

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Paula Gabriele Brasil de Lucca

**A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS E MULTISSEMIÓTICOS NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA
PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS**

**São Caetano do Sul – SP
2023**

PAULA GABRIELE BRASIL DE LUCCA

A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS E MULTISSEMIÓTICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

São Caetano do Sul – SP

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

DE LUCCA, Paula Gabriele Brasil.

A leitura de textos multimodais e multissemióticos nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da pedagogia dos multiletramentos / Paula Gabriele Brasil de Lucca – São Caetano do Sul - USCS, 2023.

109p.

Orientador: Ana Silvia Moço Aparício

Dissertação (Mestrado Profissional) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Leitura. 2. Multiletramentos. 3. Trabalho colaborativo. 4. Anos Iniciais. I. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 13/02/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício (USCS)

Profa. Dra Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Profa. Rosália Maria Netto Prados (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza)

Dedico este trabalho aos meus pais e a minha irmã, que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado nas decisões e desafios da vida.

AGRADECIMENTOS

Chegar a essa etapa de conclusão do mestrado me faz refletir sobre todo o caminho percorrido até aqui. Um sonho, até então adiado por situações da vida, mas que agora se concretiza com muito orgulho. Agradecer, é algo imprescindível nesse momento, pois os percalços encontrados me trouxeram muitos aprendizados e me fizeram ver as bonitezas da vida.

Primeiramente, quero agradecer a Deus por todas as bênçãos recebidas, que mesmo diante dos desafios vividos no caminho, meus sonhos vêm sendo realizados e, a fé, nunca mais perdida, se faz presente em todos os momentos do meu dia a dia.

Um agradecimento especial aos meus pais, Cristina e Waldir, por torcerem e acreditarem em mim em cada passo e decisão tomada tanto na minha vida profissional quanto na vida pessoal.

À minha irmã, Maria Cláudia, minha parceira de todas as horas.

Agradeço também às Professoras Doutoras Maria de Fátima e Rosália pelas contribuições na banca de qualificação, que foram muito importantes para a melhoria do meu trabalho.

Especialmente, à minha orientadora, Professora Doutora Ana Sílvia Moço Aparício que contribuiu para o meu aprendizado através de uma visão crítica e reflexiva a fim de enriquecer todas as etapas do trabalho realizado.

E, por fim, agradeço aos meus colegas de profissão, principalmente, a professora colaboradora, minha parceira na aplicação desta pesquisa, juntamente com seus alunos, que foram essenciais para o desenvolvimento desse trabalho.

“A pedagogia que leva em conta os multiletramentos incorpora a prática situada embasada na experiência da criança, aberta à conceituação, que propõe o dialogismo e a análise crítica, transformando as práticas de leitura e escrita em práticas sociais que levem a construção e uso dos conhecimentos adquiridos.”

(Rojo, 2012, p. 55)

RESUMO

Desde 2020 vivemos um momento de muita reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem devido à pandemia do Covid-19. Com as escolas fechadas por mais de um ano, os professores tiveram de buscar novas alternativas, recursos e estratégias para planejar suas aulas e se aproximarem da aprendizagem dos seus alunos. Um dos desafios encontrados, no processo de ensino e aprendizagem das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, foi a utilização de recursos digitais distanciando-se do uso dos livros didáticos e alternando conteúdos abordados não somente com textos escritos impressos, mas também com textos multissemióticos e multimidiáticos, veiculados por outros recursos, como áudios, fotos, vídeos, disponibilizados nas redes sociais e outros ambientes da Web. Refletindo sobre esse novo contexto e considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde sua publicação em 2017, já defendia a perspectiva dos multiletramentos com o uso de múltiplas linguagens no processo de ensino e aprendizagem, reconhecemos a importância de (re)discutir as práticas de leitura na escola, uma vez que a leitura está presente em todo o processo de construção de novos saberes e, além disso, é um conteúdo de ensino que desencadeia a aprendizagem dos demais conteúdos, nas diferentes áreas de conhecimento, seja matemática, história, geografia, arte, etc. Tendo isso em vista, nesta pesquisa buscamos identificar contribuições da pedagogia dos multiletramentos para o ensino e aprendizagem da leitura de textos multimodais e multissemióticos nos anos iniciais do ensino fundamental. A fundamentação teórica da pesquisa está pautada em estudos, desenvolvidos principalmente por Roxane Rojo e seus colaboradores, sobre a leitura e os multiletramentos; como também nas contribuições dos pesquisadores do Grupo de Didática das Línguas de Genebra, principalmente Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, sobre o dispositivo sequência didática de gênero textual. Trata-se de uma pesquisa colaborativa intervencionista, em que construímos uma parceria com uma colega professora e, colaborativamente, desenvolvemos uma sequência didática em sala de aula com o gênero “meme”, em uma turma de 4º. ano de uma escola pública municipal da região do Grande ABC paulista. Os resultados da pesquisa mostraram que o trabalho colaborativo realizado por meio da sequência didática, tendo por referência a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, com foco na leitura e produção de um texto multimodal (meme), proporcionou aos alunos, e também às professoras (esta pesquisadora e a professora colaboradora), uma aprendizagem envolvendo diferentes linguagens. O trabalho com o gênero meme envolveu as crianças, despertou a criatividade, a motivação e o interesse delas, em um contexto de ensino e aprendizagem que consideramos inovador. Após este trabalho, entendemos que não é mais possível, na escola, lidar somente com a linguagem escrita. Como produto final da pesquisa elaboramos um protótipo de ensino tendo por referência a sequência didática desenvolvida com o gênero meme. Com esse protótipo pretendemos contribuir com o trabalho do professor no ensino da leitura de gêneros multimodais e multissemióticos na perspectiva dos multiletramentos.

Palavras chave: leitura; anos iniciais; pedagogia dos multiletramentos; gêneros multimodais e multissemióticos; trabalho colaborativo.

ABSTRACT

Since 2020 we have been experiencing a time of much reflection on the teaching and learning process due to the Covid-19 pandemic. With schools closed for more than a year, teachers had to look for new alternatives, resources and strategies to plan their classes and get closer to learning their students. One of the challenges encountered, in the process of teaching and learning children in the early years of elementary school, was the use of digital resources distancing themselves from the use of textbooks and alternating contents addressed not only with printed written texts, but also with multisemiotic and multimedia texts, conveyed by other resources, such as audios, photos, videos, available on social networks and other web environments. Reflecting on this new context and considering that the National Common Curriculum Base (BNCC), since its publication in 2017, already defended the perspective of multiliteracies with the use of multiple languages in the teaching and learning process, we recognize the importance of (re)discussing reading practices in school, since reading is present throughout the process of building new knowledge and, in addition, it is a teaching content that triggers the learning of other contents, in different areas of knowledge, be it mathematics, history, geography, art, etc. In view of this, in this research we seek to identify contributions of multiliteracy pedagogy to the teaching and learning of the reading of multimodal and multisemiotic texts in the early years of elementary school. The theoretical foundation of the research is based on studies, developed mainly by Roxane Rojo and his collaborators, on reading and multiliteracies; as well as in the contributions of the researchers of the Geneva Language Didactics Group, mainly Joaquim Dolz and Bernard Schneuwly, on the didactic sequence device of textual genre. This is an interventionist collaborative research, in which we build a partnership with a fellow teacher and collaboratively develop a teaching sequence in the classroom with the genre "meme", in a class of 4th. year of a municipal public school in the Greater ABC region of São Paulo. The results of the research showed that the collaborative work carried out through the didactic sequence, based on the perspective of multiliteracy pedagogy, focusing on the reading and production of a multimodal text (meme), provided the students, and also the teachers (this researcher and the collaborating teacher), a learning involving different languages. The work with the meme genre involved the children, aroused their creativity, motivation and interest, in a context of teaching and learning that we consider innovative. After this work, we understand that it is no longer possible, in school, to deal only with written language. As the final product of the research we elaborated a teaching prototype based on the didactic sequence developed with the meme genre. With this prototype we intend to contribute with the teacher's work in teaching the reading of multimodal and multisemiotic genres from the perspective of multiliteracies.

Keywords: reading; early years; pedagogy of multiliteracies; multimodal and multisemiotic genres; collaborative work.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Mapa dos multiletramentos.....	32
Figura 2: Práticas de leitura abordadas nos PCN.....	39
Figura 3: Objetos de aprendizagem e habilidades para a prática leitora.....	42
Figura 4: Estrutura base da SD	50
Figura 5: Meme 1	73
Figura 6: Meme 2	73
Figura 7: Meme 3	74
Figura 8: Meme 4	74
Figura 9: Captura de tela de gravação de vídeo durante a leitura da produção inicial do meme	77
Figura 10: HQ Turma da Mônica	78
Figura 11: Tirinha da Turma da Mônica.....	79
Figura 12: Captura de tela de gravação de vídeo durante a leitura e interpretação do meme	88
Figura 13 : Registro da atividade de leitura e interpretação do meme	91

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas selecionadas	24
Quadro 2: Conceito de Letramento	30
Quadro 3: Habilidades de leitura, oralidade e escrita	45
Quadro 4: Habilidades de leitura	46
Quadro 5: Atendimento da unidade escolar	60
Quadro 6: IDEB observado da escola	62
Quadro 7: Roteiro de perguntas para mediar a reflexão sobre o gênero HQ/Tirinha	79
Quadro 8: Exemplos de memes	81
Quadro 9: Características do Meme	83
Quadro 10: Analisando as produções	84
Quadro 11: Análise da atividade: leitura e interpretação de meme.....	89
Quadro 12: Reflexão sobre as produções iniciais e finais do gênero meme realizadas pelos alunos.....	95
Quadro 13: Análise sobre a aprendizagem dos alunos sob a luz da sequência didática	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC Base Nacional Comum Curricular

EMEIEF Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FENEIS Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

GNL Grupo Nova Londres

HQ História em Quadrinhos

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP Projeto Político Pedagógico

SD Sequência Didática

TDCI Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ENSINO DE LEITURA: DO TEXTO ESCRITO AO MULTIMODAL E MULTISSEMIÓTICO	28
2.1 O texto escrito e a leitura	28
2.2 Letramento(s), Pedagogia dos multiletramentos, os textos multimodais/multissemióticos e a leitura	29
2.3 Orientações oficiais para o ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental	35
3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA E TRABALHO COLABORATIVO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA ESCOLA	49
3.1 Sequência didática: caminhos para uma aprendizagem significativa	49
3.2 O trabalho colaborativo e a formação docente	52
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	54
4.1 O método da pesquisa	54
4.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa	55
4.3 Caracterização do contexto da pesquisa.....	57
4.4 A professora colaboradora	63
4.5 A turma do 4º. Ano	64
5 O DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	67
5.1 A Apresentação da situação e a produção inicial	67
5.2 Os módulos: lendo e produzindo de memes	76
5.3 A produção final	94
5.4 As aprendizagens sobre meme, o trabalho colaborativo e a pedagogia dos multiletramentos.....	99
6 O PRODUTO	103
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	107

MEMORIAL

Iniciei a graduação de Pedagogia assim que conclui o ensino médio. Cursando os três anos na faculdade, eu me encantava cada vez mais pela educação. Tudo era novo, intrigante; fazia-me refletir e conhecer, de forma singular, o universo da educação. Lembro-me de um evento em especial, no qual um coral sinalizava uma música em Libras, e aquilo me encantou. No último ano da faculdade, iniciei minha experiência docente em uma escola particular no bairro onde resido, como estagiária. Logo fui contratada e comecei a lecionar para a educação infantil.

Passei por outras três instituições particulares, onde lecionei para a educação infantil e o ensino fundamental. Nesse momento, após um ano de dedicação à experiência docente, senti que era o momento de ampliar o conhecimento e entrar em contato com novas teorias e desafios. Foi então que iniciei a primeira pós-graduação *lato sensu*, intitulada *A educação da pessoa com deficiência da audiocomunicação*. Como disse, a simples apresentação de um coral em Libras, à qual assisti na universidade, tornava-se um momento muito marcante em minha vida, pois, nesse curso, conheci pessoas surdas que estudavam em minha sala. Ademais, entrei em contato com a Libras, bem como com outras possibilidades de estudo e aperfeiçoamento profissional. Em suma, todo o conteúdo do programa me interessava e me desafiava. Concomitantemente, iniciei um curso de Libras, com duração de 12 meses, na Instituição Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

A língua em questão era algo novo para mim, porém tinha grande vontade de aprendê-la. A melhor escolha foi fazer os dois estudos ao mesmo tempo, pois eles se completavam, e eu mergulhava totalmente em um estudo que me encantava dia a dia. Foram meses de muito estudo e dedicação conhecendo a cultura e a comunidade surda.

Estagiei em uma escola municipal da Prefeitura de São Paulo, destinada a alunos surdos, cujos professores eram ouvintes. Essa foi mais uma experiência da qual levei muitas reflexões e muitos aprendizados. Durante a pós-graduação, tomei conhecimento da abertura de inscrições para dois concursos públicos: um no município de Caieiras e outro no município de Santo André.

Em Caieiras, a oportunidade era somente de duas vagas para trabalhar com

crianças surdas. Apesar do baixo número de vagas, prestei como forma de conhecer e passei em segundo lugar. Porém, apenas o primeiro colocado foi chamado para tomar posse.

Em Santo André, as vagas eram para professores de educação infantil e ensino fundamental, de turmas regulares. Foi então que iniciei a tão esperada e mais realizada experiência profissional da minha vida. Em 2009, tornei-me funcionária pública da educação no município de Santo André. Até aquele momento, minhas experiências tinham sido unicamente em escolas particulares; ao conhecer o serviço público, eu me descobri, reinventei-me, desafiei-me, entrei em contato com diversas realidades e histórias.

Dois anos após ingressar na rede municipal de Santo André, iniciei a segunda pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização, cursada a distância e concluída em 2012. Foi uma experiência diferente, pois senti a falta do contato com os professores; a ausência de troca de experiências com os colegas de forma física foi desafiadora.

Em 2011, prestei um concurso público no município de São Caetano do Sul para o cargo de professor especialista em educação especial, entretanto não foi possível conciliar o trabalho nas duas redes de ensino.

Dentro da rede municipal de educação de Santo André, na qual trabalho até o presente ano, passei por várias unidades escolares nos anos iniciais do ensino fundamental. Também participei, com minha turma de alunos, de uma entrevista concedida ao jornal *Diário do Grande ABC*. Na ocasião, desenvolvíamos um projeto de leitura e escrita e representávamos a unidade escolar. No ano seguinte, fomos convidados a conhecer os bastidores de um jornal e seguimos para o prédio do *Diário Grande do ABC*.

Durante algum tempo, atuei em uma sala de recurso que atendia a alunos surdos, além de ter realizado atendimento domiciliar a crianças matriculadas que, por motivo de doença ou deficiência, não podiam frequentar a escola regular. Posteriormente, retornei à sala de aula regular. Em seguida, comecei a trabalhar como coordenadora pedagógica, função que desempenho há uma década. Nesse ínterim, passei por duas unidades escolares: na primeira, permaneci por quatro anos; na atual, estou há seis.

Os desafios da função são imensos, contudo as experiências e aprendizados superam, contribuindo com novos fazeres pedagógicos e possibilidades para minha qualificação profissional, seja como coordenadora, seja como professora. Por sempre

gostar de estudar, em uma oportunidade proporcionada a todos os profissionais da rede municipal na qual atuo, iniciei, mais uma vez, um curso de Libras, como forma de me atualizar em relação à linguagem e ter contato com surdos. Ou seja, tratava-se de uma oportunidade de relembrar o que foi aprendido e buscar novas aprendizagens.

No ano de 2020, em especial, vivenciei mais um desafio, ao lado de milhares de profissionais da educação: o ensino remoto, em virtude da pandemia de covid-19. Foi — e tem sido — uma experiência ímpar, diante de tantos obstáculos e estratégias experimentados, já que não tínhamos vivências anteriores para nos apoiarmos, isto é, estávamos diante de um momento histórico único. Por conseguinte, eu me redescobri e criei minhas próprias estratégias para organizar o tempo, o trabalho, assim como as dinâmicas para atender aos professores e a toda a demanda pedagógica que envolvia meu trabalho de coordenadora pedagógica de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF).

Diante dos desafios vividos, o uso de novos recursos, de novas possibilidades e novas tecnologias ficou bem mais evidente e tornou-se necessário para o cotidiano da escola. Logo, buscar novas formas de ensinar utilizando novos suportes tem sido uma necessidade emergente para todos os docentes, o que me fez refletir e buscar novos desafios. Atrair o estudo à prática foi algo que priorizei para o momento, focalizando novas aprendizagens tanto para minha própria experiência, quanto para poder compartilhar e auxiliar outros professores a ensinar no novo momento que vivemos.

Com todo o envolvimento que sempre tive com a educação e diante do contexto de mudança de olhares, decidi me debruçar sobre mais um estudo, que vinha adiando por questões profissionais, pessoais e emocionais. Finalmente, optei por realizar o Mestrado em Educação, discutindo um tema que sempre tive dificuldades de trabalhar com meus alunos, que venho aprendendo diariamente no meu fazer pedagógico e em cuja importância acredito para o desenvolvimento escolar da criança: a leitura no processo de aprendizagem, por meio do uso de novas estratégias de ensino.

Uma vez que vivemos numa nova época, na qual os recursos tecnológicos são diversos e estão cada vez mais disponíveis para serem utilizados nas aulas, por que não nos apropriarmos dos textos multimodais para ensinar leitura? Partindo dessa questão, proponho-me, nesta pesquisa, a trazer um novo olhar e a apontar novas estratégias, propondo sequências didáticas para a aprendizagem da leitura por meio de textos multimodais/ multissemióticos.

1 INTRODUÇÃO

*“A tecnologia não faz a diferença, é a pedagogia”
Cope e Kalantzis (2017)*

Ao longo dos anos, muito se discute sobre educação. No entanto, mais especificamente no momento que vivemos, a educação tem sido foco de todos os meios de comunicação e discussões devido à pandemia de Covid-19. Em todos os aspectos, o distanciamento social foi primordial para evitar a disseminação e controlar a transmissão do novo coronavírus.

Desde março de 2020, vivenciamos um momento jamais imaginado. Com o distanciamento social, muitos trabalhos aconteceram de forma remota; inúmeras foram as restrições nos comércios e ambientes para conter aglomerações. Parques, *shoppings*, cinemas, teatros fechados, assim como as escolas. As aulas presenciais foram suspensas, e o ensino aconteceu de forma remota por quase dois anos. Entretanto, vale questionar se a escola estava preparada para essa modalidade.

Nós, professores, deparamo-nos com muitos desafios para conseguir a participação dos alunos nesse novo jeito de ensinar e tivemos muitas dificuldades de buscar novas estratégias para ministrar aulas remotamente, sem experiências anteriores. A partir de então, lançamos mão de diversas estratégias para ensinar e para nos aproximarmos de nossos alunos. Em alguns casos, elas foram exitosas; em outros, foi necessário replanejar e reinventar.

Inúmeras barreiras foram encontradas para lecionar nos anos iniciais, porém a mais evidente foi a ausência de domínio das tecnologias e seus recursos digitais de forma pedagógica. Essa foi uma das constatações a que chegamos por meio de nossa experiência profissional naquele momento.

Inicialmente, tivemos muitas dificuldades de acesso às famílias, além da resistência ao uso de novas tecnologias por parte dos professores, pois, em alguns deles, a formação mais voltada para o tradicional prevalece. No entanto, outros se mostraram dispostos a adquirir novos conhecimentos digitais.

Vivemos, nas escolas, a cultura dos textos impressos, ou seja, as atividades são muito restritas a essa modalidade textual. Com isso, percebemos a urgência de novos recursos que atendam a professores e alunos de forma que a aprendizagem

aconteça, empregando a tecnologia a favor da educação, fazendo uso de ferramentas digitais que auxiliem no ensino e aprendizagem.

O ensino na forma remota levou-nos a refletir sobre o predomínio do material impresso, com o qual estávamos muito acostumados a trabalhar no nosso dia a dia na sala de aula. Todavia, esse trabalho não era possível naquele momento, uma vez que o ensino passou a ocorrer em uma modalidade não presencial. Assim, novas linguagens, novos textos e novos recursos se fizeram necessários para a aprendizagem dos alunos, pensando em uma educação mais crítica, reflexiva e atual.

No momento de pandemia, a educação se fez por mudanças emergentes, o foi conquistado no decorrer desse novo ensino, a nosso ver, será continuado no retorno presencial. Dito de outro modo, a educação não poderá somente ser com o predomínio de giz, lousa e impresso, mas, sim, com os novos recursos e formatos de textos veiculados pelas tecnologias digitais.

Com o avanço delas, os letramentos se modificam, tornando-se multiletramentos. Nessa perspectiva de mudança no processo de ensinar e de aprender, Rojo e Moura (2012, p. 21) afirmam:

[...] é preciso novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos.

Formular uma pedagogia voltada para os multiletramentos, tendo o aluno como protagonista nesse processo e desenvolvendo ações pedagógicas específicas para a aquisição de novos conhecimentos, requer uma proposta que considere

[...] a aprendizagem de leitura e escrita de textos multimodais que incorporem outras linguagens, sendo que novas práticas de comunicação/interação em diferentes linguagens convocam os multiletramentos. Novos modos de significar, de fazer sentido e de fazer circular discursos na sociedade contemporânea convocam os multiletramentos. (ROJO, 2013, p. 138)

Certamente, o período de ensino remoto e o retorno presencial não têm sido um processo fácil de mudança. Os professores encontram dificuldades de acesso à internet, e a maioria não têm facilidade de manipular ferramentas digitais; muitos docentes desconhecem recursos digitais pedagógicos e precisam de formações voltadas para esses aspectos.

