de trabalho no ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros discursivos, pois circulam na sociedade e contribuem para criar situações de aprendizagem mais situada, mais próximas da realidade. Explorar as particularidades do anúncio e sua multimodalidade pode agregar aos estudantes olhares diversificados acerca do gênero e sua relevância nas práticas de letramentos ou de multiletramentos. As práticas de leitura e produção de textos de gêneros multimodais podem potencializar o processo de apropriação de conhecimentos, negociação e construção de sentidos, e reforçar as habilidades leitoras e escritoras esperadas nos estudantes.

Reforço, ainda, a relevância do procedimento metodológico sob o qual foram viabilizadas as ações do projeto. O trabalho a partir de um Protótipo Didático foi uma forma de expandir as possibilidades metodológicas para as aulas de Língua Portuguesa. Por ser, nos dizeres de Rojo (2012, p. 8), uma estrutura de planejamento

“flexível e vazada”, oportuniza adequações, modificações e a exploração dos mais diversos gêneros discursivos. Por essa perspectiva, anseio que a proposta desenvolvida, que resultou nesse trabalho de conclusão, possa encorajar outros docentes e/ou pesquisadores a utilizar estratégia semelhante, como uma opção favorável à aprendizagem situada e contextualizada.

Com esta pesquisa, não tive a pretensão de apresentar um modelo ideal para o sucesso no ensino de leitura e escrita. As atividades propostas caracterizam-se apenas uma referência, tendo em vista que algumas etapas poderiam ter sua sequência alterada, sem prejuízos para o processo. Considero que não há receita ou fórmula mágica para o sucesso nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, espero, com essa experiência, ter contribuído para motivar a adoção de metodologias que efetivem as habilidades e competências necessárias aos estudantes em cada etapa do ciclo de estudos no Ensino Fundamental, em consonância com o que preconizam as políticas públicas para a educação, por meio das diretrizes oficiais.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula, 1).
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução a partir do francês: Maria Emsantina Galvão G. Pereira; revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. 1. ed. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. (Linguagens e tecnologias, 1).
- BONINI, A. Prefácio. *In*: SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F. (org.). **Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- BORGES, J. S. **O gênero discursivo anúncio publicitário nas aulas de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental: aperfeiçoando a compreensão e a produção de textos**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018. Disponível em: [http://www.uems.br/pos\\_graduacao/detalhes/letras-profletras-campo-grande-mestrado-profissional/teses\\_dissertacoes](http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/letras-profletras-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes). Acesso em: 10 fev. 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 nov. 2018.
- CAETANO, E. A.; PINTO, P. H. P. C. Letramento crítico e cidadania: possibilidades para o uso da Constituição brasileira em aulas de inglês da escola regular. **Calidoscópico**, v. 16, n. 1, p. 103-113, 2018.
- CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. *In*: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- CARVALHO, N. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

COPE, W.; KALANTZIS, M. *Designs for Social Futures*. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2006[2000], p. 203-234.

COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. (Linguagens e tecnologias, 3).

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2017. (Coleção Linguagem e Educação).

COUTINHO, G. L. **A Era dos Smartphones: um estudo exploratório sobre o uso dos smartphones no Brasil**. Brasília DF, 2014. p. 1-67. Monografia (Curso de Publicidade e Propaganda). Universidade de Brasília (UNB), Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9405/1/2014\\_GustavoLeuzingerCoutinho.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9405/1/2014_GustavoLeuzingerCoutinho.pdf). Acesso em: 17 nov. 2018.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARCÍA CANCLINI, N. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GERALDI, J. V. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

IZIDÓRIO, F. **Facebook: Espaço de interação e aprendizagem colaborativa no processo de construção da língua materna e do letramento digital**. Londrina, 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2016. Disponível em: <http://bibliotecadigital.uel.br/document/results.php?words=letramento&print=y&page=2>. Acesso em: 10 fev. 2020.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 10, p. 1-10, 2003.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006.

LEGRAMANTE-BARBOSA, V. **Multiletramentos críticos e construção de sentidos em textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa**, 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018. Disponível em: [http://www.uems.br/pos\\_graduacao/detalhes/letras-profletras-campo-grande-mestrado-profissional/teses\\_dissertacoes](http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/letras-profletras-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes). Acesso em: 10 fev. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MEGID, M. C. A leitura do hipertexto e o ensino de Língua Portuguesa. *In*: BOLOGNINI, C. Z. (org.). **A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 65-78.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 469-476, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/13106/7499>. Acesso em: 10 fev.2020.

PINHEIRO, P. A. Sobre O Manifesto "A Pedagogy Of Multiliteracies: Designing Social Futures" - 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 525-530, 18 nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/issue/view/1284>. Acesso em: 7 fev. 2020.

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. **On the horizon**. v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RECUERO, R. Redes sociais na internet, difusão de informação e jornalismo: elementos para discussão. *In*: SOSTER, D. A.; FIRMINO, F. (org.). **Metamorfoses jornalísticas 2: a reconfiguração da forma**. v. 2, Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009, p. 1-269.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Multimodalidade, letramentos e translanguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. *In*. SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F. **Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino, 13).

\_\_\_\_\_. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São. Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São. Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RIBEIRO, A. E. **Tecnologia digital**. Texto disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SANTAELLA, L. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. *In*: Patricia Lupion Torres. (org.). Curitiba: SENAR – PR, 2015. (**Coleção Agrinho**). Disponível em: [https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2\\_01\\_O-leitor-ubiquo.pdf](https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf). Acesso em: 17 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007. (Comunicação).

SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F. **Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./ dez. 2005.