O ensino remoto e as aulas síncronas são situações que vivemos e que não

mudaram num curto prazo, uma vez que, depois, passamos ao ensino híbrido. Essa foi outra forma diferenciada de ensino, já que o aluno frequentava a escola de forma presencial em alguns momentos e de forma remota no restante da semana. Sendo assim, foi preciso nos apropriarmos da cultura digital e conhecer recursos que coubessem no processo de ensinar, transformando o planejamento e tendo o currículo como norteador.

Acerca dessa necessidade, Rojo (2012), cita Lemke (2010 [1998]): “precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender.” E continua destacando dois paradigmas de aprendizagem:

O primeiro, ele denomina “paradigma de aprendizagem curricular: aquele que assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo.” O segundo, ele chama de “paradigma da aprendizagem interativa” (hoje, eu diria, colaborativa): “assume-se que as pessoas determinam o que elas precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores; que eles aprendem na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam. (ROJO, 2012, p. 13-14).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os textos impressos/escritos não deixarão de estar presentes na escola, mas não podemos deixar de contemplar os novos multiletramentos que fazem parte da cultura digital. Nos termos do documento,

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc (BRASIL, 2018, p.66).

Essa proposta, na perspectiva dos multiletramentos, considera a diversidade cultural, a educação para todos, pois visa a garantir a ampliação de repertório do discente e também docente.

Diante de um cenário de mudanças na educação e da necessidade de transformação de práticas pedagógicas — antes centradas na cultura do impresso e, agora, em direção da cultura digital, que envolve as múltiplas linguagens, constituídas

e mediadas pela tecnologia —, acreditamos na importância de investir em estratégias no processo de ensinar a leitura, utilizando textos multimodais/multissemióticos conforme cita a BNCC:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 69).

É, pois, refletindo sobre as demandas que a pandemia trouxe ao contexto atual da escola e sobre a perspectiva de uso de novas linguagens com textos multimodais/multissemióticos no processo de ensino e aprendizagem, já proposta pela BNCC, desde sua publicação em 2017, que consideramos, em nossa pesquisa, dar foco ao eixo da leitura. Além disso, ela está presente em todo o processo de construção de novos saberes, é conteúdo de ensino e, para tanto, são necessários procedimentos para ensinar e aprender a ler. É por meio desse conteúdo — isto é, da leitura — que se desencadeia a aprendizagem dos demais conteúdos de ensino, nas diferentes áreas de conhecimento, seja matemática, história, geografia, arte, etc.

Diante dessa perspectiva, temos como problemática desta pesquisa: *Quais as contribuições da pedagogia dos multiletramentos para o ensino e aprendizagem da leitura de textos multimodais e multissemióticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental?* Portanto, o objetivo geral do presente estudo é *investigar contribuições da pedagogia dos multiletramentos para o ensino e aprendizagem da leitura de textos multimodais e multissemióticos nos anos iniciais do ensino fundamental.*

Para tal, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as concepções de leitura e de ensino de leitura de texto escrito e de texto multimodal/multissemiótico;
- Construir, colaborativamente com uma professora dos anos iniciais, sequência didática de leitura de textos multimodais/multissemióticos, na perspectiva dos multiletramentos;
- Descrever e analisar todo o processo de construção colaborativa da sequência

didática, buscando identificar contribuições da pedagogia dos multiletramentos através dos textos multimodais/multissemióticos para o ensino e a aprendizagem da leitura;

- Elaborar, como produto, um protótipo de ensino que contribua para o trabalho do professor dos anos iniciais no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

A relevância desta pesquisa se dá diante da perspectiva de que a educação está em um processo de transformação muito importante, visto que, ao longo de sua história, houve momentos em que discussões específicas aconteciam e, aos poucos, os educadores iam se apropriando de determinados saberes. Entretanto, nem sempre essa apropriação acontecia efetivamente em sua prática na sala de aula.

Quando refletimos sobre o processo de ensino e aprendizagem, não conseguimos separar somente o ensino, porque ele está igualmente relacionado ao ato de aprender. Dessa forma, ao longo do presente trabalho, também discutimos a aprendizagem. Apesar de nosso foco ser o ensino, a formação docente está diretamente relacionada com o objetivo da aprendizagem do aluno, uma vez que diferentes estratégias e linguagens são necessárias para atender a todos. Mais do que isso, tencionamos discutir as práticas pedagógicas, o processo de ensinar utilizando novas linguagens.

Partindo de tais premissas, inicialmente, realizamos um levantamento de trabalhos na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), por meio dos seguintes descritores (palavras-chave): multiletramentos, anos iniciais e leitura. Salientamos que, nessa busca, utilizamos os 3 (três) descritores simultaneamente e delimitamos o recorte temporal para pesquisas realizadas entre 2015 e 2021. Como resultado, identificamos 7 (sete) trabalhos, entre eles, teses de doutorado e dissertações de mestrado desenvolvidas no país. Realizamos a leitura de todos os resumos e selecionamos 2 (duas) pesquisas que tratam de multiletramentos e leitura nos anos iniciais. As demais não abordam os multiletramentos, apenas a leitura na educação de jovens e adultos e em temas de geografia e história nos anos iniciais.

No quadro 1, a seguir, caracterizamos as pesquisas selecionadas e, na sequência, apresentamos uma síntese de cada uma delas.

Quadro 1: Pesquisas selecionadas

Nº	Curso	Título	Autor	Universidade	Ano
1	Mestrado	Pedagogia dos multiletramentos em um projeto de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: construção de base para um projeto de compartilhamento pedagógico	Nordeci de Lima Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2019
2	Mestrado	Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos	Iranara Saraiva Alves Feitoza	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2020

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Silva (2019), na pesquisa nomeada “Pedagogia dos multiletramentos em um projeto de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: construção de base para um projeto de compartilhamento pedagógico”, teve, como objetivo, compreender o processo de intervenção pedagógica de uma professora, mediado pelas práticas de multiletramentos, em uma classe de terceiro ano do ensino fundamental no contexto sócio-histórico-cultural da escola. Além disso, procurou desenvolver uma proposta de compartilhamento de práticas pedagógicas colaborativas entre os professores. O trabalho tencionava ser colaborativo-crítico, já que foi desenvolvido entre a professora pesquisadora e os educandos de uma turma composta por vinte e três alunos, no município de São Bernardo do Campo. Buscou, assim, ressaltar a necessidade de olhar a própria prática pedagógica e sua dimensão frente ao processo de multiletramentos em uma perspectiva alfabetizadora da realidade em que vive o educando. A autora concluiu que, com a pesquisa realizada, pode reavaliar a sua própria prática. Ademais, constatou que as práticas pedagógicas mediadas pelas ações dos multiletramentos devem ser compartilhadas entre os professores e vivenciadas em contextos colaborativos de aprendizagem.

Feitoza (2020), em trabalho intitulado “Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos”, propôs-se a identificar as práticas literárias de um grupo de professores alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal

de Guarulhos para, a partir desse diagnóstico, propor sugestões de práticas formativas com intenção crítica colaborativa com base nos multiletramentos. Desse modo, buscou compreender as necessidades formativas dos professores alfabetizadores para criar uma proposta de formação crítica, por meio dos multiletramentos sobre as práticas de oralidade e leitura. A pesquisa foi realizada com professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, com a finalidade de conhecer as práticas adotadas por esses educadores no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade. A pesquisadora concluiu que é preciso transformar e repensar as formações de formadores e professores com as práticas literárias nos anos iniciais. Além disso, pensar uma formação pelos multiletramentos pode ser uma forma de possibilitar a reflexão sobre a prática docente.

Em síntese, as duas pesquisas destacam a importância do trabalho colaborativo na formação do professor para o ensino da leitura, na perspectiva dos multiletramentos.

Silva (2019) defende a pedagogia dos multiletramentos no ensino de novas práticas alfabetizadoras trazendo novas linguagens para articular os saberes e transformar os contextos. Trata-se de uma perspectiva de aprendizagem de valores que estabelece conexões entre o ambiente sócio-histórico-cultural e a escola, no qual o sujeito é o mediador da aprendizagem. A autora aborda o ensino da leitura com a utilização de textos multissemióticos e, como já dito, sua pesquisa foi desenvolvida com os alunos e analisou o processo de aprendizagem por meio da utilização de novas metodologias. A pesquisadora enfatiza que essa prática precisa ser compartilhada com outros professores, no sentido de formação e conhecimento de novas pedagogias no modo de ensinar a leitura.

Feitoza (2020), por sua vez, enfatiza a necessidade de formação docente com foco no ensino de leitura e escrita, em uma perspectiva de mudança de práticas alfabetizadoras, relacionadas ao aprimoramento de momentos literários no processo de alfabetização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, a pedagogia dos multiletramentos figura como norteador.

Diante de poucas produções científicas encontradas ao utilizarmos os descritores indicados anteriormente, seguimos na pesquisa com novas palavras-chave, combinadas da seguinte maneira: multiletramentos, leitura e ensino fundamental, continuando com o recorte temporal de 2015 a 2021. Nesse caso, foram encontrados 80 (oitenta) trabalhos científicos, porém, ao analisar os resumos,

percebemos que todos os estudos se voltavam para o ensino da leitura nos anos finais do fundamental ou médio. São propostas muito interessantes de pesquisas aplicadas, porém nenhuma com foco nos anos iniciais do ensino fundamental, o contexto desta pesquisa.

Em nova busca, realizada com os descritores: “anos iniciais”, “leitura”, “textos multimodais”, encontramos somente um trabalho, que também não foi considerado, por ter sido realizado com os anos finais de 6º e 7º ano.

Diante disso, podemos observar que há poucos estudos envolvendo a leitura de gêneros multimodais/multissemióticos nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, há mais pesquisas voltadas para o ensino médio e anos finais do ensino fundamental. Tal fato nos leva a inferir que, nos anos iniciais, o trabalho está centrado na leitura de textos essencialmente escritos. Uma pesquisa realizada por Domingues (2021) sobre o trabalho pedagógico com gêneros multimodais/multissemióticos no processo de alfabetização revela que existe pouca familiaridade dos professores com a pedagogia dos multiletramentos. Mais especificamente, trabalham-se poucos gêneros multimodais e multissemióticos — principalmente a história em quadrinhos — e o foco recai sobre a leitura e produção de textos escritos. A pesquisadora defende que o uso de gêneros multimodais e multissemióticos pode contribuir satisfatoriamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, e “a alfabetização não precisa se pautar em cópias, com foco apenas em ler e escrever. Antes disso, esse ensino tem condições de se pautar na multimodalidade, como recurso que promove práticas de leitura e escrita com significado” (DOMINGUES, 2021, p. 123)

Com vistas a oferecer aos educandos melhores condições e situações de aprendizagem da leitura, bem como contribuir para a formação do professor dos anos iniciais para o ensino da leitura no contexto atual, elaboramos esta pesquisa, organizada em seis seções. Delas, a presente introdução é a primeira.

Na segunda seção, intitulada “Concepções e práticas de leitura: do texto escrito ao multimodal e multissemiótico”, abordamos as concepções de leitura e a pedagogia dos multiletramentos, explicando o conceito e focalizando os textos multimodais e multissemióticos como novas possibilidades de exploração do texto para além do impresso. Além disso, fazemos referências acerca da leitura, com base nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Na terceira seção, intitulada “Sequência didática e trabalho colaborativo: contribuições para o ensino e a aprendizagem na escola”, destacamos aspectos positivos da sequência didática e do trabalho colaborativo, tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para uma reflexão docente sobre a prática pedagógica.

Na quarta seção, denominada “Percurso metodológico da pesquisa”, discorreremos sobre a pesquisa colaborativa intervencionista com abordagem qualitativa. Ademais, apresentamos os procedimentos metodológicos, a caracterização do contexto da pesquisa, da professora colaboradora e da turma do 4º ano.

Na quinta seção, cujo título é “O desenvolvimento da sequência didática”, descrevemos todo o processo realizado na sequência didática do gênero meme. Iniciamos com a apresentação da situação, seguimos para o desenvolvimento da sequência com as atividades realizadas e para a produção final e chegamos à análise dos dados observados no decorrer do desenvolvimento da sequência didática em sala de aula.

Na sexta seção, focalizamos o produto desta pesquisa, no qual elaboramos um protótipo para professores se inspirarem nos seus planejamentos de aula. Para tanto, partimos de gêneros multimodais para o ensino da leitura, com base na pedagogia dos multiletramentos.

Nas considerações finais, última sessão, retomamos o objetivo geral do presente estudo, assim como as reflexões acerca das concepções de leitura atreladas ao letramento e ao multiliteramento. Buscamos, portanto, entender a leitura sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos que, privilegiando os textos multimodais e multissemióticos, traz novas possibilidades de aprendizagem no mundo multiletrado.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ENSINO DE LEITURA: DO TEXTO ESCRITO AO MULTIMODAL E MULTISSEMIÓTICO

Nesta seção, apresentamos as diferentes concepções de leitura, organizadas em três vertentes: na primeira, a leitura é vista como decodificação, em uma perspectiva mais simplista; na segunda, tem-se uma visão mais cognitivista, segundo a qual a leitura se liga ao conhecimento de mundo, à formulação de hipóteses, às inferências e ao uso de aspectos extralinguísticos trazidos pelo leitor; na terceira, ela é considerada uma prática de interação entre o leitor e o texto na construção dos sentidos. Na sequência, buscamos entender a leitura sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos que, privilegiando os textos multimodais e multissemióticos, traz novas possibilidades de aprendizagem no mundo multiletrado. Por fim, identificamos as orientações para o ensino de leitura nos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular.

2.1 O texto escrito e a leitura

O ato de ler é, muitas vezes, relacionado com a escrita, partindo da concepção de leitura como decodificação. Em outras palavras, transpõe-se a palavra escrita para o oral e, assim, chega-se ao conteúdo da palavra, da frase ou do texto. Essa é uma concepção muito simplista que, de acordo com Rojo (2004, p. 3), predominou nas práticas tradicionais de alfabetização que envolviam “discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais), que devia ser associada, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas)”. Nesse sentido, o sujeito alfabetizado realiza um processo de leitura iniciado pela identificação e compreensão das partes menores da língua (palavras, frases, períodos) para compor o sentido do processamento do texto.

Essa visão de leitura como decodificação, segundo Angelo e Menegassi (2022, p. 13), está associada a uma concepção de linguagem que tinha “como objeto de estudo, as unidades isoladas da língua, como os fonemas, os sons, as palavras, as frases.” Assim, com os avanços dos estudos da linguagem, também foram se transformando as concepções de leitura.

Portanto, quando os estudiosos da linguagem, sob uma visão cognitivista, passaram a considerar a estrutura mental e os processos envolvidos no uso de uma

língua, as pesquisas descobriram muitas capacidades mentais, as chamadas estratégias cognitivas e metacognitivas do leitor (ROJO, 2004). Essa visão cognitivista da leitura, como ressalta Rojo (2004), focaliza o leitor e os recursos utilizados para a compreensão do texto, tais como: conhecimento de mundo, formulação de hipóteses, inferências e o uso de aspectos extralinguísticos.

A terceira vertente é a leitura como interação entre o texto e o leitor, numa visão interacionista. Logo, foca a capacidade crítica de o leitor refletir sobre as informações lidas, analisá-las e criar um novo texto, questionando o que foi lido e atribuindo novos sentidos às ideias do autor.

Tais concepções de leitura estão presentes nas práticas escolares, mesmo que misturadas e relacionadas à leitura de textos principalmente escritos. Assim, trazem consigo as vivências leitoras que adquirimos ao longo da vida, quando remetemos leitura a texto escrito.

Com a teoria da multimodalidade, a BNCC aborda o ensino da leitura para além do texto escrito: imagens estáticas, como foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama; imagens em movimento, como filmes, vídeos; e textos com sonoridade, como música, ressignificando a leitura com os gêneros digitais.

2.2 Letramento(s), Pedagogia dos multiletramentos, os textos multimodais/multissemióticos e a leitura

O conceito de letramento, conforme afirma Magda Soares (2022), é complexo e diversificado, pois envolve diferentes práticas sociais em contextos distintos, seja na família, no trabalho, na igreja, nas mídias impressas ou digitais, seja em grupos sociais com valores e comportamentos distintos. Por apresentar diferentes contextos e especificidades, a palavra muitas vezes é utilizada no plural — letramentos —, ou acompanhada do prefixo “multi” — multiletramentos.

O conceito no plural apresenta uma ampliação, visto que designa diferentes sistemas de representação, e não somente o linguístico: letramento digital, letramento musical, letramento matemático. Além disso, representa a língua escrita nas diferentes práticas sociais e vice-versa.

No quadro a seguir, apresentamos a definição de letramento, segundo Soares (2022).

Quadro 2: Conceito de Letramento

Letramento
Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever ponto, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Fonte: SOARES (2022, p. 27)

O objetivo do letramento é desenvolver habilidades de leitura, compreensão e produção de textos na modalidade escrita. De acordo com a autora em questão, pode estar acompanhado ou não de outras modalidades de expressão, como ilustração, fotos, gráficos, os conhecidos como textos multimodais.

A partir dos anos 2000, em virtude de novos estudos envolvendo a palavra letramento, uma modalidade textual passou a ser mais discutida, além do texto visual, isto é, o multimodal, que envolve outras linguagens e letramentos, agora no plural. Anteriormente a essa data já existia o conceito, porém muitos acadêmicos intensificaram as pesquisas na metade dos anos 2000.

Em 1996, a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi mencionada pelo Grupo Nova Londres (GNL), que empreendeu discussões a fim de que as escolas utilizassem, em seus currículos, novos letramentos, apropriando-se de novos recursos digitais dentro de uma sociedade globalizada. Desse modo, toda a diversidade cultural dos alunos seria atendida, mediante o uso de novas ferramentas.

O Grupo também apontava para o fato de que essa juventude – nossos alunos – contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger

esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais esta se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos. (ROJO, 2012, p. 15)

Segundo o GNL, há quinze anos, nossos alunos tinham contato com novas tecnologias e ferramentas de acesso à comunicação e à informação descentralizada, o que acarretava novos letramentos, multimodais ou multissemióticos. Para envolver esses dois tipos, surge, então, o termo “multiletramentos”.

Rojo (2012, p. 13) caracteriza a pedagogia dos multiletramentos como:

Multiplicidade de culturas: nossa sociedade é composta por diversos povos e culturas, e não mais nativos “puros”. Essa miscigenação forma diversas culturas, a que a autora denomina “híbridos impuros e fronteiriços”, o que traz novas formas de pensar a cultura, bem como de agir e refletir sobre ela.

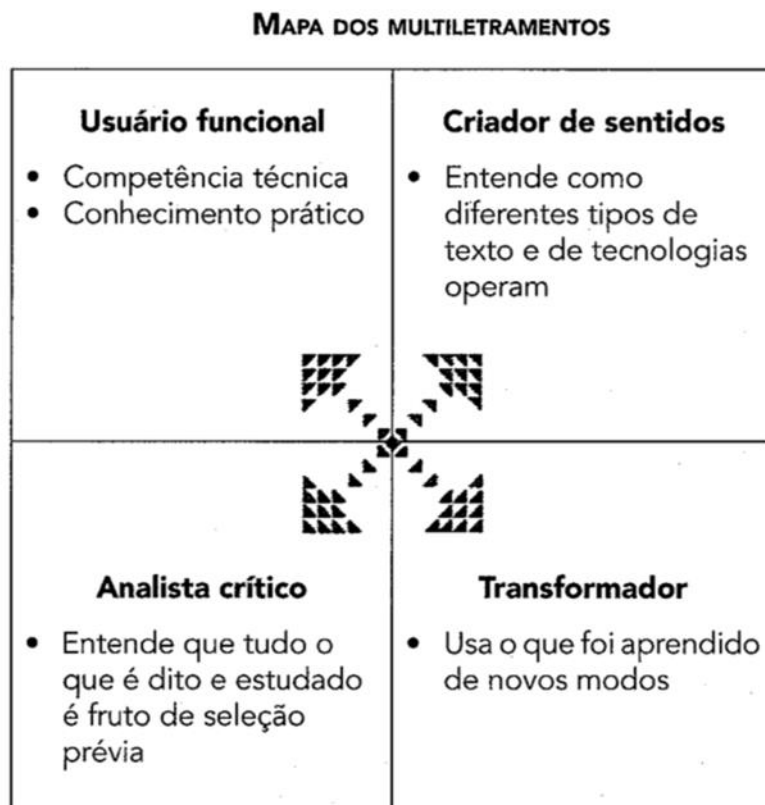
Nova ética: as novas éticas não se baseiam em direitos autorais, e sim no diálogo com as novas tecnologias de informação e comunicação, fundamentadas em uma análise crítica, seja na recepção, seja na produção ou *design*.

Novas estéticas: os critérios estéticos particulares dominam o processo de criação por parte dos novos criadores atuais. Isso se dá mediante suas escolhas particulares, e não nos critérios pré-estabelecidos pela sociedade sobre o que é certo ou errado, por exemplo.

Multiplicidade de linguagens: os diferentes modos de textos que circulam na sociedade, seja por meio impresso, seja por meio digital ou audiovisual, compõem diferentes linguagens e exigem que o leitor desenvolva outras capacidades e práticas de compreensão para buscar o significado.

Como vemos, com o conceito de multiletramentos, outras diferentes formas de textos são exploradas e vivenciadas, tornando-os interativos e colaborativos. A próxima figura foi criada pelo GNL e traduzida por Rojo (2012); nela, é possível observar a ideia central da pedagogia dos multiletramentos.

Figura 1: Mapa dos multiletramentos



Fonte: ROJO (2012, p. 29)

Ao refletirmos sobre os princípios propostos no mapa dos multiletramentos, temos:

Usuário funcional: formar um usuário que domine as competências técnicas (saber fazer), utilizando as diversas ferramentas de maneira correta e eficiente, garantindo o alfabetismo necessário às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às linguagens).

Criador de sentidos: formar alunos capazes de dar sentido às suas leituras e produções, com capacidade de compreender e produzir conteúdos e conhecimentos, utilizando os diferentes textos e tecnologia.

Analista crítico: formar alunos capazes de analisar criticamente todos os tipos de textos, na recepção ou na produção.

Transformador: formar alunos que tenham capacidade de transformar, criar e dar novos significados e sentidos às suas recepções ou produções, empregando toda sua aprendizagem e conhecimento.

O GNL apresentava alguns movimentos pedagógicos para que o ensino e a

aprendizagem acontecessem de fato, seguindo alguns pontos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

Dionísio (2005) citada por Silva, Souza e Cipriano (2015) define os textos multimodais como documentos. No caso dos gêneros textuais escritos, ocorre a junção de signos verbais e visuais, elementos alfabéticos, como letras, palavras e frases, além de elementos semióticos, como animações, cores, formatos.

A pedagogia dos multiletramentos traz a perspectiva de alunos críticos, e essa medida implica diretamente o ato de ler. As práticas vividas em sala de aula estão voltadas para os textos impressos, porém, fora da escola, o que podemos perceber é que os textos têm mudado. Por conseguinte, essa prática tem sido insuficiente e, de acordo com Rojo, é necessário investir em novos textos — multimodais e multissemióticos — para construir sentido para o aluno.

O avanço das novas tecnologias nas diversas atividades humanas transformou os meios de comunicação. Assim como os textos, a forma de escrita e o impresso se juntam à imagem, ao som e ao vídeo, que continuam a ser chamados de textos, agora nomeados multissemióticos ou multimodais.

Os recursos digitais possibilitam novos formatos de textos, numa perspectiva que atenda a todos os alunos, no sentido de trazer diversas possibilidades e linguagens mediante esses textos multimodais/multissemióticos, valendo-se das tecnologias presentes dentro e fora da sala de aula. O trabalho com multiletramentos em sala de aula pode ou não requerer novas tecnologias, porém deve partir do conhecimento de mundo do aluno, com vistas a desenvolver sua criticidade.

Lemke (2010), citado por Rojo (2012, p. 26), diz que precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. Além disso, traz o conceito de paradigma da aprendizagem interativa, a que Rojo se refere como colaborativo.

Como já dito, a escola ainda se restringe ao uso de textos impressos, e não prepara o estudante para a leitura de textos com diferentes linguagens e mídias. Mais especificamente, é necessário utilizar recursos por meio dos quais o educando possa conhecer, aprimorar, pesquisar, ampliar o seu conhecimento; ademais, valer-se da tecnologia para inserir *links* ao texto lido como forma de ampliar o sentido da leitura e trazer mais subsídios para que complete o aprendizado.

O mesmo deve ocorrer nos métodos de pesquisa para saber identificar *fake news*, reconhecendo boas fontes de pesquisa, *sites* confiáveis, recursos que possam

auxiliar, de fato, sua aprendizagem. Trata-se, portanto, de estratégias que contribuem para formar o analista crítico, tornando-se agente transformador. Ao utilizarmos as ferramentas digitais, o processo de ensino pode ser multiplicado.

A pedagogia que leva em conta os multiletramentos incorpora a prática situada e embasada na experiência da criança [...] transformando as práticas de leitura e escrita em práticas sociais que levem à construção e uso dos conhecimentos adquiridos. (ROJO, 2012, p. 55)

Nos textos digitais, encontramos formas diferenciadas de leitura comparadas com os textos impressos, visto que há muitas linguagens envolvidas nos textos digitais, e não somente a visual, como no texto escrito. Por conseguinte, eles nos levam a repensar a noção de texto e o conceito de leitura.

A leitura precisa ser entendida como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas, em situações reais de comunicação. É preciso ler o texto verbal, mas é preciso também ler os elementos não verbais, o design, a diagramação, as cores, imagens, as fontes, ícones, barras. É preciso muitas vezes integrar o som. (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 36)

Nesse sentido, o leitor passa a interagir de outras formas com o texto; entra numa posição de navegador, desenvolve outras habilidades para a busca, seleção e compreensão das informações. Tradicionalmente, as práticas de leitura na escola utilizavam somente os livros didáticos e/ou paradidáticos, textos xerocados ou até mimeografados. Raramente, o aluno era estimulado a buscar e selecionar informações em outros suportes ou formatos textuais.

Hoje, com o mundo digital, encontramos diversas informações em textos verbais, vídeos, imagens, hipertextos multimodais, infográficos. No entanto, ainda pensamos a leitura e o texto da mesma forma como processávamos; é um momento para procurarmos novos ângulos, novas lentes para revermos tal noção. (COSCARELLI; NOVAIS, 2010)

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos “engessados” e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino. (ROJO, 2012, p. 39)

Os textos multimodais são compostos por duas ou mais modalidades linguísticas, verbal (letras, sílabas, palavras e frases) e não verbal (imagem, som,

movimento, cores, formas, formatos). Coscarelli e Novais (2010) afirmam que o leitor pode transferir conhecimento do universo impresso para o digital. Em outras palavras, a leitura do impresso influencia a leitura do digital e vice-versa.

Diante do texto multimodal, emerge uma nova forma de ler. Em outras palavras, a produção de sentido do leitor perante o texto passa por um processo de transformação, o que instiga um novo formato de leitura. Os elementos alfabéticos típicos da leitura mais convencional (letras, sílabas, palavras e letras) não são os únicos fatores que darão subsídios ao leitor para compreender um determinado texto. O emprego de um determinado tipo de letra (fonte), tamanho, forma ou formato, a escolha de uma dada cor, etc. Remetemo-nos a todos esses elementos vindos da linguagem imagética e visual, o que abrolha uma nova forma de ler. Isso não significa dispensar os elementos alfabéticos, mas levar em conta o plano imagético e visual. Com essa nova forma de ler, a discursividade dos elementos semióticos alcança um papel de essencial relevância no que diz respeito à leitura e à compreensão de textos. (SILVA; SOUZA; CIPRIANO, 2015, p. 155)

Diante dessas reflexões, percebemos a importância de se trabalhar, na escola, com a pedagogia dos multiletramentos, a fim de desenvolver, nos alunos, o pensar, o agir, o refletir, o escolher e o selecionar, empregando a tecnologia a favor do ensino e da aprendizagem.

2.3 Orientações oficiais para o ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental

Anteriormente à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no início dos anos 1980, já se discutia o ensino de língua portuguesa nas escolas, visando à sua melhoria. O eixo com maior discussão foi o da leitura e escrita, uma vez que o fracasso escolar estava evidente no ensino de ler e escrever.

Pensando nisso, houve a necessidade de reestruturar o ensino da leitura e escrita desde os anos iniciais até à universidade, buscando formas de garantir a aprendizagem desse eixo. Iniciaram-se, então, as reformas curriculares — com a publicação dos PCN, ocorrida na década seguinte — bem como o investimento em projetos de formação de professores nas redes públicas buscando aprimorar as práticas de ensino de língua portuguesa.

De acordo com os PCN, a leitura tem como objetivo a formação de leitores e escritores competentes, pois a prática de leitura é a origem, a matéria-prima para a boa produção de textos, o que escrever e como escrever:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1997, p. 36)

Segundo os Parâmetros, por meio da leitura, o leitor atribui significado ao texto: não somente extrai informação, mas vai além, ao interagir com ele e atribuir-lhe sentidos. O leitor experiente, conseguindo analisar sua própria leitura, perceberá que a decodificação é somente um dos procedimentos utilizados. Estratégias como selecionar, antecipar, inferir e verificar tornam uma leitura fluente, pois, sem elas, não é possível ter rapidez e proficiência.

As estratégias de leitura ocorridas principalmente nas salas de aula auxiliam no compartilhamento de ideias e opiniões. Ao concordar ou não com as ideias do autor, emergem novos sentidos e traça-se uma nova relação com o texto.

A leitura ajuda também na construção e reflexão de significado do texto, e as habilidades desenvolvidas pelo leitor na construção de significado são as estratégias de leitura. Se não existisse uma construção de significado sobre o que se lê, não houve leitura.

Assim, um leitor competente é capaz de lançar mão delas no momento da leitura e selecionar quais textos, diante dos que circulam, atendem às suas necessidades. Esse leitor consegue compreender o que lê de forma a aprender também os elementos implícitos, estabelecendo relações entre os diferentes textos. Todavia, necessita de uma prática constante de leitura de diversos textos, que deve acontecer com a diversidade de textos que circulam socialmente.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p. 36)

Conforme os PCN, a leitura é um objeto de ensino nas escolas, e é necessário que faça sentido para o educando. Logo, não devemos descaracterizar a complexidade do ensino de leitura, mas trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles.

O ensino de leitura, ainda segundo os Parâmetros, tem o objetivo de formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos. Para tanto, o trabalho educativo precisa estar pautado nessa premissa. A escola deve oferecer textos de qualidade, ter modelos de leitores proficientes e desenvolver práticas de leitura eficientes, já que muitos estudantes somente têm contato com os textos no ambiente escolar.

É preciso “aprender a ler, lendo”, o que significa fazer inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio de leitor, verificando suas suposições, e não apenas decodificando o texto. De acordo com os PCN, para aprender a ler, é necessário entrar em contato com diversos textos escritos, participar de momentos de leitura, colocar em pauta o conhecimento que o leitor já tem sobre leitura e o que o texto proporciona, recebendo intervenção do leitor experiente. Por isso, é importante que, na escola, as práticas leitoras envolvam não apenas a diversidade de textos, mas também de objetivos/finalidades.

Os Parâmetros preconizam que uma concepção a ser mudada é a de que os textos trazem informação única, dando-lhe único sentido e significado. Este último é dado pelo esforço do leitor quando mobiliza seus saberes e conhecimentos, ao interpretar o texto a partir do que não está escrito.

Por esse motivo, a escola deve proporcionar o acesso a textos que circulam socialmente, bem como ensinar a produzi-los e interpretá-los, a fim de que o aluno participe da sociedade letrada. Esses textos devem ser ensinados em todas as aulas das áreas, e não somente nas aulas de língua portuguesa, já que, fora da escola, são escritos para interlocutores. Todo texto pertence a um gênero, uma forma que se pode aprender e, no ambiente escolar, cumpre um papel de repertoriar e dar suporte a atividade. Em sua diversidade, os textos que existem fora da escola devem ser utilizados para ampliação de conhecimento do aluno e não somente para ensiná-lo a ler.

Assim, devemos oferecer bons textos às crianças, com vistas a formar bons leitores, pois aprendemos a gostar de ler quando também percebemos a melhora da qualidade de vida com a leitura. Além do mais, o documento em questão considera que, para formar leitores, se faz necessário criar possibilidades favoráveis para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura, fazendo uso dos livros e demais materiais impressos. Algumas dessas possibilidades estão transcritas na sequência (BRASIL, 1987, p. 38-39):

- ✓ A presença de uma boa biblioteca na escola;
- ✓ Para ciclos iniciais, possuir uma coleção de livros ou outros materiais de leitura;
- ✓ Organizar horários de leitura para as crianças, quando os professores também leem. Para os alunos que não estão habituados à leitura e não sabem o seu valor, é fundamental ver o seu professor lendo e o que conquista através dela. Ver alguém seduzido pelo que faz também pode despertar o anseio de fazê-lo;
- ✓ Planejar atividades diárias, certificando-se de que a classe de leitura tenha o mesmo valor;
- ✓ Deixar que os alunos possam escolher o que ler. Fora da escola o autor obra ou gênero é a decisão do leitor. É necessário que isso seja mantido tanto quanto possível na escola;
- ✓ Certificar de que os alunos não sejam incomodados durante a leitura com perguntas sobre o que estão pensando, se estão compreendendo ou outras questões;
- ✓ Incentivar os alunos que peguem livros emprestados da escola, bons textos podem evocar momentos de leitura junto com as pessoas da casa, principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas;
- ✓ Sempre que possível, sugerir títulos para serem lidos pelos alunos, prezar pela variedade, uma vez que é mais interessante ter na sala 35 títulos diferentes do que 35 títulos iguais, assim os alunos tem a oportunidade de conhecer 35 novas obras;
- ✓ Desenvolver uma política de educação do leitor na escola, esta política permite que todos façam sugestões para o desenvolvimento de uma prática de leitura contínua em que toda a escola participe.

Embora os PCN partam de uma concepção interacionista de leitura, o foco recai sobre os gêneros textuais escritos. Conforme observamos, alguns exemplos de práticas de leitura a serem trabalhadas em sala de aula são: leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades sequenciadas de leitura, atividades permanentes de leitura, leitura feita pelo professor.

Considerando que a presente pesquisa se concentra nos anos iniciais do ensino fundamental — segundo ciclo, conforme nomeado pelos próprios Parâmetros —, destacamos as seguintes habilidades abordadas nas práticas de leitura:

Figura 2: Práticas de leitura abordadas nos PCN

- Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto.
 - Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor, etc.) e à intencionalidade.
 - Emprego dos dados obtidos por intermédio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.
- Uso de recursos variados para resolver dúvidas na leitura: seguir lendo em busca de informação esclarecedora, deduzir do contexto, consultar dicionário, etc.
- Utilização de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos: ler para revisar, para obter informação rápida, etc.
- Uso de acervos e bibliotecas:
 - busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com orientação do professor;
 - leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimo de livros para leitura em casa;
 - socialização das experiências de leitura;
 - rastreamento da obra de escritores preferidos;
 - formação de critérios para selecionar leituras e desenvolvimento de padrões de gosto pessoal.

Fonte: BRASIL (2017, p.83)

É possível notar que as habilidades desenvolvidas para as práticas de leitura são voltadas, em sua maioria, para os textos impressos e para a leitura propriamente dita de textos convencionalmente escritos. Como dissemos anteriormente, quando pensamos em leitura, remetemo-nos ao texto escrito, ou seja, culturalmente falando, a leitura está associada à escrita. Todavia, não podemos deixar de citar que os textos podem ser verbais e não-verbais, como as histórias em quadrinhos e as poesias sincréticas.

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, apareceu o conceito de multiletramentos e, por conseguinte, passou-se a preconizar o trabalho pedagógico com os textos multimodais e multissemióticos não somente no

ensino de leitura, mas também para a aprendizagem de todos os componentes curriculares e seus eixos.

A Base dialoga com os PCN quando se refere ao texto como centralidade do ensino e ao desenvolvimento de habilidades de uso significativo da linguagem em atividades de leitura e produção textual. Portanto, levam-se em consideração as mudanças ocorridas ao longo do século, devido ao desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), mídias e semioses.

Os gêneros discursivos desenvolvidos por meio dos conteúdos, habilidades e objetivos circulam nas *diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação /uso da linguagem*. A capacidade de leitura, produção e tratamento da língua está ligada ao conhecimento desses gêneros, em consonância com o conhecimento sobre os textos e as linguagens (semioses).

Conforme abordado na BNCC, novos gêneros e novos textos, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, envolvem as práticas de linguagem contemporâneas. Novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos e vídeos estão acessíveis a todos no mundo digital. Logo, é possível produzir e publicar novos conteúdos nas mídias, como: fotos, vídeos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, *playlists*, *vlogs*, vídeos curtos etc. Do mesmo modo, é possível seguir autores, escritores, postar comentários nas mídias sociais, tornar-se um *youtuber*, entre outros.

A partir do momento em que as opiniões estão mais em pauta do que as informações, torna-se menos importante checar se o fato ocorreu, em vez de simplesmente acreditar que aconteceu. Trata-se de uma ocasião para refletir o excesso de exposição nas redes sociais, e este também é o papel da escola: garantir e mediar essa reflexão, para saber verificar o que de fato aconteceu, o que é *fake news* e quais as melhores fontes de pesquisa. Além disso, saber respeitar as diferentes opiniões presentes nos meios sociais, levando em conta a diversidade, e debater ideias, argumentando. Em suma, de acordo com a BNCC, cabe à escola contemplar, de forma crítica, as novas práticas de linguagem e produção.

O texto impresso/escrito — como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete, artigo de divulgação científica etc. — não deixará de ser parte integrante do processo de ensino. Contudo, devemos agregar os textos digitais, contemplando os novos letramentos, como vídeo-minuto, *gif* e meme.

Tanto no eixo de leitura quanto no eixo de análise linguística/semiótica da Base, os gêneros multissemióticos aparecem como forma de composição de textos com forte impacto nos efeitos de sentido. Ressaltando os textos em questão, o documento assevera que a linguagem que integra tais produções considera as formas de composição e estilo, como *plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade*, nas imagens visuais estáticas e dinâmicas.

As práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos. (BRASIL, 2018, p. 81)

Considerando os novos e multiletramentos, ao lado das práticas das culturas digitais, a BNCC enfatiza que os estudantes irão se tornar o que chamam de *designers*. Devido à facilidade de utilização de textos escritos, eles podem mesclar e transformar, produzindo novos sentidos. Também se procura contemplar a cultura digital, com as diferentes linguagens e os diferentes letramentos envolvendo a hipermídia. Sendo assim, os multiletramentos consideram a diversidade cultural por atender e respeitar a todos.

Referindo-se ao ensino da leitura, a Base afirma que as práticas de linguagem se dão pela interação do leitor com os textos escritos, orais e multissemióticos. Em um sentido mais amplo, a leitura é compreendida não somente pelo texto escrito, mas também pelas imagens: foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama, filmes, vídeos, música — os chamados, gêneros digitais.

De acordo com o documento, as práticas leitoras compreendem a relação do uso e da reflexão, apresentada na figura a seguir. Ela se organiza em torno de objetos de aprendizagem e habilidades referentes ao ensino de tais práticas, em uma visão ampla.

Figura 3: Objetos de aprendizagem e habilidades para a prática leitora

<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none">• Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.• Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.• Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiperímia e do surgimento da <i>Web 2.0</i>: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.• Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.
--	--

<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog, sites</i> e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, <i>post</i> em rede social³³, <i>gif</i>, <i>meme</i>, <i>fanfic</i>, <i>vlogs</i> variados, <i>political remix</i>, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine</i>, <i>fanzine</i>, <i>fanvideo</i>, <i>vidding</i>, <i>gameplay</i>, <i>walkthrough</i>, <i>detonado</i>, <i>machinima</i>, <i>trailer</i> honesto, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.
<p>Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. • Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). • Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.
<p>Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
<p>Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance - movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.

<p>Estratégias e procedimentos de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Aprender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
<p>Adesão às práticas de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias. • Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

A ampliação do repertório, as experiências, as práticas, os gêneros e os conhecimentos, quando em contato com novos textos por meio das atividades de leitura, possibilitam novas situações de leitura. Tendo isso em vista, a BNCC menciona, nos objetos de conhecimento dos anos iniciais e, mais especificamente, do 3º ao 5º ano, a leitura multissemiótica contemplada nas práticas de leitura.

Além das habilidades de leitura voltadas para o impresso, são contempladas habilidades como o hipertexto (textos digitais contendo *links* que acessam novas páginas digitais trazendo novos significados ao texto lido) e ferramentas de edição de texto, áudio e vídeo, prevendo postagem de novos conteúdos significativos para a escola.

A BNCC enfatiza o uso de múltiplas linguagens, isto é, da multissemiose dos textos para o desenvolvimento das habilidades. Fomenta-se, pois, uma formação que possibilite o aprofundamento da criticidade. Vale lembrar que tais habilidades são desenvolvidas de forma contextualizada por meio da leitura de textos de gêneros que circulam nos diferentes meios. Por isso, destacam-se as habilidades de leitura, oralidade e escrita contextualizadas pela prática, gênero e objetos de conhecimento.

De acordo com a BNCC, as atividades de leitura acontecem pela articulação:

Quadro 3: Habilidades de leitura, oralidade e escrita

- da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
- da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;
- do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização), a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e avaliações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);
- da consideração da cultura digital e das TDIC;
- da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o

popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente.

Fonte: BRASIL (2017, p.75).

As atividades de leitura possibilitam ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos, com a aprendizagem de novos textos e novas situações de leitura. Em todos os anos iniciais, nos conteúdos apresentados pela Base — nos campos “objeto de conhecimento” e “habilidades” —, aparecem os textos multissemióticos como estratégias de ensino, a serem trabalhados em alguma habilidade.

No próximo quadro, organizamos as práticas de linguagem abordadas na BNCC, bem como alguns dos objetos de conhecimento e as habilidades do 4º ano — foco desta pesquisa — que devem ser contemplados a fim de enfatizar a importância de qualificar o ensino de leitura na escola.

Quadro 4: Habilidades de leitura

Práticas de Linguagem	Objeto de Conhecimento	Habilidades
Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos
		(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto
		(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto
	Compreensão em leitura	(EF04LP09) Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida

		cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto
Leitura/ escuta (compartilhada e autônoma)		(EF04LP10) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
		(EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado
		(EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.)
Leitura/ escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário/ leitura multissemiótica	(EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto
		(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto

Fonte: BNCC (2017).

Diante dessa análise, concernente às práticas de linguagem que precisam ser contempladas de forma mais crítica, percebemos o quão importante é o ensino da leitura no ambiente escolar, visto que ela envolve todos os componentes curriculares

em seus diferentes textos. Por esse motivo, é preciso fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos, necessários para estudar, para o mundo profissional e para o dia a dia, e não somente para atender às demandas sociais que incentivam o uso qualificado das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC).

Em suma, levar em conta o texto escrito/impresso tem a sua importância, ou seja, não se trata de desconsiderá-lo, mas de se apropriar de novos textos e novas linguagens. Sendo assim, os textos multimodais e multissemióticos contribuem para as novas práticas de linguagens, conforme se enfatiza ao longo da BNCC.

3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA E TRABALHO COLABORATIVO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Nesta seção, discutimos as contribuições da sequência didática relacionada à leitura e desenvolvida por meio do gênero meme. Ademais, tratamos do trabalho colaborativo tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para uma reflexão docente acerca da prática pedagógica. A nosso ver, trata-se de pontos importantes a fim de cumprirmos o já mencionado objetivo geral desta pesquisa, que é identificar contribuições da pedagogia dos multiletramentos para o ensino e a aprendizagem da leitura de textos multimodais e multissemióticos nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.1 Sequência didática: caminhos para uma aprendizagem significativa

Quando nos comunicamos, o discurso sempre está para além da palavra, do texto, seja ele verbal; não-verbal ou sincrético, utilizamos formas de discurso adequadas a cada situação. O mesmo acontece na escrita: adaptamos a forma de escrever a cada processo de comunicação. Em síntese, produzimos textos escritos e orais diferentes em condições diferentes.

Diante das diversas situações e dos diferentes textos escritos com características distintas, temos os chamados *gêneros do discurso*. De acordo com Bakhtin (2003), só nos comunicamos — ou seja, falamos e escrevemos — por meio deles. Todos dispomos um amplo repertório de gêneros e, muitas vezes, não temos essa percepção. O teórico em questão também afirma que os gêneros do discurso nos são dados tal como a língua materna, de forma natural e livre.

A BNCC considera que o texto ganha centralidade a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo, que pode circular em diferentes esferas e linguagens. Dessa forma, de acordo com o documento, os gêneros e os textos estão cada vez mais multissemióticos e, por isso, é necessário contemplar a cultura digital e as diferentes linguagens e letramentos nas práticas escolares.

Neste trabalho, utilizamos, como referência, os estudos dos pesquisadores do Grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, concernentes aos conceitos que embasam a elaboração de sequências didáticas (SD).

Uma SD tem o objetivo de auxiliar o aluno na compreensão de um gênero de

texto, permitindo que escreva ou fale da forma adequada em determinada situação de comunicação. As sequências didáticas dão acesso a novas práticas de linguagem ou às que apresentam maior dificuldade de compreensão.

Como um dos dispositivos mais conhecidos e utilizados em sala de aula, elas podem trazer benefícios tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a reflexão e possibilidades de novas práticas pedagógicas por parte dos professores. Trata-se de um dispositivo considerado inovador quando pensamos no campo de formação de professores, como defendem Andrade e Aparício (2016).

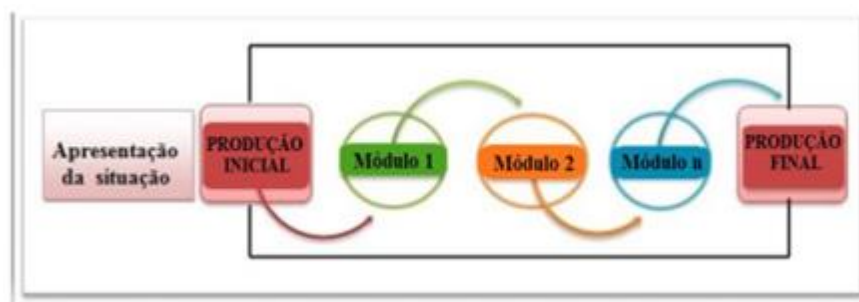
Além de colocar em prática os materiais disponíveis, como os livros didáticos, as sequências didáticas podem colaborar como instrumento de ensino, a fim de orientar as ações do professor na construção de boas situações de aprendizagem, focando os saberes e não saberes dos alunos. Além disso, funcionam como instrumento de formação docente.

No sentido de construção de conhecimento, o aluno pode ser protagonista de sua aprendizagem e, sendo assim, é importante que o educador desenvolva atividades que façam sentido para os estudantes.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “a sequência didática (SD) é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Esse dispositivo permite ao docente planejar atividades que permitam ao aluno refletir sobre seu conhecimento e ampliá-lo, considerando a realidade da turma.

Ainda segundo esses autores, a SD tem a estrutura/base dividida em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e a produção final, ilustradas e exemplificadas a seguir.

Figura 4: Estrutura base da SD



Fonte: VIEIRA; APARÍCIO (2019, adaptado de DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY).

Apresentação da situação: é o início da SD, quando o professor apresenta o que será proposto e realizado na produção final, de forma clara e objetiva, indicando os objetivos, para quem, para quê, como e onde circulará a produção.

Produção inicial: permite ao professor sondar quais os saberes e dificuldades dos alunos em relação à atividade proposta.

Módulos: são as situações didáticas planejadas pelo docente de acordo com os problemas que apareceram na produção inicial.

Produção Final: é o momento em que os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da SD, retomando a produção inicial e elaborando uma versão final com os saberes aprendidos. É o momento em que o professor consegue avaliar os avanços dos estudantes no processo.

O dispositivo de SD permite ao educador desenvolver novas estratégias e novas formas de identificar as capacidades e dificuldades dos alunos. Ademais, ele é capaz de refletir sobre suas práticas pedagógicas, aprimorando-as e possibilitando melhores condições de ensino.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 111), a adaptação das SD às necessidades dos alunos exige do docente:

Analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero; Escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência; Prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas.

Todas essas considerações se relacionam tanto ao trabalho com o texto escrito e oral, quanto aos textos multimodais e multissemióticos. Ainda de acordo com os teóricos em questão, para produzirmos bons textos, precisamos de referências, assim como da realização de análises, comparações e críticas. Em síntese, o trabalho com as SD envolve a leitura.

De acordo com Aparício e Andrade (2016) pensar a SD como uma ferramenta importante para planejar, organizar e orientar é uma tarefa complexa. Isso porque ela antecede a construção da SD e requer que o professor domine os conteúdos que serão ensinados, adequando-os às situações de aprendizagem e aos saberes e não saberes dos discentes. Diante dessa reflexão e da proposta do presente trabalho, a SD — prevista inicialmente para a produção de gêneros textuais — pode ser desenvolvida também com o foco na leitura de textos.

3.2 O trabalho colaborativo e a formação docente

No sentido de aprimorar o fazer pedagógico e refletir sobre a formação do professor para pensar, planejar, elaborar e ensinar, adequando diferentes situações de aprendizagem, esta pesquisa se apoia na abordagem qualitativa e de cunho colaborativo intervencionista, em virtude de nossa participação como professora pesquisadora, bem como da parceria da professora colaboradora. Nesse viés, o estudo é visto como uma reflexão acerca da prática voltada para a formação docente, e não apenas uma coleta de dados. A professora colaboradora participa também do processo de investigação e produção, desde os momentos de estudo, planejamento, elaboração e realização, até a avaliação.

De acordo com Damiani (2008, p. 6), “[...] o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. Essa proposta colaborativa melhora não somente as situações do trabalho pedagógico, como também os conhecimentos profissionais, as habilidades e as atitudes. Para Passos *et al.* (2020, p. 5):

O isolamento, que se apresenta muitas vezes como forma de esconder as incertezas da ação pedagógica, pode ser minimizado pela criação de uma cultura de participação coletiva que apoie o professor na partilha dessas incertezas e decisões, o distancie do isolamento e provoque avanços no seu fazer profissional. Os grupos colaborativos de professores com gestores e outros profissionais da escola se mostram como dispositivos importantes para esse apoio, se organizados a partir da participação voluntária, partilha de objetivos e de responsabilidades para tomadas de decisões-chave. Isso significa que neles, os professores têm oportunidade de potencializar a sua capacidade reflexiva sobre o que fazem na sala de aula.

O conceito de trabalho colaborativo começou a ganhar força no Brasil por volta dos anos 1990. Na ocasião, os educadores foram desafiados por diferentes situações vividas em sala de aula, a saber: o ingresso de alunos excluídos pelo sistema, o que possibilitou novas discussões e olhares para a diversidade sociocultural; e os avanços das tecnologias, que trouxeram novas possibilidades de recursos digitais.

Atualmente, os docentes continuam a ser desafiados por novas situações de sala de aula, sejam as diversidades culturais, seja o uso das novas tecnologias digitais. As formações docentes são de grande valia para pensar sobre novas práticas pedagógicas, com base na reflexão crítica e nas experiências vividas ao longo do trabalho.

Considerando que os docentes aprendem uns com os outros pelo diálogo e pelas trocas, adquirindo novos conhecimentos e possibilitando novas reflexões, é preciso criar espaços para tais aprendizagens por meio do trabalho colaborativo, que acontece

[...] nos contextos de trabalho, nas situações específicas da prática docente, nos saberes que vão sendo construídos com base na reflexão crítica sobre as experiências vividas e nos embates profissionais que ocorrem no local de trabalho (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p.12).

Diante dos desafios que surgem, o professor precisa ser reconhecido como facilitador de situações de aprendizagem, permitindo que os estudantes participem dessa construção do conhecimento. Já para o aprendizado dos educadores, o diálogo, e as trocas afetivas e cognitivas expressam a interação da docência. Se eles também aprendem pelo diálogo, é preciso questionar se as práticas e contextos escolares têm promovido o trabalho coletivo e colaborativo.

Cochran Smith citada por Passos *et al* (2020) acredita que as comunidades de aprendizagem docente contribuem para o crescimento profissional porque são possibilitadas oportunidades de estudo e ponderação acerca do trabalho do professor e os seus contextos. Nesse sentido, acreditamos que a parceria professor pesquisador e professor colaborador potencializa a construção e a reflexão sobre o processo de aprendizagem do aluno.

Quando a pesquisa desse professor envolve um professor colaborador, o trabalho colaborativo potencializa a reflexão, o questionamento de crenças e valores, a problematização de escolhas, enfim, uma série de ações que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem da docência. (PASSOS *et al.*, 2020, p. 9)

Na escola, os grupos colaborativos são dispositivos importantes para a formação docente, apoiando o educador em suas dúvidas, desafios e tomadas de decisões. Assim, contribuem para que novas experiências e ponderações aconteçam, influenciando na aprendizagem dos alunos. É, portanto, nesse sentido que a presente pesquisa visa a contribuir com novas práticas pedagógicas, transformando o processo de ensino e aprendizagem e os momentos de reflexão docente.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, explicitamos, inicialmente, o método utilizado em nosso estudo, bem como os procedimentos metodológicos adotados. Na sequência, apresentamos a caracterização do contexto da pesquisa e da professora colaboradora.

4.1 O método da pesquisa

Como já dissemos, o objetivo deste trabalho é identificar contribuições da pedagogia dos multiletramentos para o ensino e aprendizagem da leitura de textos multimodais e multissemióticos nos anos iniciais do ensino fundamental. Diante disso, o foco é buscar a melhoria do ensino e aprendizagem da leitura de novos textos, no âmbito escolar, ampliando as práticas de letramento e multiletramentos.

Por esse motivo, o presente estudo está fundamentado em uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma investigação colaborativa e intervencionista, visto que esse tipo de pesquisa tem como finalidade contribuir para solucionar problemas práticos.

O método visa a ser mais eficaz, já que, ao mesmo tempo, pode trazer novos saberes e conhecimentos tanto para o pesquisador quanto para o professor colaborador, de forma a contribuir com a sua prática no processo de ensino:

[...] o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica (DAMIANI, 2008, p. 62)

A perspectiva da pesquisa colaborativa possibilita diretamente uma reflexão crítica sobre a prática do professor e a aprendizagem do aluno, promovendo melhorias na educação:

[...] a pesquisa colaborativa cria condições favoráveis à mudança, à transformação da prática educativa, de um fazer espontâneo para um saber fazer consciente e conscientizador, com vistas à superação de problemas, à autorreflexão, à formação continuada e à produção do conhecimento científico (CABRAL, 2013, p. 62)

Gatti (2010) propõe a pesquisa intervencionista, uma vez que ela busca compreender situações e problemas da realidade, evidenciar fatos e propor alternativas. Trata-se, portanto, de buscar novos conhecimentos; não de obter

respostas para um problema, mas de proporcionar novos olhares.

As vantagens desse tipo de pesquisa é que se articulam investigação e produção de conhecimento com ação e processos de intervenção. Também é possível testar ideias e propostas curriculares, estratégias e recursos didáticos, além de proporcionar momentos formativos.

As práticas dos docentes, segundo Damiani (2013), são representadas pelos exemplos vividos e trocados entre si. A pesquisa de intervenção busca proporcionar mudanças nessas práticas com base nas reflexões, avaliações e nas teorias estudadas em momentos formativos, trazendo novas perspectivas ao ensino.

Isso posto, realizamos, de forma colaborativa, entre professor pesquisador e professor colaborador, a construção de uma sequência didática sobre leitura a ser aplicada com os alunos do 4º ano. Para tanto, utilizamos textos multimodais e multissemióticos como estratégia diferenciada para desenvolver esse conteúdo, trabalhado hoje mais na forma escrita do texto convencional impresso do que utilizando os textos multimodais.

Diante da interação, da construção e do estudo, dos quais participam o professor pesquisador e o professor colaborador, a pesquisa colaborativa busca provocar um processo de mudanças e reflexão sobre a prática pedagógica. Sendo assim, acreditamos que a pesquisa intervencionista seja o método melhor aplicado, visto que momentos formativos com os docentes e possíveis reflexões poderão acontecer no decorrer do processo de investigação, elaboração e aplicação da sequência didática.

Vale ressaltar que o presente estudo foi desenvolvido na escola em que desempenhamos a função de coordenadora pedagógica, em uma rede municipal do Grande ABC Paulista, considerando o critério de conveniência, pela proximidade com a colega para a constituição do trabalho colaborativo.

4.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa de natureza colaborativa intervencionista, em uma abordagem qualitativa, foram realizados encontros formativos entre a professora pesquisadora e a professora colaboradora visando à construção do trabalho colaborativo e à formação da professora colaboradora, em relação às temáticas da pesquisa:

1. Conhecimento da trajetória de formação profissional da professora colaboradora, suas experiências e desafios no ensino da leitura.
2. Estudo e discussão da pedagogia dos multiletramentos e dos textos multimodais/multissemióticos.
3. Estudo e discussão do dispositivo sequência didática, suas etapas e procedimentos.
4. Planejamento da sequência didática do gênero “meme”, a ser desenvolvida em uma turma de 4º ano.

A escolha do 4º. ano justifica-se pelo fato de o 3º ano ser o final do primeiro ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa fase, conforme a legislação, deve-se estar consolidado o processo de alfabetização. Portanto, no 4º ano, é necessário o desenvolvimento do trabalho com a linguagem, visando à ampliação das habilidades comunicacionais dos alunos, com foco na leitura.

A escolha do gênero “meme” deu-se em virtude de ser um texto multimodal/multissemiótico, atrelando diversas linguagens. O trabalho com memes em sala de aula não somente aguça o interesse do aluno para o processo de aprendizagem, como também pode favorecer a ampliação de várias habilidades relacionadas aos multiletramentos, pois combinam-se imagens em movimentos, sons, cores, diagramações, entre outros.

Esse gênero passou a ter maior visualização a partir do crescimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), uma nova forma multimodal em que se podem tecer, de forma humorística, críticas sob diversos pontos de vista. Considerando o meme um gênero discursivo presente no cotidiano, é importante inseri-lo nas práticas escolares, explorando as potencialidades que podem ser desenvolvidas tanto nas habilidades multissemióticas de leitura e escrita quanto nos processos de uso e reflexões.

Ao longo do desenvolvimento da sequência didática em sala de aula, foram realizados encontros entre as professoras pesquisadora e colaboradora com as temáticas a seguir:

1. Planejamento da apresentação da situação inicial e da primeira produção da sequência didática;
2. Análise da primeira produção dos alunos;
3. Elaboração dos módulos de atividades;
4. Análise dos resultados das atividades dos módulos;

5. Planejamento da produção final;
6. Análise da produção final e do desenvolvimento de toda a sequência didática.

Ao concluir a sequência didática, foram analisados os dados gerados na pesquisa à luz dos referenciais teóricos estudados. Ademais, a pesquisadora analisou todo o conjunto dos dados gerados no processo.

Vale ressaltar que todos os encontros formativos e a realização da sequência didática foram gravados em vídeo ou áudio e/ou registrados no diário de bordo da pesquisadora. Também cabe destacar os registros e dados, em sua totalidade, foram analisados e interpretados ao longo deste estudo, para compreender os acontecimentos mais significativos durante a construção da SD proposta pelos autores de Genebra, com base na pedagogia dos multiletramentos.

Por fim, a pesquisadora elaborou um protótipo de sequência didática de leitura de textos multimodais e multissemióticos, como produto da pesquisa, com base no processo de construção da SD. O objetivo foi o de contribuir com novas propostas de leitura utilizando textos multimodais/multissemióticos, na perspectiva dos multiletramentos.

4.3 Caracterização do contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma unidade escolar pertencente à rede pública municipal do Grande ABC Paulista. Essa rede de ensino atende às etapas de educação infantil, em creches (crianças de 0 a 3 anos) e na pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) e educação de jovens e adultos (EJA), dividida em EJA I (Alfabetização e Pós-alfabetização) e EJA II (Ensino Fundamental II).

A rede também se preocupa com a educação inclusiva, trazendo novos olhares e perspectivas acerca dessa modalidade. Nesse sentido, dispõe de dois pólos que atendem a alunos com suas especificidades: o polo bilíngue, que recebe alunos surdos e oferece acompanhamento de intérpretes, voltado para desenvolver e auxiliar as habilidades dos discentes; e o pólo deficiente visual (DV), que recebe estudantes cegos e também atua para ampliar as possibilidades de inclusão e aprendizagem desses educandos.

Em 2017, por meio de levantamentos das concepções e vivências importantes, a rede iniciou discussões para a elaboração de seu documento curricular, concluído

alguns anos depois, cuja proposta pedagógica foi estudada por todos os docentes, atuantes em processos formativos internos. Na escola em que eram organizadas, os encontros contaram com a presença de grupos de estudos formados por representantes de diretores, vice-diretores, assistentes pedagógicos, professores assessores de educação inclusiva, professores de educação física e professores regentes, todos mediados por uma equipe de coordenação de estudos pedagógicos.

A referida rede de ensino baseia-se na concepção sócio-histórico-cultural para o desenvolvimento da sua proposta pedagógica curricular, considerando o ser humano como sujeito histórico e social, que contribui para o meio social e cultural. Tendo Vygotsky como referência, entende o sujeito como: social, por marcar as discussões das relações humanas; histórico, por produzir sua existência mediante ideias e objetos, cuja base é formada pela sociedade e cultura nas quais está inserido, refletindo a realidade do seu momento histórico; e cultural, por se constituir na apropriação da sua experiência como ser humano.

De acordo com seu documento curricular oficial, essa rede municipal pensa a educação comprometendo-se com os processos de ensino e aprendizagem, vinculando-os à realidade do aluno, buscando condições e trazendo possibilidades de superação para seus avanços. Assim, preocupa-se em pensar a educação com novos olhares para os dias atuais e preparar o estudante para viver no mundo tecnológico. Para tanto, a escola deve estar envolvida e adaptada, propiciando um processo de ensino mais prazeroso, mediante o uso das tecnologias voltadas para esse fim.

A proposta pedagógica das unidades escolares é explicitada no Projeto Político Pedagógico (PPP). Trata-se de documento formado a partir do currículo da rede, do qual constam as especificidades e o foco do trabalho a ser desenvolvido em cada instituição de ensino.

A unidade escolar onde foi realizada a presente pesquisa está inserida em um complexo que contém, além da própria unidade, um centro educacional no qual acontecem atividades extracurriculares para alunos munícipes. A população tem acesso a programações educativas e socioculturais, bem como à biblioteca e a espaços diferenciados para atividades físicas, em que são realizados cursos e exposições. Ademais, fazem parte do entorno escolar trilhas de caminhada, e todo o complexo é composto por duas quadras abertas, uma fechada (onde alunos fazem as aulas de Educação Física), um campinho de futebol, uma pista de *Skate* e um parque, com brinquedos maiores e aparelhos de ginástica. Os estudantes podem frequentar a

biblioteca desse espaço, além da disponível no interior da escola. Há também uma piscina, utilizada pela comunidade apenas nos meses de calor.

O bairro tem boa infraestrutura, contando com todos os benefícios de saneamento e energia em grande parte de suas ruas (com exceção de um núcleo habitacional próximo à unidade escolar), que são asfaltadas. A organização social é compatível com a de um bairro de classe média e central, ou seja, dispõe de forte comércio, ônibus, igrejas, parques, escolas estaduais e particulares, feiras livres, posto de saúde, sacolão e padarias. Há três linhas de ônibus que atendem à comunidade, igualmente beneficiada com a linha de trólebus.

A escola em questão tem um espaço amplo e conta com: um pátio interno, oito salas de aula, sala dos professores, sala de recurso multifuncional, biblioteca, brinquedoteca, ateliê, solarium para realização de atividades externas com os alunos, parque externo com areia, refeitório, cozinha para preparo da alimentação dos alunos, copa para funcionários e professores, sala da gestão, sala de arquivo, secretaria, laboratório de informática, anexo de educação física (onde são guardados todos os materiais esportivos), fraldário, depósito pedagógico, depósito de materiais e lavanderia.

Atende, em média, a trezentos e trinta alunos, divididos em dois períodos, entre cinco turmas de educação infantil e onze turmas de ensino fundamental. Há também atendimento na sala de recurso, destinado a estudantes com deficiência, oriundos da própria unidade e de escolas próximas, com o objetivo de estimular e ampliar habilidades motoras e cognitivas. No período regular de aula, a instituição atende, em média, a vinte e seis alunos com deficiência, divididos nas turmas de educação infantil e de ensino fundamental. A organização referente às salas pode ser vista no próximo quadro:

Quadro 5: Atendimento da unidade escolar

Sala	Período	Turma
1		Sala dos professores
2	Manhã	3º ano
	Tarde	3º ano
3	Manhã	4º ano
	Tarde	4º ano
4	Manhã	5º ano
	Tarde	5º ano
5	Manhã	2º ano
	Tarde	2º ano
6	Manhã	Final
	Tarde	Inicial
7	Manhã	Final
	Tarde	Final
8	Manhã	1º ano
	Tarde	Final
9	Manhã	3º ano
	Tarde	5º ano
10	Manhã	Sala de Recursos
	Tarde	
11		Laboratório de Informática

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

O corpo docente da unidade é constituído por profissionais com formação na área de educação, advindos da rede pública e particular. Todas têm experiência em docência na educação infantil e no ensino fundamental. No total, são nove professoras efetivas e sete professoras em caráter de substituição (não lotadas). Além disso, compõem o grupo duas professoras de educação física, lotadas na unidade, uma para o período da manhã e outra para o período da tarde.

Desse modo, a equipe escolar docente está composta por dezesseis professoras em sala e duas de educação física, sendo que uma delas tem duas titularidades. Ademais, há quatro professores no projeto de flexibilização de jornada, com extensão de dez horas semanais na escola (dois professores por período), que,

além de substituir os colegas em eventuais faltas, realizam o apoio pedagógico com os discentes que necessitam de intervenção pontual na recuperação das aprendizagens (reforço).

Integra também o quadro de professores uma docente que atua na sala de recursos multifuncionais, em parceria com uma professora readaptada, que auxilia tanto em questões pedagógicas, junto à coordenadora pedagógica e aos demais educadores, quanto em questões administrativas de atendimento na secretaria e no Conselho de Escola, junto à diretora.

De acordo com o PPP da unidade, com base nas diretrizes para a educação do município — gestão democrática, acesso e permanência, qualidade e inclusão — e no contexto sócio-histórico-cultural, com preocupações humanistas e éticas, apontando para um trabalho de leitura da realidade e contextualização da prática, os docentes são preocupados e sempre buscam formações para aprimorar o seu fazer pedagógico com qualidade.

A partir de tal concepção, esses profissionais têm, como perspectiva, a necessidade de aperfeiçoar continuamente sua competência docente-educativa, por meio de norteadores de sua prática. Por esse motivo, são discutidos os avanços e as metas, mediante os dados levantados no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), calculado, por sua vez, a partir dos dados de aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações da Prova Brasil, que estabelece indicadores da qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações externas. Com isso, agrega-se ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis e que permitem traçar metas de qualidade educacional para escola.

Por meio das reuniões pedagógicas semanais, focadas nas necessidades e nos interesses, a assistente pedagógica traça um plano de ação formativo e seleciona material teórico de apoio, reunindo-se com cada ciclo/modalidade para gerir e acompanhar as formações dos professores.

Outras formações, ofertadas pela secretaria de educação para aprimorar o trabalho pedagógico, também ocorrem, visando à qualidade do ensino. Nelas, promovem-se reflexões e dão-se subsídios para os avanços da aprendizagem dos alunos. Essas formações acontecem fora do horário de trabalho do professor, o que dificulta o acesso e a participação, devido a outras demandas que o docente tenha.

Assim, muitos acabam não tendo acesso a esses momentos, que poderiam contribuir com o seu fazer pedagógico.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede a qualidade da aprendizagem dos alunos no país, os alunos da escola em questão apresentam uma crescente quanto à aprendizagem. Entretanto, ainda não se atingiu a meta esperada, como podemos verificar no próximo quadro.

Quadro 6: IDEB observado da escola

Ano	Metas	Ideb
2009	5,8	4,7
2011	6,1	5,9
2013	6,4	5,8
2015	6,6	6,1
2017	6,8	6,2
2019	7,0	6,6

Fonte: Qedu, 2022

Mesmo com os avanços mostrados, os dados se referem até o período de 2019, último IDEB observado. Vale ressaltar que, no ano de 2022, os docentes perceberam que as dificuldades estão mais evidentes, e os resultados, mais distantes do esperado. Após o período de pandemia, os alunos apresentaram outras dificuldades, além daquelas esperadas para o ano/ciclo. Diante disso, foi preciso investir em estratégias e ações mais pontuais e, por vezes, referentes a um ano/ciclo anterior ao que os estudantes estavam, a fim de atingir sua real dificuldade e para que pudessem seguir no processo de aprendizagem.

Para auxiliar no processo de avanço das aprendizagens, nessa unidade escolar, acontece diariamente, em parceria com o equipamento ao lado, o reforço pedagógico no contraturno, com duas horas a mais na escola. A intervenção é realizada por uma professora específica e com um pequeno grupo de alunos indicados pela escola por pertencerem ao conselho de ciclo e com autorização assinada pela família, no termo de adesão. Essa profissional também acompanha os estudantes no período regular dentro de sala em alguns momentos na semana, fazendo intervenções em parceria com a professora, sempre com foco na aprendizagem.

De acordo com registros do PPP, os discentes participantes do projeto de

reforço vêm apresentando avanços na aprendizagem. Esse mesmo projeto está sendo ampliado para todas as escolas da rede, e não somente às pertencentes ao complexo com centro educacional. Ademais, o documento aponta que, no ano de 2022, a frequência oscilou, tendo sido necessária a intervenção e a parceria da assistente social que acompanha a unidade junto às famílias, pois a referida oscilação atrapalha a continuidade do processo de aprendizagem.

Outro ponto registrado no PPP refere-se às matrículas novas e às transferências de alunos, ocorridas no mesmo ano. Como justificativa para a troca de escola durante o período letivo, a maioria das famílias menciona a mudança de endereço, o que exige uma maior adaptação do estudante, bem como uma observação mais atenta por parte da professora, a fim de conhecer os saberes e não saberes da criança.

A seguir, passamos à caracterização da professora que participou como professora colaboradora desta pesquisa e, posteriormente, da turma de alunos que realizaram a sequência didática.

4.4 A professora colaboradora

A professora colaboradora tem experiência docente de 24 anos na rede pública e privada. Iniciou a sua vida profissional aos 14 anos de idade, como auxiliar de sala, ao ingressar no curso de magistério. Entretanto, não o concluiu, pois, na época, era oferecido pela manhã, o mesmo período em que atuava como auxiliar. Como precisava trabalhar para ajudar a família, optou por interrompê-lo e acabou por concluir o ensino médio com o curso técnico em administração de empresas.

Durante 10 anos, trabalhou com crianças de 3 a 6 anos de idade e, na maioria das atribuições, ficava com o ciclo de alfabetização, ou seja, com alunos de 5 ou 6 anos. Posteriormente, cursou pedagogia e licenciou-se em artes visuais. A partir de então, por volta de 2007/2008, passou a atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, assumindo principalmente as salas de 4º e 5º anos. Tem também experiência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, na área de artes, atuação que lhe proporcionou conhecer as tecnologias e as múltiplas linguagens.

A professora realizou especialização em docência no ensino superior e também em neurociência da aprendizagem. Mais recentemente, concluiu o mestrado em

Gestão e Práticas Educacionais.

Em relação ao tema desta pesquisa, a docente considera a leitura como algo que permeia a sua vida pessoal e profissional, isto é, no dia a dia e nas suas práticas pedagógicas. Busca fazer dela um suporte para aprimoramento, que possa qualificar o seu fazer pedagógico e despertar, nos alunos, comportamento leitor e crítico. Acredita que o maior desafio no ensino é justamente a prática de leitura diversificada e crítica, como também é a base para interpretação e entendimento de todas as áreas do conhecimento e do mundo que os cerca. O ensino da leitura acontece desde que a criança fala e percebe o mundo a seu redor, pois a leitura envolve não somente a forma convencional de ler, mas também a análise de uma placa na rua, uma ida ao supermercado, o ato de assistir a um programa de TV etc. Considera que o ensino da leitura precisa explorar todas essas formas, além dos recursos didáticos como: leitura de livros, jornais, revistas individuais ou leitura compartilhada, recursos tecnológicos, por imagens, por vídeos, entre outros.

Em relação ao envolvimento com a tecnologia, a professora busca fazer com que esses recursos se tornem formas inovadoras de práticas pedagógicas e também atrativas para as crianças. Logo, é preciso utilizá-los em todas as áreas do conhecimento, por meio de jogos, criação e leitura de tabelas, textos, vídeos, elaboração de materiais didáticos feitos pelas crianças, vídeoaulas, videoconferências e intercâmbio com outras culturas. A seu ver, trata-se de um mundo de possibilidades a ser explorado com riquíssima potencialidade.

Sobre o conceito de multiletramento, a docente tem pouco conhecimento. Acredita ser uma forma de aprender a ler e buscar a alfabetização a partir de práticas diversificadas de leitura; uma prática que acontece a partir da multiplicidade de linguagens que envolve as diversas variedades, e não apenas o escrito ou verbal, mas também a visual, a sonora, a espacial, a gestual. Com o avanço da tecnologia na vida e no dia a dia das pessoas, a educação não pode se esquecer das linguagens utilizadas nas redes sociais; uma leitura pouco explorada, mas que traz muito significado e possibilidades de aprendizagem.

4.5 A turma do 4º. Ano

A turma do 4º ano B era formada por 28 crianças. A professora seguia com o grupo desde o 3º ano, o que facilitou o período de adaptação de início de ano e

possibilitou novas propostas de trabalho, como projetos e novos recursos. Eram crianças que tomavam parte de toda a rotina da sala. Durante o ensino remoto, todos os alunos participaram ativamente das propostas de ensino, o que contribuiu para a continuidade das aprendizagens.

Uma característica da turma é o fato de serem “movidos” a atividade escrita; gostavam de chegar à escola, pegar o caderno, registrar a rotina e iniciar as atividades do dia. O grupo apresentava comportamento bem tranquilo, e eram poucas as crianças das quais era necessário chamar a atenção por descumprirem regras e combinados. A turma era muito esforçada e estudiosa.

Em relação à sondagem, as crianças continuavam no processo pedagógico de acordo com o esperado, e até muito mais do que seria esperado para o semestre de realização da pesquisa. Todas estavam alfabéticas, sendo algumas alfabéticas ortográficas. Todas registravam com letra cursiva, embora ainda fossem necessárias algumas revisões e adequações. Quase todos eram leitores, e apenas 3 crianças precisavam melhorar a fluência praticando mais. Conseguiram fazer interpretação de texto, localizar informações explícitas e muitas vezes implícitas, porém estavam acostumados a textos ou perguntas que não precisavam interpretar com mais atenção e maior grau de complexidade.

A turma gostava muito de ler e, por isso, organizou-se, na sala de aula, um “cantinho da leitura”, com livros diversos e com divisão de gênero literário. Assim, quando terminavam as atividades, os estudantes tinham o hábito de ir até lá e pegar livro para ler. Em relação à produção de texto, ainda se fazia necessário trabalhar mais, pois apresentavam dificuldades para construir textos mais complexos e repertoriar. Apesar de reconhecerem algumas regras gramaticais estudadas no ano anterior e revisadas no ano em que se realizou a pesquisa (letra maiúscula, parágrafo, pontuação como: ponto final e na mesma linha, dois pontos, vírgula, travessão, exclamação e interrogação e algumas regras de acentuação), ainda não conseguiam percebê-las nos textos, tampouco utilizá-las em suas produções.

Em relação à Matemática todos reconheciam as operações de adição, subtração e multiplicação, e quase todos reconheciam o processo de divisão. Reconheciam formas geométricas, o processo de localização, bem como ordens e classes numéricas até centena de milhão. Em relação a situações-problema, conseguiam resolver situações com informações explícitas, mas apresentavam dificuldades de localizar informações implícitas, bem como de entender como resolver

a questão, ou seja, qual “continha” teriam de fazer para chegar à resposta.

5 O DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nessa seção, descrevemos todo o processo realizado em relação à sequência didática do gênero meme. Iniciamos com a apresentação da situação, seguindo para o desenvolvimento da sequência com as atividades realizadas e a produção final. Posteriormente, passamos à análise dos dados observados ao longo do desenvolvimento da SD em sala de aula.

5.1 A Apresentação da situação e a produção inicial

Como já dito, para iniciar o planejamento e a elaboração da SD com a turma de 4º ano, tivemos, como base, o dispositivo de sequência didática de gêneros textuais propostos por Dolz e Schneuwly (2004).

Uma sequência didática, segundo esses pesquisadores, é uma coleção de atividades organizadas sistematicamente para trabalhar um gênero textual. Em suas palavras: “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

O percurso iniciou com a **apresentação da situação**, na qual a professora conversou com os alunos sobre a ideia inicial de atividade, para que todos a conhecessem e participassem da elaboração do planejamento. Em seguida, propôs-se a **produção inicial**, por meio da qual os estudantes expuseram seus conhecimentos sobre o gênero a ser estudado. Após essa produção inicial, a professora avaliou os saberes e não saberes dos alunos sobre o gênero meme, a fim de ter subsídios para planejar os **módulos** trabalhados. Com vistas a ampliar os conhecimentos e a aprendizagem dos educandos. A quantidade de módulos a serem realizados dependia do avanço e da aprendizagem, avaliados pela professora ao fim de cada etapa da SD. A conclusão do processo deu-se por meio da **produção final**, em que os educandos retomaram à sua produção inicial e avaliaram o que aprenderam por meio de uma nova produção, alterando ou refazendo o que acharam necessário, e podendo perceber os avanços quanto ao conhecimento adquirido.

Conforme já dissemos, a SD foi desenvolvida com o gênero meme, caracterizado por ser um texto multimodal/ multissemiótico, atrelando diversas

linguagens. O trabalho com memes em sala de aula não somente desperta o interesse do aluno para o processo de aprendizagem, como também pode favorecer a ampliação de várias habilidades relacionadas aos multiletramentos, pois combinam-se imagens em movimento, sons, cores, diagramações, entre outros.

Esse gênero passou a ter maior visualização a partir do crescimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), uma nova forma multimodal em que se pode fazer, de forma humorística, críticas sobre diversos pontos de vista, conforme referenciado no capítulo anterior.

O termo surgiu em 1976, com a publicação da obra “O gene egoísta”, de Richard Dawkins, na qual ele pontua que o meme seria o seu gene cultural, pois o “gene é uma representação natural e biológica do ser humano” e, por conseguinte, trata-se de uma informação que pode se ampliar e se multiplicar de pessoa para pessoa, por meio de ideias e informações.

Embora a palavra meme, seja bastante utilizada hoje, em 1988, ela já tinha entrado na lista das palavras oficiais a serem consideradas em edições próximas do dicionário inglês Oxford.

O gênero meme é composto por múltiplas semioses e apresenta uma construção complexa, cuja compreensão carece de habilidades, visto que a produção está atrelada à dimensão contextual. Ademais, segundo Silva, Francelino e Melo (2017, p. 178), é considerado um gênero discursivo porque

[...] possui uma ancoragem em um espaço de criação e de recepção por sujeitos reais; está, pois, dialogicamente constituído das novas formas de interação do espaço virtual, sobretudo, daquelas presentes nas redes de comunicação existentes na internet, a exemplo do GIF. Ademais, possui os seus três componentes específicos apontados por Bakhtin, isto é, estruturalmente representado, demonstrando o conteúdo temático e o estilo de quem o produz. Em outros termos, o gênero meme possui uma estrutura relativamente estável (fotos, gifs, frases, imagens, etc.), a qual denominamos estrutura composicional; trata e/ou refere-se sempre a um tema social que está na ordem do dia, o que compreende o conteúdo temático; por fim, carrega e manifesta, através de uma linguagem humorística, as intencionalidades de um dado enunciador – estilo.

O meme é um gênero interativo, uma vez que produz sentidos de modo evidente e propõe relações entre os enunciados, ao contrário de outros textos, nos quais essa interação ocorre de forma mais implícita. Pode ser considerado uma retextualização de outros textos, pois se baseia nas mesmas ideias, imagens e situações. Ademais, sempre é produzido por uma base, que é a informação central do

texto, mas que pode se transformar em outros textos.

Considerando o meme um gênero discursivo presente no cotidiano, é importante inseri-lo nas práticas escolares, explorando as potencialidades que podem ser desenvolvidas tanto nas habilidades multissemióticas de leitura e escrita, quanto nos processos de uso e reflexões.

Isso posto, iniciamos o desenvolvimento da sequência didática com uma roda de conversa com os alunos, a fim de conhecer os seus saberes sobre o gênero “meme”. De acordo com a figura 4 (p. 49), nossa primeira atividade foi a apresentação da situação. Para tanto, a professora perguntou se as crianças conheciam memes da internet. Alguns alunos levantaram as mãos para se manifestar, e algumas respostas foram observadas:

Aluno 1: “Eu conheço vários memes. Aquele do cachorro que está com um olhar para o canto do olho.

Aluno 2: “Aquele do cachorro doido”.

A professora interveio e conduziu a discussão com alguns questionamentos:

Professora: E nesses memes que vocês conhecem, o que tem neles, é somente um cachorro?

Os alunos completaram e ampliaram a discussão:

Aluno 1: “No meme tem uma foto e algo escrito sobre a foto”.

Aluno 2: “Mas tem vídeo também”.

Professora: “O meme pode ser vídeo também?”

Aluno: “Sim. São aqueles vídeos curtos de poucos segundos”.

Após as observações acerca de os vídeos curtos também serem memes, os alunos se prenderam mais a esse formato, e a maioria queria dar exemplos que não eram de conhecimento da professora. Entretanto, os estudantes pareciam entender uns aos outros, citando frases e mostrando, com danças, o que o meme representava.

A princípio, pudemos perceber que os alunos tinham muitos saberes sobre o

gênero, visto que davam exemplos conhecidos do seu cotidiano. Todavia, como já dito, prendiam-se mais aos vídeos curtos do que às imagens propriamente ditas.

Após essa conversa inicial, trouxemos a proposta de criar um meme em grupos. A professora informou que as produções poderiam ser apresentadas e indagou o que as crianças achavam dessa ideia. No mesmo instante, elas sugeriram um "momento coletivo" para apresentar os memes às demais turmas da escola.

Esse momento coletivo é uma ação que acontece tradicionalmente na instituição uma vez por semana, no qual todos assistem à apresentação de determinada turma, com foco pedagógico — seja uma leitura ou contação de história, um jogral, um teatro, uma discussão sobre algum tema ou um momento de compartilhar saberes e aprendizados. Diante dessa ação, os grupos apresentariam seus memes para que os alunos das outras turmas pudessem realizar a leitura e explicar o conhecimento do gênero em foco.

Para a criação dos memes, conversamos sobre a temática a ser abordada. Os estudantes sugeriram o conto moderno de Rapunzel, que estavam lendo e para o qual estavam recriando finais diferentes, pois a protagonista era muito tecnológica, de acordo com as falas das crianças. A ideia surgiu em virtude de já estarem familiarizadas com o texto, visto que se encontravam em um processo de produção textual. Nesse momento, os alunos seguiram construindo novas versões finais para o texto, conforme a transcrição a seguir. Esta foi a história apresentada aos alunos, já sem o final:

O início da história da Rapunzel moderna

Era uma vez uma menina que morava numa torre muito grande. O nome dela era Rapunzel.

Ficava o dia inteiro ouvindo músicas, mexendo no computador, no Facebook ou na academia treinando jiu-jitsu.

Um dia o príncipe falou com ela pelo "Messenger" e disse que iria lá na torre. Chegando lá ele gritou:

- Jogue as suas tranças!

Ela falou:

- Não! Isso tá velho, comprei uma escada eletrônica. Suba!

O príncipe subiu.

Eles ouviram músicas, dançaram, conversaram, tiraram fotos e postaram no Facebook.

Só que ela nunca pensou que ele fosse tão faminto. Ele foi à geladeira e comeu quase tudo que havia lá. Comeu sanduíches, batata frita, carne, mortadela, frutas e até Hellmann's; comeu iogurte e mais um monte de alimentos.

Rapunzel não se conteve e com seus golpes de ninja do jiu-jitsu bateu nele que foi saindo e gritando:

Isadora de Borba Bini (6º C)

Fonte: aleituraestanoar.blogspot.com

Na versão retirada do *site*, o texto aparece finalizado, porém a proposta da professora para a atividade de produção foi a reescrita, em duplas, de um novo final para os alunos recriarem em duplas. Diante dessa atividade proposta, os estudantes sugeriram que o meme fosse elaborado a partir desse novo final ou parte da história. Sendo assim, o tema partiu de uma proposta acerca da qual as crianças já apresentavam conhecimento.

Acreditamos que uma temática sugerida pelos alunos potencializa a sequência didática e, nessa perspectiva, retomamos o texto, e as crianças leram suas produções dos trechos finais para subsidiar a criação do meme. Em duplas, os alunos receberam a comanda para a produção inicial: criar um meme tendo, como referência, o trecho final da versão criada por eles no conto moderno da Rapunzel. Para isso, foram ofertados materiais de recorte e colagem (imagens impressas de paisagens, de torres, de Rapunzel, de objetos que utilizam tecnologia, como celular, fone, logomarcas de rede sociais), folha sulfite, papéis diversos (cores diferentes, texturas diferentes) e revistas. Além disso, havia os materiais de uso pessoal, como canetinhas, lápis de cor, lápis grafite, borracha, régua, tesoura e cola.

As comandas iniciais dadas pela professora para a primeira produção foram: criação de um meme com o tema a “Rapunzel Tecnológica” (como se referiram ao conto utilizado com a nova versão). A atividade deveria ser realizada em dupla para que pudessem trocar ideias e pensar na criação do meme. Nesse momento, a professora deu a comanda para que se organizassem em duplas e um trio, atendendo à quantidade de alunos presentes no dia dessa produção (vinte e três crianças). Seguimos a organização que já apresentavam para as atividades que envolviam trocas de lugar, ou seja, a sala estava arrumada com as carteiras enfileiradas e em

dupla. Nos dizeres dos próprios estudantes: “Não são as mesas que mudam de lugar, são as pessoas”. Desse modo, a organização torna-se mais fácil e rápida.

Uma vez formadas as duplas, a professora mostrou os materiais ofertados, que poderiam ser utilizados nas criações. A docente também informou que essas produções seriam lidas por outra dupla, ou seja, cada dupla faria um meme e, na próxima aula, esses memes seriam entregues aleatoriamente para que outras duplas realizassem a leitura e explicassem o que entenderam. Ademais, destacou que somente a produção final seria apresentada no momento coletivo, e algumas etapas aconteceriam até esse momento.

Durante a atividade, que durou aproximadamente uma hora, a educadora passava entre as duplas para observar as discussões dos alunos e as produções realizadas. De início, percebeu que todos utilizaram só a folha de sulfite e não aproveitaram os materiais ofertados, apenas os de uso pessoal, como lápis de cor e lápis grafite, conforme se verifica nos registros.

Durante a observação, a professora não expôs nenhuma orientação quanto à atividade, somente observou o que estavam conversando e produzindo.

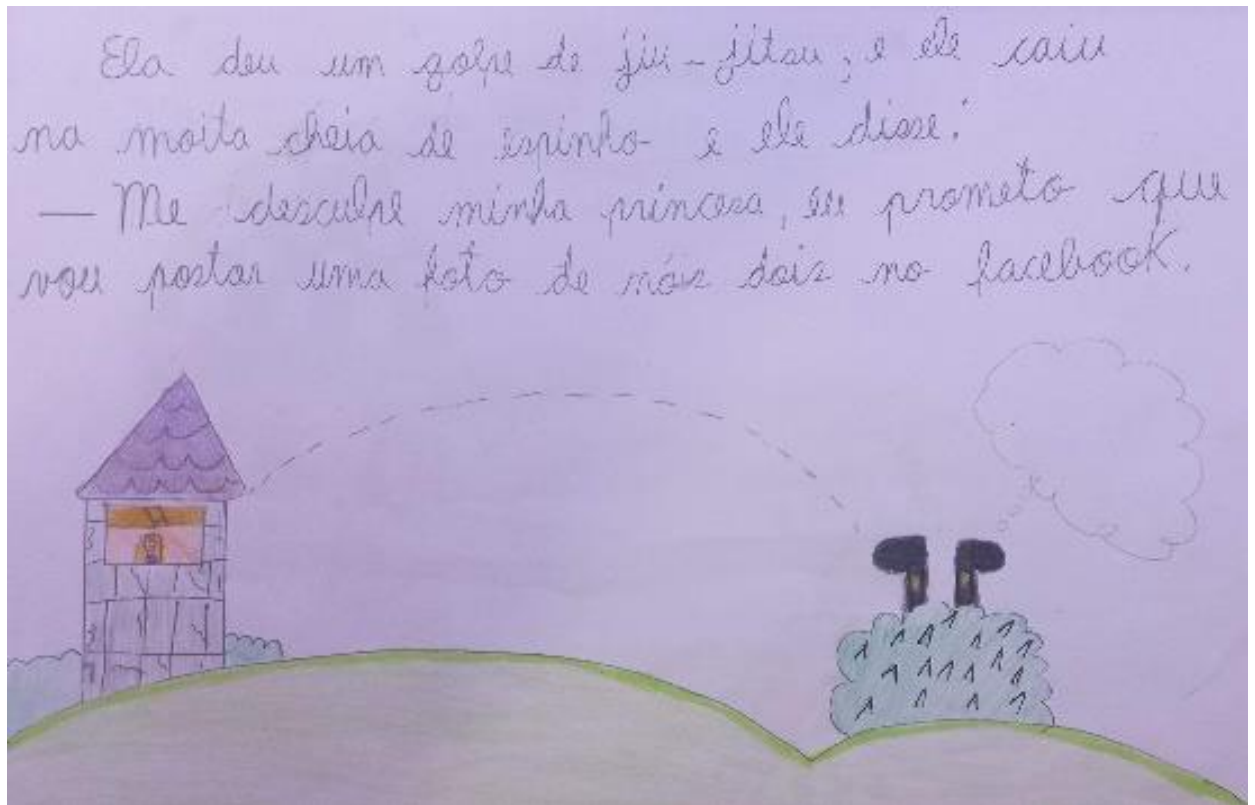
Algumas falas dos alunos observadas pela professora

- Vamos desenhar a Rapunzel na torre.
- Mas também precisa desenhar o príncipe.
- Ele pode estar caindo da torre.

Foram doze produções realizadas pelas duplas. Em análise realizada entre a professora e a pesquisadora, pudemos perceber que as produções seguiam uma linha parecida entre si. Diante disso, selecionamos quatro que traziam características que envolvem as demais para uma análise mais pontual.

As figuras a seguir correspondem às quatro produções iniciais selecionadas do gênero meme elaborado pelas duplas.

Figura 5: Meme 1



Fonte: Registro da pesquisadora.

Figura 6: Meme 2



Fonte: Registro da pesquisadora

Figura 7: Meme 3



Fonte: Registro da pesquisadora

Figura 8: Meme 4



Fonte: Registro da pesquisadora

Como evidenciam as produções, apesar de todo o material ofertado, os alunos realizaram a atividade no formato de desenho utilizando lápis grafite e de cor. Acreditamos que essa escolha tenha se dado devido à sua familiaridade com esses materiais. Nossa hipótese é a de que eles fizeram essa opção pelo fato de, talvez, compreenderem o meme como um desenho.

Após as produções iniciais, verificamos que as crianças estavam confundindo meme com histórias em quadrinhos, contos e charges. Conforme relataram na primeira aula, conheciam memes de internet, frases que viraram memes, vídeos curtos que se tornaram memes, porém não conseguiram produzir um texto com o tema escolhido, que se aproximasse da ideia explicitada por elas. Em outras palavras, acabaram fazendo textos mais próximos do gênero charge ou até mesmo de uma produção bastante comum na escola, que é a representação de uma passagem, um fato ou um fim de uma história por meio de um desenho.

Como podemos observar, nas figuras 6, 7 e 8, aparecem balões de fala e estrutura próxima da história em quadrinhos, bem como escritas que aparecem nos contos, relacionadas ao desenho. Em síntese, os estudantes mostraram compreensão sobre o conto original de Rapunzel e da nova versão criada, traçando paralelos, porém as características do gênero em foco não estavam presentes nas produções.

Certamente, não esperávamos que, na primeira produção, os alunos fossem produzir memes com todas as suas características principais. Todavia, cabe destacar que ficamos surpresas ao observar que, em suas primeiras produções, eles mobilizaram os conhecimentos que já tinham de outros gêneros multimodais (HQ, charges, desenho de partes da história). Com isso, entendemos a real proposta da SD no que tange à primeira produção, isto é, quando os alunos revelam, para si mesmos e para o professor, as representações que têm dessa atividade. Em outras palavras:

[...] todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral que responda à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

Esse sucesso, segundo os autores, é essencial para o planejamento do ensino, pois permite que o professor conheça as capacidades dos educandos, bem como as suas potencialidades. Entendemos que essa é uma importante contribuição do dispositivo da SD, uma vez que dá a oportunidade de o docente definir melhor as suas

intervenções e o caminho que o aluno ainda necessita percorrer. Desse modo, a produção inicial motiva tanto o ensino quanto a aprendizagem.

5.2 Os módulos: lendo e produzindo memes

Diante das análises das produções iniciais, planejamos as atividades dos módulos. Considerando que o foco deste trabalho é a leitura de textos multimodais e multissemióticos, no módulo 1, desenvolvemos uma atividade de leitura das produções iniciais, com o objetivo de observar os saberes dos alunos quanto à leitura de memes e se os memes criados estavam transmitindo a mensagem para a leitor de acordo com o autor. Este aspecto é o ponto fundamental da presente pesquisa: o momento em que a leitura proporciona uma interação entre o texto e o leitor, numa visão interacionista, focando a capacidade crítica do leitor de refletir e analisar as informações lidas.

Segundo Rojo (2004), é necessário investir em novos textos, multimodais e multissemióticos, para construir sentido para o aluno. O meme é um texto multimodal, visto que traz uma linguagem visual atribuída à imagem, em que é necessário realizar uma interpretação, traçando um paralelo com a linguagem escrita, também presente no gênero. A compreensão do meme exige do leitor conhecimentos prévios, já que a imagem apresentada precisa pertencer a um repertório conhecido, a fim de que seja construído um sentido à frase escrita e o meme se torne algo engraçado ou crítico, de acordo com a sua natureza.

Na aula seguinte, as produções foram entregues aleatoriamente para que os alunos realizassem a leitura do meme. A opção de distribuir os memes aleatoriamente para as duplas foi pensada pela professora e pela pesquisadora, como forma de verificar se as crianças conseguiam realizar a leitura e compreender os textos.

Na leitura, percebemos que os estudantes se atentaram mais ao que estava escrito e apresentam dificuldades na leitura da imagem, quando envolvia o texto multimodal. Assim, não conseguiam fazer o paralelo entre a linguagem visual e a parte escrita. Essas análises, nas quais a leitura do texto escrito prevaleceu, pode ser observado por todas as duplas no momento da leitura: muitos alunos apresentaram dificuldade em compreender o que o meme estava querendo dizer; ficavam olhando para ele, pensavam e olhavam para a professora, mostrando dúvida; liam o que estava escrito no meme, mas não conseguiam explicar.

Figura 9: Captura de tela de gravação de vídeo durante a leitura da produção inicial do meme

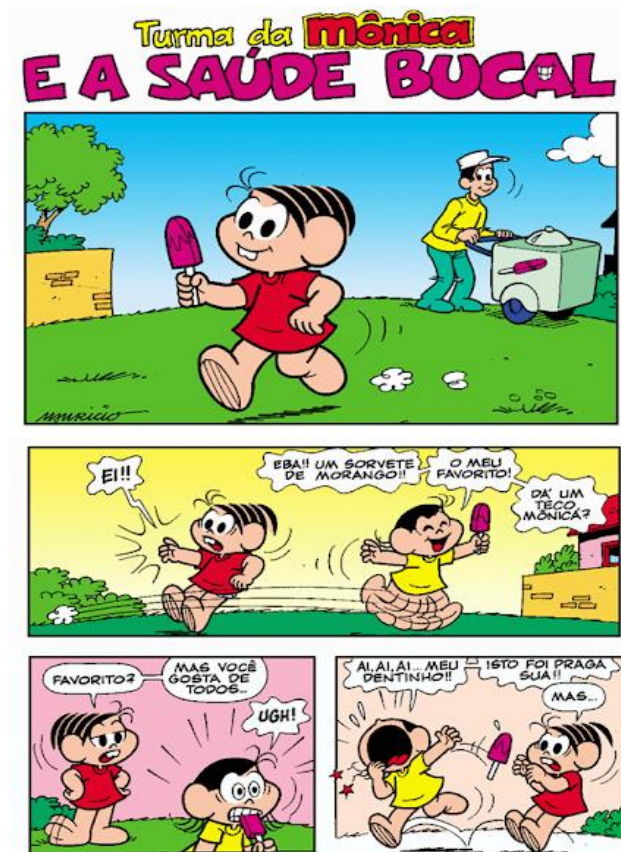


Fonte: Registro da pesquisadora.

Após essa atividade, planejamos o módulo 2. A atividade proposta teve, como objetivo principal, estabelecer as diferenças entre histórias em quadrinhos (HQ), tirinhas e meme. Para tanto, realizamos a leitura colaborativa desses gêneros, analisando as suas características e traçando comparativos/diferenças entre eles.

Inicialmente, a professora colaboradora realizou uma leitura colaborativa da história em quadrinhos da turma da Mônica, apresentada na sequência.

Figura 10: HQ Turma da Mônica



Fonte: espacoeducar.net.

Em seguida, também se realizou a leitura colaborativa da tirinha a seguir, com o objetivo de traçar comparativos e diferenças entre elas.

Figura 11: Tirinha da Turma da Mônica



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/turmadamonica/posts/1420502514747875/>

Os alunos responderam aos questionamentos da professora e mostraram conhecer muito bem o gênero história em quadrinhos. Para o planejamento dessa atividade, a professora pesquisadora e a colaboradora elencaram um roteiro de perguntas para direcionar a reflexão, no sentido de diferenciar os gêneros histórias em quadrinhos/ tirinhas de memes, conforme se verifica no próximo quadro.

Quadro 7: Roteiro de perguntas para mediar a reflexão sobre o gênero HQ/Tirinha

- Vocês conhecem esse tipo de texto?
- O que podemos observar nesse gênero?
- Qual a diferença entre o primeiro (HQ) e o segundo texto (Tirinha)?
- Quais são as características desse gênero?
- Para que servem os balões?
- Por que alguns balões são diferentes?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No momento da atividade oral, em que a reflexão sobre o gênero HQ e tirinhas ocorreu, os alunos expuseram seus saberes, e as perguntas previamente pensadas pelas docentes não foram feitas na ordem mostrada anteriormente. Algumas delas, inclusive, nem precisaram ser apresentadas aos estudantes; eles trouxeram as respostas em suas falas quando aberto o momento de troca de saberes na roda de conversa.

No momento em que a professora fez a primeira pergunta, alguns alunos já ergueram a mão para responder:

Professora: Vocês conhecem esse tipo de texto?

Aluna: É uma história em quadrinhos da Turma da Mônica.

Professora: O que podemos observar nesse gênero da história em quadrinhos?

Aluna: Cada quadrinho é uma parte da história.

Aluno: Quando a Mônica e a Magali falam tem os balões que indicam.

Professora: E por que alguns balões são diferentes?

Aluna: Porque mostra quando estão gritando. Na segunda história elas estão só conversando.

Professora: E qual a diferença entre a primeira história e segunda história?

Aluno: Uma é mais curta do que a outra.

Aluno: Na segunda tem menos quadrinhos.

Professora: E alguém sabe o nome que se dá para uma história que tem poucos quadrinhos?

Como vemos, os alunos tinham muitos saberes com relação à história em quadrinhos, mas não conseguiram nomear com clareza as tirinhas. Para eles, tudo era história em quadrinhos. Entendiam que as tirinhas eram curtas, seguindo o mesmo padrão da HQ. Apresentavam, portanto, clareza nas características do gênero em questão.

Partimos, então, para a leitura do gênero meme, por meio de alguns exemplos selecionados previamente pela professora, focalizando temas infantis ou tendo personagens como referência. Estes quatro memes foram apresentados simultaneamente na lousa digital para dar início à reflexão.

Quadro 8: Exemplos de memes

“me fale mais sobre vc”

Eu tentando lembrar quem eu sou :



Fonte:
<https://br.ifunny.co/picture/hJwjrn9>

Eu esperando que a espuma abaixe para colocar mais Coca-Cola



Fonte:
<https://br.ifunny.co/picture/eu-esperando-que-a-espuma-baixe-para-eu-colocar-mais-5ru8borv9>

eu acordando 6 hrs todo dia pra ir para a escola



Fonte:
<https://br.pinterest.com/pin/638877897118350272/>

PROCURANDO AQUI



QUEM PEDIU SUA OPINIÃO

Fonte:
<https://propmark.com.br/mauricio-de-sousa-producoes-recria-memes-para-favorecer-personagens/>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A professora mostrou os memes e perguntou o que os estudantes poderiam observar sobre eles. Disse também que, se quisessem escolher um para falar o que entenderam, poderiam ficar à vontade. O primeiro meme que se destacou foi o do personagem Pernalonga acordando cedo:

Aluno 1: “O Pernalonga acordando cedo parece eu, não gosto de acordar cedo.”

Professora: “Vocês conhecem o desenho do Pernalonga?”

Alguns alunos, poucos, responderam, sim.

Professora: “Qual a mensagem que esse meme quer transmitir ao leitor?”

Aluno 2: “Que quando acorda cedo, às 6h, você fica com sono. E ele não está muito alegre em ir para a escola tão cedo.”

As crianças também mostraram entender os outros três memes, realizando a leitura e compreendendo a mensagem pretendida. Além disso, citaram outros exemplos quando o tema era a escola. Alguns deles são apresentados a seguir:

Aluno 1: “Minha cara quando a professora avisa que terá prova.” Fazendo cara de assustado.

Aluno 2: “Minha cara quando vejo que terá sopa no almoço”. Fazendo cara de bravo.

Após a troca de saberes sobre o gênero em questão, em que as crianças se manifestaram em momentos mediados pela professora, foi proposto que os alunos pesquisassem, em seus *tablets*, outros tipos de memes e os apresentassem para a turma, realizando a leitura. Ao longo desse momento, pudemos perceber que as ideias sobre o gênero foram se construindo coletivamente, à medida que os alunos se familiarizavam com suas características e suas diferentes linguagens.

No módulo 3, aula 1, foi proposto que os estudantes levantassem as características do gênero meme. Para tanto, a professora apresentou uma tabela na lousa digital, preenchida coletivamente com os aspectos destacados pelas crianças. As contribuições dos educandos foram registradas no quadro a seguir, que representa as características do meme:

Quadro 9: Características do Meme

Características do Meme (<i>O que compõe um meme</i>)
<ul style="list-style-type: none"> - Meme significa imitação - Apresenta frases curtas - Tem uma imagem que se relaciona a parte escrita - A imagem é sempre a resposta da frase - Pode ser uma imagem ou um vídeo curto - A imagem é tirada de algum lugar, seja história, foto ou vídeo e criada uma frase que não seja a frase real daquela imagem, é uma frase inventada. - Meme se espalha muito rápido pela internet ou rede social.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Vale ressaltar que, para preencher o quadro, os alunos retomaram os memes estudados. Esse momento foi bem importante, pois as crianças puderam perceber o meme e diferenciá-lo de outros gêneros. Isso porque se tornaram mais claras as suas características, que já haviam sido levantadas nas leituras colaborativas, quando comparadas e diferenciadas dos outros gêneros, embora ainda não tivessem sido registradas.

A professora, conectada à lousa digital, realizou uma busca na internet e foi mostrando diversos memes para que os estudantes explorassem visualmente a estrutura, as imagens e o formato das letras utilizadas. Salientamos que a pesquisa não focou vídeos curtos que se tornaram memes, somente imagens.

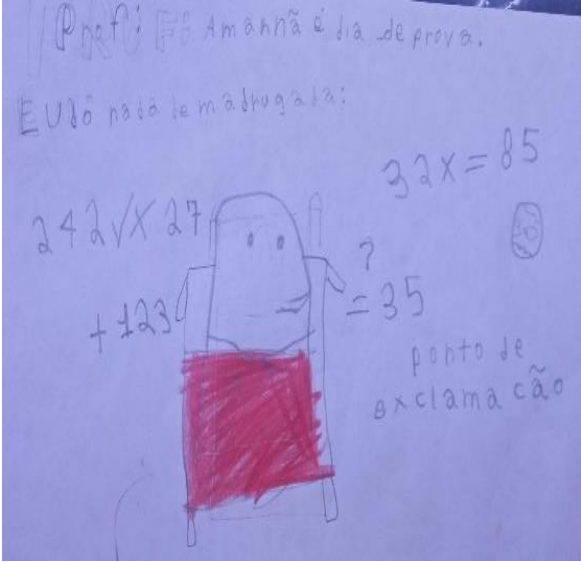
Após essa aula, a professora colaboradora propôs que os alunos criassem um meme com base no que aprenderam. A temática escolhida foi: o que acontece na escola. Essa atividade também foi realizada em duplas, para que os alunos pudessem trocar os conhecimentos e elaborar suas produções. Ao todo, foram doze duplas que, por conseguinte, produziram doze memes.

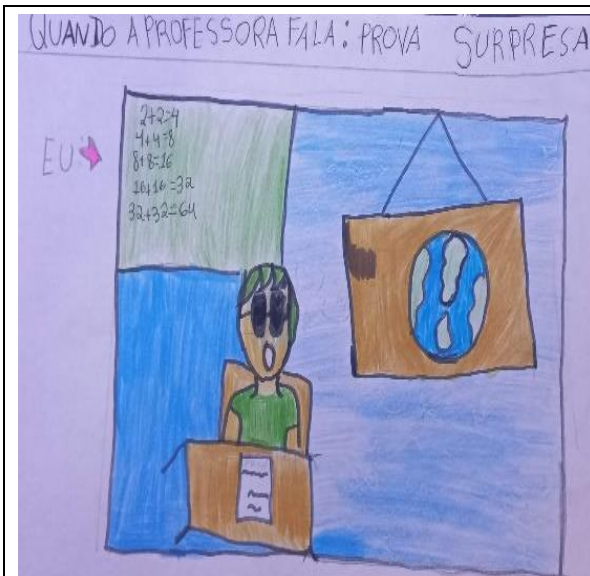
Na aula seguinte à produção dos memes, ainda no módulo 3, a professora fotografou cada produção e compartilhou no projetor multimídia, para que todos pudessem visualizá-las e realizar uma leitura coletiva. Dessa vez, os alunos compreenderam com maior clareza e facilidade o que cada meme representava e a mensagem transmitida.

A seguir, apresentamos quatro memes selecionados, a fim de realizarmos uma

análise mais pontual da atividade:

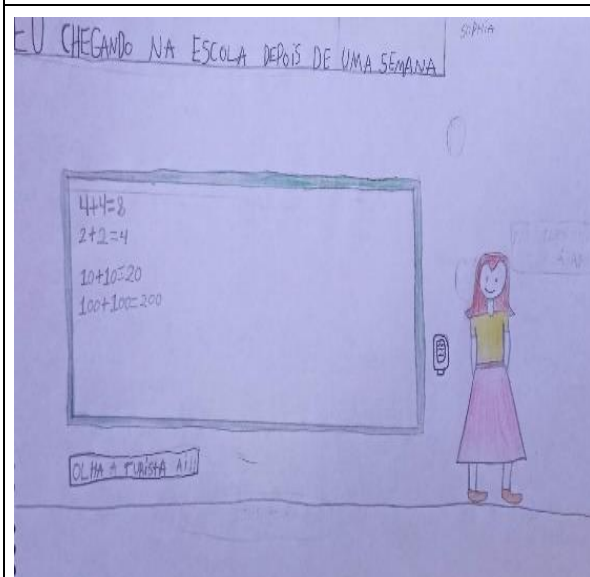
Quadro 10: Analisando as produções

Meme: O que acontece na escola	
 <p>Registro da pesquisadora</p>	<p>Neste meme, os alunos elaboraram a parte escrita dessa forma:</p> <p><i>“Prof: Amanhã é dia de prova. Eu, do nada de madrugada:”</i></p> <p>O desenho mostra o personagem deitado na cama pensando em várias operações matemáticas. Ademais, os estudantes optaram pela escrita do nome do ponto (de exclamação), em vez de utilizarem o símbolo (!). Podemos perceber que a dupla fez uso das características corretas do gênero, lançando mão da imagem, em resposta à frase escrita, estabelecendo uma relação. Assim, compreenderam que a linguagem visual está atrelada à linguagem escrita. Durante a leitura do meme, é fácil identificar a preocupação do personagem, na hora de dormir, com a prova, que acontecerá no dia seguinte.</p>
	<p>Neste meme, os estudantes se expressaram da seguinte maneira:</p> <p><i>“Quando a professora fala: Prova Surpresa Eu:”</i></p> <p>No desenho, o aluno aparece sentado na cadeira, com o desenho da lousa ao fundo, onde se veem operações matemáticas e um mapa.</p>



Registro da pesquisadora

Ao relacionar a imagem com o texto escrito, o leitor consegue entender a cara de espanto do personagem, no momento em que sabe que haverá prova surpresa. O texto multimodal proporciona essa leitura de relação entre imagem (linguagem visual) e linguagem escrita.



Registro da pesquisadora

Neste meme, a dupla representou o momento da chegada de uma aluna à escola, depois de faltar alguns dias. O meme fica compreensível pela frase: *“Eu chegando na escola depois de uma semana.”*

No desenho, observamos a aluna em pé ao lado da lousa. Abaixo, outra frase completa a primeira, dando um sentido cômico:

“Olha a turista aí.”

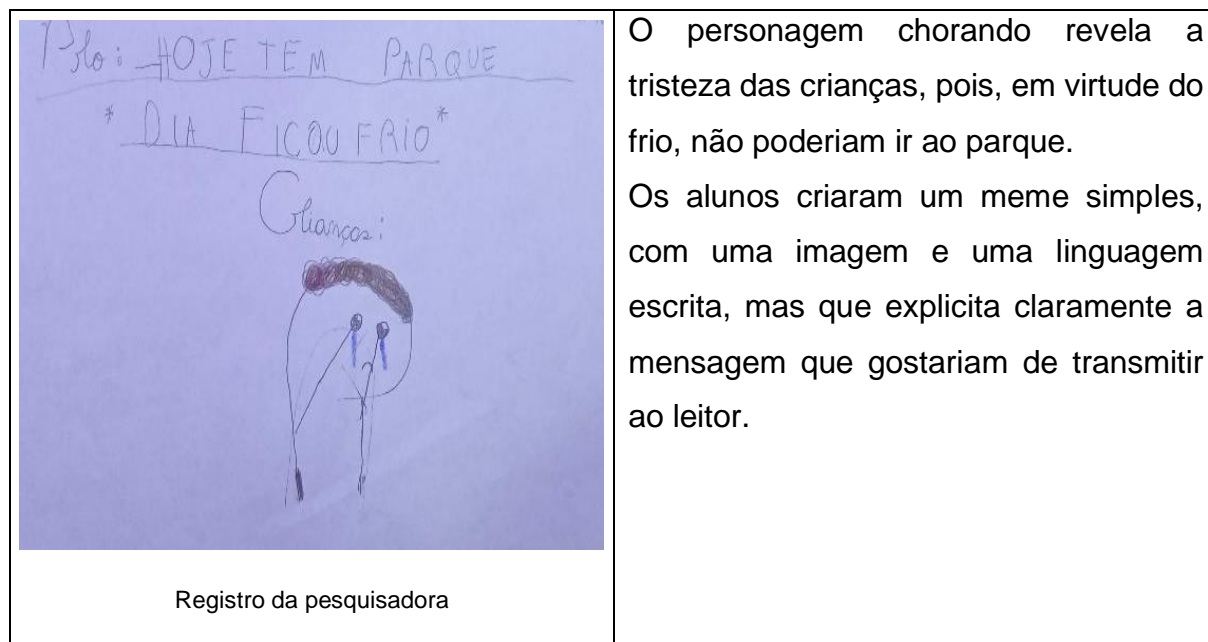
As alunas souberam explorar bem o espaço da folha, organizando imagem e texto, a fim de que o meme transmitisse a mensagem ao leitor.

Neste meme, os alunos desenharam um personagem chorando para ilustrar a frase:

Pro: - Hoje tem parque

Dia ficou frio

Crianças:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após as atividades desenvolvidas, pudemos perceber que os alunos estavam apresentando novos saberes sobre o gênero. Além disso, as características do meme estavam mais claras. O tema voltado para uma realidade mais próxima e conhecida das crianças proporcionou maior facilidade e autonomia na criação. A relação entre a imagem e a escrita estava mais objetiva e de fácil compreensão para o leitor. Uma vez apresentadas as produções, facilmente os estudantes entendiam o que os autores pretendiam dizer.

A escolha do gênero em questão, que, como já dissemos, é um exemplo de texto multimodal — ou seja, composto por duas ou mais modalidades linguísticas, verbal (letras, sílabas, palavras e frases) e não verbal (imagem, som, movimento, cores, formas, formatos) — proporciona aos alunos uma interação com o texto, atribuindo-lhe novos sentidos e adquirindo novos saberes. Em outras palavras:

Remetemo-nos a todos os elementos vindos da linguagem imagética e visual, o que abrolha uma nova forma de ler. Isso não significa dispensar os elementos alfabéticos, mas levar em conta o plano imagético e visual. Com essa nova forma de ler, a discursividade dos elementos semióticos alcança um papel de essencial relevância no que diz respeito à leitura e à compreensão de textos. (SILVA; SOUZA; CIPRIANO, 2015, p. 155)

Assim, as crianças compreenderam que não eram necessários tantos desenhos (imagens) para que a mensagem fosse entendida pelo leitor; bastava ter um foco claro e objetivo do que se pretendia com o meme.

Também observamos que os estudantes adquiriram mais um conhecimento, concernente à parte escrita do meme: ela precisa ser curta, pois não se trata de um texto mais desenvolvido, mas, sim, de uma frase.

Diante dos novos saberes, seguimos para o módulo 4 da sequência didática, no qual se destacou a importância da leitura dos memes para compreender como os alunos realizaram a atividade, explicitando o seu aprendizado sobre o conteúdo trabalhado. Novamente em doze duplas, as crianças realizaram a leitura e interpretação do meme dos três porquinhos, conforme se pode verificar na sequência:

Leitura e Interpretação de Meme



Fonte: <http://estanciadeguaruja.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Charge-da-semanaporquinhos-Babu.jpg>

1. Considerando o que você já sabe sobre memes, explique por que esse texto pode ser considerado um meme?

2. Esse meme faz referência a qual história que você conhece? Quais elementos do texto lembram essa história?

3. Por que os personagens estão com saudade do lobo?

4. O que representam os desenhos na cor verde nesse meme? Explique como você chegou à sua resposta.

5. Para compreender esse meme foi necessário conhecer a história? Por quê?

6. O que provoca o humor no texto?

Os alunos realizaram a leitura e a interpretação do meme, acompanhados pontualmente pelas professoras, a fim de que as duplas compartilhassem como chegaram às respostas. Ao receberem a atividade, os estudantes já realizavam a leitura do texto e conversavam sobre o que puderam observar. Logo, mostraram autonomia para ler e compreender o gênero.

Figura 12: Captura de tela de gravação de vídeo durante a leitura e interpretação do meme



Fonte: Registro da pesquisadora (2022)

De início, fizeram a relação da imagem com a história dos três porquinhos e comentaram que eles estavam com saudades do lobo devido ao período de quarentena, vivenciado em razão da pandemia de covid-19. Reconheceram, portanto, os desenhos verdes indicados na imagem como o coronavírus.

Perceberam também que os três porquinhos estavam juntos na casa de tijolos de um dos personagens. Ademais, enfatizaram que a saudade sentida se dava pelo fato de preferirem o lobo correndo atrás deles, a ficarem presos, de quarentena em casa, por conta de um vírus.

Muitos foram os pontos mencionados pelos alunos nas reflexões realizadas em duplas, tal como podemos observar no próximo quadro:

Quadro 11: Análise da atividade: leitura e interpretação de meme

Pergunta	Reflexões trazidas pelos alunos
<p>1- Considerando o que você já sabe sobre memes, explique por que esse texto pode ser considerado um meme?</p>	<p>Os alunos explicaram que esse texto é um meme por apresentar uma frase curta, à qual a imagem é a resposta, ou seja, a linguagem visual é atrelada à escrita. Nesse caso, utilizou-se um balão de fala, que confere um tom engraçado à imagem. As crianças remeteram à história original dos três porquinhos dizendo que o lobo sempre quer pegá-los. A imagem é considerada um meme porque os porquinhos estão com saudade do lobo, algo que não acontece na história original.</p>
<p>2- Esse meme faz referência a qual história que você conhece? Quais elementos do texto lembram essa história?</p>	<p>Os alunos mostraram entender e fazer relação com a história dos três porquinhos. Notaram que os personagens estão na casa de tijolos, como conta a história original. Algumas duplas repararam nas outras duas casas dos porquinhos, ao fundo do texto.</p>
<p>3- Por que os personagens estão com saudade do lobo?</p>	<p>Os alunos formularam algumas hipóteses para os porquinhos estarem com saudade do lobo. O texto mostra que estão na pandemia de covid-19 e, por isso, em isolamento logo, não podem sair de casa nem os porquinhos, nem</p>



	o lobo. Afirmaram que os porquinhos estão com tédio de ficar em casa sem fazer nada, sentindo saudade de quando o lobo queria pegá-los, ou seja, queriam voltar às aventuras com o lobo.
4- O que representam os desenhos na cor verde nesse meme? Explique como você chegou à sua resposta.	Todos os alunos relacionaram os desenhos na cor verde ao coronavírus. Informaram que a pandemia aconteceu na realidade e lembraram-se do desenho visto nas mídias. Nesse texto, é possível observar os porquinhos presos dentro de casa e os vírus do lado de fora.
5- Para compreender esse meme foi necessário conhecer a história? Por quê?	Os alunos responderam que era necessário conhecer a história dos três porquinhos para entender o meme. Isso porque, se não soubessem que o lobo vai atrás dos porquinhos — para atacá-los, e não porque são amigos — não seria engraçado o fato de sentirem saudade dele.
6- O que provoca o humor no texto?	Os alunos responderam que o humor está atrelado ao fato de os porquinhos sentirem saudade do lobo. Embora não sejam amigos, e ainda que o lobo sempre corra atrás deles, devido à pandemia — e conseqüentemente ao isolamento —, preferem ser perseguidos a permanecerem em casa. As crianças ressaltaram as caras de tédio dos porquinhos olhando pela janela.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

No trecho a seguir, transcrevemos a fala de uma das duplas no momento da leitura e interpretação do meme, em que a professora realizou uma intervenção de forma geral, sem focalizar qualquer questão da atividade. O objetivo foi perceber se

os alunos tinham entendido o meme e qual a interpretação deram, de forma geral, ao realizarem a leitura.

Professora: Me conta o que vocês entenderam desse meme

Aluna 1: Porque estava na pandemia aqui. Parece que todo dia o lobo queria pegar os porquinhos e agora, não tem nada para os porquinhos fazerem e eles estão com saudade do lobo.

Professora: E o que são esses verdinhos? (apontando para os desenhos verde da imagem)

Alunas 1 e 2: É o Coronavírus.

Aluna 1: Então, apaga aqui. (apontando para uma resposta já realizada e que perceberam que precisava de uma revisão)

Figura 13 : Registro da atividade de leitura e interpretação do meme

1. Considerando o que você já sabe sobre memes, explique por que esse texto pode ser considerado um meme?
 Porque o lobo na história normal o lobo quer pegar eles. Ai entrou na pandemia e o lobo não ia atrás deles.

2. Esse meme faz referência a qual história que você conhece? Quais elementos do texto lembram essa história?
 Três porquinhos, os porquinhos, e a Casa.

3. Por que os personagens estão com saudade do lobo?
 Porque entrou na pandemia e o lobo não consegue sair de casa pra pegar eles. eles estão na terra sem fazer nada.

4. O que representam os desenhos na cor verde nesse meme? Explique como você chegou à sua resposta?
 Corona vírus (Covid 19) por que estão na pandemia porque estão confinados no terra.

5. Para compreender esse meme foi necessário conhecer a história? Por quê?
 Não, porque todo mundo sabe qual é a história dos Três Porquinhos.

Fonte: Material da pesquisadora (2022).

Os estudantes respondiam às questões com facilidade e mostraram entender bem o meme e todos os elementos nele apresentados. No entanto, ao serem questionados pela professora acerca da leitura realizada, por vezes, verificamos que, embora tivessem compreendido o gênero, a resposta escrita não abarcava todos os

aspectos mencionados oralmente. Logo, havia respostas incompletas, se comparadas ao que foi verbalizado em alguns momentos.

O trecho a seguir refere-se à transcrição da fala de uma das duplas no momento da intervenção da professora.

Professora: O que vocês entenderam desse meme?

Aluno 1: Que eles estão com saudade do lobo.

Aluno 2: Aí apareceu o Corona e o lobo não pode mais sair de casa.

Professora: E como vocês sabem que apareceu o Corona?

Aluno 2: Aqui ó! (apontando para os pontos verdes na imagem)

Aluno 1: Por causa desses pontinhos. (também indicando os pontos verdes na imagem)

Professora: Mas você precisa explicar isso aqui, você não explicou. (apontando para a questão referente a esse questionamento) Como você chegou a essa resposta?

Aluno 1: Eu vou explicar. Mas o resto está tudo justificado? (mostrando as demais respostas)

Com outra dupla, a professora realiza a intervenção focando as perguntas da atividade, conforme mostra a próxima transcrição:

Professora: Por que vocês acham que esse texto é um meme?

Aluna 1: Porque tem uma pergunta (frase) e a resposta é uma imagem engraçada.

Professora: O que vocês entenderam dessa imagem do meme?

Aluna 1: Que eles estão sentindo falta do lobo.

Professora: E por que eles estão sentindo falta do lobo?

Aluna 1: Ih.. aí complicou (Risos).

Nesse momento da interação, a professora percebeu que as alunas estavam com dificuldades para compreender uma parte do meme ao responder às perguntas. Diante disso, a professora faz outros questionamentos para auxiliá-las na reflexão e compreensão:

Professora: Onde eles estão?

Aluna 1: Na casa.

Professora: Na casa, de um deles, provavelmente. E eles estão felizes?

Aluna 2: Não.

Aluna 1: Não?!

Aluna 2: Não, olha a cara deles.

Aluna 1: Eles estão entediados.

Professora: É... eu também acho. Eles parecem entediado.

Aluna 2: Tem um vírus lá fora.

Professora: Ah!! E como você sabe que tem um vírus lá fora?

Aluna 2: Esses “trequinhos” aqui. (apontando para os desenhos verdes indicando o vírus).

Professora: Então, por que eles estão presos lá dentro?

Aluna 2: Por causa do vírus.

Professora: E por que estão com saudade do Lobo? Vocês disseram muitas coisas importantes: que os porquinhos estão presos em casa por causa de um vírus, que eles parecem entediados por isso. Agora, vão respondendo uma pergunta de cada vez e depois a gente volta a conversar.

A professora optou por realizar uma parte de cada vez, visto que as alunas já tinham respondido oralmente a várias perguntas da interpretação e precisavam registrá-las, antes de seguir com as intervenções.

As boas intervenções são importantes para o processo de aprendizagem, uma vez que os alunos refletem e compartilham suas descobertas, qualificando seu aprendizado. Às vezes, precisam de algum tempo para analisar sozinhos e, depois, é necessária a parceria da professora para direcionar a reflexão.

Percebemos que o repertório dos estudantes em relação aos memes foi ampliado, pois conseguiram compreender o gênero e, nessa atividade, mostraram muitos saberes, ao contrário do que ocorreu nas primeiras atividades de leitura, nas quais apresentavam bastante dificuldade.

Diante dos avanços apresentados na leitura e compreensão de memes, optamos por finalizar a sequência didática após essa atividade e seguir para a produção final.

5.3 A produção final

Os alunos retomaram suas duplas de trabalho inicial para observar os memes produzidos no início da SD. Assim, eles receberam a primeira produção a fim de olhá-la criticamente, após o percurso. A nosso ver, os estudantes notaram que a produção inicial não caracterizava um meme, pois apresentava problemas quanto às características do gênero, conforme descrevemos mais adiante.

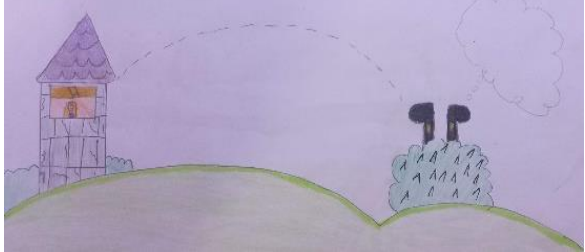

Novamente, foram ofertados diversos materiais — exatamente os mesmos disponibilizados no primeiro momento —, a serem utilizados na produção final, e novamente todos optaram por desenhar. Embora houvesse imagens que poderiam ser utilizadas nas produções — por exemplo, vários modelos de Rapunzel, torres de castelos, objetos que utilizam tecnologia (como celular e fone), logomarcas de rede sociais, paisagens —, além de papéis com diferentes texturas, tudo isso serviu somente como base para se apoiarem no desenho.

A comanda dada foi a de que olhassem para as suas produções iniciais e verificassem se contemplavam as características do meme, atendendo às especificidades do gênero. Os estudantes poderiam criar novos memes partindo do que já fizeram ou recriá-los. Vale lembrar que o tema continuava sendo a nova versão do conto da Rapunzel moderna.

Como já dissemos, as produções foram realizadas pelas mesmas duplas do início, perfazendo um total de doze pares, pois o objetivo era que os alunos pudessem analisar o que fizeram e planejar uma nova produção, consoante às características do gênero meme. Dito de outro modo, deveriam olhar criticamente para seus primeiros “memes” e avaliar o que abarcava o gênero e o que estava fora dele para, então, realizarem nova produção, que seria a final de nossa sequência didática.

Assim, pudemos traçar um comparativo entre as produções iniciais e as produções finais dos alunos, conforme se pode observar no seguinte quadro:

Quadro 12: Reflexão sobre as produções iniciais e finais do gênero meme realizadas pelos alunos

Produção Inicial	Produção Final
<p data-bbox="244 360 815 521">Ela deu um golpe de jiu-jitsu, e ele caiu na moita cheio de espinho e ele disse: — Me desculpe minha princesa, eu prometo que vou postar uma foto de nós dois no facebook.</p> 	<p data-bbox="847 360 1422 432">Quando eu tento conquistar uma garota que conheci na internet:</p> 
<p data-bbox="767 813 903 846">Reflexão</p> <p data-bbox="244 869 1422 958">Nessas duas produções é possível perceber o quanto as alunas refletiram sobre o gênero, e seus avanços são notáveis após o desenvolvimento da SD.</p> <p data-bbox="244 981 1422 1070">Na primeira produção, o registro foi em forma de conto, seguido por uma ilustração, onde se lê:</p> <p data-bbox="244 1093 1422 1227"><i>“Ela deu um golpe de jiu-jitsu, e ele caiu na moita cheio de espinho e ele disse: - Me desculpe minha princesa, eu prometo que vou postar uma foto de nós no Facebook.”</i></p> <p data-bbox="244 1249 1422 1451">O desenho mostra que o príncipe foi jogado da torre do castelo pela princesa e caiu atrás de uma moita. Nesse trecho do desenho, notamos também marcas do gênero história em quadrinhos, com o traçado indicando o trajeto do príncipe e um balão que indica seu pensamento.</p> <p data-bbox="244 1473 1422 1675">Na produção final, as estudantes retomaram a primeira produção e fizeram ajustes adequando-a ao gênero. Mantiveram a ilustração da princesa na torre e do príncipe caído atrás da moita, mas, dessa vez, verificamos que as marcas da HQ não aparecem e a frase utilizada foi:</p> <p data-bbox="244 1697 1422 1731"><i>“Quando eu tento conquistar uma garota que conheci na internet.”</i></p> <p data-bbox="244 1753 1422 1888">É importante ressaltar que a reflexão sobre a produção inicial e final não teve interferência da professora, ou seja, as alunas puderam demonstrar suas aprendizagens com autonomia.</p>	



Reflexão

Na primeira produção, notamos que as alunas trouxeram marcas do gênero história em quadrinhos, utilizando-se dos balões de fala para os personagens, no seguinte diálogo:

- *Nunca mais volte aqui, seu comilão! (fala da princesa)*
- *Essa mulher é louca! (fala do príncipe)*
- *Ha, ha, ha, essa é boa! (fala do camaleão na árvore)*

No título do desenho, escreveram a frase: *Ele foi só pra comer.*

Para compreender a produção, é necessário ler as frases dos balões no sentido não convencional, pois a primeira fala, a da princesa, está no último balão. Depois, segue a fala do príncipe e, por último, a do camaleão. Mesmo utilizando-se do padrão da HQ, as alunas não utilizaram a forma convencional de leitura e escrita.

Embora tivéssemos encontrado alguns problemas nessa produção inicial, conforme relatamos, na produção final, é possível observar que eles foram solucionados. Nesta última, lemos a seguinte frase:

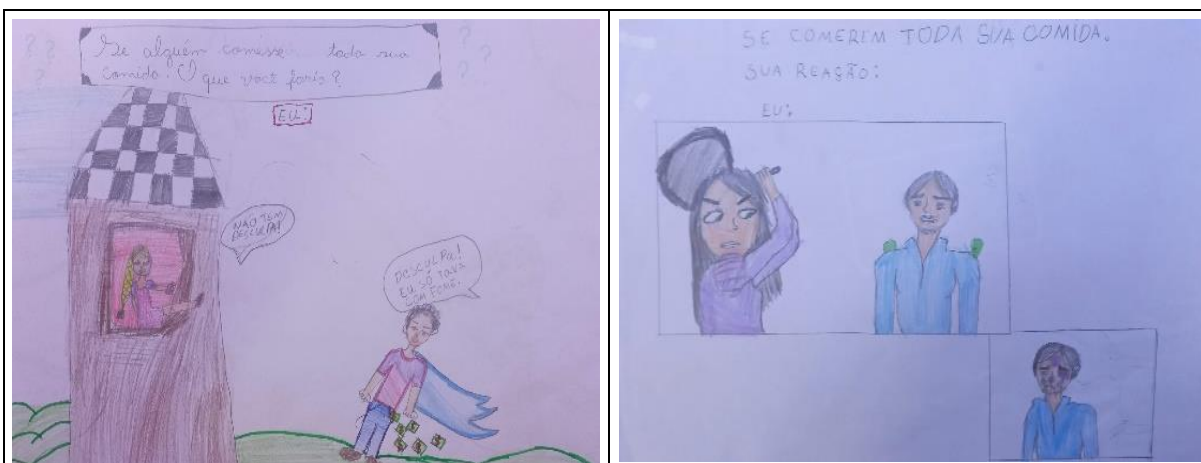
“Você deve ser muito calma.”

E, em um bilhete na geladeira, há esta outra:

“Para de comer minha comida.”

Na imagem, a princesa e o príncipe estão em volta de uma mesa com algumas comidas.

O que pode ser compreendido desse meme é que a princesa fica calma quando ninguém mexe na comida dela. Em suma, as autoras conseguiram passar a mensagem ao leitor.



Reflexão

Na primeira produção, as alunas se valeram de algumas características do gênero meme, mas também de marcas do gênero história em quadrinhos, como se verifica em:

“Se alguém comesse toda sua comida. O que você faria?”

“Eu:”

As alunas representaram a princesa chutando o príncipe para fora da torre, e os personagens expressam suas falas por meio de balões:

“Não tem desculpa.” (fala da princesa)

“Desculpa! Eu só estava com fome.” (fala do príncipe)

Aqui também percebemos uma inversão nas falas, quando se refere à forma convencional de leitura dos balões da história em quadrinhos. Isso porque, na sequência do diálogo, a primeira pergunta é a do príncipe, e não da princesa, embora, no desenho, a primeira fala seja a dela.

A característica do meme observada nessa produção é a frase seguida de uma pergunta, ao que caberia a ilustração; o problema encontrado foram os balões de fala, que remetem a uma HQ.

Já na produção final, após a análise realizada pelas alunas, observamos que os problemas em relação ao gênero foram resolvidos. Elas optaram por criar um novo meme, e não adaptar a produção inicial.

Nesse meme, o texto escrito é este:

“Se comerem toda a sua comida.

Sua reação:

Eu:”

Fica claro que as estudantes compreenderam as características do gênero, atrelando a linguagem escrita à linguagem visual, conferindo sentido e compreensão ao texto.

Na ilustração, a princesa aparece com uma frigideira na mão, e o príncipe, com cara de assustado e em um quadro menor. Ademais, ele aparece com machucados no rosto e chorando.

A imagem da princesa com a frigideira na mão remete a uma cena do filme “Encantado”, da Disney, no qual a princesa percebe que o príncipe subiu na sua torre e o ameaça com a frigideira. Logo, as alunas tiveram essa cena como referência para a criação do meme.



Reflexão

Na primeira produção, verificamos que as características do gênero meme não foram utilizadas e, mais uma vez, aparecem características do gênero história em quadrinhos. Como vemos, os alunos realizaram um desenho com o título:

“A fuga do príncipe.”

Na ilustração, podemos observar que o príncipe está descendo a escada da torre, enquanto a princesa faz o percurso de elevador, encontra-o e diz:

“Te peguei.”

Já na produção final, os alunos mostraram compreender as características do meme e alteraram a forma de ilustrar; apenas mantiveram o acesso da torre pelo elevador. É possível estabelecer relação entre a linguagem visual e a escrita. A frase *“Quando ele te irrita”* confere sentido à imagem, visto que a princesa empurra o príncipe pela escada, e ele cai na moita.

Podemos perceber que todos os estudantes refletiram sobre a sua aprendizagem, por meio do dispositivo da sequência didática, mostrando os aspectos aprendidos nas duas produções. A professora não interveio nas produções finais; somente entregou as produções às duplas e deu a comanda de que teriam de avaliar se essa produção atendia às características do gênero meme. Ademais, informou que poderiam fazer ajustes ou recriar o meme para a versão final. Os alunos compreenderam as diferenças entre história em quadrinhos e meme, visto que as marcas das HQ apareceram em quase todas as produções iniciais. Também percebemos que eles entenderam o quanto a linguagem visual pode estar atrelada à linguagem escrita, e a leitura precisa ser clara e de entendimento para o leitor. De acordo com os autores de Genebra, para se produzir bons textos, precisamos de referências, além de realizar análises, comparações e críticas, ou seja, o trabalho com as SD envolve a leitura.

Ao fim da sequência didática e da produção final, os alunos apresentaram seus memes para as demais turmas da escola, realizando a leitura em *slides*. Assim, todos puderam apreciar e compreender o tema abordado, por meio do gênero meme.

Uma outra possibilidade de atividade final seria a criação de filmes de animação utilizando aplicativos e/ou plataformas, se apoiando nas TDIC para o processo de ensino e aprendizagem.

5.4 As aprendizagens sobre meme, o trabalho colaborativo e a pedagogia dos multiletramentos

Ao avaliarmos os conhecimentos adquiridos pelos alunos com a sequência didática desenvolvida, elaboramos alguns questionamentos para nos certificarmos de que a aprendizagem foi acontecendo. Essas perguntas são respondidas no próximo quadro, a fim de validar o processo de aprendizagem das crianças:

Quadro 13: Análise sobre a aprendizagem dos alunos sob a luz da sequência didática

Critério a ser avaliado	Resposta	Justificativa
Os alunos tiveram avanços considerando a produção inicial e a produção final?	Sim	Apresentaram novas organizações para seus registros nas produções de meme, trazendo novas ideias e qualificando o gênero.
Os alunos conseguiram identificar o gênero meme?	Sim	Perceberam que os memes têm características específicas, assim como os outros gêneros.
Conseguiram diferenciar o meme de outros gêneros?	Sim	Compreenderam que cada gênero tem as suas características e propriedades.
A leitura de memes foi importante para a aprendizagem do gênero?	Sim	Perceberam que a leitura é fundamental para a compreensão, pois o leitor precisa entender qual a mensagem a ser passada de forma clara e objetiva.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Concluímos que o dispositivo sequência didática contribuiu para a aprendizagem e a reflexão sobre o processo de ensino. Isso porque, a cada atividade/módulo realizada/o, se fazem necessárias a análise e reflexão acerca dos saberes e não saberes do aluno, planejando e replanejando as demais atividades/módulos, com o objetivo de focar habilidades a serem desenvolvidas.

Trata-se de um processo reflexivo tanto para que o aluno perceba os avanços em relação aos seus saberes, quanto para que o professor avalie seu trabalho, bem como as ações realizadas com vistas à aprendizagem dos estudantes, refletindo sobre esses pontos.

Nesta pesquisa, o trabalho colaborativo aconteceu em parceria entre a professora pesquisadora e a professora colaboradora. Desse modo, proporcionou momentos de reflexão, a cada módulo realizado, assim como de planejamento, tanto

das atividades quanto das intervenções.

Antes da elaboração da SD, a professora pesquisadora e a professora colaboradora se reuniram para estudar sobre os conceitos de trabalho colaborativo e o dispositivo de sequência didática. Essa etapa foi muito importante para refletirem e discutirem sobre os conceitos que seriam trabalhados, além de agregar novos conhecimentos aos saberes docentes.

Após cada atividade realizada, as professoras olharam criticamente para os dados coletados e o processo de intervenção, a fim de traçarem os novos caminhos de cada módulo. O movimento de realizar uma atividade, voltar para o momento analítico/reflexivo e posteriormente planejar uma nova ação proporcionou desenvolver atividades voltadas para a aprendizagem efetiva dos estudantes. Um exemplo dessa ação aconteceu logo na primeira atividade, com a proposta da produção inicial: as docentes puderam perceber que as crianças confundiam meme com história em quadrinhos e utilizavam elementos e marcas próprios deste último gênero. Diante disso, foi necessário planejar o primeiro módulo com uma atividade que trabalhasse a diferença entre HQ e meme. Esse movimento de retomada, análise e planejamento perdurou por toda a elaboração do dispositivo.

Vale salientar que a escolha de se trabalhar com o meme deu-se em virtude de ele ser multimodal, pois apresenta linguagem visual e escrita. Além do mais, cada meme está atrelado a um acontecimento ou fato que necessita de um conhecimento prévio por parte do leitor, a fim de que o gênero seja compreendido.

Vale ressaltar também que nas produções dos memes encontramos limitações quanto ao uso de tecnologias nos tablets de uso dos alunos devido os mesmos serem bloqueados para baixar novos aplicativos, o que viabilizaria a utilização para os alunos criarem seus memes de forma digital ou animada. O bloqueio serve para que os alunos não acessem sites, plataformas e aplicativos que não são de conteúdos pedagógicos sem a supervisão de um adulto.

Em síntese, esse trabalho colaborativo realizado por meio da construção e desenvolvimento da sequência didática, foi desenvolvido tendo por referência a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, com foco na leitura e produção de um texto multimodal, o gênero meme. Dessa forma, proporcionou aos alunos, e também às professoras (esta pesquisadora e a professora colaboradora) uma aprendizagem envolvendo diferentes linguagens. Após este trabalho, entendemos que não é mais possível, na escola, lidar somente um tipo de linguagem. Como já dito, estamos

imersos em uma multiplicidade de linguagens (pinturas e desenhos, diagramas, gráficos, mapas, infográficos, ilustrações, fotografias, filmes, vídeos, falas, músicas, áudios diversos), permitindo a construção de sentidos complexos, que, segundo com Cope e Kalantzis (2006), vão além da linguagem verbal.

Esse trabalho com o gênero meme, como podemos ver nas produções textuais e nas práticas de leitura desenvolvidas, envolveu as crianças, despertaram a criatividade, a motivação e o interesse delas, em um contexto de ensino e aprendizagem que consideramos inovador, e certamente as crianças também o consideraram. Essas características, que identificamos com/em nosso trabalho pedagógico e nesta pesquisa, são premissas de uma pedagogia dos multiletramentos. Como defende Rojo (2012, 2017, 2019) apoiada nas propostas do Grupo de Nova Londres, uma pedagogia dos multiletramentos considera os estudantes não apenas como receptores e consumidores de recursos e produtos tecnológicos, mas como sujeitos ativos e crítico-reflexivos, capazes de produzir e criar dispositivos de comunicação, para que possam inclusive transformar o que foi aprendido de novas maneiras.

6 O PRODUTO

Nesta última etapa da pesquisa, elaboramos um protótipo de ensino baseado na sequência didática desenvolvida. Nossa intenção é auxiliar os docentes no planejamento de suas aulas, apresentando novas possibilidades de uso de textos do gênero meme, a fim de desenvolver as habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. O material é baseado na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2017) e atrelado às propostas da BNCC.

O protótipo, termo divulgado por Rojo a partir de 2011, é um material navegável e interativo, que auxilia e conduz o aluno a um trabalho colaborativo e investigativo, com vistas a favorecer o trabalho com os novos multiletramentos. Nesse contexto, o professor atua como mediador e dispõe de uma ferramenta que contém orientações, instruções alternativas, troca de acervo indicado e a multissemiótica de textos para o ensino da leitura na direção de um paradigma da aprendizagem interativa.

O protótipo da SD sobre o gênero meme estará disponível mediante *link* para uso dos docentes que se interessarem em utilizar, em sua prática, novos recursos tendo, como referência, a pedagogia dos multiletramentos. Dessa forma, esperamos contribuir com novas possibilidades de desenvolver a habilidade de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, vislumbrando uma aprendizagem interativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar as contribuições da pedagogia dos multiletramentos para o ensino e aprendizagem da leitura de textos multimodais e multissemióticos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para atingi-lo, inicialmente, realizamos o levantamento de pesquisas correlatas na Base de Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e constatamos que há poucos estudos envolvendo a leitura de gêneros multimodais/multissemióticos nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, há mais pesquisas voltadas para o ensino médio e anos finais do ensino fundamental. Tal fato nos levou a inferir que, nos anos iniciais, o trabalho está centrado na leitura de textos essencialmente escritos, o que nos estimulou ainda mais a desenvolver o trabalho com o gênero meme na turma de 4º. ano da professora colaboradora e considerá-lo inovador.

Na sequência, buscamos conhecer as concepções e práticas de leitura, que vão desde o texto escrito até os textos multimodais/multissemióticos. Verificamos que diferentes concepções de leitura compreendem três vertentes principais: a primeira, mais restrita, considera a leitura como decodificação apenas; a segunda entende a leitura como um processo que envolve procedimentos e estratégias cognitivas e metacognitivas, por meio de formulação de hipóteses, inferências e o uso de aspectos extralinguísticos trazidos pelo leitor; e a terceira concebe a leitura como uma prática de interação do leitor e o texto na construção dos sentidos. Essas concepções estão presentes nas práticas escolares, ainda que de modo não muito explícito, e relacionam-se à leitura de textos predominantemente escritos. Além disso, revelam as vivências leitoras que adquirimos ao longo da vida quando remetemos leitura a texto escrito.

A partir da primeira década dos anos 2000, com os estudos dos novos letramentos, outras modalidades de texto passaram a ser mais discutidas no contexto escolar, como os textos multimodais e multissemióticos que envolvem outras linguagens e letramentos, por exemplo: infográfico, podcast, blog, videoblog, meme, entre outros. Anteriormente, embora já existissem gêneros de texto, não eram explorados na escola. Vale lembrar que, em 1996, a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi aventada por um grupo de pesquisadores denominado Grupo Nova Londres (GNL), que fomentou discussões a fim de que as escolas utilizassem, em seus currículos, novos letramentos, apropriando-se de novos recursos digitais,

dentro de uma sociedade globalizada. Com isso, tencionava-se atender a toda a diversidade cultural dos alunos, mediante novas ferramentas de acesso à informação, denominando-se, assim, os novos letramentos.

Nesse viés, buscamos entender a leitura sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos que, privilegiando os textos multimodais e multissemióticos, apresenta novas possibilidades de aprendizagem em mundo multiletrado. Por meio do conceito de multiletramentos, outras diferentes formas de texto são exploradas e vivenciadas, tornando os textos interativos e colaborativos. A pedagogia dos multiletramentos baseia-se na premissa de alunos críticos, e essa medida implica diretamente o ato de ler. Como já dito, as práticas vividas em sala de aula estão voltadas para os textos impressos, porém, fora da escola, podemos observar que os textos têm mudado. Por esse motivo, é necessário investir em novos textos, multimodais e multissemióticos, a fim de construir sentido para o aluno.

Em nosso percurso de estudo, buscamos também identificar as orientações para o ensino de leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos oficiais que abarcam reflexões e concepções para o ensino da leitura. Verificamos que os PCN, embora já adotem uma concepção interacionista de leitura, o foco ainda recai sobre os gêneros textuais escritos. Somente com a BNCC, em 2017, evidencia-se o conceito de multiletramentos e focaliza-se o trabalho pedagógico com os textos multimodais e multissemióticos, na perspectiva dos multiletramentos.

Na sequência, com base nesses estudos, na concepção de sequência didática proposta por autores de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), e nas orientações da metodologia de pesquisa colaborativa intervencionista, estabelecemos parceria com uma colega professora de uma turma de 4^o. Ano. Selecionamos o gênero meme, planejamos e desenvolvemos colaborativamente a sequência didática, com foco nas práticas de leitura articuladas às práticas de produção textual do gênero em estudo.

Considerando todo o processo desse trabalho de construção colaborativa da sequência didática com o gênero meme, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, destacamos as seguintes constatações:

- o processo de construção e elaboração conjunta de todas as etapas da sequência didática, analisando os saberes e não saberes dos alunos (e das professoras pesquisadora e colaboradora), possibilitou novas reflexões para ambas, tanto no planejamento quanto no replanejamento de ações, pois em várias situações

foram criadas e recriadas estratégias e intervenções necessárias à aprendizagem.

- O uso em sala de aula de textos multimodais, como o gênero meme, em situações de leitura articuladas à produção de texto, possibilitou às professoras e aos alunos conhecer novas linguagens e promover novos aprendizados, considerando os saberes prévios do aluno e atribuindo novos sentidos e significados aos seus conhecimentos sobre leitura;

- As práticas de leitura e de produção do meme em sala de aula proporcionaram aos alunos novas experiências escolares, à medida em que se envolveram e interagiram muito mais nas atividades, tiveram a oportunidade de reconhecer as suas próprias aprendizagens e avanços.

- As atividades com o gênero multimodal (meme) permitiram o desenvolvimento e compartilhamento de práticas e ações pedagógicas de multiletramentos, fomentando uma diversidade de ações pedagógicas em sala de aula e, assim, contribuindo com o desenvolvimento profissional das duas professoras.

Por fim, elaboramos, como produto, um protótipo de ensino com base na sequência didática desenvolvida neste trabalho, sobre o gênero meme. Nosso intuito, com o protótipo, é o de incentivar o uso da pedagogia dos multiletramentos no ensino da leitura articulado à produção textual, por meio do dispositivo da sequência didática como estratégia de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em síntese, acreditamos que a discussão sobre o uso de textos multimodais na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos nos anos iniciais do ensino fundamental é necessária e urgente, visto que poucas pesquisas são voltadas para esse nível de ensino, conforme observamos no levantamento das pesquisas correlatas.

Esperamos, portanto, que o presente estudo possa ser útil não só para preencher essa lacuna, como também para inspirar e subsidiar os professores em suas práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à produção de textos multimodais e multissemióticos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. F. R. de; APARICIO, A. S. M. A construção colaborativa de sequências didáticas de gêneros textuais: uma estratégia inovadora de formação docente. *In*: ANDRÉ, M.A.D.A. de. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas (SP): Papyrus, 2016.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUSA, A. F. **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2022.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: M. Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.**

CABRAL, M. B. L. Formação docente e pesquisa colaborativa: orientações teóricas e reflexões práticas. *In*: PONTES, V. M. de A.; SILVA, L. G. dos S.; BATISTA, M. C. S. (Orgs.). **Trilhas pedagógicas**. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 59-68.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **E-Learning Ecologies**. Principles for New Learning and Assessment, Routledge, 2017.

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

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, v. 45, p. 57-67, 2013.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOMINGUES, M. G. **Alfabetização**: o trabalho pedagógico com gêneros multimodais e multissemióticos. 2021. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

FEITOZA, I. S. A. **Práticas literárias de professores alfabetizadores**: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos. 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GUERREIRO, A.; SOARES, N. M. M. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol.49, no.2. Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, July/Dec. 2010.

PASSOS, L.F.; ANDRÉ, M. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PASSOS, L. F.; ANDRADE, M. de F. R. de; APARICIO, A. S. M.; COSTA, E. C. dos S. Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 2020.

PAVAN, F. M. **Materiais didáticos no contexto dos novos multiletramentos**: uma análise dos protótipos de ensino. 2020. 229f. Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

ROJO, R. **Letramento e Capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo. SEE: CENP. 2004.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs (org.)**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

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

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **Descrição, Ensino e Aprendizagem**, Santa Catarina, v. 38, n.1, jan./jul. 2017.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SILVA, N. de L. **Pedagogia dos multiletramentos em um projeto de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: construção de base para um projeto de compartilhamento pedagógico**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, S. P.; SOUZA, F. E. B. De; CIPRIANO, L. C. Textos multimodais: um novo formato de leitura. **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, v. 10, n. 19, jan./jun. 2015.

SILVA, J. M. Da.; BOTELHO, S. M.; FERREIRA, H. M. O trabalho com gênero memes em sala de aula: potencialidades para a formação do leitor. **Periferia: educação, cultura e comunicação**. v. 12, n. 3, p. 302-321, set./dez. 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2022.

VIEIRA, F; APARÍCIO, A. S. Construção colaborativa de sequência didática: uma ferramenta para o desenvolvimento da autoria docente e discente. **Educação em Perspectiva**. Viçosa (MG), v.10, 2019.